

# Quelle posture enseignante pour une relation éducative apaisée ?

## Faire face aux situations difficiles



PÉDAGOGIES [outils]

Jean Duvillard

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU

  
esf  
SCIENCES  
HUMAINES

Jean Duvillard

# Quelle posture enseignante pour une relation éducative apaisée ?

Faire face aux situations difficiles

Composition : Leslie Tardif

© 2020, ESF Sciences humaines

Cognitia SAS  
3, rue Geoffroy-Marie  
75009 Paris

[www.esf-scienceshumaines.fr](http://www.esf-scienceshumaines.fr)



ISBN : 978-2-7101-4237-9

ISSN : 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

# Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

**L**a collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

**Pédagogies/Outils : des instruments de travail au quotidien pour les enseignants, formateurs, étudiants, chercheurs. L'état des connaissances facilement accessible. Des grilles méthodologiques directement utilisables dans les pratiques.**

\*

\* \*

*Voir la liste des titres disponibles dans la collection « Pédagogies »  
sur le site [www.esf-scienceshumaines.fr](http://www.esf-scienceshumaines.fr)*

# Remerciements

*Nous remercions chaleureusement tous ces étudiants, professeurs des premier et second degrés, formateurs et encadrants (conseillers principaux d'éducation, inspecteurs de l'Éducation nationale, inspecteurs pédagogiques régionaux, inspecteurs d'académie, principaux, proviseurs...) qui, durant toutes ces années, lors des formations, ont accepté les situations que nous leur proposons. Qui a dit que nos étudiants et professeurs stagiaires étaient passifs, non intéressés par la formation ? Il suffirait peut-être de retrouver une voie plus praxéologique, si nous voulons les voir s'engager et s'investir pleinement et retrouver, ainsi, la première raison d'être de notre institution.*

*Que de moments forts vécus au plus près des préoccupations quotidiennes qui prenaient vie dans les gestes incarnés, les réponses attendues et inattendues, par rapport aux problèmes rencontrés dans les classes ou dans les établissements. Autant de détails perçus dans des micro-gestes partagés qui, une fois conscientisés, devenaient autant de réponses performatives intégrées, puisque vécues corporellement et en esprit.*

*Cet espace de formation clos et sécurisé est devenu, pour nous tous, un formidable laboratoire d'expériences incarnées, une chance de donner aux enseignants les moyens de faire face à une réalité de plus en plus délicate et, ainsi, de rendre plus efficaces les réponses apportées en situation de crise.*

*Encore merci pour ce que chacun a su donner de sa personne, pour construire ce bien commun, afin de réaliser un « conservatoire de petits détails », ô combien essentiels à la qualité de la relation éducative !*

*J'ai le sentiment que parfois (trop souvent),  
l'esprit de critique (de mes collègues philosophes),  
même nourri par une vive conviction, prend le pas  
sur l'esprit critique et sur ce que je considère  
(avec eux, j'espère) comme essentiel :  
l'éthique du respect...*

*Philosophie, vérité et pédagogie : même combat !  
Gérard Guillot*

---

1. GUILLOT Gérard (2006), *L'autorité en éducation : sortir de la crise*, Paris : ESF Éditeur, p. 119.



# Table des matières

Remerciements.....	4
--------------------	---

Introduction .....	11
--------------------	----

## Première partie Pourquoi apprendre à (s')observer ?

<b>1. Quelle conscience des signes ?.....</b>	<b>23</b>
L'introspection gestuée comme garantie d'une réflexivité saine.....	23
Qu'appelle-t-on une situation de crise ? .....	25
Quel inducteur de crise ?.....	26
<b>2. Les causes : deux familles d'inducteurs     dans une situation de crise.....</b>	<b>31</b>
Une posture qui n'est plus garante du contrat éthique .....	31
La rupture quant au sens de l'activité.....	32
<b>3. De la perception à l'intention.....</b>	<b>35</b>
Percevoir : c'est aussi discerner.....	35
Apprendre à (s')observer.....	38
Un temps d'arrêt sur image pour saisir l'intention .....	41
Quel poids donner à l'objet mental « ce noble enjeu » ? .....	42
Faire l'expérience ou avoir de l'expérience ? .....	45
Le passage au mental.....	46
<b>4. De « l'intention cible » à la réponse incarnée .....</b>	<b>49</b>
Mon corps, ce « tiers discret » témoin de ce que je pense.....	49
Être maître du temps dans l'action.....	53
« Trans-mettre » des messages dans et par la médiation du geste .....	54
<b>5. Quels sens donner aux signes perçus.....</b>	<b>57</b>
Sur quelle ligne de conduite ?.....	57
Le signe triadique.....	57
Quel lien entre intention et cadre déontologique.....	63



<b>6. Une réponse à toute situation de crise</b> .....	65
Quel poids donner à un événement ?.....	65
Où les causes sont intimement liées aux enjeux poursuivis.....	66
<b>7. Les quatre degrés de la pyramide des enjeux</b> .....	69
Éthique et philosophie : des enjeux intrinsèques.....	69
L'enjeu sociologique : un enjeu extrinsèque.....	73
L'enjeu psychologique.....	77
Quatrième degré : l'enjeu didactique et pédagogique.....	92
L'enseignant ce gardien du temple.....	95

## Deuxième partie

### Comment apprendre à (s')observer

<b>1. Savoir écouter et percevoir le ressenti des étudiants et professeurs</b> .....	99
Savoir prendre la bonne décision à tout moment.....	99
L'intérêt d'une démarche analytique lors de la formation.....	100
<b>2. Comment éviter la crise ?</b> .....	103
L'enseignant, ce « guetteur de signes ».....	103
Une réponse en formation : le « jeu de situation ».....	104
Un outil de formation pour répondre à la crise.....	106
<b>3. La situation prototypique de tous les conflits vécue en « jeu de situation »</b> .....	111
Sept phases caractéristiques relevées à partir du protocole de formation.....	111
Le jeu des pronoms personnels.....	143

## Troisième partie

### Un enjeu pour la formation

<b>1. Le jeu de situation, une réponse à la professionnalisation ?</b> .....	153
Où le jeu rejoint la réalité d'un métier.....	154
Différence entre jeu de rôle et jeu de situation.....	155
L'objet transitionnel, ce cas à étudier.....	157
Trois règles du jeu qui protègent les individus.....	158

<b>2. Une démarche en trois étapes</b> .....	161
Première étape : présentation et choix du ou des cas à mettre en scène.....	161
Deuxième étape : mise en œuvre du dispositif.....	162
Troisième étape : propositions de fins alternatives.....	164
Quatrième étape : analyse-relecture et analyse de la situation.....	164
Reformulation et élaboration des traces par l'enseignant.....	165
<b>3. Comment évaluer cet espace de formation ?</b> .....	167
Quel enjeu ?.....	167
Limites du jeu de situation.....	168
L'entretien d'autoconfrontation comme suite.....	170
<b>4. Deux types de situations d'apprentissage</b> .....	177
Deux risques différents de crise.....	177
Quelle est l'utilité du bon conseil ?.....	178
<b>5. Quel défi pour demain ?</b> .....	181
Une réalité conjoncturelle.....	181
Un enjeu idéologique et politique : l'institution, lieu où naît le premier risque ?.....	183
Où situer la priorité aujourd'hui ?.....	188
Le défi central.....	194
La violence n'est peut-être pas toujours là où on la pense ?.....	198
Le mal premier : le renoncement de l'enjeu éthique, la règle commune, ce « noble enjeu ».....	199
<b>Conclusion</b> .....	203

## Annexes

<b>« Cercle vertueux » des sciences de l'éducation</b> .....	211
<b>Tableau du micro-geste du regard</b> .....	213
<b>Bibliographie</b> .....	215
<b>Dans la même collection</b> .....	219



## En guise d'introduction, l'analyse d'un tableau

Lors d'une visite au musée de l'Ermitage, à Saint-Petersbourg, nous tombons en arrêt devant une toile du maître allemand Johann Peter Hasenclever<sup>1</sup> : une scène de genre très ironique, où les élèves sont pris sur le vif, dans une parodie fort explicite de la réalité objective d'une scène de classe au XIX<sup>e</sup> siècle.



*Quelle profusion de détails : l'espace de la salle de classe déborde de vie. L'artiste a-t-il pris un malin plaisir à nous décrire tout ce qu'il voyait ?*

Au centre de l'œuvre, bien entendu, le maître. Devant lui, debout, des élèves suivent le discours du professeur ! Tous sont bouche ouverte, ils semblent répéter

---

1. HASENCLEVER Johann Peter (1845), *At School*, bâtiment de l'état-major, l'Ermitage, Saint-Petersbourg.

ce que le maître leur indique de son bras tendu en direction du tableau, ils suivent collectivement ce que le maître leur montre. En regardant de plus près, ils ont la bouche très ouverte, peut-être même un peu trop ouverte... Le peintre cherche-t-il à nous dire que les élèves gobent sans réfléchir ce que le maître leur dit ? Est-ce une manière de nous laisser entendre qu'il n'est pas dupe de ce qui se vit entre ces murs ? Que les élèves ingurgitent, pour les plus sages d'entre eux, sans retenue, ce que leur présente le professeur, car ils savent qu'ils seront évalués – ou plutôt, à l'époque, notés – sur leur capacité à régurgiter ce qu'ils baragouinent<sup>2</sup>... ? Nous sommes là en présence d'un bel exemple d'enseignement frontal : le maître professe à sens unique, tout ce qui est dit en direction de l'auditoire fait signe<sup>3</sup>, le contenu doit être transvasé de l'intérieur du cerveau du maître vers celui de ses élèves. Le maître délivre son propos, sans se préoccuper de prendre la mesure d'un éventuel retour ou de l'impact que peut avoir son discours. Cette question ne semble pas le préoccuper, seul l'intéresse le cercle restreint des élèves qui lui font face ; les élèves appliqués, ceux qui boivent ses paroles et qui le valorisent. Tant mieux pour ceux qui suivent, tant pis pour les autres. Ils peuvent vivre leur vie, tant qu'ils ne viennent pas trop perturber son discours.

En observateur attentif de la réalité quotidienne d'une classe au XIX<sup>e</sup> siècle, nous pouvons noter quelques points intéressants. Le peintre, par ce choix de sujet – peu courant à l'époque –, semble vouloir nous informer, ou peut-être nous éclairer, sur la réalité de l'acte d'enseignement en 1845. Un arrêt sur image qui met en scène une multitude de détails, tous plus croustillants les uns que les autres. Tout est dit dans les quelques centimètres carrés de la toile : l'artiste résume assez clairement un type de posture professionnelle, pour qui veut bien regarder avec finesse les traces laissées par la soie de ses pinceaux.

Nous avons passé plusieurs heures à décortiquer la subtile description que nous en a faite l'artiste. Après avoir reculé d'un pas et nous être interrogé sur ce que nous observions, nous avons transposé la scène en nous remémorant les visites aux professeurs stagiaires dont nous avons la charge dans le cadre de leur formation en deuxième année de master à l'Inspé de Lyon. Nous ne pouvions pas nous empêcher de penser que, finalement, nous avions là le reflet d'une réalité qui n'était pas si éloignée des séances observées ces derniers mois. Nous retrouvons les différents profils d'élèves, tous présents, une fois les détails passés au filtre de notre regard de formateur. En silence, muets, les plus petits gestes parlent, ils en disent plus que ne le ferait un long discours, ils sont des témoins visibles et tangibles qui expriment une intention, ils vous touchent au plus profond de l'être.

---

2. La célèbre « boîte noire », notre cerveau.

3. *Insignis*, racine du mot *enseigner*, signifie étymologiquement « marqué d'un signe » (Duvillard, 2016, p. 9).

Nous avons là la vie d'une classe dans toute la diversité des profils, des attitudes, des comportements du professeur comme de ses élèves.

Une multitude d'événements que nous pouvons, de nos jours encore, observer dans cet espace clos que constitue ce lieu si particulier de la salle de classe ou de l'amphithéâtre. Cette entité, telle une microsociété aux multiples interactions, possède ses règles et habitus culturels. Elle est le lieu où va se définir l'avenir d'une population dans ce qui s'y vit au regard des injonctions des ministres de l'Éducation nationale qui se succèdent : tant dans les choix du type de pédagogie pour construire les apprentissages qualifiés de *fondamentaux*<sup>4</sup> que, plus simplement peut-être, pour vivre, dans ces petits gestes, cette première expérience de *l'agir citoyen*.

Tout semble s'être figé sur la toile, comme nous pourrions le faire avec un arrêt sur image en entretien d'autoconfrontation, lors de l'analyse d'une séance filmée. Nous nous trouvons là, dans la même posture que celle du formateur, comme si nous allions dire à notre étudiant : « Qu'es-tu en mesure de me dire de ce que tu perçois ? » Tout va se jouer dans les secondes qui vont suivre. Est-ce que notre professeur stagiaire sera en mesure de percevoir les gestes et *micro-gestes*<sup>5</sup> professionnels porteurs de sens quant à la qualité de la relation éducative ? Sera-t-il capable de nous décrire et d'analyser comment seront gérées les interactions des comportements humains qui sont échangés lors de cette situation d'apprentissage ? Aura-t-il un regard périphérique suffisamment large, afin de repérer les incidents qui s'accumulent et qui vont indéniablement rentrer en interaction pour venir perturber le bon déroulement de la séance ? Sera-t-il en mesure de réguler le cri et les pleurs de cette petite fille qui s'essuie les yeux, perdue au milieu du groupe ? La verra-t-il seulement ? Est-ce qu'il laissera les deux garnements se battre sur leur bureau, au fond à droite ? Nous postulons que l'intention du peintre est bien ici de tenter de nous faire réagir, de nous amener à percevoir les éventuels incidents qui, tous, ont dû l'interroger lors de son observation. Autant d'épisodes de vie qui, sans l'intervention rapide du maître, vont faire crise.

En définitive, l'enseignant sera-t-il en mesure de percevoir tous ces incidents, mais surtout de voir au-delà de ces faits ? Une fois ces détails identifiés, saura-t-il réagir rapidement, s'il ne veut pas que progressivement les élèves s'autorisent davantage de déviances dans leurs réactions ? Ici, l'attitude du professeur est claire, rien ne semble pouvoir interrompre le flux des mots qui deviennent autant de signes et consignes à suivre, de contenus à répéter ou mémoriser. Rien ne semble pouvoir l'arrêter dans son cheminement mental, comme s'il déroulait une

---

4. Un exemple : les quatre recommandations du 26 avril 2018 par le ministre de l'Éducation nationale Jean-Michel Blanquer : « Lire, écrire, compter, respecter autrui. »

5. Micro-gestes : ensemble de petits gestes sensori-moteurs, énonciatifs, plus ou moins conscients qui portent et accompagnent une situation d'enseignement. Thèse de Jean Duvillard, 2014, « L'introspection gestuée », Glossaire, p. 417

partition bien intégrée. Quant à savoir s'il va essayer de ramener l'attention du gamin rêveur qui regarde par la fenêtre, plus préoccupé par l'insecte ou le papillon aperçu au-dehors ? Savoir s'il va empêcher l'enfant qui s'escrime à vouloir attraper un livre dans la bibliothèque et qui, dans son geste maladroit, provoque la chute de plusieurs ouvrages ? L'artiste va même jusqu'à repérer un élève *perroquet* – que nous connaissons bien – qui, accroupi, son cahier sur un banc, ne voit ni le tableau ni le maître caché par ses camarades et qui, par mimétisme, va sagement répéter, en bredouillant, ce que ses camarades déclament, sans forcément comprendre le sens de ce qu'il récite.

Un autre détail n'est pas le fruit du hasard, nous parlons de l'état de la pièce : elle est jonchée de détritiques, avec des restes de fruits, de feuilles ou autres objets, plus ou moins bien entretenus, comme le fauteuil troué du maître et autres outils de travail, ces ardoises ou plumes, plus ou moins bien rangées, selon ce qui devrait être l'usage. Enfin, un dernier détail surprenant doit retenir toute notre attention : au plafond sort la tête d'un enfant qui, étonné, observe la situation. Est-ce à dire que le pauvre n'a pas la chance de pouvoir assister au geste éducatif ? Ou est-ce plutôt une manière de nous inviter à nous positionner au-dessus de la scène pour ne rien omettre de ce qui s'y vit ? Vous nous accorderez cette interprétation, car le glissement est trop beau pour être évité : c'est bien dans ce regard, penché au-dessus de la scène, à observer, que nous permettrons à nos étudiants et professeurs en formation de trouver le bon espace d'analyse d'une situation d'enseignement. Cette posture distanciée nous amène à faire une analyse sémiotique plus approfondie des détails relevés sur la toile, en revenant sur chacun d'entre eux et en précisant leur portée symbolique. La richesse de la scène nous montre, en l'état, que, finalement, la relation éducative est au centre de la « Geste Formation<sup>6</sup> ». Aujourd'hui comme hier, tout dépend de l'attitude du professeur à l'instant T de la scène observée et, pour une grande part, s'il veut rester maître du « Je(u) » qui se vit dans l'espace scénique de la salle de classe, il est nécessaire qu'il puisse prendre la bonne mesure de ces faits et gestes.

Les réactions suscitées au regard des gestes prodigués remontent pourtant à la nuit des temps, comme une somme d'expériences en actes qui induisent des réponses de type pavlovien. Sont-elles suffisamment prises en compte pour qu'en toutes circonstances l'enseignant soit en mesure d'éviter la crise ? Un simple regard, une simple remarque du professeur suffiront-ils à réguler l'incident ou bien déclencheront-ils le conflit ? Nous sommes là au cœur de ce que nous cherchons à étudier dans ce livre. Dans le cas que nous observons, l'analyse de ces petits faits et gestes de la communication verbale et non verbale nous oblige à interroger les marqueurs qui fondent le sens du métier, puisque

---

6. ALIN, C. (2010), *La Geste Formation. Gestes professionnels et analyse des pratiques*, Paris : L'Harmattan, 239 p.

ce sont eux, les *micro-gestes*, qui signent les enjeux et témoignent de l'intention réelle du professeur.

| *Les enjeux en jeu, si l'enseignant veut rester maître du « Je(u) ».*

La cause intrinsèque à toute situation de crise est intimement liée à la notion d'intention. Il faut s'interroger sur un aspect capital de l'acte éducatif : savoir ce qui fonde une intention pédagogique. Nos observations quotidiennes nous prouvent que l'intention est intimement liée aux enjeux qui fondent notre propre système de valeurs. Ce sont bien nos valeurs qui induisent le filtre de notre conscience des faits, elles qui nous aident à savoir ce que l'on va pouvoir accepter ou refuser de la part des élèves ou des étudiants. Ce sont encore et seulement eux, les enjeux, qui nous permettent de relativiser une situation tendue ; eux qui restent sans cesse instruits et orientés dans nos choix, au prisme d'un enjeu suffisamment noble pour être, en toutes circonstances, en mesure de mettre à distance nos émotions et, ainsi, d'être en capacité de conserver une réaction saine lorsqu'il y a crise. Comment être certain de se maintenir dans une posture qualifiée d'éthique et responsable ? Encore faut-il avoir conscience de ce mécanisme et, surtout, de l'avoir vu et expérimenté dans le cadre d'une formation que l'on souhaite qualifier de « professionnelle ».

En formation la question nous est posée de façon récurrente : l'enseignant peut-il avoir conscience de la portée symbolique des faits et gestes qu'il produit dans le temps où il les donne à voir ? Quelle est sa marge de liberté dans la ou les réponses qu'il va donner à lire et à entendre ? Est-il, à un tel point conditionné dans ses réponses, qu'il ne les produit que de manière stéréotypée ? Est-il à même d'avoir, dans l'instant, une remise en cause des gestes qu'il produit en les inclinant en fonction de ce qu'il perçoit des réactions de son auditoire ? Sa responsabilité peut-elle en faire l'économie ? Comment être dans une posture suffisamment distanciée des faits captés en retour de ce que nous produisons, pour savoir réguler à tout moment une situation qui semble vouloir dégénérer ? Nous cherchons dans cet ouvrage à faire prendre conscience de la place des enjeux dans la maîtrise et la mesure de nos faits et gestes lorsque nous sommes confrontés à une situation de crise.

Mais revenons à la toile observée, après avoir compris la situation d'apprentissage de base que l'artiste nous dépeint, nous sommes attiré par un élève isolé des autres : il se tient sur l'estrade tournée vers ses camarades, il porte au cou, en bandoulière, un âne, le signe manifeste, pour une raison ou pour une autre, de sa mise à l'écart du groupe. Cet élève s'est sans aucun doute fait remarquer, d'où cette mise à distance, tant physique que symbolique. L'image qu'il porte autour du cou parle d'elle-même au vu des exigences attendues par le maître du



lieu. Le cerf-volant posé par terre devant l'estrade en est peut-être la cause, qui sait ? Le cancre est bien identifié, le symbole illustré est clair, il est positionné sur la gauche du professeur, debout, collé au tableau. Le professeur ne peut donc le voir, lui-même étant positionné trop à l'avant derrière son pupitre. La conséquence directe ne se fait pas attendre, le petit vaurien s'autorise un geste de résistance irrévérencieux : ne voulant pas perdre la face devant ses camarades, il résiste en leur tirant la langue. La punition serait-elle efficace ? Un point de départ récurrent à toutes les situations de tension encore vécues aujourd'hui dans nos classes ; deux énergies s'opposent, négatives, elles ne vont pas dans la même direction.

| *Le conflit se cristallise entre deux sujets dont aucun ne veut perdre la face.*

Mais quelle est cette cause qui touche en profondeur et qui va amener ce professeur à prendre une telle décision : mettre au pilori un élève avec comme signe des plus humiliants celui de porter en collier un âne<sup>7</sup> ? Voilà bien une question centrale et récurrente pour notre problématique. À quel moment le professeur décide-t-il de changer d'attitude vis-à-vis de cet élève ? Qu'est-ce qui déclenche en lui un tel ressentiment négatif ? Est-ce le fait qu'il ait identifié un comportement puni par la loi de l'école et que toute mauvaise conduite induit en réciprocité une punition codifiée qui doit lui correspondre ? Ou bien est-ce plutôt le fait que le seuil de tolérance du professeur ait été atteint ; qu'il ne puisse dans l'instant trouver une réponse en regard du signe qu'il reçoit et perçoit comme très négatif de la part d'un élève ?

Comme à son habitude, le galopin avait été repéré pour un acte non conforme aux attentes du maître, en conséquence, il était derechef envoyé au coin sans plus de commentaire. De plus, selon la coutume, il devait être vêtu d'un marqueur qui signalait et désapprouvait son comportement. L'objectif serait-il de rappeler aux autres la faute à expier ? Vous trouverez peut-être que nous nous posons beau-

---

7. Le fameux bonnet d'âne qui, à l'origine, au XVIII<sup>e</sup> siècle, était pensé pour permettre à l'enfant de porter sur la tête ou au cou un peu de l'intelligence de l'âne. Au fil du temps, l'objet s'est transformé en objet de punition. Il a été retiré des pratiques par l'Éducation nationale, considéré comme trop humiliant. Éducation nationale, voir *Circulaire n° 2000-105 du 11 juillet 2000 : Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté*. La circulaire indique que « les punitions infligées doivent respecter la personne de l'élève et sa dignité : sont prosrites en conséquence toutes les formes de violence physique ou verbale, toute attitude humiliante, vexatoire ou dégradante à l'égard des élèves ».

*Circulaire n° 91-124 du 6 juin 1991 : Directives générales pour l'établissement du règlement type départemental des écoles maternelles et élémentaires, 1991*. En 1991, une circulaire stipule que « le maître s'interdit tout comportement, geste ou parole qui traduirait indifférence ou mépris à l'égard de l'élève ou de sa famille, ou qui serait susceptible de blesser la sensibilité des enfants ». Concernant l'école maternelle, cette circulaire précise qu'« aucune sanction ne peut être infligée » ; concernant l'école élémentaire, elle précise que « tout châtement corporel est strictement interdit ».

coup de questions et qu'à l'époque de ce tableau ces interrogations n'avaient certainement pas lieu d'être ou tout du moins pas dans les mêmes termes qu'aujourd'hui.

Pourtant que de ressemblances avec certaines des classes d'aujourd'hui montre cette scène prise sur le vif ! Nous avons souvent vu un tel scénario – mis à part le bonnet d'âne qui, de nos jours, n'est bien entendu plus de mise –, mais la diversité des réponses très incongrues qui, quelques fois, sont utilisées montre toute la résistance de ces pratiques plus ou moins humiliantes. Qui n'a pas été témoin en tant que formateur d'une séance où les chers bambins grouillaient avec tout autant de vie, inventant à l'envi de nouvelles bêtises ! Nous nous trouvions alors en face d'un enseignant qui semblait comme acculé, ne sachant plus quoi faire, son regard nous interrogeant, comme perdu, son seuil d'absorption des faits et gestes de ces élèves étant arrivé à saturation. Par trois fois dans nos visites formatives, nous avons été obligé d'intervenir, le physique ayant pris le dessus, des professeurs stagiaires ne contrôlant plus la situation en venaient même aux mains...

Et dire que, de nos jours encore, certains enseignants, en souffrance, ne trouvent d'autres solutions que l'humiliation, comme ce jeune professeur stagiaire qui, lui, n'avait rien trouvé de mieux que de dire à ses élèves pénibles, en élevant la voix, montrant du doigt l'un d'entre eux dans un geste crispé et agacé : « Tu viens sur la chaise électrique ! » La chaise était bien là, sur la gauche du tableau, à la même place que celle occupée par le gamin de notre peinture et au vu de tous ! Nous avons été alerté par un maître formateur et, en tant que responsable de son UFP<sup>8</sup>, après l'avoir reçu dans notre bureau, nous avons averti le professeur stagiaire que de tels actes et paroles ne pouvaient se dire, que dans ce cas il y avait atteinte à l'intégrité morale de cet élève. Le fautif n'avait rien trouvé de mieux que de réitérer son geste lors de la visite d'inspection de son IPR<sup>9</sup> et, lors de l'entretien qui suivit où il apprit son licenciement, tout étonné, il répondit pour sa défense : « Mais elle n'était pas électrifiée, la chaise ! »

Les causes premières des situations de crise sont là, présentes dans cette réponse qui démontre à quel point il est difficile de garder en toutes circonstances un fondement éthique suffisamment solide pour ne pas se laisser submerger par ses émotions et tomber dans le piège de nos *ego*. Cet étudiant avait pourtant reçu en formation toutes les conférences possibles lui expliquant la conduite à tenir ; il avait entendu et peut-être même noté qu'il fallait, en toutes circonstances, selon la formule consacrée : « Agir en fonctionnaire de façon éthique et responsable. » La leçon de morale ne l'avait pas empêché de trahir cet engagement. L'exemple présenté ci-dessus est, certes, quelque peu caricatural dans son excès, mais il

---

8. UFP : unité de formation professionnelle

9. IPR : inspecteur pédagogique régional

n'est malheureusement pas isolé, nous pourrions témoigner de nombreux cas, dont certains seront repris dans les pages qui suivent pour illustrer notre propos.

Une chose est d'entendre l'injonction formulée dans un précepte, une autre est de la traduire en actes.

Mais revenons à notre toile : une bien belle mise en scène ! Elle résume à elle seule ce qui se vit au quotidien dans l'alchimie des échanges entre différentes tensions de soi sur soi, de soi sur les autres, entre don de soi, respect ou, au contraire, désillusion ; autant d'émotions qui vont progressivement induire des gestes de tension. Nous rappelons juste que la scène décrite sous nos yeux est peinte en 1845 et que nous la décrivons plus d'un siècle et demi plus tard ! Tout semble ici comme déjà avoir été écrit sur la difficulté d'enseigner.

Un clin d'œil offert aux générations suivantes qui semble avoir traversé les siècles, une manière de nous laisser entendre que l'observateur de cette scène avait bien conscience que cette réalité n'avait que peu de chance de pouvoir changer. Le maître, dans sa **posture gestuée**<sup>10</sup>, est peut-être plus stable sur son estrade derrière son pupitre, comme maintenu par l'ossature du mobilier, le coude gauche posé sur son bureau, le bras droit indiquant la ligne à suivre qui est écrite au tableau noir et que les élèves, la bouche ouverte, ânonnent.

La question posée dans ce livre est de savoir si l'on peut progressivement apprendre à avoir une posture qui institue.

La question de départ : peut-on avoir une conduite mesurée dans les micro-gestes que nous prodiguons ?

Nous pensons que oui et nous espérons démontrer que le **jeu de situation**, en formation professionnelle, le permet. Il devient un outil incontournable qui permet aux professeurs stagiaires de s'approprier des réponses en les vivant dans la *praxis*... L'objectif étant de mettre à distance des situations prototypiques, en les observant, les décrivant, les analysant, afin de mieux comprendre leurs mécanismes dans les différentes interactions, attitudes et comportements qui animent les protagonistes d'une situation donnée.

En fin de carrière, après quelque quarante années passées à exercer notre métier dans la formation des enseignants, successivement à l'École normale, l'IUFM, l'Espé et aujourd'hui l'Inspé, nous affirmons que nous avons là un véri-

---

10. Posture gestuée jusque dans l'usage des mains : un des cinq micro-gestes professionnels développés dans l'ouvrage *Ces gestes qui parlent. L'analyse de la pratique enseignante* (Duvillard, 2016).

table défi à relever, si l'on veut permettre à nos professeurs stagiaires de trouver en eux la force morale d'exercer leur métier ou, tout au moins, de le pratiquer avec un peu plus de sérénité. Sommes-nous en mesure de faire en sorte que les élèves professeurs puissent identifier en eux le socle de valeurs communes ? Sauront-ils les identifier avant de les accepter comme étant non négociables ? Cela nécessite qu'elles soient bien ancrées au cœur de leur engagement professionnel, si nous voulons qu'ils sachent résister et ne jamais infléchir leur choix dans une mauvaise direction. Il faut réfléchir à ce qui nous engage, nous motive suffisamment, pour toujours nous maintenir à distance de nos affects, nous permettant ainsi d'avoir davantage de chance d'être en mesure de mieux maîtriser nos premières réactions face aux situations les plus incongrues.

Les formateurs, qui sont amenés à faire de nombreuses visites, sont bien placés pour reconnaître que certaines peuvent être très déstabilisantes. Ce sont justement elles qui fomentent les conduites à risques, elles qui génèrent la crise, elles qui dépriment nos professeurs stagiaires, parce que ces derniers ne savent pas comment réagir face à ces comportements violents. Nous sommes là en présence d'un objectif très sensible pour la formation des enseignants : être en mesure de leur apprendre à se décentrer sur leurs élèves, afin de comprendre les mécanismes des différentes interactions dans la psychologie des comportements, pour se « sur-centrer » sur une cause plus noble que soi, afin de trouver l'énergie nécessaire et garder, en toutes circonstances, une posture distanciée au regard des actes posés par les élèves.

| *(Se) centrer sur les gestes et micro-gestes du métier, pour apprendre à (se) décentrer sur ses élèves, avant de (se) sur-centrer<sup>11</sup> sur une cause plus grande que soi.*

---

11. Selon Pierre Teilhard de Chardin : « Le bonheur est un effet de croissance pour être pleinement soi et vivant, l'homme doit : 1) se centrer sur soi ; 2) se décentrer sur "l'autre" ; 3) se sur-centrer sur un plus grand que soi. » Voir : TEILHARD DE CHARDIN Pierre (rééd. 2015), *Sur le bonheur. Sur l'amour*, Paris : Points, 96 p.

# Notes personnelles

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Achévé d'imprimer  
en septembre 2020,