

**Hélène De Luca**, enseignante Chargée d'Animation et d'Innovation pédagogique, LP/collège Saint Joseph, Blanquefort

## **En quoi et comment les gestes professionnels des enseignants contribuent à prévenir le décrochage ?**

*« La manière de donner vaut mieux que les dons ; la manière de dire, diction ou lection, vaut mieux que les mots : mais la manière de ces manières vaut mieux que tout, et elle dépasse la donation, la diction et l'opération autant que celles-ci dépassent le don, la chose dite ou l'œuvre. Et tout de même : la façon de faire est infiniment plus que la chose faite. »*

W. Jankélévitch

Selon certaines études, le décrochage pourrait être favorisé par certaines pratiques: celles qui pointent les difficultés de l'élève comme autant d'inaptitudes voire de déficiences. « La violence dont il s'agit est avant tout celle qui expose les élèves à des jugements infamants et qui détruit leur estime de soi. »<sup>1</sup> Ces pratiques conduisent souvent l'élève à utiliser des stratégies d'évitement puis de renoncement (absence de production, refus d'exécuter la tâche demandée...)<sup>2</sup>

« C'est la prophétie auto-réalisatrice (self fulfilling prophecy): les élèves concernés seront ainsi pris dans le jugement négatif dont ils sont l'objet, et y répondront en accentuant les traits (Palmer, Humphrey, 1990). Cette prophétie, ajoutée aux préjugés négatifs concernant l'environnement familial et les performances potentielles des élèves de milieu populaire, finit par produire les effets annoncés, accompagnés d'une détérioration de l'image de soi chez les élèves concernés (Walgrave, 1992,43). L'élève répondra ainsi à « l'injonction » qui lui est faite en abandonnant le système scolaire (Esterle-Hedibel, 2003a, 164). D'ailleurs, interrogés par différents chercheurs sur leur vécu scolaire, les jeunes en situation de décrochage disent tous la même chose : ils expriment le sentiment d'avoir été mis à l'écart, méprisés par le système scolaire et regrettent de ne pas avoir bénéficié d'aide ni d'écoute. Selon Ph. Goémé qui dirige le PIL (Pôle Innovant Lycéen), ces élèves arrivent blessés par les verdicts scolaires.<sup>3</sup> Quant à Gilbert Longhi, il évoque une cause « nosocomiale » du décrochage scolaire; il entend par là que le décrochage peut être causé par les carences propres de l'école qu'il identifie ainsi : « mauvaise orientation, affectations autoritaires, programmes inadaptés, dysfonctionnements d'un établissement, anonymat, mauvaises relations avec les professeurs... »<sup>4</sup> Ainsi considéré, le décrochage scolaire ne peut qu'être le révélateur des « défauts structurels » ou les « défaillances conjoncturelles de l'appareil éducatif ». **Longhi va encore plus loin et n'hésite pas à parler d' « indigence pédagogique » pour qualifier les pratiques « inductrices d'abandon scolaire » qui « engendrent massivement des décrocheurs ».**<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Dubet, 1998, p.40, cité par R. Casanova, 2001, p.137

<sup>2</sup> « Ceci nous renvoie au champ plus large des pratiques pédagogiques des enseignants, qui lorsqu'elles sont peu actives, peu centrées sur le jeune et la construction des savoirs, peuvent également contribuer à la démobilisation puis au décrochage de l'élève. » V. Mémoire de Master II de Jean Emmanuel Maigret Année 2010/2011 *Quelles sont les pratiques pédagogiques et éducatives des enseignants du premier degré qui préviennent ou engendrent le décrochage scolaire ? Elèves décrocheurs ou Ecole décrocheuse ?*

<sup>3</sup> A. Contant, Ph. Goémé, S. Lelarge, J. Longéras, *De l'individualisation à une pédagogie solidaire*, 2005, <http://innovalo.scola.ac.paris.fr>; (M.A. Hugon et J. Pain, *La place des absents : psychopathologie et pédagogie de l'absence d'école*, in Huerre P. (dir), **L'absentéisme scolaire**, Paris, Hachette, p.97-114, 2006

<sup>4</sup> G. Longhi, 12/2008, *Et si les absents n'avaient pas tort ?* Scéren, *Education et management*, n°36

<sup>5</sup> G. Longhi, 2012, Journée du Refus de l'Échec Scolaire [http://microsites.afev.org/index.php?page=fr\\_Jres2012\\_ressources](http://microsites.afev.org/index.php?page=fr_Jres2012_ressources)

Comme il y a un « effet établissement » pour la violence à l'école,<sup>6</sup> il existe certainement un effet établissement et/ou un **effet classe sur le décrochage**. Pour Georges Lapassade, (1993, p.54)<sup>7</sup> l'effet établissement ou l'effet classe est lié aux « pratiques enseignantes et administratives qui peuvent contribuer à produire de la déviance d'élèves ».

Une des causes du décrochage serait alors à rechercher dans ce qui se passe à l'intérieur de l'école et même à l'intérieur de « l'épicentre du dispositif scolaire », selon les termes de Rémi Casanova, c'est-à-dire la classe, puisque « l'effet-classe » peut même « être supérieur à l'effet-établissement (Blaya, Hayden) ».<sup>8</sup> Cette « classe est à situer dans toute sa puissance commune comme un groupe ; mais un groupe où des élèves apprennent ».<sup>9</sup> En entrant dans l'établissement puis dans la classe, l'élève rompt avec le monde extérieur pour se confronter à d'autres règles, d'autres normes. L'identité de l'enfant ou de l'adolescent est censée passer au second plan derrière celle de l'élève. Celui-ci met alors en place des stratégies d'adaptation ou affiche parfois des comportements déviants.

La classe, en tant que groupe<sup>10</sup> de travail bien spécifique, organise régulièrement la rencontre d'un seul individu adulte avec des enfants ou des adolescents dont la présence est obligatoire. « On se situe alors dans un rapport de violence de la génération adulte sur la génération montante, dans le but d'assurer la pérennité de la société et de maintenir l'ordre social en le faisant passer pour naturel, en le faisant accepter comme légitime au nom de la stabilité sociale. L'éducation légitimerait les violences de la classe dominante pour prévenir, contenir, étouffer les violences de la classe dominée. L'école devient ainsi le lieu de la violence institutionnelle. Plus insidieusement, elle peut être source de violence par l'image du bon élève, en relation avec les normes précitées, qu'elle fait intérioriser par chacun, donc par l'image négative qu'elle peut faire intérioriser chez tous ceux qui ne sont pas dans la norme scolaire, l'étiquetage et le marquage qu'elle opère culturellement. »<sup>11</sup> En réaction à cette violence institutionnelle, qui parfois en fait des « refuzniks », selon les termes de Longhi, certains jeunes vont entrer en dissidence avec l'école. R. Casanova (2001) nous rappelle que, selon Jacques Pain, c'est justement « dans une situation d'échec que l'angoisse du jeune débouche sur la violence ou la fuite ».<sup>12</sup>

**Même si nous savons que le processus de décrochage est extrêmement complexe et ne peut se réduire à un ou quelques facteurs, une bonne partie de l'objet de recherche apparaît ici : puisqu'une des causes du décrochage semble être ce qui se passe à l'intérieur même de la classe, c'est à l'intérieur de la classe que des réponses doivent être trouvées.**

Je suis convaincue que l'une des réponses est à chercher et à construire au sein même de l'école, de la classe, auprès des relations entre les élèves et leurs enseignants, auprès des pratiques de ces

---

<sup>6</sup> Cf. travaux de Rémi Casanova

<sup>7</sup> 1993 *Guerre et paix dans la classe: la déviance scolaire*, Paris, A. Colin,

<sup>8</sup> Maryse Esterle-Hedibel, *Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes, Déviance et Société* 1/2006 (Vol. 30), p. 41-65 [www.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2006-1-page-41.htm](http://www.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2006-1-page-41.htm)

<sup>9</sup> Pain J., 1993, *La pédagogie institutionnelle d'intervention*, Vigneux, Matrice, 215p.

<sup>10</sup> « Ensemble de personnes liées par un point commun » Le petit ROBERT 1988

<sup>11</sup> Casanova R, 2001, p.135

<sup>12</sup> Un autre facteur intra-scolaire : le harcèlement scolaire (appelé aussi school bullying) peut aussi conduire un jeune à décrocher. Ce concept de harcèlement (de l'ancien français herser, frapper) a été forgé au début des années 70 par Dan Olweus, chercheur scandinave. (Formes fréquemment revêtues par le harcèlement : insultes, racket, jeux dangereux, happy slapping, cyberbullying...). Toutes ces formes de violences, lorsqu'elles se produisent systématiquement contre le même élève, ont à la fois pour but l'exclusion, l'ostracisation du jeune en question. En sociologie, l'ostracisme est une forme d'exclusion sociale qui survient dans certains groupes particuliers.

mêmes enseignants qui me semblent devoir contribuer à faire de l'école une « société décente » qui « ne fournit pas à ses membres des raisons valables de ressentir l'humiliation ». <sup>13</sup>

La « posture de refus » qui est la posture privilégiée des décrocheurs potentiels peut être levée (ou induite) par les postures du maître.

### **La question de l'agir enseignant**

L'énigme de l'agir enseignant et des gestes professionnels qui le composent sont l'objet d'études qui se heurtent, depuis plus d'un demi-siècle, à la complexité et à la résistance de leurs objets de recherche. <sup>14</sup>

Cet agir, sa nature sont très difficiles à saisir car l'opacité leur est intrinsèque. L'agir enseignant, comme tout agir professionnel, recèle une part obscure et impénétrable ; insaisissable dans sa totalité, elle est une utopie au sens étymologique du terme. <sup>15</sup> D'ailleurs, selon Paul Ricoeur, « Aucune détermination, ni linguistique, ni praxique, ni narrative, ni éthico-morale de l'action, n'épuise le sens de l'agir. » <sup>16</sup>

### **Les gestes professionnels : définition**

Les gestes professionnels peuvent être définis comme des « actions conduites par l'enseignant dans l'action pratique et qui permettent de gérer dans la réalité de la classe un ensemble d'interactions entre le professeur, l'élève et le savoir (cf. triangle de Houssaye) directement liées aux contenus enseignés, aux supports pédagogiques disponibles, au contexte d'apprentissage, aux caractéristiques du public, dont l'objectif premier est la construction du sens pour les élèves. » <sup>17</sup>

J'ai volontairement distingué, en lisant les travaux d'Anne Jorro, les gestes professionnels des gestes de métier et des gestes d'enseignement et j'ai choisi d'axer ma recherche sur les gestes professionnels.

### **Gestes d'enseignement/gestes de métier/gestes professionnels, quelles distinctions ?**

L'agir d'un enseignant se manifeste dans ses gestes ; dans une situation d'enseignement, un geste en précède un autre, succède à un autre ou en contient un autre qu'il dissimule parfois. Cette succession, cet entrelacement des gestes professionnels les rend extrêmement difficiles à saisir dans leur singularité. <sup>18</sup>

Pour établir la distinction entre gestes professionnels, gestes de métier et gestes d'enseignement, je me suis appuyée sur les travaux de G. Sensevy et A. Jorro.

---

<sup>13</sup> A. Margalit, 1996, *La société décente*, Paris, Flammarion, dernière édition 2007, coll. *Champs essais*

<sup>14</sup> Cf. A. Jorro, *L'agir professionnel de l'enseignant*, <http://hal.archives-ouvertes.fr>

<sup>15</sup> Cf. A. Jorro, *L'agir professionnel de l'enseignant*, <http://hal.archives-ouvertes.fr>

<sup>16</sup> P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Le Seuil, 1991) Selon Paul Ricoeur, les philosophies de l'action ont négligé le porteur de l'action pour s'intéresser à l'événement. L'action passe au premier plan, à tel point qu'elle semble désincarnée et que la question de son auteur n'est pas abordée. Paul Ricoeur propose donc une philosophie de « l'homme capable ». (P. Ricoeur, *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Stock, 2003

<sup>17</sup> J. Reynaud, IA-IPR de mathématiques, Académie de Lyon, Réseaux Delay, n°4, Décembre 2010, *Gestes professionnels : nouveaux dispositifs, nouvelles pratiques*

<sup>18</sup> « La notion de geste professionnel, très répandue dans le domaine de la recherche en sciences de l'éducation et dans celui de la formation des enseignants, renvoie la pratique au corps. » Vergnaud, 1996, *La pensée est un geste*.

Le geste d'enseignement, c'est une action du professeur pendant une séance de cours dans le but de permettre à ses élèves de construire un savoir; une séance est donc composée d'un enchaînement raisonné de gestes d'enseignement. Le geste d'enseignement se situe donc plutôt dans le champ de la didactique. A. Jorro, pour construire la distinction des gestes de métier et des gestes professionnels<sup>19</sup>, prend appui, entre autre travaux, sur ceux de Gebauer et Wulf (2004) sur l'agir humain en tant que remodelage incessant de pratiques, d'actes, hérités, assemblés et transformés. Cette reprise de pratiques existantes et les modifications qui en sont faites constituent le concept de « mimésis sociale », qui sous-entend la possibilité d'une activité créative à partir d'un répertoire d'actions préexistantes.

A. Jorro considère que l'activité enseignante relève pour partie de cette mimésis sociale : « l'enseignant mobilise des gestes du métier qui lui préexistent, qu'il a déjà rencontrés dans sa vie personnelle, qu'il a observés, étudiés, perçus, interprétés, refusés, et réajustés selon son propre rapport à l'activité professionnelle. »<sup>20</sup> Les gestes de métier renvoient donc à un savoir faire reconnu et partagé par une profession, à une sorte de routinisation de la pratique.

L'agir de l'enseignant posséderait ainsi une dimension prescrite et mimétique qui se donne à voir dans certaines actions, parfois figées, de sa pratique : faire l'appel, prendre place devant le tableau, écrire au tableau, interroger les élèves, se déplacer dans la classe, corriger des copies, lire à haute voix un texte avant l'étude avec les élèves, etc. Chaque enseignant, parce qu'il les a vu faire par ses propres enseignants en tant qu'élève lui-même ou en tant que stagiaire par ses collègues, les reproduit, avec certes quelques variantes personnelles. Les gestes de métier peuvent être assimilés à un savoir-faire identifié, reconnu et partagé par la profession qui contribue pour partie à la construction de l'identité professionnelle et au sentiment d'appartenance des enseignants.

Les gestes professionnels eux, intègrent les gestes de métier mais d'une façon particulière, sans modèle privilégié, les gestes de métier y sont inclus mais modulés, ajustés, transformés, régulés selon « la réponse de la situation » (Schön). On peut ici établir un lien avec les théories de l'action et l'idée de la singularité de l'action, ici celle de l'enseignant, ajustée à une singularité de la situation.

On pourrait ainsi parler du caractère générique du geste de métier (c'est la culture commune des enseignants) et du caractère singulier du geste professionnel. Les gestes de métier s'inscrivent dans une culture commune, dans des cadres d'action partagés, on l'a vu ; les gestes professionnels, eux, les dépassent pour mieux les renouveler et les réinventer. « Il n'y a pas un modèle opératoire à privilégier, mais des variations à construire dans l'interaction avec le contexte... Ils [les gestes professionnels] se déploient en fonction d'une analyse précise et rapide de l'activité....Ils témoignent du réel de l'activité mais aussi d'une approche singulière et contextuelle... »<sup>21</sup>

### **Les différents gestes professionnels**

D'après les travaux d'Anne Jorro, les gestes professionnels des enseignants peuvent se répartir en quatre grandes catégories : les gestes d'ajustement, les gestes langagiers, les gestes éthiques et les gestes de mise en scène du savoir.

- Les gestes d'ajustement

---

<sup>19</sup> Université de Toulouse 2, *L'agir professionnel de l'enseignant*, conférence au séminaire de Recherche au Centre de Recherche sur la Formation, 28/02/2006, CNAM, Paris, <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/59/00/PDF/CNAM-06.pdf>.

<sup>20</sup> Université de Toulouse 2, *L'agir professionnel de l'enseignant*, conférence au séminaire de Recherche au Centre de Recherche sur la Formation, 28/02/2006, CNAM, Paris, <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/59/00/PDF/CNAM-06.pdf>

<sup>21</sup> A. Jorro, Université de Toulouse 2, *L'agir professionnel de l'enseignant*, conférence au séminaire de Recherche au Centre de Recherche sur la Formation, 28/02/2006, CNAM, Paris, <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/59/00/PDF/CNAM-06.pdf>

« Ces gestes relèvent du Kairos, de la capacité à intervenir sur le déroulement de l'activité, sur le rythme de l'action, sur la modification d'une consigne, sur sa reprise, sur l'invention d'une stratégie nouvelle, sur la prise en compte d'une demande émanant de la classe. » (A. Jorro, 28/02/2006)

L'action enseignante est toujours située, contextualisée, donc soumise au singulier, à l'imprévu. En classe, l'enseignant ajuste constamment son agir à ce qu'il voit, ce qu'il entend, ce qu'il ressent, ce qu'il devine, des actions, des réactions, des mouvements, des regards, des paroles, des troubles de ses élèves. Une régulation permanente de ce qui était prévu au départ, de l'auto-prescription, est à l'œuvre pendant un cours en fonction des imprévus (cognitifs ou relationnels) qui surgissent en situation.

- Les gestes langagiers

La parole est le principal instrument de travail des enseignants. Dans la classe, le langage est l'instrument par lequel vont interagir les acteurs en présence ; le langage est à la fois, pour l'enseignant, le vecteur de la relation avec et de l'action sur les élèves.

Par gestes langagiers, on entend plus spécialement « les moments de transition d'une leçon à l'autre, institutionnalisant des objets de savoir (reprise d'un concept, clarification d'une notion), incitant au retour au calme, régulant une prescription (reformulation d'une consigne) » (A. Jorro, 28/02/2006)

« La parole du maître encadre les tâches données aux élèves. Elle étaye (geste d'étayage : geste que l'enseignant fait avec l'élève pour accompagner un geste d'étude que celui-ci ne peut mener seul), accompagne, instrumente le développement de la pensée et du langage de l'élève »<sup>22</sup>

Par ses gestes langagiers, l'enseignant va s'adresser à ses élèves, les inciter à réfléchir, à argumenter, à questionner un document, etc. Par le langage, il les conduit sur le chemin de l'apprentissage.

- Les gestes éthiques

« Ces gestes témoignent du type de relation instaurée entre élèves et professeurs(...) l'activité du professeur occupant le devant de la scène ou restant en retrait pour favoriser l'activité de la classe (...) En particulier, l'ethos de l'enseignant peut inciter les élèves à entrer dans une activité d'étude ou, a contrario, générer des rapports de domination, de captation. Les gestes éthiques supposent des gestes de retenue dans le dialogue : le silence, la tolérance à l'égard des réflexions sont des indicateurs d'une attitude d'écoute et de respect. » (A. Jorro, 28/02/2006)

Le sens de l'altérité est un geste éthique, c'est la capacité de l'enseignant à reconnaître l'autre, à l'accueillir en tant que tel et à accepter sa différence; l'interaction maître/élève devient alors interrelation<sup>23</sup> qui invite l'élève à apprendre et qui permet une rencontre interpersonnelle.

- Les gestes de mise en scène du savoir

« Ces gestes permettent au professeur de relier l'activité intellectuelle des élèves aux enjeux didactiques poursuivis(...) Les gestes de désignation d'un objet de savoir, de monstration des artefacts, de vérification des traces écrites, d'institutionnalisation du savoir sont censés orienter l'activité des élèves. » (A. Jorro, 28/02/2006)

On voit donc qu'il existe une gradation, un « saut qualitatif », pour reprendre les mots d'A. Jorro, des gestes de métiers aux gestes professionnels. Les gestes professionnels sont contextualisés, situés et donc singuliers, propres à l'enseignant et à la situation.

---

<sup>22</sup> D. Bucheton et L.M. Brunet, *L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels*, p.2, Montpellier

<sup>23</sup> Deleuze (1996) parle de la « double capture » dans la relation

## Les gestes professionnels qui contribuent à prévenir le décrochage

Les enseignants ont-ils des gestes professionnels qui pourraient contribuer à prévenir le décrochage ? Peut-on identifier l'essentiel de ces gestes ? **Quels sont les gestes professionnels des enseignants qui contribuent à prévenir le décrochage scolaire ?**

Jorro a par ailleurs identifié quatre points qui signent le passage des gestes de métier aux gestes professionnels : « **la liberté d'agir/le sens postural** », « **le sens du Kairos** », « **l'adresse du geste** », « **la gestion de l'imprévu** ».

En classe, différents gestes professionnels se suivent en des temps très courts, s'annoncent et se préparent les uns les autres, se mélangent, s'accumulent, de telle sorte que beaucoup s'effectuent à l'insu même de leur auteur ou passent inaperçus, parfois même aux yeux de celui qui est déterminé à les happer. Par ailleurs, selon le contexte, certains gestes peuvent appartenir à plusieurs catégories simultanément.

- **La liberté d'agir, la gestion de l'imprévu**

On pourrait croire qu'une situation de classe, par sa nécessaire et obligatoire planification (I.O, préparation de l'enseignant), prive le maître de sa liberté. Mais dans les faits, bien souvent, son action s'éloigne de ce qu'il avait initialement prévu. Les interactions avec les élèves donnent une nouvelle orientation à sa séance. Cette capacité à ouvrir une situation montre un grand sens de l'action et un sens postural : « La liberté d'agir puise sa force dans la dynamique identitaire, il s'agit de ne pas se perdre dans les réajustements, dans la souplesse et la clairvoyance du point de vue adopté. L'enseignant n'a pas « la vue basse » rivée à sa fiche de préparation mais intègre dans sa gestuelle une perception élargie. »<sup>24</sup> Pour parler de l'inattendu qui surgit dans les situations d'enseignement, Pierre Pastré<sup>25</sup> a utilisé la notion « d'incident critique. » Blanchard-Laville et Fablet<sup>26</sup> préfèrent le terme d'événement tout en précisant que « l'événement, c'est ce qui arrive, ce qui advient dans le temps mais tout événement ne fait pas événement justement ». L'événement est donc quelque chose qui survient, et qui, en même temps, marque une rupture et dont on se souvient.

Je choisirai de faire usage, d'après les travaux d'Huber et Chautard, du terme d'imprévu : « l'imprévu » est un « événement de nature organisationnelle, méthodologique, relationnelle ou cognitive, qui a échappé à la programmation de l'enseignant et qui a introduit une perturbation soudaine dans la leçon en cours. »<sup>27</sup>

Pour différencier événement et imprévu, on peut dire que l'imprévu est ce qui advient sans nécessairement avoir de conséquence sur la situation, alors que l'événement en a. Lorsque l'enseignant perçoit un imprévu, il peut l'ignorer ou s'en saisir et lui donner ainsi la qualité d'événement. C'est donc l'enseignant, qui, en premier lieu, possède le pouvoir de transformer un imprévu en événement. En effet, on peut considérer que l'imprévu constitue le quotidien de la vie de la classe, « de sorte que ce ne serait pas l'incident qui importerait mais la manière dont les acteurs se le représentent et le négocient, la manière dont ils s'y ajustent réciproquement et conjointement. »<sup>28</sup> L'enseignant doit être capable d'accepter, d'accueillir le surgissement de cet écart entre le réel et le

<sup>24</sup> A. Jorro, *L'agir professionnel de l'enseignant, etc.*

<sup>25</sup> P. Pastré, 2002, *L'analyse du travail en didactique professionnelle*, Revue française de pédagogie, n°138

<sup>26</sup> Cl. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir), 2002, *Analyse des pratiques. Approches psychosociologique et clinique*, Recherche et formation, n°39, p. 61

<sup>27</sup> M. Huber et P. Chautard, 2001, *Le savoir caché des enseignants*, Paris, L'Harmattan, p. 52

<sup>28</sup> D. Bucheton, 2012, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Octarès, Toulouse, p.29

prescrit de son action ; il doit être capable de s'en saisir pour en faire une force dans sa pratique professionnelle. A cette notion d'imprévu est donc obligatoirement rattachée celle du risque accepté, de l'inconnu affronté sans crainte par le maître car il en connaît l'incontournable et même nécessaire présence dans la classe.<sup>29</sup>

Cette capacité de l'enseignant à se saisir de l'imprévu parce qu'il en a perçu la pertinence dans le ici et maintenant de sa séance, lui permet d'enrichir les processus de construction de sens qui sont à l'œuvre pendant le cours. Huber et Chautard parlent de « zone potentielle d'imprévus » : « nous appellerons zone potentielle d'imprévus, un passage dans une leçon, où des imprévus peuvent surgir du fait de l'initiative de l'enseignant (nature du document-support, grande ouverture de la situation...) ou de réactions d'élèves. Si un imprévu est par définition imprévisible, par contre, une zone potentielle d'imprévus peut être suscitée, induite sciemment par la situation pédagogique proposée afin de dynamiser les apprentissages. »<sup>30</sup>

Il est donc nécessaire pour l'enseignant d'être capable de saisir les éventuelles opportunités que présentent les imprévus afin d'aider l'élève à construire le sens de la séance et des apprentissages. Les débats, les discussions, les discours qu'engendrent ces imprévus participent donc à la « dynamique cognitive de la classe. »<sup>31</sup>

Il s'agit toujours d'une « improvisation bien planifiée »<sup>32</sup> selon les termes de F. V. Tochon, dont le but final (l'apprentissage) n'est jamais perdu de vue. L'enseignant n'improvise pas sans filet ni au petit bonheur la chance. Ce n'est pas le hasard qui le guide mais il sait emprunter les détours pour mieux revenir à ses objectifs d'enseignement. Il use en toute conscience de sa liberté. Il sort quelques instants (symboliquement) de la classe mais c'est pour mieux y revenir.

Les enseignants qui osent faire usage de leur liberté, sont au sens de Ricoeur, capables d'agir, mais ils savent aussi, dans l'après coup, revenir sur ces instants de bricolage et en analyser la pertinence. Et parce que la situation est en permanente évolution, l'enseignant doit constamment mettre en place des gestes d'ajustement. Ces gestes d'ajustement impliquent qu'ils soient constamment renouvelés : en même temps que le maître s'ajuste à ses élèves, ceux-ci s'ajustent eux-mêmes aux ajustements du maître et de leurs pairs. On peut donc parler de co-ajustements et d'éco-ajustements.

- ***Le sens du Kairos***

Le sens du Kairos est très proche de la caractéristique précédente. Il relève de l'intuition de l'instant, de l'improvisation pertinente. L'enseignant saisit le bon moment pour agir et cela implique une certaine prise de risque. L'inattendu se transforme en ressource, en opportunité. Le sens du Kairos se lit dans le « geste opportun », « le bon coup de marteau au bon moment et au bon endroit », comme le dit Noël Denoyel. Le Kairos est éphémère et fugitif: avant, c'est trop tôt, après, il est trop tard.

Il s'agit du jaillissement, dans la pratique professionnelle « de l'acte pertinent et décisif. Les moments créateurs (Kairos) sont des moments intenses, des concentrés de sens. Ils condensent les différents

---

<sup>29</sup> Huber et Chautard parlent de « gestion centripète » de l'imprévu lorsque l'enseignant ramène la situation aux objectifs qu'il s'était fixés et de « gestion par décrochement » si l'enseignant en fait un point d'appui pour atteindre d'autres objectifs. Ils identifient aussi la « gestion centrifuge » qui « généralement pratique l'évitement, l'inhibition de l'activité cognitive de la classe ». (M. Huber et P. Chautard, 2001, *Le savoir caché des enseignants*, Paris, L'Harmattan

<sup>30</sup> M. Huber et P. Chautard, 2001, *Le savoir caché des enseignants*, Paris, L'Harmattan

<sup>31</sup> D. Bucheton, 2012, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Octarès, Toulouse, p.29

<sup>32</sup> «L'improvisation bien planifiée est un processus naturel chez les professionnels très qualifiés», Tochon, 1993, p.126

niveaux de la pertinence pratique, de la compréhension rationnelle et de la symbolique existentielle dans des instants décisifs qui ponctuent l'autoformation. »<sup>33</sup>

Ce sens du Kairos est bien sûr à rapprocher de ce que Detienne et Vernant, en 1974, ont nommé la Métis, « cette intelligence oblique des habiles », selon la belle formule de Denoel.

« Le Kairos est un instant d'émergence, un moment créateur, l'émergence d'une mise en sens, d'une nouvelle forme. »<sup>34</sup>

L'habileté à saisir le Kairos se développe avec l'acquisition de la Métis, cette intelligence pratique faite d'une combinaison de qualités telles que « le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d'esprit, la feinte, la débrouillardise, l'attention vigilante, le sens de l'opportunité, des habiletés diverses, une expérience longuement acquise. »<sup>35</sup>

- **L'adresse du geste, le sens de l'altérité**

On touche là à la dimension éthique de l'agir enseignant. L'adresse du geste, c'est la façon qu'a l'enseignant de montrer à ses élèves l'intérêt qu'il a pour eux, de leur témoigner qu'il pense à eux, qu'il se soucie d'eux. L'adresse du geste, c'est aussi sa pertinence, sa retenue, sa mesure. Le silence, la tolérance, la non intrusion sont pour les élèves et tout particulièrement pour les plus fragiles, des indicateurs de la reconnaissance et du respect que l'enseignant a pour eux et leurs parcours. « L'expertise enseignante est relationnelle, elle est créatrice de paix. L'expertise de l'enseignant ne se suffit pas de contenus, elle est fondée dans la relation. Cette expertise se traduit dans l'art de la conversation et la négociation du sens, la résolution du conflit et l'art de la relation. Il promeut des valeurs qui soutiennent la communication, la négociation, la relation et la paix. »<sup>36</sup>

Cela est très fortement ressenti par les élèves et tout particulièrement ceux qui sont en situation de décrochage. « Bien des témoignages retracent l'importance de l'adresse du geste. La portée éducative des gestes est souvent due à la dimension émotive et symbolique pour laquelle on découvrira la sémantique du cadeau, de l'offrande, du don. »<sup>37</sup>

L'adresse du geste, c'est cela, un geste éthique fait par et pour quelqu'un. »<sup>38</sup>

## **Conclusion**

Le décrochage étant un processus multifactoriel, les seuls gestes des enseignants ne suffiront pas à l'enrayer ; ces gestes constituent toutefois une piste supplémentaire dans la recherche des réponses au décrochage qui sont à construire au sein de l'école.

Au terme de cette réflexion, on voit que cet agir professionnel, cet « art du faire » des enseignants visant à favoriser la prévention du décrochage reste complexe, difficilement saisissable, difficilement compréhensible et décortiquable car constitué de tout un entrelacement quasi-inextricable de gestes tour à tour langagiers et non langagiers, corporels et non corporels.

---

<sup>33</sup> Pascal Galvani, 2009, *Les Kairos, moments créateurs et niveaux de réalité de l'autoformation*, Publié sous le titre "*Los Kairos : momentos creadores y niveles de realidad de la autoformación*", dans Saturnino de la Torre y Maria-Antonia Pujol (coord.) *Educar con otra conciencia: una mirada ecoformadora y creativa de la enseñanza*, Barcelona : Davinci Continental.

<sup>34</sup> P. Galvani *Moments de formation et mise en sens de soi*, p.83, L'Harmattan

<sup>35</sup> Detienne et Vernant, 1974, *Les ruses de l'intelligence : la Métis des Grecs*, Paris, Flammarion

<sup>36</sup> F. Tochon, 2004, *Autour des mots, le nouveau visage de l'enseignant expert*, in **Recherche et formation**, n°47, p.100

<sup>37</sup> A. Jorro, Université de Toulouse 2, *L'agir professionnel de l'enseignant*, conférence au séminaire de Recherche au Centre de Recherche sur la Formation, 28/02/2006, CNAM, Paris, <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/59/00/PDF/CNAM-06.pdf>

<sup>38</sup> R. Casanova, 2001



L'agir professionnel de l'enseignant, longuement, finement et hautement élaboré semble constitué d'un réseau de « je ne sais quoi » et de « presque rien » qui fait que « la façon de faire est infiniment plus que la chose faite » (Jankélévitch) et qui apporte aux jeunes en situation de rupture, cette « résonance » et ces « roses » dont parlait C. Freinet.