



HAL
open science

**Les communications non verbales des enseignants
d'Education Physique et Sportive: Formes et fonctions
des CNV, croyances et réalisation effective des
enseignants, ressenti des effets par les élèves**

Magali Barrière Barrière-Boizumault

► **To cite this version:**

Magali Barrière Barrière-Boizumault. Les communications non verbales des enseignants d'Education Physique et Sportive: Formes et fonctions des CNV, croyances et réalisation effective des enseignants, ressenti des effets par les élèves. Education. Université Claude Bernard - Lyon I, 2013. Français. NNT: 2013LYO10217. tel-01127647

HAL Id: tel-01127647

<https://theses.hal.science/tel-01127647>

Submitted on 7 Mar 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DE LYON - UNIVERSITE CLAUDE BERNARD - LYON 1

Faculté des sciences du sport et de l'éducation physique

THESE

présentée devant

L'UNIVERSITE CLAUDE BERNARD - LYON 1

pour l'obtention du

DIPLOME DE DOCTORAT

Mention Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

soutenue publiquement par

BARRIERE-BOIZUMAULT Magali

le 19 novembre 2013

Les Communications non verbales des enseignants d'Education Physique et Sportive :

Formes et fonctions des CNV, croyances et réalisation effective des enseignants, ressenti des effets par les élèves

Sous la direction de **COGERINO** Geneviève et **LEVÊQUE** Marc

Devant le jury composé de :

Madame **PEREZ-ROUX** Thérèse, Professeure, Université de Montpellier 3 (France),
rapporteuse

Monsieur **CARLIER** Ghislain, Professeur, Université catholique de Louvain (Belgique),
rapporteur

Madame **COGERINO** Geneviève, Professeure des Universités, Centre de Recherche sur
l'Innovation en Sport, université Lyon 1 (France),
directrice de thèse

Monsieur **LEVÊQUE** Marc, Professeur, Université d'Orléans (France),
co-directeur de thèse

Madame **PERRIN** Claire, Maître de conférence HDR, Université de Lyon 1 (France)

Université Claude Bernard Lyon 1 - Centre de Recherche et d'Innovation sur le Sport
Laboratoire Psychologie Cognition et Intervention
Campus universitaire de la Doua, Bâtiment R. Dubois
27-29 bd du 11 novembre
69622 Villeurbanne – France.

Adresse mail de l'auteur : magali.boizumault@univ-orleans.fr

Le « être-enseignant » s'affirme de l'ordre de la singularité, c'est pourquoi il requiert des qualités qui doivent relever plus du « cœur » que de la « tête ».

Filloux (1996, p. 38)

The most important thing in communication is hearing what isn't said. Peter F. Drucker

Remerciements

A Geneviève Cogérino, pour m'avoir ouvert la voie de la recherche en m'en dévoilant ses mécanismes, ses enjeux et la rigueur scientifique nécessaire. Merci pour vos conseils, vos encouragements et les pistes de réflexion permettant de faire mon cheminement personnel. Nos différentes rencontres et surtout vos conseils rédactionnels, pour orienter mes communications lors des différents colloques auxquels j'ai participé, m'ont permis d'élever mon niveau de réflexion personnelle et de m'approprier mon sujet.

A Marc Leveque, pour ses lectures attentives, pour son regard critique et constructif, ses conseils méthodologiques très pointus et ses encouragements, à la croisée du couloir.

A Ghislain Carlier, Thérèse Perez-Roux et Claire Perrin, pour avoir accepté d'évaluer ce travail.

A Cécile Collinet, pour m'avoir incitée, à l'issue de mon master, à poursuivre ce travail de doctorat. Elle a su trouver les mots justes et les bons arguments, alors que je venais d'avoir mon premier enfant. Elle m'a également orientée et mise en relation avec Geneviève Cogérino.

Aux enseignants d'E.P.S investis dans cette thèse. Merci d'avoir accepté d'ouvrir la porte de vos gymnases, trop souvent fermée et d'avoir consacré du temps à répondre à mes questions. Pour respecter votre anonymat, j'ai modifié vos prénoms.

A VA pour avoir accepté ma présence pendant une année entière et m'avoir laissée me fondre dans le paysage de sa classe de 4ème 3. Merci pour le partage de ton expérience et de tes émotions.

Aux étudiants de l'université d'Orléans et d'Amiens, de la filière Education et motricité, pour avoir répondu sérieusement à mes questionnaires.

Aux connaissances, copines et amies, qui ont acceptées de relire ce travail, avec un regard neutre, mais néanmoins critique, pour traquer les dernières fautes.

A Titia pour avoir vérifié la justesse de mes traductions et pour son soutien moral dans ce travail. Merci à toi ma sœur. Merci à **mes parents** pour m'avoir transmis le goût du travail et de la persévérance. J'ai apprécié votre présence discrète et réservée à mes côtés. **A Yo**, mon frère. Que tu trouves toi aussi ta voie...

A mon mari et mes enfants que j'aime. **Ringo**, tu as su m'épauler et m'aider notamment dans la saisie des données, tâche longue et fastidieuse. Tu as su me booster en m'obligeant à aller jusqu'au bout de ma démarche personnelle. **Mattéo** et **Lisa**, désolée pour les sacrifices de ces derniers mois. Vous me permettez au quotidien de prolonger la réflexion engendrée dans le cadre de ce travail, pour la transférer à votre éducation. MERCI.

A vous, lecteurs, qui allez partager le fruit de ma réflexion, qui vous fera réagir je l'espère, et contribuera à l'amélioration de vos pratiques pédagogiques quotidiennes.

Les communications non verbales des enseignants d'EPS

Ce travail a pour objet de questionner l'utilisation des communications non verbales dans l'enseignement de l'Education Physique et Sportive. Les communications non verbales (CNV) diffusent des informations auprès des élèves, peuvent être contradictoires avec les communications verbales, les desservir, ou transmettre, à leur insu, les attentes des enseignants. Les communications seront abordées sous l'angle interactionniste. Chaque intervention verbale ou non verbale de l'enseignant crée une interaction avec les élèves dont l'objet peut être pédagogique ou didactique.

Trois études ont été réalisées. La première étude exploratoire vise à questionner les croyances des étudiants en formation sur les communications ; afin de recenser leurs niveaux de connaissance et de prise de conscience de l'importance des communications dans l'enseignement, pour ensuite comparer leurs réponses avec celles des enseignants en exercice, le tout permettant de comprendre l'évolution des croyances et éclairer les pratiques pédagogiques. La deuxième étude consiste, à partir d'une grille d'observation des CNV en classe, à confirmer l'exploitation d'une classification fonctionnelle des CNV. Une comparaison entre le dire, le faire et le dire sur le faire est réalisée à l'aide de différents entretiens. Les enseignants sont rarement conscients des communications qu'ils exploitent en classe ; ils sont souvent surpris de la richesse des CNV exploitées, non consciemment. L'aspect affectif de la relation pédagogique est souvent valorisé lorsqu'ils se voient agir, contrairement aux premiers propos beaucoup plus réservés, et qui portent sur les apprentissages. L'accent est mis sur le rôle et la place du toucher et sur les routines en EPS. Les ressentis des élèves sont relevés pour les comparer avec les réponses des enseignants. La dernière étude se focalise sur l'aspect contextualisé des interactions non verbales à travers deux études de cas. Des variations semblent apparaître selon l'activité, les caractéristiques des élèves ou celles des enseignants. La recherche se conclut par des propositions d'enseignements supplémentaires pour la formation initiale et continue des enseignants. L'amélioration des pratiques pédagogiques quotidiennes des enseignants passe par une prise de conscience de leurs croyances et de leurs modes de fonctionnement in situ.

Nonverbal communications of PE teachers

This study questions the use of non-verbal communication in the teaching of Physical Education. Non-verbal communication (NVC) sends information to students which sometimes contradicts verbal communication or unwittingly transmits teachers' expectations. Communication issues are addressed in this study under the interactionist' perspective. Each verbal or non-verbal intervention of the teacher creates an interaction with students, whose purpose may be educational or didactic.

Three studies were conducted. The first exploratory study aims at questioning the PE students beliefs about communication, in order to identify their level of knowledge, as well as their awareness of the importance of communication in teaching. Their answers are then compared with those of active teachers. This allows to understand the evolution of beliefs and to highlight teaching practices. The second study is based on the use of an observational grid on NVC during classes. It aims at confirming the operation of a functional classification of NVC. A comparison between explaining, doing, and explaining action is carried out using various interviews. Teachers are rarely aware of the types of communication they use in the classroom. They are often surprised with the wide range of NVC they unconsciously use. They often highlight the emotional aspect of the pedagogical relationship, when watching themselves interacting with students in class, while they usually focus on teaching when first questioned about their educational methods. Emphasis is placed on the role and importance of touching and routines in PE. What students say they feel is compared with what teachers describe. The last study draws attention on contextualized nonverbal interactions, through two case studies. Changes seem to occur in the activity, according to the characteristics of students, or those of teachers. The research concludes with proposals both for initial and continuous training of teachers. Improving daily teaching practices can be facilitated through awareness of their beliefs and operational methods in situ.

MOTS CLES : EPS - communications non verbales – interaction – relation enseignant-élève – croyances.

KEYWORDS: PE - non-verbal communication - interaction - teacher-student relationship - beliefs.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
PARTIE 1 : APPROCHE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE	6
CHAPITRE 1 : LES COMMUNICATIONS, UNE REVUE DE LITTERATURE.....	7
1. La notion de communication : définitions et éclaircissements	7
2. Les communications verbales	17
3. Les communications non verbales	24
4. Les facteurs affectifs et/ou émotionnels de la communication	56
5. L'interaction : une communication totale et contextualisée.....	67
6. Bilan intermédiaire sur les CNV et synthèse	71
CHAPITRE 2 : LE CONCEPT D'IMMEDIACY	75
1. Origine.....	75
2. La « Nonverbal immediacy »	76
3. La « Verbal immediacy »	83
4. Les hypothèses explicatives	84
5. L'exploitation de ce champ de recherche.....	86
6. Bilan et synthèse du chapitre.....	90
CHAPITRE 3 : QUELLES COMMUNICATIONS A L'ECOLE ?.....	91
1. L'école, un milieu particulier	91
2. Les communications à l'école	94
3. Les acteurs de cette relation	109
4. Bilan et synthèse du chapitre.....	117
CHAPITRE 4 : LES CROYANCES DES ENSEIGNANTS A PROPOS DE LEURS COMMUNICATIONS OU L'IMPACT DE CELLES-CI SUR LEUR PRATIQUE PEDAGOGIQUE	120
1. Quelques définitions.....	120
2. Le rôle de la formation sur ces croyances	123
3. Bilan et synthèse du chapitre.....	128
CHAPITRE 5 : OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	129
1. Les CNV comme objet d'étude	129
2. Questions de recherche.....	130
3. La méthodologie utilisée	133
PARTIE II : PRESENTATION DES ETUDES.....	135
ETUDE N°1 : Les croyances des étudiants en formation sur les CV et le NV.....	136
1. Introduction	136
2. Méthodologie	139
3. Résultats	141

4. Discussion	166
5. Perspectives et limites méthodologiques.....	173

**ETUDE N°2 : Les CNV des enseignants d'EPS : entre réalisations effectives et croyances.
Comparaison avec les ressentis des élèves..... 176**

1. Introduction	176
2. Méthode.....	180
3. Résultats	187
4. Discussion	238
5. Perspectives.....	249

ETUDE N°3 : Les interactions non verbales en EPS : deux études de cas.....250

1. Introduction	251
2. Etude de cas 1 : Valentine	251
3. Etude de cas 2 : Julien	277
4. Discussion	286
5. Limites méthodologiques	291

PARTIE III : DISCUSSION GENERALE..... 293

1. La connaissance des CNV des enseignants d'EPS.....	293
2. Limites.....	305
3. Implications pratiques	306
4. Perspectives de recherche.....	311

SOMMAIRE COMPLET..... 314

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... 324

ANNEXES

INTRODUCTION

« Tout se passe comme si le métier demandait d'abord des qualités relationnelles et affectives, bien plus qu'intellectuelles ».

Felouzis (1997, p. 100-101).

Nous avons lu un jour que toute recherche porte en elle une question personnelle. C'est notre cas. Sensible aux signaux non verbaux, attentive aux comportements des personnes qui nous entourent, nous avons toujours perçu la richesse du non verbal dans sa capacité à dévoiler ce qui ne peut pas être dit. L'initiative de ce travail de recherche a été déterminée par nos expériences personnelles et prend appui sur un triple regard : celui de l'enseignante d'EPS, celui de la formatrice STAPS et celui de la maman.

Lors de notre entrée dans le métier, nous avons des doutes, mais aussi beaucoup de certitudes sur les qualités d'un bon enseignant et son efficacité. Consciente de l'impact de nos représentations sur nos modes de fonctionnement et d'appréhension du monde, nous avons décidé d'explorer plus précisément la validité de ces croyances. Comment se construit, dans la classe, l'efficacité des enseignants, c'est à dire leur capacité à générer des acquisitions plus ou moins importantes de la part de leurs élèves ? Pour Felouzis, la réussite des élèves n'est plus uniquement une question d'institution ou de capital culturel, mais aussi une question de relation entre les élèves et leur professeur. Cette relation fait partie du quotidien scolaire. Elle constitue un lien intersubjectif fortement marqué par l'affectivité. La relation pédagogique est pour les élèves comme pour leurs professeurs bien plus qu'une relation professionnelle. *« C'est une relation qui s'organise non seulement autour de représentations et d'attentes, mais aussi d'éléments affectifs et personnels qui prennent toute leur dimension dans les contacts réguliers et ritualisés tout au long de l'année »* (Felouzis, 1997, p. 151). L'enseignant constitue un véritable « autrui significatif », dans la mesure où il participe à la formation et à la socialisation des élèves.

A travers notre sensibilité pour les aspects relationnels, nous avons découvert, lors de nos premières expériences, que dans l'acte d'enseignement, le professeur est un individu entier face à ses élèves, ce qu'il donne à voir est une partie de lui-même, de sa personnalité et de ses affects. Ses émotions sont au cœur de sa pratique, continuellement, à chaque décision qu'il prend. Celles-ci s'exercent auprès des élèves dont il a la responsabilité. Il nous semblait alors

évident de travailler autour de la relation pédagogique et des indicateurs de cette affectivité qui circulait en classe, de manière informelle, voire implicite.

Les débuts de notre exploration ont mis en évidence que notre point de vue était partagé par de nombreux chercheurs : « *On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas* » (ouvrage d'Aspy & Roebuck, 1991). En effet, « *80 % des apprentissages dépendent des dimensions affectives de l'être humain* » (Guay & Lapointe, 2009, p. 15). Selon Sousa, « [...] *avant que les élèves ne se concentrent sur un enseignement cognitif, ils doivent se sentir en sécurité sur les plans physique et émotionnel* » (Sousa, 2002, p. 4). De fait, une attention doit être portée aux interactions que le professeur développe dans le cadre de son activité professionnelle. Elles sont vectrices de significations variées pour les élèves. Certaines sont considérées comme justes, d'autres comme arbitraires, voire déplacées. « *Il y aura toujours des enseignants qui ont des préjugés, qui ont des élèves préférés et qui sans "vouloir le faire exprès", exprimeront leur affectivité négative envers leurs élèves. Nous sommes (heureusement) tous des êtres humains et susceptibles d'avoir des préférences. Ce que nous ne pouvons pas accepter, par contre, c'est que nos sentiments soient préjudiciables à des élèves qui n'ont rien à voir avec nos préférences. Ainsi, acquérir le contrôle sur les expressions affectives nous semble être une première option* » (Necchi Benites, De Ketele & Philippot, 2004, p. 15).

Notre interrogation principale s'est portée sur les éléments qui permettaient de mettre à jour et d'illustrer l'affectivité qui apparaissait en classe. L'intérêt pour les communications, et plus spécifiquement les communications non verbales, s'est donc progressivement imposé pour comprendre les mécanismes sous jacents à cette relation affective et à cette posture de l'enseignant dans la classe. Quelles CNV sont mises en œuvre dans le cadre d'une leçon d'EPS ? Le sont-elles volontairement et consciemment ? Notre mémoire de thèse s'attachera à répondre à ces questions en donnant la parole aux enseignants pour essayer de questionner leur pratique quotidienne, leurs attitudes face aux élèves et les intentions sous jacentes à ces comportements.

Notre travail dépassera, cependant, cette approche centrée uniquement sur la relation affective dans l'enseignement, pour tenter de saisir les aspects non verbaux au service des apprentissages et de la gestion de la classe. L'intérêt pour ces deux derniers thèmes est apparu au cours de ce travail. Nos observations et les entretiens des enseignants ont mis en évidence que les communications non verbales allaient bien au delà de nos premières impressions. Nos croyances initiales ont déjà subi une première évolution. La dimension didactique de la relation, via les CNV n'avait jamais été envisagée.

En effet, dans le cadre de nos études universitaires, si des cours de psychologie, de didactique ou de pédagogie étaient dispensés, la complexité du savoir enseigner, d'un point de vue pragmatique, n'avait jamais été soulevée. Nous avons bien conscience (Cifali, 1994 ; Imbert, 1994, 1996 ; Perrenoud, 1996) que « *l'enseignement est un métier de l'humain, un métier complexe, paradoxal, impossible* » (Perrenoud, 1996, p. 83). Cependant, l'accent était essentiellement mis sur le savoir à transmettre et non sur les aspects pratiques contenus dans le « comment le transmettre ». Or, nous partageons avec Rey (2004) l'idée que l'autorité enseignante se fonde non pas sur le fait que l'enseignant « *soit savant, mais (...) plutôt dans sa compétence à ce que l'élève s'approprie son savoir* » (p. 123).

Avant d'accéder à ce stade de l'apprentissage, la gestion des élèves pose un premier problème chez l'enseignant novice. S'il maîtrise le contenu de son cours et a préparé minutieusement de belles situations d'apprentissage, le comportement des élèves ne peut pas toujours être anticipé. Or, il détermine souvent la disponibilité, la concentration et finalement l'accès aux contenus à transmettre. Nos questionnements, autour du rôle des CNV dans la relation professeur-élève, ont débuté par ces constats d'enseignante débutante. Nous pouvons illustrer cette idée à travers une de nos expériences en classe, lors de notre seconde année d'enseignement, qui nous a amenée à réfléchir à l'importance de la mise en scène de l'enseignant d'EPS et à la maîtrise de ses CNV. La classe de 5ème dont nous étions « professeur principal »¹ était très agitée. Les élèves, bien que très motivés par l'EPS, avaient le même comportement que dans les autres cours obligatoires : peu d'écoute lors de la transmission des consignes, agitation, manque d'attention et de concentration. Après avoir expérimenté les cris, les mécontentements, les punitions multiples, les mises à l'écart, les mots dans le carnet, les convocations des parents, etc., nous avons décidé de changer de stratégie. Pour préserver notre voix (qui peinait lors des cours avec cette classe), nous avons chronométré le temps perdu par les élèves lors de cette phase de regroupement, en prenant du recul par rapport au groupe, bras croisés, dans le silence le plus total de notre part. Cette méthode s'est avérée bien plus efficace que toutes celles expérimentées précédemment. Les élèves se sont calmés, en se régulant entre eux. Les conditions de travail avec cette classe étaient alors posées et nous avons développé notre première routine non verbale, qui gagnait en efficacité à chaque séance. Mais, cette période d'exploration pour la gestion de cette classe

¹ Le professeur principal en établissement du secondaire est l'enseignant référent pour les élèves et les parents. Il recueille l'avis de ses collègues concernant la classe, siège au conseil de classe trimestriel pour faire un bilan de ses élèves. Il assure le suivi établissement/ maison. Des heures supplémentaires sont attribuées en collège pour réaliser les « heures de vie de classe » qui permettent de travailler autour de point précis tels que le métier d'élève, l'utilisation du CDI, faire la préparation du conseil de classe et le bilan de celui-ci.

s'est faite dans la solitude et dans le bricolage. La conclusion de cette expérience est en adéquation avec celle prônée dans la circulaire sur la mission du professeur. Il est précisé que *« la pleine acquisition de compétences aussi complexes et diversifiées exige du temps et doit s'inscrire dans la durée, sur l'ensemble d'une carrière qui permettra l'affirmation progressive d'un style personnel dans l'exercice du métier »* (Circulaire n°97-123 du 23/05/1997 « Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel », adressée aux recteurs d'académie, aux directeurs des IUFM). La question qui se pose à nous est de savoir s'il n'est pas possible d'accélérer la mise en œuvre de ce « style personnel », en permettant aux jeunes enseignants (et aux plus expérimentés), de comprendre ce qui se joue dans le cadre de la classe, via les CNV, afin de mieux les maîtriser voire de les exploiter consciemment. En effet, les enseignants communiquent peu sur leurs modalités pédagogiques et leurs procédés efficaces. Nous pensons pourtant que chaque enseignant développe des comportements et attitudes pédagogiques qui gagneraient à être connus et partagés.

A travers nos différentes études et l'observation des CNV utilisées en cours d'EPS, nous essaierons de comprendre les systèmes de croyances qui influencent les pratiques quotidiennes chez les enseignants, notamment leurs relations aux élèves, qui prennent une large place dans le quotidien scolaire. Ces croyances servent de filtre et *« ont des conséquences directes sur la qualité de la communication pédagogique et la transmission de connaissances, mais aussi sur les jugements portés sur les élèves. La relation pédagogique n'est pas exclusivement pédagogique, elle implique des relations de pouvoir, d'autorité et aussi de réciprocité »* (Felouzis, 1997, p. 150).

La question centrale au cœur de notre travail porte sur la manifestation des CNV et leurs enjeux, en EPS, dans la relation professeur-élèves. Trois parties vont organiser cette thèse pour répondre à cette problématique.

Pour appréhender la communication pédagogique dans sa globalité, notre première partie aura pour objectif de définir la communication et d'en cerner les enjeux et les particularités afin d'affiner la compréhension des processus sous jacents à la relation professeur-élèves. Les repères conceptuels posés guideront notre discussion autour des résultats obtenus. Les canaux non verbaux et leur importance dans les interactions seront appréhendés au cours du premier chapitre. Notre second chapitre portera sur la compréhension des liens entre les CNV et les apprentissages cognitifs et affectifs, à travers le concept d'« immediacy », propre aux recherches américaines. Notre troisième chapitre resituera notre travail dans le système scolaire français. Les particularités de la discipline EPS et l'impact sur les CNV seront soulevés. Les effets des CNV en classe, sur les élèves (effet

des attentes) et sur le climat de classe seront explorés. La maîtrise de ces communications sera questionnée, à travers l'idée que l'enseignant est un acteur dans sa classe. Les caractéristiques des acteurs de cette relation pédagogique seront étudiées. Les croyances des enseignants agissent comme un filtre sur leurs pratiques pédagogiques. Au cours de notre quatrième chapitre, nous essaierons d'appréhender ce concept et l'impact de ces croyances sur les communications qui peuvent apparaître en classe. A partir de ce cadre théorique, nous formulerons nos objectifs de recherche et nos hypothèses. Ils seront présentés dans le sixième chapitre, ainsi que la méthodologie choisie, qui sera détaillée plus précisément dans chaque étude.

La seconde partie portera sur les trois études mises en place pour pouvoir répondre aux hypothèses posées et aux questions de recherche soulevées. La première porte sur des étudiants en formation, de niveaux variés, et la compréhension de leurs croyances autour des CNV. Il s'agit d'une étude exploratoire, permettant de comprendre les pratiques pédagogiques des enseignants qui se développent par la suite, notamment dans la maîtrise et l'importance octroyée à leur communication lors des interactions. La seconde recherche étudie les CNV effectives observées, le sens donné par les enseignants à ces manifestations non verbales, les ressentis des élèves à propos des interactions non verbales. Pour terminer ce travail de recherche, deux études de cas sont proposées. Elles permettent d'appréhender les interactions non verbales des enseignants en fonction de leur cadre d'intervention. Cette troisième étude contextualise les communications.

Une discussion globale sera mise en place dans notre troisième partie, afin de répondre à nos questions de recherche et aux hypothèses associées. L'objet sera de discuter de la place des CNV en EPS, l'enjeu de leur compréhension et de leur maîtrise pour les enseignants d'EPS. Des propositions seront discutées pour améliorer la formation des enseignants autour de ces aspects. Des perspectives de recherche seront élaborées.

Première partie :

Eléments théoriques

CHAPITRE 1 : Les communications, une revue de littérature

« On ne peut pas ne pas communiquer »

(Watzlawick et al, 1967).

1. La notion de communication : définitions et éclaircissements

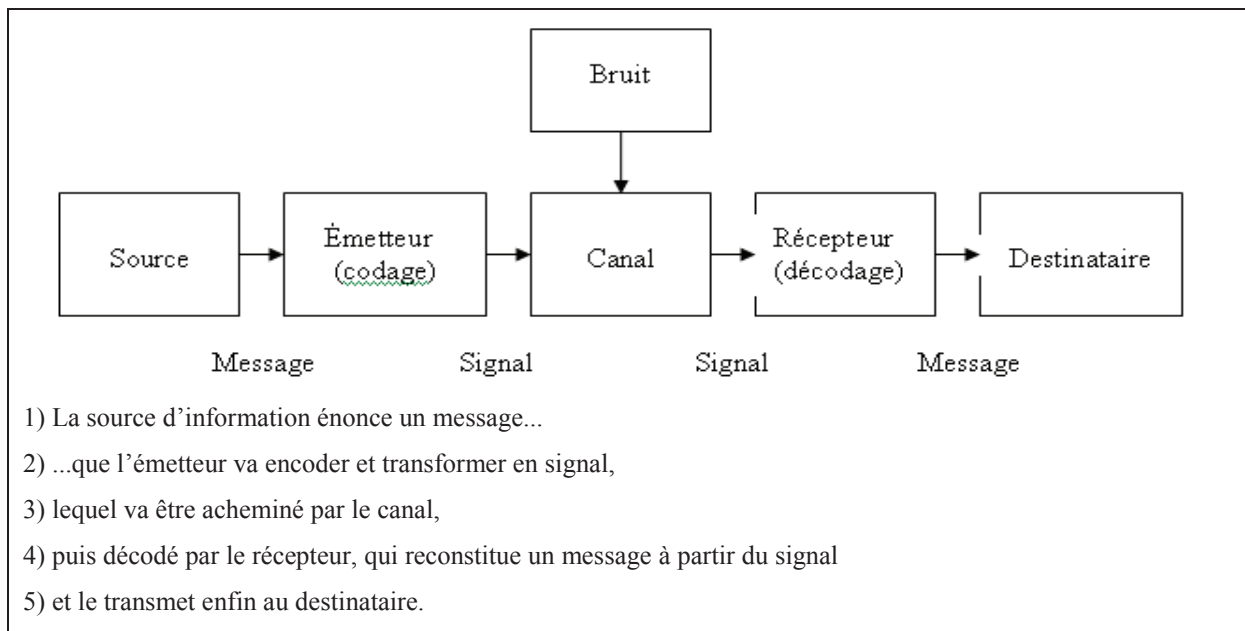
La communication est une vaste notion. Tous les champs professionnels reprennent cette thématique pour l'appliquer spécifiquement à leur domaine. Lorsque nous tapons « communication » sur les moteurs de recherche, nous sommes renvoyée aux différentes agences conseil ou sociétés dont l'objectif est de donner des cours à travers divers stages pour permettre aux individus de progresser dans les domaines variés de la communication. Des sites spécialisés dans la synergologie (Turchet, 2009) et l'analyse des communications non verbales (Barrier, 2010) vulgarisent pour le grand public l'idée que la communication non verbale peut être analysée, en complément de la diffusion des séries télévisées ayant pour objectif la détection des mensonges et la compréhension du comportement humain (« Lie to me »). Cependant, qu'entendons-nous par communication? Quels sont les enjeux qui se cachent derrière les généralités véhiculées par les médias? Des consensus, des connaissances précises ont-ils vu le jour ?

1.1. Deux champs scientifiques d'analyse

L'analyse de la communication est dominée par deux grands champs scientifiques. Le modèle techniciste, représenté par Shannon (1952), issu de l'approche cybernétique et le modèle psychosociologique issu des travaux de la psychologie sociale.

1.1.1. L'approche cybernétique

Pour Shannon (1952) dont le modèle a été élaboré dans le cadre de la théorie de l'information, la communication peut être définie comme la transmission d'un message d'un endroit à un autre.



Modèle de la communication selon Shannon et Weaver (1949)

A ce modèle initial, Wiener rajoute en 1950 l'idée de feedback (FB) qui est une boucle de rétroaction du récepteur vers l'émetteur. Cependant ce modèle est insuffisant pour analyser la communication entre des individus pour lesquels des facteurs psychologiques, des contraintes sociales, des systèmes de normes et de valeurs vont intervenir (Abric, 1999). Les caractères interactifs de la communication ne sont pas mis en avant à travers ce modèle. Une seconde définition, systémique et pragmatique, apparaît alors pour souligner le caractère dynamique de cette notion.

1.1.2. L'approche interactionniste

1.1.2.1. Définition

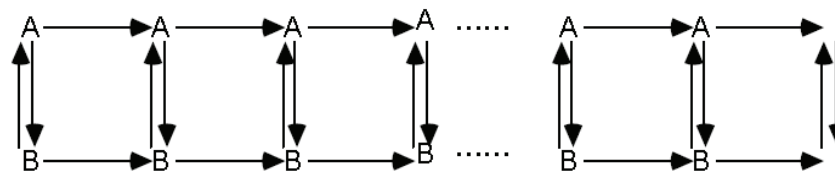
Cette seconde approche, psychosociologique, définit la communication comme l'ensemble des processus par lesquels s'effectuent les échanges d'informations et de significations entre des personnes dans une situation sociale donnée. La communication devient alors un acte social, une interaction (Abric, 1999). Il s'agit d'un « *phénomène dynamique produisant une transformation, c'est à dire qu'elle s'inscrit dans un processus d'influence réciproque entre des acteurs sociaux* » (Abric, 1999). Il y a deux interlocuteurs en transaction, l'émission et la réception étant simultanées. Le processus est ininterrompu et implique « *un échange mutuel entre les participants qui ne communiquent pas seulement de façon intentionnelle, mais sont continuellement engagés dans la communication* » (Rogers & Rogers, 1976, p. 2).

La notion de communication interindividuelle se développe. C'est un acte social puisqu'elle implique une mise en commun, un partage. En effet, communiquer vient du latin

communicare qui signifie « mettre en commun » puis « être en relation avec ». L'individu devient plus important que l'information. Cette communication se définit alors comme « l'échange d'informations et de significations créées et partagées entre deux personnes ou plus à travers les messages verbaux et non verbaux en fonction d'un contexte donné » (Cormier, 2006, p. 30). Cette définition s'appuie sur le courant de « la nouvelle communication » (Winkin, 1981) ou école de Palo Alto, représenté par Bateson, Hall, Birdwhistell, Goffman, auxquels se joindra Watzlawick. Pour eux, il s'agit d'un « processus social permanent intégrant de multiples modes de comportement : la parole, le geste, le regard, la mimique, l'espace interindividuel, etc. » (Winkin, 1981, p. 24). Cette approche substitue à une démarche analytique (la perspective traditionnelle des sciences) une démarche globale, complexe et dynamique. Est promulguée l'idée que la transmission s'effectue par des canaux de communications qui peuvent être multiples. Cosnier (1982) parle de la multicanalité de la communication humaine. Des canaux autres que verbaux sont fonctionnels, ce qui fait dire que cette communication est plurimodale. Langage parlé et communications non verbales fonctionnent en concomitance, les CNV ne sont pas subordonnées au discours. « Le langage naturel est composé de trois sous-systèmes majeurs : le verbal, le vocal, le gestuel » (Cosnier, 1982, p. 281).

De fait, évoquer les communications uniquement sous leur aspect verbal reste pauvre et incomplet, car de nombreuses informations sont véhiculées autrement que par ce canal. C'est l'association des différentes modalités qui permet de donner de la signification à la situation d'interaction.

Cosnier (2006) développe l'idée selon laquelle l'énoncé total n'est pas la simple juxtaposition des éléments verbaux, vocaux et kinésiques, mais une « gestalt », c'est à dire une combinaison de chacun des éléments. Ainsi, chaque élément peut modifier la signification de l'énoncé. Les différents canaux peuvent être complémentaires, hiérarchisés, l'un confirmant l'autre, ou même contradictoires.



Activité énonciatrice d'un parleur selon Cosnier (2006)

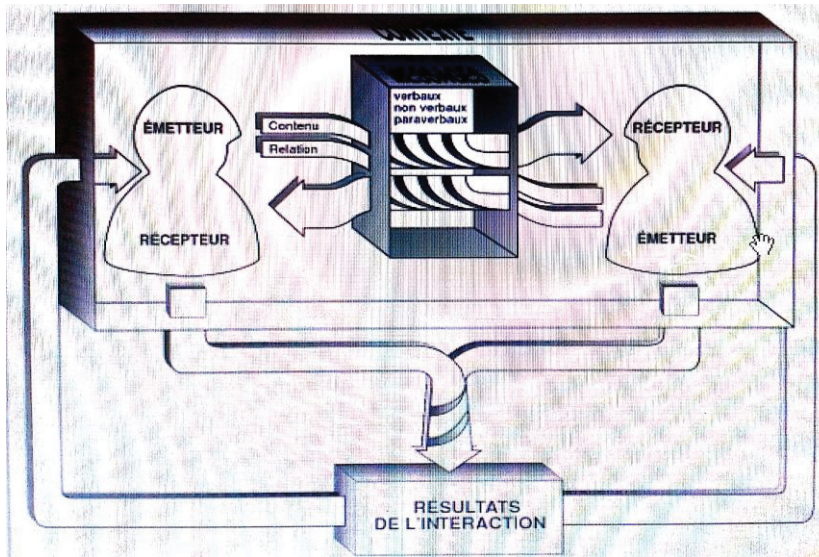
Les interacteurs dans une communication interpersonnelle sont en permanence à la fois en position d'émission et de réception. Un « feed-back » succède à la production de A, tant pour B que pour A lui-même, à travers les réactions qu'il a pu percevoir de son interlocuteur,

mais aussi peut l'accompagner en plus ou moins parfaite synchronie. Hennel-Brzozowska (2008) rejoint cette conception dynamique en définissant la communication non-verbale comme une construction et un partage des significations qui émergent sans emploi de la parole. Cette conception est conforme à celle initiale de Birdwhistell, pour qui la communication ne se réalise pas d'un individu vers un autre ou inversement, mais se vit : « *Mary et John s'engagent dans la communication* » (1970, p. 12). Il y a alors continuité du processus de communication au sein de l'interaction (Birdwhistell, 1971). Une interaction n'est pas faite de messages verbaux émis alternativement par les deux interlocuteurs mais lorsqu'un canal s'arrête, un autre reste en éveil. Les canaux se relaient et confirment à chaque instant aux participants la direction prise par les opérations.

Ainsi, la communication peut être définie comme « *l'ensemble des comportements et des processus psychologiques qui permettent de transmettre et de recevoir des informations* » (Clément & Noels, 2006, p. 296). Pour Barrette, Gaudet et Lemay (1996, p. 138, cités par Guimond, 2010), la communication consiste en « *une relation qui s'établit entre des personnes à partir des significations communes qu'elles attribuent à des mots ou des intonations (CV) ainsi qu'à des gestes, des attitudes corporelles, etc., des positions dans l'espace (CNV)* ». Guimond (2010, p. 175) rebondit sur cette définition et complète « *dans nos interactions, nous communiquons avec autrui, de manière volontaire ou involontaire, de façon verbale ou non verbale et de façon explicite ou implicite* ». A l'issue de cette remarque, il rajoute que la parole et le langage sont essentiels et que le contact avec autrui prend la plupart du temps une forme verbale. Ceci montre que le statut du non verbal n'est pas encore systématiquement relié au verbal. La suprématie est encore majoritairement donnée au langage verbal, le non verbal permettant alors de costumer le texte émis. Ceci renvoie à l'évidence dénoncée par Cosnier dès 1977 lorsqu'il annonce que la « communication explicite » reste aux yeux de beaucoup le privilège de la communication verbale, canal véhiculant le message noble, officiel que constitue le texte. A l'inverse, les éléments non verbaux assurent le « message implicite » selon l'expression de Mehrabian (1971) et sont qualifiés de contextuels. Les mentalités ont évolué ainsi que la place des communications non verbales. L'analyse des communications interpersonnelles nécessite alors de prendre en compte les deux facettes de la communication.

Cette communication interpersonnelle doit aussi être abordée sous l'angle relationnel et interactionnel. Nous entendons par dimension relationnelle l'aspect de la communication qui va au delà du contenu pour étudier ce qui se joue entre les différents protagonistes de l'interaction. L'interaction désigne quant à elle l'influence réciproque et simultanée exercée par les interactants et les attentes qu'ils développent les uns en fonction des autres (Cormier,

2006). Nous y reviendrons plus précisément lorsque nous aborderons les cinq axiomes de la communication selon Watzlawick et al. (1967).



Modèle proposé par Cormier (2000, p. 31) pour illustrer le processus des communications interpersonnelles

A travers ce modèle, la communication ne se réduit plus aux actes de paroles, mais inclut également toutes les attitudes, indices et symboles (Cormier, opcit.) ayant valeur de message pour autrui.

1.1.2.2. Une communication multicanale (Cosnier, 1982)

Les différents canaux par lesquels passent les informations sont au nombre de quatre.

1.1.2.2.1. Le canal verbo-acoustique

La verbalité constitue le langage, les paroles, c'est à dire les productions langagières. La vocalité, appelée aussi paralangage (Trager, 1958), concerne tout ce qui est relatif à la voix : ton, intonation, rythme d'un énoncé, pauses, c'est à dire aux périodes de latences entre les mots, hésitations. Ce paraverbal serait une composante toute aussi essentielle et fiable dans l'expression des émotions que les expressions faciales (Lebreton, 1998). Cosnier dit qu'elle participe à la réalisation des fonctions expressives en s'appuyant sur Fonagy (1970 ; 1971), Léon (1976), Scherer (2003). Cette fonction est de plus en plus étudiée dans le milieu médical et psychologique. Des chercheurs s'intéressent aux éléments prosodiques (« dimension musicale de la voix humaine ») expressifs et montrent que la façon dont ils interagissent avec le matériel syntaxique et lexical sont déterminants dans l'encodage langagier des émotions (Abelin & Allwood, 2002 cités par Lacheret, 2011).

1.1.2.2.2. Le canal visuel

Celui-ci est pour Ekman et Friesen (1969) polysystémique, c'est à dire multisignal et multimessage.

- **Multisignal** : différents signaux issus des individus en interaction peuvent donner lieu à interprétation. Les **signaux d'origine « statique »** sont liés au contexte. Ils comprennent des éléments physiques et des éléments culturels (Genevois, 1992). Ainsi, les vêtements, accessoires, couleur de peau, apparence physique (Maisonneuve & Bruchon-Schweitzer, 1981) donnent lieu à des interprétations et transmettent des signes à notre insu ou volontairement, aboutissant parfois à des a priori et des préjugés (Descamps, 1989) qui peuvent ensuite être dramatiques dans la relation professeur-élève. Bruchon-Schweitzer (1990) montre que « ce qui est beau est bon » et « est récompensé », y compris dans le milieu scolaire. La « cinétique lente » ou **kinésiques lents** inclut les postures, faciès, rides (Cosnier, 1982). La « **cinétique rapide** » ou **mimogestualité** est l'ensemble des mimiques et gestes à valeur communicative (Bateson, 1942 ; Birdwhistell, 1970). Nous détaillerons avec plus de précisions les catégories de ce flux mimo-gestuel (Cosnier, 1982) ultérieurement.

- **Multimessage** : donne des informations multiples, non seulement sur les propos véhiculés, mais aussi sur l'humeur, le caractère, l'intelligence, l'âge, le sexe, l'ethnie, la culture, le milieu social (Cosnier, 1982).

1.1.2.2.3. Le canal olfactif. Nous ne l'aborderons pas dans le cadre de ce travail de recherche.

1.1.2.2.4. Les canaux tactile et thermique

Concernant ces deux derniers, Cosnier (1977, 1982) déclare qu'ils sont dévalorisés et tabous en Occident et valorise leur intérêt uniquement pour les relations amoureuses. Notre point de vue diffère de celui de Cosnier concernant le canal tactile. Il sera approfondi par la suite.

Vue la multitude de canaux employés pour interagir, les chercheurs actuels parlent de « communication totale » (Von L.Lieth, 1972, cité par Cosnier, 1982). En effet, de plus en plus de chercheurs prennent en compte cette dimension non verbale de la communication. Le non verbal, aux côtés du verbal, fait partie d'un même ensemble de communication (Abric, 1999 ; Argentin, 1989 ; Argentin & Ghiglione, 1986 ; Georget, 2004 ; McNeill, 1992). Il faut considérer la communication comme un tout, l'ensemble donnant alors la signification à l'interaction. En effet, pourquoi chercher à savoir ce qui est le plus important entre l'un et l'autre en essayant systématiquement de les hiérarchiser ? Pour Argentin (1989), cela revient au débat de l'œuf et de la poule. Ce débat est lié au niveau historique à une différenciation

corps-esprit, le primat étant le plus souvent donné à la parole, vecteur de l'esprit, au détriment du geste, paradigme du corps. Ce dualisme cartésien (Descartes) est essentiellement présent dans les sociétés occidentales puisqu'en Orient, le Yoga, le Tai-chi-chuan sont des pratiques dont l'objectif est d'unifier l'être humain dans ses aspects physiques, psychiques et spirituels, à travers les exercices corporels et la méditation.

1.1.2.3. Une hiérarchie illégitime

Bien que les deux dimensions soient actuellement reconnues, la dénomination « non verbale » confère un statut négatif, voire inférieur à ces communications par rapport aux aspects verbaux. Certains préfèrent l'appeler langage corporel : « Bodily communication » (Argyle, 1988) ou communication qui emploie ou non la parole (Greene & Burlison, 1980).

Dans son ouvrage, Bertrand (1990) s'engage dans une discussion philosophique au sujet de l'appellation malheureuse de la CNV. Pour lui, c'est la CV qui devrait être secondaire : *« définir la communication non-verbale d'une façon négative, comme étant précisément non-verbale, revient implicitement à accorder une certaine prééminence à la communication verbale – ce qui n'est évidemment pas sans rapport avec la fonction de la maîtrise de la langue dans les hiérarchies sociales – laquelle, en toute logique, devrait plutôt être appelée communication non-non-verbale »*. Il poursuit sa réflexion en expliquant que cette opposition est illégitime puisqu' *« Il est possible de communiquer sur le seul mode non-verbal (gestes, mimiques, images...), mais qu'il est strictement impossible de communiquer verbalement sans communiquer en même temps non-verbale. Ainsi le rapport entre verbal et non-verbal n'est pas un rapport d'opposition, mais un rapport d'inclusion partielle : il n'y a pas une communication verbale et une communication non-verbale, mais bien une communication humaine, avec des aspects verbaux et des aspects non-verbaux »*.

Pour Jones et Le Baron (2002) parler de CV et CNV est périmé, cette classification *« induit en erreur et est obsolète »* (Streeck & Knapp, 1992, p. 5). Déjà, Kendon (1972) disait que *« cela n'a pas de sens de parler de CV et CNV, il n'y a qu'une seule communication² »* (p. 443). Les approches actuelles soulignent les influences mutuelles, réciproques entre les deux aspects. Jones et LeBaron (2002) émettent l'idée que les éléments verbaux et non verbaux, lorsqu'ils apparaissent ensemble, doivent être obligatoirement traités comme un phénomène inséparable. Ils mettent en évidence qu'historiquement, la plupart des études les ont séparés. Ils appellent à une approche intégrée des éléments verbaux et non verbaux afin d'avoir une compréhension plus holistique des interactions sociales. Pour des facilités d'écriture, nous

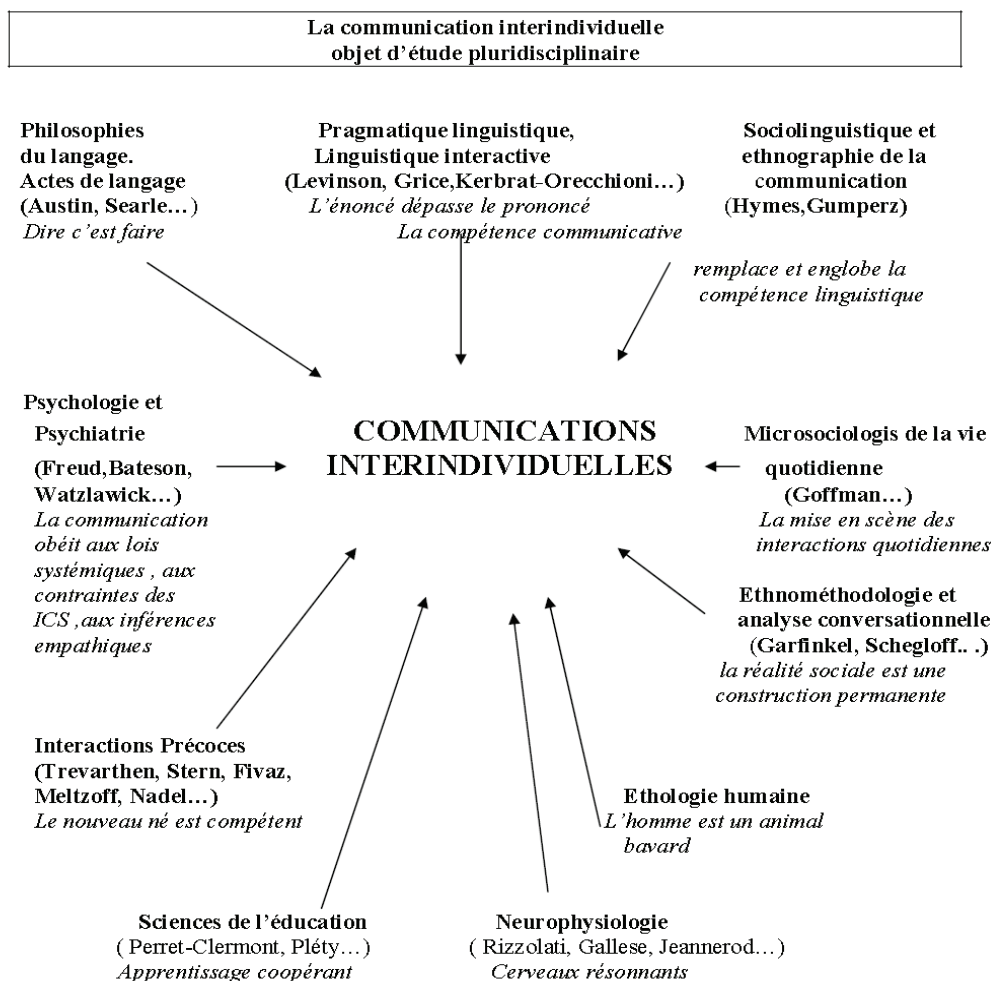
2 Traduction personnelle: "It makes no sense to speak of 'verbal communication' and 'nonverbal communication'. There is only communication"

parlerons toutefois de communications non verbales (CNV) pour faire référence à l'ensemble des aspects qui peuvent émerger dans le cadre d'une interaction, en plus du contenu verbal. Pour plus de justesse, nous devrions parler des aspects non verbaux de la communication.

Les relations entre le verbal et le non verbal sont diverses. Elles peuvent s'effectuer en simultanéité. Mais, il est également possible que l'un des sous systèmes (verbal vs non verbal) se substitue à l'autre. Des significations semblables peuvent alors être véhiculées, l'un des systèmes permettant de renforcer le second, d'accentuer les propos notamment pour la CNV. Parfois, il y a discordance entre les deux systèmes (Argentin & Ghiglione, 1986) ce qui entraîne une communication paradoxale. Dans ce cas là, c'est prioritairement le message non verbal qui est interprété, perçu. Watzlawick, Beavin, et Jackson (1967) constatent ainsi que l'aspect relationnel détermine l'aspect du contenu. Ce n'est pas le contenu du message qui est déterminant pour la communication, mais la façon dont celui-ci est perçu et la manière dont il est transmis (intonation, attitude, etc.).

Cette nouvelle approche globale renvoie à différents champs scientifiques qui se sont intéressés aux interactions. Le schéma récapitulatif proposé par Cosnier (2006) est relativement

complet :



A ce modèle, peut être ajoutée l'étho-psychologie des communications résumée par Genevois en 1992. Elle tente, elle aussi, de saisir la communication totale, c'est-à-dire celle qui emprunte tous les canaux de la communication et pas seulement le canal verbal. Les études portent sur le verbal, le vocal, le gestuel ou mieux, sur l'articulation de ces trois éléments dans l'interaction. Cette approche, tout comme celle de l'école de Palo Alto, implique une « *reconsidération du langage, dont l'aspect parlé et représentatif n'est plus qu'un élément de la communication totale, qui est multicanale, multifonctionnelle, interactive et liée au contexte* » (Genevois, 1992, p. 87).

1.2. « On ne peut pas ne pas communiquer »

1.2.1. Les cinq axiomes de Watzlawick & Helmick (1979)

Comme précisé par le titre de notre chapitre qui renvoie au premier axiome de la communication selon Watzlawick et al. (1967, p. 7) : « *la communication est une condition sine qua non de la vie humaine et de l'ordre social* » résumé par « on ne peut pas ne pas communiquer ». Des informations circulent en permanence dans le cadre d'une interaction interindividuelle. Tout comportement, conscient ou inconscient et même l'absence de comportement (silence, attitude attentiste, etc.), a valeur de message, c'est-à-dire qu'il est transmis au destinataire par un signal, puis décodé et reçu. Les cinq axiomes suivants, développés par Watzlawick et Helmick (1979) résument les principes de communication.

1) On ne peut pas ne pas communiquer. Chaque individu adopte un comportement qui a valeur de message.

2) Toute communication présente deux aspects : le contenu et la relation.

Le premier aspect concerne le contenu explicite du message qui peut être oral ou écrit. Il communique des informations et des données, il représente le « pourquoi » du message. L'aspect relationnel détermine la façon dont l'émetteur aimerait que l'information soit comprise par le récepteur, il représente le « comment » du message et véhicule des émotions. Ce second aspect semble être prioritaire pour Watzlawick à travers les éléments non verbaux de la communication. Il s'agit du niveau relationnel qui véhicule des significations liées à l'état affectif des personnes en présence. C'est à travers celui-ci que les motivations, les intentions sous-jacentes des personnes émergent ainsi que les relations entre les deux partenaires. Or, ce message est latent et dépend du contexte dans lequel il s'inscrit. Il dépend également de l'interprétation qu'en fait le récepteur. Ces deux informations ne sont pas toujours congruentes, d'où l'émergence de messages paradoxaux lorsque les propos tenus ne sont pas en adéquation avec le message véhiculé par le corps. Se crée ainsi une dissonance cognitive (Festinger, 1956). L'aspect relationnel détermine l'aspect du contenu signifie que ce

n'est pas le contenu du message qui est déterminant pour la communication, mais la relation des interlocuteurs l'un envers l'autre.

3) La nature d'une relation dépend de la ponctuation des séquences de communication entre les partenaires.

La communication est un système circulaire d'échanges entre deux partenaires. Le comportement de l'un des acteurs induit le comportement de l'autre qui lui même influence le comportement du premier. Or, nous minimisons l'impact de notre propre comportement, ce qui est source de conflits relationnels. La métacommunication permet de sortir des difficultés (Bateson cité par Winkin, 1981). Elle peut devenir un outil utilisé consciemment pour clarifier les objectifs et les intentions et/ou rétablir un équilibre et une entente dans la relation. Elle peut concerner le contenu de l'échange ou la relation elle-même. Métacommuniquer, c'est communiquer à propos de la communication. « Méta » est un terme grec qui signifie « au-dessus de ». Métacommuniquer a pour signification : se placer « au-dessus » de l'échange en cours. Cela revient à faire une pause dans cet échange pour communiquer à propos de son contenu, de son évolution, de ses qualités, de ses obstacles ou de ses manques.

4) La communication humaine utilise simultanément deux modes de communication : digital et analogique.

La communication digitale définit le contenu de la relation. Elle possède une structure logique, complexe et précise. La communication analogique définit la relation. Elle est très intuitive et signifiante, mais manque de souplesse, et peut s'avérer ambiguë. Toute communication non verbale est une communication de nature analogique. Pour lever l'ambiguïté propre à ce mode de communication, il faut le traduire, c'est-à-dire passer de l'analogique au digital, ou encore parler sur la relation, c'est-à-dire métacommuniquer. Watzlawick souligne alors l'importance de la simultanéité de ces deux modes qui coexistent et se complètent dans chaque message.

5) La communication est soit symétrique, soit complémentaire.

Une relation symétrique est une relation d'égalité qui minimise la différence. Le savoir est partagé ainsi que la décision. Une relation complémentaire, au contraire, maximise la différence, avec deux positions, l'une haute et l'autre basse. Nous sommes rarement dans une communication empreinte d'égalité, mais le plus souvent dans une relation complémentaire.

1.2.2. Les facteurs déterminants de la communication

Outre la compréhension de ces principes de communication, d'autres facteurs s'avèrent déterminants pour la communication.

Abric (1999), qui évoque le rôle des acteurs qu'il appelle locuteurs et qui correspondent à l'émetteur et au récepteur pour Shannon, explique qu'ils sont affectés par trois types de variables lorsqu'ils sont en situation de communication : les variables cognitives, sociales et psychologiques.

- **Les variables cognitives** : Elles influencent fortement la qualité de la communication. Elles renvoient au fonctionnement cognitif et aux systèmes de représentation de chaque individu.
- **Les variables sociales** : Elles recouvrent le statut social ainsi que les préjugés et stéréotypes qui émergent dans une situation qui peuvent influencer la situation de communication.
- **Les variables psychologiques** : La personnalité du sujet impliqué dans l'interaction ainsi que ses motivations ont un impact sur la situation. Les motivations sont déterminées par deux facteurs selon Abric (1999), à savoir les objectifs à atteindre et les situations à éviter (Lewin, 1959, cité par Abric, 1999). Ceci expliquerait alors qu'il existe pour toute communication des systèmes de défense, de contrôle, filtrage et sélection de l'information, le plus souvent inconscients, permettant aux individus de se protéger contre les informations reçues lorsque celles-ci ne correspondent pas au système de valeur et de relation intériorisé.

Nous allons développer, en nous appuyant sur Abric (1999), les systèmes de défense qui peuvent mettre en place les individus, également susceptibles d'être utilisés par les élèves en milieu scolaire face aux communications de leur enseignant.

- La scotomisation : il s'agit d'occulter une information gênante, ne pas la percevoir. Abric parle de filtre sélectif qui laisse uniquement passer les informations neutres ou non menaçantes.
- La mémorisation sélective : des facteurs affectifs, sociaux, cognitifs et axiologiques agissent sur la mémoire qui ne conserve pas l'information problématique.
- L'interprétation défensive : il s'agit de donner à l'information une signification différente du sens réel, mais conforme à ce que l'on voudrait qu'elle soit.
- La négation de l'autorité de la source : si l'information pose problème, l'individu va la dévaloriser en mettant en cause l'autorité, la compétence ou la bonne foi de celui qui est à l'origine de l'information.

Après avoir défini de manière générale ce concept de communication, nous allons approfondir ce qui est sous-tendu derrière les termes plus spécifiques de CV et CNV.

2. Les communications verbales (CV)

Elles renvoient comme nous venons de le développer précédemment à toutes les informations qui sont échangées verbalement. C'est notamment la linguistique qui s'est

intéressée aux contenus des discours. Actuellement, un consensus apparaît sur l'évolution du statut du langage. Les chercheurs considèrent qu'il sert à « Faire plus qu'à Dire » (Austin, 1970). Or le Faire est plus l'objet d'une interprétation que d'une compréhension. Ainsi, le langage serait plurifonctionnel. Autant qu'un instrument de représentation ou d'information, c'est un instrument d'action. Il est contextualisé. La compréhension (textualisation) peut se faire hors contexte, mais l'interprétation nécessite la mise en contexte (contextualisation).

2.1. Texte et totexte

Il s'agit d'étudier l'énoncé total dans les interactions, à savoir 1) **le contexte** constitué par les éléments permanents du cadre et par les éléments permanents (ou à variation lente) liés aux personnes. Le contexte comprend l'ensemble des éléments invariants de la situation dans laquelle se déroule l'interaction ; 2) **l'énoncé total ou « totexte »**, constitué par la somme de tous les événements survenant au cours de l'interaction du fait de l'activité des interactants. Le totexte comprend lui-même **le texte**, c'est à dire les événements verbaux (les paroles échangées) et **le cotexte** qui correspond à l'environnement verbal, vocal et gestuel du texte, comprenant en synchronie avec ce dernier des événements vocaux (parfois dénommés : « paratexte ») et des événements moteurs : mimiques et gesticulations (« kinésique »). Les trois principaux constituants de l'énoncé total ou totexte sont donc la verbalité (que l'on peut transcrire) ; la vocalité (que l'on peut décrire) ; la kinésique (que l'on peut décrire).

Il semblerait que la majorité des personnes dans la vie sociale ordinaire privilégie le texte (l'énoncé verbal) et considère les éléments co-textuels (vocaux et kinésiques) comme accessoires ou complémentaires. Ceci est lié au statut donné à la verbalité. Or, ces trois aspects fonctionnent en synergie et peuvent être alternativement le support principal de l'information. Toutefois, les aspects verbaux sont plus faciles à étudier, car immédiatement visibles et appréhendables. Ils constituent la partie rationnelle de la communication à l'inverse des voies corporelles dont les processus sont plus inconscients et affectifs (Cosnier, 2006).

Le statut du langage s'est modifié. Comme nous le précisons précédemment, il sert à « Faire plus qu'à Dire » (Argentin, 1989). Dès lors, « *ce n'est pas la compréhension du Dire qui est importante (encore que son utilité ne soit évidemment pas en cause) mais c'est l'interprétation du Faire qui guide notre vie quotidienne et nos rapports avec autrui* » (Cosnier, 2006, p. 16). Deux processus différents sont mis en œuvre. Le premier renvoie à la compétence linguistique, c'est à dire la capacité à percevoir le sens des mots, alors que le second resitue cette phrase dans un contexte particulier et renvoie à la compétence pragmatique par laquelle les implicites sont perçus. La compétence communicative correspond alors à l'appropriation de ces deux composantes. L'objet de cette compétence est

bien entendu la capacité à comprendre ce qui est dit par l'autre, le discours qui est prononcé. Or, le discours est pour Cosnier (2006) « une activité verbale située ». Ainsi, les éléments verbaux et non verbaux ont des effets réciproques. Pour Zimmerman (1978, p. 46), « *les enfants défavorisés sur le plan linguistique le sont aussi sur le plan non-verbal, même si, dans cette égale pauvreté, ils utilisent plus volontiers le registre non-verbal* ». Genevoix (1992) parle à plusieurs reprises de langage du corps pour les CNV. Ce langage correspond à un code culturel (Hall, 1996) dont « *on possède en principe la clé mais qui parfois n'est plus intelligible quand des processus de pathologie individuelle ou sociale se mettent en place* » (Genevoix, opcit., p. 94). Or, les professeurs sont confrontés à une hétérogénéité de plus en plus importante. Celle-ci crée alors des incompréhensions entre les deux protagonistes de la relation pédagogique qui ne parlent pas le même langage, même si la langue est identique, le français, et n'ont pas les mêmes codes pour interpréter ces discours. « *Les classes sociales sont caractérisées par des distances inégales à la culture scolaire et des dispositions différentes à la reconnaître et à l'acquiescer* » (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 246). En effet, pour Baudelot et Establet (1971), il y a une opposition entre le discours parlé dans la classe ouvrière et le français imposé par l'école.

Nous venons de mettre en évidence que les discours émis sont importants, mais sont toujours à relier avec un contexte, car la signification du texte peut varier en fonction de la manière dont il a été dit et mis en œuvre. Dans le milieu scolaire, cela aura des incidences, car le contexte est spécifique et met en scène des acteurs aux statuts particuliers, avec des relations inégalitaires, par le biais d'une forme complémentaire entendue au sens de Watzlawick dans son cinquième axiome. Ainsi, il existe un rapport de domination qui provient des rôles attribués socialement.

2.2. Définition selon le milieu scolaire

Dans le milieu de l'enseignement, les CV incluent toutes les interactions verbales entre l'enseignant et ses élèves. Il y a selon Pieron (1993) plusieurs types d'interventions de l'enseignant :

- **Présentation du contenu** : explications, questionnements ;
- **Organisation** ;
- **Feedback** (« rétroactions », « information en retour », « réaction à la prestation »). Il semble être un élément déterminant de la relation pédagogique. Il se situe à la charnière de l'apprentissage et de l'enseignement. Il est étudié à la fois dans les modèles d'acquisition des habiletés motrices et dans les modèles d'études de l'efficacité de l'enseignement (Nicaise & Cogérino, 2008).

- **Comportements affectifs** : selon Pieron, les interventions d'affectivité sont de l'ordre de 1.5% dans les interactions (1.2% positive et 0.3% négatives). Ces manifestations diminuent avec l'âge et la spécialisation sportive. Les interventions désapprobatrices contribuent à créer un climat peu propice aux apprentissages et à l'établissement d'attitudes favorables à l'enseignement.

Ces CV peuvent se dérouler lors de moments informels avant ou après la leçon ou lors des tâches à mettre en place. En ce qui concerne notre étude, le contenu du message verbal sera relevé pour resituer le contexte verbal de l'interaction non verbale. Nous n'étudierons pas spécifiquement ces aspects verbaux, déjà développés de façon approfondie dans le système scolaire, y compris en EPS. Toutefois, ces quatre catégories proposées par Pieron (opcit.) pour caractériser les types d'intervention de l'enseignant au niveau verbal nous semblent fonctionnelles pour présenter les différentes formes de CNV que nous pensons observer dans la classe.

2.3. Principaux résultats

La majorité des études portant sur les CV dans le milieu scolaire se sont intéressées aux Feedbacks (FB) fournis par l'enseignant et aux différences d'interaction en fonction de caractéristiques variées des élèves ou des enseignants eux-mêmes. Nous rapportons ici les principaux résultats issus de revues de littérature. En effet, l'objet de notre travail doctoral ne porte pas sur les CV, mais les résultats obtenus lors des interactions verbales peuvent servir d'hypothèses pour les effets attendus des CNV. Nous faisons donc le choix, dans la sélection des données qui suivent, de ne pas rapporter l'exhaustivité des résultats autour des CV dans le milieu scolaire, hors et en EPS.

2.3.1. Les variables élève

2.3.1.1. Le sexe des élèves

2.3.1.1.1. Dans le domaine académique :

Lentillon (2006, p. 242) rapporte que les interactions dans le milieu scolaire sont davantage en faveur des garçons et que « *les attitudes et les pratiques pédagogiques se fondent sur des modes relationnels et des types d'organisation qui sont marqués par un "sexisme implicite" (Pichevin & Hurtig, 1995) ».*

Si dans le discours, les professeurs n'ont pas l'impression de traiter différemment les élèves selon le sexe (Sadker & Sadker, 1990 ; Younger & Warrington, 1996 ; Younger, Warrington & Williams, 1999), les enregistrements vidéo montrent que les enseignants interagissent différemment avec les élèves sans en avoir conscience.

Lentillon (2006), s'appuyant sur Durand-Delvigne (1996) explique que les garçons sont au centre des processus d'interactions et que ces différences sont visibles aussi bien sur les plans qualitatif que quantitatif (Dart & Clarke, 1988 ; Duffy, Warren & Walsh, 2001 ; Howe, 1997 ; Sadker & Sadker, 1990 ; Smith, 1992 ; Tsouroufli, 2002 ; Younger & Warrington, 1996). Par exemple, les filles sont félicitées pour des questions de forme, pour leurs conduites et les garçons pour des questions de fond, pour leurs performances (Duffy & al., 2001 ; Duru-Bellat, 1995 ; Jarlégan, Tazouti, Flieller, Kerger, Martin, Deviterne, Fischer & Bragard, 2006 ; Lafrance, 1991 ; Mosconi, 1994 ; Zaidman, 1996). De même, les garçons sont favorisés par les enseignants quand ils choisissent des élèves pour répondre à des questions (Swann & Graddol, 1988).

2.3.1.1.2. En EPS :

Dans sa revue de synthèse, Davis (2003) relève des interactions différenciées de l'enseignant d'EPS envers les élèves filles et garçons. Pour Lentillon (2006, p. 248), « *ce sont les interactions initiées par les enseignants qui déterminent un avantage numérique en faveur des garçons* ». En EPS, il n'a pas été vérifié que les garçons interpellent davantage l'enseignant que les filles. Au contraire, les interactions des enseignants tendent à favoriser les garçons sur les plans qualitatif et quantitatif (Couchot-Schiex & Trottin, 2005 ; Dunbar & O'Sullivan, 1986 ; Griffin, 1981 ; Joux & Cogérino, 2005 ; Lentillon & Trottin, 2005 ; MacDonald, 1990 ; Mitchell et al., 1995 ; Napper-Owen et al., 1999 ; Satina et al., 1998). Des différences dans les types de FB fournis par les enseignants selon le sexe de l'élève ont également été observées.

- Les garçons reçoivent davantage d'interactions positives qui sont soit directes soit initiées par les garçons (MacDonald, 1990) ainsi que plus de remarques, de menaces et de sanctions (McBride, 1990) ;
- Les enseignants félicitent les garçons pour leurs bonnes performances et les filles pour leurs efforts, et donnent plus de FB correctifs aux garçons (Dunbar & O'Sullivan, 1986 ; MacDonald, 1990 ; Solomons, 1977) ;
- Les garçons reçoivent davantage d'interactions qui visent à organiser leur travail, cadrer et structurer la situation d'apprentissage (Couchot-Schiex & Trottin, 2005 ; Lentillon & Trottin, 2005) ;
- Les enseignants questionnent davantage les garçons (Brown, Brown & Hussey, 1996 ; Dunbar & O'Sullivan, 1986) ;
- Les enseignants attendent des comportements, des attitudes et des performances différentes des garçons et des filles (Arrighi et al., 1985 ; Griffin, 1985 ; Joux & Cogérino, 2005 ; Lock et

al., 1999 ; MacDonald, 1990 ; McBride, 1990 ; Placek et al., 1982 ; Solomons, 1980 ; Treanor et al., 1998 ; Vertinsky, 1984 ; Vigneron, 2005). Par exemple, il est attendu par les enseignants que les garçons aient plus de comportements indisciplinés et ne respectent pas les règles, que les filles soient plus réservées. Les attentes envers les filles sont axées autour de la santé alors que pour les garçons, elles tournent autour de la performance, de la compétition (Lentillon, 2006, p. 246) ;

- Les enseignants utilisent plus souvent les garçons pour faire les démonstrations des exercices (Dunbar & O'Sullivan, 1986 ; Griffin, 1981 ; Mitchell et al., 1995).

2.3.1.2. L'origine ethnique des élèves

En France, ce type de questionnement et de problématique est moins évoqué qu'aux Etats-Unis. En effet, les recherches françaises s'intéressent davantage à l'origine socio-culturelle qu'à la couleur de l'élève. Cependant, Casteel (2000) qui a étudié les interactions différenciées des élèves caucasiens par rapport aux afro-américains face à un enseignant blanc à l'école primaire, a mis en évidence qu'aux EU les élèves noirs ne sont pas traités aussi favorablement que les élèves blancs qui sont plus souvent félicités, questionnés, aidés. Les interactions positives s'effectuent le plus souvent envers ces derniers. Cette variable sera peu développée dans le cadre de notre travail.

2.3.1.3. L'âge des élèves

Peu d'études ont comparé les différences qualitatives et quantitatives d'interactions verbales en fonction de l'âge des élèves. Nos recherches n'ont pas mis à jour celles-ci. La majorité des études s'effectue soit à l'école primaire, soit dans le secondaire. L'âge n'est pas une variable étudiée prioritairement.

2.3.1.4. La réussite scolaire des élèves

Quelques études mettent en évidence des inégalités de traitement par l'enseignant, selon le niveau de réussite des élèves. Cependant, les résultats divergent. La synthèse réalisée par Good & Brophy (2000, cité par Bressoux et Pansu, 2003) met en avant que les élèves jugés forts sont un peu « mieux traités » en classe que les élèves jugés faibles, l'aménagement du milieu par l'enseignant est plus motivant et plus favorable aux apprentissages (Bressoux, 2003 ; Bressoux & Pansu, 2001). De même, les élèves faibles bénéficient de moins de questions et d'interactions. Ils sont assis plus loin des enseignants.

A l'inverse, certaines études (citées par Bressoux & Pansu, 2003) montrent que les interactions favorisent les élèves faibles (Ilatov, Shamai, Hertz-Lazarovitz & Mayer-Young,

1998 ; Weinstein, 1976) ou encore, aucune différence d'interactions (Brophy & Good, 1974) n'est mis en évidence.

En EPS, les résultats sont plus homogènes. La répartition des interventions de l'enseignant d'EPS est influencée par le niveau des élèves. Les élèves forts en bénéficient davantage (Bibik, 1999 ; Martel, Gagnon, Tousignant, 2002 ; Martinek & Karper, 1982 ; Piéron et al., 1998). Ils reçoivent plus de FB, d'aides, de remarques affectives et organisationnelles (Piéron & al., 1998) et bénéficient d'attentes élevées (Bibik, 1999). Ces différences seraient perceptibles plus avec les élèves du primaire qu'avec des élèves plus âgés (Cloes & al., 1998 ; Piéron & al., 1998). A l'inverse, les élèves plus faibles bénéficient d'interventions d'individualisation, de pressions et de relances (Cloes & al., 1998).

2.3.2. Les variables enseignant

2.3.2.1. Le statut social de l'enseignant

La valorisation par une personne de haut statut (supérieur hiérarchique, professeur) favoriserait la soumission à une demande ultérieure. Un compliment ou un signe positif adressé par une personne de haut statut est perçu plus positivement que s'il est attribué par un pair (Iverson, 1968). De ce fait, l'impact des interactions verbales et non verbales de l'enseignant envers ses élèves peut jouer favorablement sur le comportement ultérieur de l'élève. Howard, Gengler & Jain, (1995 ; 1997) ont montré l'importance, pour un enseignant, de se souvenir du prénom de ses étudiants à l'issue d'un premier contact. Cette mémorisation lui permettrait ensuite de voir une requête d'aide plus facilement acceptée.

2.3.2.2. Le sexe de l'enseignant

2.3.2.2.1. Dans le milieu académique

Peu de travaux prennent en compte cette variable. Cependant, une tendance semble plus marquée en faveur d'un traitement privilégié des garçons, de la part des enseignantes (Brophy, 1985 ; Crossman, 1987). Ces résultats ne semblent pas confirmés par les études de Drudy & UiChatain (2001) ou Canada & Pringle (1995).

2.3.2.2.2. En EPS

En EPS, les études de Davis (2000) au lycée et de Weiller & Doyle (2000) en cours élémentaire montrent que les filles sollicitent et interagissent plus avec un enseignant de sexe opposé et inversement pour les garçons. Cependant, bien que l'effet du sexe de l'enseignant sur les interactions en classe ne semble pas avoir été étudié de manière approfondie (Nicaise & Cogérino, 2008), il semblerait que les interactions élèves-enseignant soient différentes en

fonction du sexe de l'enseignant (Nicaise, Fairclough, Bois, Davis & Cogérino, 2007). Les hommes interviendraient davantage avec les filles et inversement pour les enseignantes (Weiller & Doyle, 2000).

Le métier d'enseignant sollicite énormément la parole. Par celle-ci le professeur cherche à marquer son autorité (Jean, 1993). Cependant, le pouvoir de l'enseignant ne lui confère pas automatiquement de l'autorité (Marsollier, 2004). Celle-ci se manifeste par une attitude qui influence et crée des conditions de travail pour accéder à la connaissance. Cette attitude est à la fois verbale et non verbale, ce qui nécessite d'explorer ce qui se joue au niveau des interactions non verbales en classe. A la fin des années 1970, De Landsheere et Delchambre (1979, p. 10) dressaient déjà le constat du peu d'intérêt porté aux aspects non verbaux de la communication : « *nous avons maintenant acquis la conviction profonde qu'à l'instar de l'effort de recherche produit dans le domaine verbal, au cours des vingt dernières années, il importe à présent de s'attacher opiniâtrement au non verbal* ». L'objet de notre prochaine partie est donc de vérifier si les recommandations faites par ces deux auteurs ont été appliquées et si le milieu scolaire a fait l'objet de recherches dans ce domaine du non verbal.

3. Les communications non verbales (CNV)

3.1. Quelques rappels

Pour Corraze (1980, p. 12), les communications non verbales sont « *l'ensemble des moyens de communication existant entre des individus n'usant pas du langage humain ou de ses dérivés non sonores (écrits, langage des sourds muets, etc.)* ». Ainsi, la CNV désigne tous les échanges qui s'effectuent par l'absence de la partie proprement linguistique entre des individus.

Comme précisé antérieurement, les CNV par le biais visuel sont pluricodiques, polysystémiques, c'est à dire multiségnal et multimessage (Cosnier, 1982 ; Ekman & Friesen, 1969). Les théoriciens de la « nouvelle communication » (Winkin, 1981) à savoir notamment Bateson, Birdwhistell, Goffman, Hall, Scheflen & Watzlawick ont mis en avant que la communication interindividuelle (« interaction ») constitue pour les recherches en sciences humaines un élément déterminant. L'observation doit être naturaliste, c'est à dire directe et ne peut donc pas se faire en laboratoire. Sont étudiées les situations d'interaction lors de comportements de la vie quotidienne. Lors de ces interactions, les liens entre la parole et les éléments non verbaux apparaissent rapidement. Les gestes, les postures, les attitudes, les mimiques, les regards et les aspects vocaux interviennent en de très nombreux moments pour compléter la parole, s'y substituer, la connoter voire la contredire (Cosnier, 2006). La

participation du non-verbal à la composition de l'énoncé est de plus en plus évidente pour assurer les fonctions expressives, connotatives, déictiques et même référentielles. La régulation de l'interaction s'effectue également par le biais du non verbal, à travers les gestuelles, mais aussi les mouvements de la tête et du corps, les regards et les sourires.

De fait, notre méthodologie devra articuler ces remarques en recontextualisant les comportements non verbaux en classe et en les associant aux paroles prononcées pour une meilleure compréhension. La relation entre les productions verbale et non verbale sera maintenue lors de la transcription afin de bien restituer la logique totale de l'intervention (Kendon, 1980).

3.2. Les classifications

La majorité des travaux portant sur les CNV a cherché à classer celles-ci en catégories fonctionnelles (Cosnier, 1977 ; Efron, 1941 ; Ekman & Friesen, 1969 ; Greimas, 1968 ; Mahl, 1968). Elles portaient le plus souvent sur un type de CNV. Nous les reprendrons plus spécifiquement lorsque nous développerons chaque communication. Bonaiuto (2007) cité par Hennel-Brzozowska (2008) propose une classification basée principalement sur les travaux de Ekman et Friesen (1969) et de Argyle (1972). Elle apporte un intérêt nouveau, car très opérationnelle et peu technique. Elle englobe l'ensemble des CNV et n'est pas spécifique à un type de communication : 1) L'aspect extérieur - morphologie, silhouette, vêtement ; 2) Le comportement spatial - distance interpersonnelle, contact corporel, orientation dans l'espace, parfum³ ; 3) Le comportement cinétique – mouvements du tronc et des jambes, gestes des mains, mouvements de la tête ; 4) Le visage - regard et contact visuel, expression du visage ; 5) Les signes vocaux - signes vocaux verbaux dotés de signification paraverbale, signes vocaux non-verbaux, silences.

Nous allons à présent dresser un état des lieux des résultats actuels dans ces différents domaines non verbaux afin de discuter des acquis, mais aussi des manques, des besoins dans ce champ très vaste du non verbal. Nous utiliserons cette classification comme fil directeur de notre présentation des principaux résultats autour du non verbal.

3.3. L'aspect extérieur : morphologie, silhouette, vêtement

Au carrefour de la psychologie esthétique, de la psychologie sociale, de la sociologie ou de l'ethnologie, cet aspect extérieur a été analysé (Descamps, 1988 ; Jodelet, 1984). L'impact de l'apparence a été mis en avant (Bruchon-Schweitzer, 1990 ; Maisonneuve & Bruchon-

³ Le terme odeur nous semble plus approprié

Schweitzer, 1981). Ainsi, même s'il est courant de dire que l'habit ne fait pas le moine, les études ont démontré l'inverse. En effet, l'apparence, à travers les vêtements et les accessoires, reflète la personnalité des individus, leurs attitudes générales et l'image qu'ils donnent à voir. C'est cette apparence que nous percevons en premier lorsque nous interagissons avec un tiers. Celle-ci contribue fortement aux impressions que nous nous forgeons.

Cette image exprime des émotions et sentiments (les couleurs portées, le style du vêtement, le maquillage, etc.), mais renvoie également au statut social de l'individu. L'apparence d'une personne, sa tenue vestimentaire notamment, influence et induit souvent la croyance que les personnes qui portent un soin particulier à leur tenue sont plus classes, élégantes, ouvertes, voire honnêtes que celles qui seraient moins bien habillées. Il s'agit de l'effet de halo pour lequel une qualité positive induit la croyance que la personne possède de nombreuses autres qualités (Andersen, 1999). Des expériences ont montré que ce statut avait un impact dans les relations puisque les faibles statuts recherchaient le contact avec les hauts statuts, ces derniers ayant plus de contacts tactiles envers les premiers (Gueguen & De gail, 2000 ; Hall, 1996 ; Hall & Veccia, 1990 ; Henley, 1973 ; Leffler, Gillepsie & Conaty, 1982 ; Major & Heslin, 1982 ; Storrs & Kleinke, 1991 ; Willis & Dodds, 1998) quel que soit le contexte.

L'instrumentalisation du corps par des marques corporelles permet de montrer son appartenance à un groupe social. En effet, chaque culture a des rites particuliers dont les significations culturelles ont pour objectif de communiquer, notamment sur le statut social de l'individu. Il s'agit de signaux d'origine « statique ». Ils ont pour but de produire du sens, dans un contexte donné. Ils ne sont pas communication en soi, mais plutôt des messages. Nous n'étudierons pas cet aspect qui dépasse le cadre de notre étude et a déjà été analysé, y compris dans le milieu scolaire (Pujade-Renaud, 1983).

3.4. Le Comportement spatial : distance interpersonnelle, contact corporel, orientation dans l'espace, parfum (nous emploierons le terme odeur)

3.4.1. La proxémie

Pour Hall (1971) qui a travaillé sur les distances interpersonnelles, la proxémie désigne l'ensemble des observations et théories concernant « *l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique* » (p. 13). Il obtient quatre distances différentes, chacune ayant deux modes (proche et lointain), en fonction des contextes et du degré de proximité avec la personne. La perception de l'espace est liée à plusieurs récepteurs. La vue, l'ouïe et l'odorat sont des récepteurs à distance. La culture transforme l'information fournie par ces derniers. A l'inverse, les récepteurs immédiats, le toucher notamment, explorent

l'environnement proche et fournissent des informations à travers la peau, les muqueuses et les muscles.

- La **distance intime** : zone qui s'accompagne d'une grande implication physique et d'un échange sensoriel élevé. Cette zone est peu utilisée dans les espaces publics. Hall indique que cette distance est effective entre 15 et 45 cm ;
- La **distance personnelle** : est utilisée dans les conversations particulières. C'est la zone limite de non contact physique direct. Elle marque l'affectivité et la proximité quotidienne des individus dans leur vie publique (45-75cm et 75-125 cm pour le mode lointain) ;
- La **distance sociale** : est utilisée au cours de l'interaction avec des amis et des collègues de travail (1m25 à 2m10 puis 2m10 à 3m60) ;
- La **distance publique** : est utilisée lorsqu'on parle à des groupes. Cette prise de parole est hiérarchisée et les intervenants ont un statut d'orateur face à un public (3m60 à 7m50 puis au delà).

Les distances choisies dépendent des rapports interindividuels, des sentiments et des activités des individus concernés. Elles reflètent aussi les valeurs culturelles (Hall, 1971; Watson, 1970) puisque la notion d'espace est culturellement construite. Il existe des variations interculturelles importantes, les distances ci-dessus ne sont données qu'à titre indicatif. Les cultures latines offrent des espaces réduits par rapport aux cultures anglo-saxonnes dont la distance est plus élevée dans les relations aux autres. Les Africains réduisent encore plus cette distance lors des interactions. La connaissance de ces variations permet d'éviter des ambiguïtés et malentendus lors des communications interculturelles. Le but est de déchiffrer et de rendre visible la culture inconsciente qui fait obstacle à la communication. En effet, lorsque la distance est rompue, des contacts tactiles apparaissent. Cela entraînerait selon Hall (1971) des comportements agressifs si les personnes pénétrant dans la bulle intime d'autrui n'y sont pas invitées. Des problèmes interculturels peuvent survenir entre les types de population « contact » et ceux « non contact » (Watson, 1970).

De nombreuses études ont repris et approfondi les travaux de Hall pour les développer dans divers milieux, notamment celui de l'enseignement. Les distances impacteraient la mimogestualité (Bekdache, 1976). Dans des situations de face à face à un mètre, trois mètres, séparé par un paravent, côte à côte, dos à dos, la gestualité utilisée varie selon les situations.

3.4.1.1. Dans le milieu académique

L'occupation de l'espace évolue avec l'expérience de l'enseignant. Pour Moulin (2004), le déplacement du débutant dans la classe est motivé par des tâches pratiques d'enseignement (distribuer des feuilles photocopiées, par exemple), alors que la variété des déplacements

effectués par des maîtres expérimentés n'a pas de justifications apparentes, sinon celle d'investir l'espace de la classe pour maintenir le meilleur contact possible avec les élèves. Le rituel d'entrée dans la classe prend aussi une importance considérable pour occuper l'espace à travers la proximité physique (Moulin, 2004).

Forest (2006) met en évidence qu'un usage adapté des éléments proxémiques aurait pour effet d'augmenter le temps de l'exposition directe des élèves au contenu, et donc leur temps d'apprentissage effectif. Il rajoute que « *la proxémie permet à la maîtresse de délivrer en même temps à des élèves différents des significations topogénétiques ou chronogénétiques différentes, toujours selon la situation. Ces significations peuvent d'ailleurs prendre appui à la fois sur la proxémie, sur la prosodie, et sur les énoncés* » (p. 92). Il conclut alors que ce savoir-faire en classe est une des clés de l'équilibre entre le maintien du collectif et la prise en compte de l'individualité. « *La proxémie peut alors être vue comme une des techniques permettant la différenciation ordinaire, dans le courant même de l'activité* » (p. 92).

Il questionne l'existence et le rôle possible de savoir-faire non verbaux comme techniques qui permettent la définition claire d'une situation et de ses enjeux, ou encore la prise en compte de différences de niveau entre les élèves.

3.4.1.2. En EPS

Rix et Biache (2002) ont étudié la construction de l'espace entre un enseignant d'EPS et ses élèves, d'un point de vue phénoménologique. L'apport de ces chercheurs est que l'espace est étudié dans l'interaction, et non dans le contexte de l'interrelation comme l'ont fait Hall (1971) ou Pujade-Renaud (1983 ; Pujade-Renaud & Zimmermann, 1976). En effet, il ne se réduit pas à une « *distance fixe relative à des sentiments permanents, il est construit par l'acteur dans un rapport particulier à autrui et se concrétise dans son engagement corporel* » (p. 702).

Pour eux, l'interaction renvoie à la mise en rapport d'actions, à la co-construction réciproque de la manière d'être au monde de chacune des personnes en présence. Dans le contexte de l'enseignement, l'activité des élèves serait en relation avec la distance à laquelle se trouve l'enseignant (Doyle & Ponder, 1977). Inversement, l'agencement spatial d'une salle, les placements et les déplacements des élèves configurent l'intervention de l'enseignant (Durand, 1998 ; Durand, 1999 ; Gal-Petitfaux, 2000). Ces études conduisent à la conclusion suivante : les positions relatives de l'enseignant et des élèves influencent les interactions descriptibles. Ces deux chercheurs mettent en évidence que l'espace construit dans l'interaction est d'abord un espace d'évolution, d'interrelation et/ou d'interaction, puis une structure de l'interaction. Ainsi, **l'espace d'évolution** est un espace conçu par l'acteur comme

étant utile au volume du corps en mouvement. **L'espace d'interrelation** renvoie à un rapport à l'autre d'un point de vue affectif, relationnel. Il a trait aux liens affectifs, sociaux que les personnes entretiennent entre elles. **L'espace dans l'interaction** se construit aussi dans le rapport de l'enseignant au contexte humain en fonction des relations qui s'instaurent avec chaque élève ; cet espace est dit d'interrelation.

Cet espace d'interaction est construit par les échanges réciproques de l'enseignant avec ses élèves. Il y a co-construction des engagements des uns et des autres (Durand, 1999). Cette approche, bien qu'intéressante, ne sera pas celle utilisée dans le cadre de notre travail. L'espace ne sera pas au centre de nos préoccupations immédiates, mais il sera relevé par rapport aux attitudes, aux comportements voire aux touchers que les enseignants réaliseront.

3.4.2. Le toucher

3.4.2.1. Définitions

Ce terme qui peut être défini comme nom commun ou comme verbe recoupe des définitions variées, y compris dans les dictionnaires accessibles à tous. En tant que nom commun dans le Larousse nous trouvons : « Celui des cinq sens à l'aide duquel on reconnaît, par le contact direct de certains organes, la forme et l'état extérieur des corps. Il englobe cinq sensations : contact, pression, chaleur, froid, douleur » ; « L'impression produite par un corps que l'on touche ».

En tant que verbe, le Nouveau Petit Larousse nous donne : 1) Mettre la main au contact de quelque chose, de quelqu'un pour apprécier l'état ; 2) Entrer, être au contact physique avec quelque chose ou quelqu'un ; 3) Etre contigu à, en contact avec ; 4) Entrer en relation, communiquer avec.

Le toucher peut être défini comme « *mettre la main sur, entrer en contact, atteindre, émouvoir, attendrir* ». Sa définition est très large et recoupe plusieurs aspects dont les fonctions diffèrent. L'historique de ce terme reflète ces conceptions. Toucher vient du terme « *toccare* ». En 1080, le verbe toucher signifie « entrer en contact par l'intermédiaire d'un objet ou d'une main » puis évolue, au XVI^{ème} siècle, pour s'étendre à une autre partie du corps. Toujours au Moyen Âge, le terme se charge d'une connotation négative, celle de l'agressivité, pour finalement assimiler le sens de « s'attaquer à ». A l'opposé, en 1440, le terme est signe d'amitié lorsqu'il signifie « toucher en la main ». Sa signification évolue encore en 1560 pour intégrer une nouvelle dimension, celle de « guérir en posant les mains sur le corps ». Les termes « caresser » (1280) et « avoir des rapports sexuels » induisent une valeur érotique au toucher. Les connotations « attouchement sexuel » et « être près de quelqu'un » sont toutes deux apparues au début du XX^{ème} siècle. A partir du sens du contact purement physique, le

mot toucher a étendu son acception aux répercussions psychiques et émotives : « *c'est par notre peau, grâce au toucher, que nous ressentons, aimons, détestons* » (Montagu, 1979, p. 9). On est touché par une parole, un geste, un spectacle, etc., ce qui signifie qu'on est ému, attendri. Nous touchons par nos regards, nos attentions, nos sourires, pris dans une acception positive. A l'inverse, des paroles, des actes humiliants, des contacts inappropriés, agressifs ou violents peuvent blesser et toucher négativement une personne. Nous retrouvons ces différentes significations actuellement, ce qui induit une ambiguïté au sein de ce terme.

Montagu (1979, p. 52) précise ce qui fait la spécificité de ce sens : « *le toucher et le contact sont nécessairement les éléments les plus décisifs que nous utilisons pour définir la structure de notre monde. Le toucher est différent des autres sens, car il implique toujours la présence conjointe et inséparable du corps que l'on touche et de notre propre corps avec lequel nous touchons* ». Mais si nous pouvons toucher par le regard, le silence ou les mots, le premier sens concerne la peau (Tunesi, 2009). Cette action est utilisée dès la naissance et constitue le premier moyen de communication de la mère envers son enfant. Le toucher chez les nourrissons fonde leur capacité à aimer et même à se développer (Montagu, 1979). Anzieu (1985, p. 92) en pose le primat : « *De tous les organes des sens, c'est le plus vital : on peut vivre aveugle, sourd, privé de goût et d'odorat. Sans l'intégrité de la majeure partie de la peau, on ne survit pas* ».

Ainsi, le toucher, défini comme un contact physique entre deux personnes ou plus, peut généralement être divisé en deux catégories : instrumentale et expressive. Watson (1975) définit le toucher instrumental comme « *le contact physique délibéré initié pour faciliter la performance de quelqu'un, acte qui est le premier but de l'initiateur* »⁴ (p. 104). De même, le toucher expressif est relativement spontané et affectif. Ces deux classifications seront reprises pour observer si dans le milieu scolaire et en EPS plus particulièrement, les touchers instrumentaux et affectifs sont présents dans le cadre de la leçon.

3.4.2.2. Dans la société

Les recherches sur les effets du toucher sont apparues au milieu des années 70. Une grosse partie des études portant sur le toucher concerne les relations maternelles, dans la poursuite des travaux des éthologues, portant notamment sur les théories de l'attachement (Bowlby, après les travaux de Winnicott, Lorenz et Harlow).

Stork (1998) montre qu'en Inde, les gestes et postures de maternage, à travers les contacts nombreux, les massages, les soins permettent un développement psychomoteur et

⁴ Traduction personnelle: "deliberate physical contact initiated to facilitate the performance of another act that is the primary aim of the initiator"

sensori-moteur plus important, car les enfants se sentent en sécurité. Les mères savent répondre à leurs besoins immédiats, contrairement aux sociétés occidentales développées où la méconnaissance des besoins affectifs engendre des frustrations précoces à l'origine de manifestations psychopathologiques. La sécurité affective indispensable au développement physique et psychologique est transmise par les soins et le maternage dès l'enfance. Or, ce corps à corps, ce toucher, s'il existe dans la relation mère-enfant, semble faire défaut dans nos sociétés occidentales (Field, 2003 ; Tunesi, 2009).

Field (2003) qui s'intéresse aux conséquences physiques et mentales d'une déprivation sensorielle a observé les différences de comportements entre des mères françaises et américaines envers leurs enfants. Les résultats mettent en avant que les enfants français présentent moins d'agressivité à l'égard de leurs pairs, car ils sont plus touchés par leurs mères et les touchent eux-mêmes davantage. De même, les adolescents français ont près de trois fois plus de contacts tactiles avec leurs pairs que les américains. Elle rappelle également que si la nature nous a doté de deux mains, c'est pour que nous puissions nous transmettre bien-être, chaleur et affection. Elle montre ainsi que dans les sociétés occidentales, les gens ont peur du toucher à cause des problèmes de pédophilie mis en avant. De fait, dans les crèches, les écoles, le personnel n'a plus le droit de toucher. Or, la croissance et le développement des enfants en dépendent (Spitz, 1979). De même, les capacités d'apprentissage et de communication sont issues de ces touchers précoces. Weiss (1979) et Montagu (1979) mettent l'accent sur l'idée que la nature des expériences significatives de touchers facilite le développement de l'enfant et plus tard renforce l'état de santé à l'âge adulte. Ainsi, chaque toucher et soins apportés ont un impact sur les liens psychosociaux. Les expériences de toucher rendent prévisibles les attitudes ultérieures vis à vis du contact tactile. Nos analyses devront tenir compte de ce facteur pour expliquer les différences comportementales face aux touchers, pouvant apparaître chez les enseignants observés.

Les effets positifs ou négatifs du toucher dans diverses situations ont été étudiés (Aguilera, 1967 ; Bardeen, 1971 ; cités par Berryhill, 1982 ; Glis & Viksne, 1972 ; Pattison, 1973 ; Walker, 1971 ; Whitcher & Fisher, 1979). La majorité des études rapporte les effets positifs du toucher. Quelques études ont mis en évidence des effets négatifs (Fisher, Rytting & Heslin, 1976 ; Walker, 1971), notamment sur une augmentation du stress ou de l'inconfort. Toutes les études montrent que le toucher a des effets à long terme (Berryhill, 1982).

3.4.2.2.1. Des différences interculturelles

Des différences interculturelles apparaissent au niveau des contacts tactiles. L'Europe du Nord et les USA sont considérés comme des nations de non contact (Dodd, 1987 ; Hall, 1966 ;

Jandt, 1995 ; Patterson, 1983). Shuter (1977) qui a comparé les comportements non verbaux des Italiens, Allemands et Américains trouve que les Italiens utilisent davantage les activités tactiles. Ces résultats ne sont pas partagés par tous (Remland, Jones & Brinkman, 1991). La comparaison de l'Angleterre et des Pays-Bas (considérés comme des nations d'Europe du Nord ayant peu de contacts tactiles) avec la France ne confirme pas la position de Hall montrant que les pays d'Europe du sud ont plus de contacts. Cependant, de manière générale, la littérature suggère que les européens du nord et les américains effectuent peu ou rarement de touchers en public alors que les habitants d'Europe du sud réalisent un plus grand nombre d'interactions tactiles (McDaniel & Andersen, 1998). Les asiatiques sont connus pour éviter les contacts physiques (Barnlund, 1989). D'autres études s'inscrivent sur l'observation de différences interculturelles dans les relations intimes (Jourard & Rubin, 1968). Si l'explication culturelle doit être prise en compte pour expliquer certains comportements se manifestant en classe, elle ne fera pas l'objet d'une étude spécifique dans le cadre de notre travail.

3.4.2.2.2. Le milieu sportif

Kneidinger, Maple & Tross (2001) montrent des différences significatives dans les comportements tactiles entre les filles et les garçons dans le milieu sportif, ce qui avait déjà été mis en évidence dans des études précédentes (Hall & Veccia, 1990 ; Heslin & Boss, 1980 ; Major, Schmidlin & Williams, 1990 ; Stier & Hall, 1984 ; Sugiyama, 1990). Les femmes touchent davantage leurs co-équipières que les hommes. Elles adoptent plus de comportements tactiles à domicile qu'à l'extérieur et les utilisent également lors d'une défaite, contrairement aux hommes dont les contacts sont plus nombreux lorsqu'ils jouent à l'extérieur. Les types de touchers sont différenciés entre les hommes et les femmes. Les joueuses féminines se tapent davantage dans la main, s'embrassent et des touchers de groupe apparaissent alors que les joueurs masculins ont des contacts entre la main et une autre partie du corps de leur équipier, telle que le dos, le bras ou la tête. Une différenciation, en EPS, des touchers envers les élèves selon leur sexe et celui de l'enseignant, sera à envisager.

3.4.2.2.3. Des différences sexuées

Des différences sexuées apparaissent à la fois dans la perception du toucher et dans son utilisation. Les filles sont plus tactiles que les hommes. Lafrance & Mayo (1979) ont montré que les filles cherchent et offrent plus de contacts non agressifs que les garçons. Greenbaum & Rosenfeld (1980) trouvent des différences de comportement lors du salut. Les hommes entre-eux ont plutôt des contacts brefs, avec une poignée de main mutuelle alors que les

femmes ou les dyades mixtes ont des contacts plus longs, des baisers, des accolades. Ce comportement féminin serait dû, selon Montagu (1979) au fait que les filles reçoivent plus de communications tactiles quand elles sont enfants, développant ainsi leur aptitude à utiliser ce mode de communication lorsqu'elles sont plus âgées. Nous pouvons alors émettre l'hypothèse que les enseignantes toucheront davantage que les enseignants, ce que nous essaierons de percevoir dans nos études ultérieures.

3.4.2.2.4. Le toucher, moyen de manipulation ?

Certaines études montrent que le toucher est un puissant moyen de manipulation (Gueguen, 2004 ; Joule & Beauvois, 2002). Plutôt que parler de manipulation, nous emploierons l'expression de « soumission librement consentie » (Joule & Beauvois, 1998). Les personnes qui sont touchées manifestent une attitude plus positive et une évaluation plus favorable de la personne qui touche. Dans la théorie de l'engagement, Joule et Beauvois (opcit.) développent plusieurs aspects de la manipulation, qu'ils définissent en reprenant Kiesler (1971) : « *Seuls les actes nous engagent. Nous ne sommes donc pas engagés par nos idées, ou par nos sentiments, mais par nos conduites effectives* ». Toute technique de manipulation repose sur la réalisation d'un acte préalable facile à obtenir, puis sur le passage à une nouvelle action qui n'aurait pas été obtenue sans l'engagement initial. Le toucher peut être un acte au service du discours pour amener les gens à faire ce que nous souhaitons qu'ils fassent. Gueguen (2008) résume les avantages octroyés au toucher : « *Tout réussit mieux à qui sait toucher ses semblables. Succès, persuasion, séduction, domination sociale. Mieux encore : le toucher réduit les conflits sociaux, suscite plus de motivation chez les étudiants, et une meilleure prise des médicaments par les malades. Pourquoi ne pas l'utiliser davantage?* » (p. 26).

L'expérience de Kleinke (1973) montre l'effet du toucher dans l'obtention d'une demande ultérieure. Des personnes trouvant des pièces dans une cabine téléphonique étaient interceptées lorsqu'elles la quittaient. Un expérimentateur leur demandait alors si elles les avaient trouvées. Une fois sur deux, en plus de sa question, il touchait pendant une à deux secondes le bras de son interlocuteur. Ce contact physique lui a permis d'augmenter significativement le taux de restitution des pièces oubliées. D'autres expériences similaires ont été réalisées, dans des contextes variés, allant de la signature de pétition, de l'obtention de pièces pour téléphoner, de l'acceptation de remplir un questionnaire, de l'augmentation de pourboire, etc. A chaque fois, il y a une augmentation significative du comportement attendu lorsque la demande est associée à un contact, même bref d'une à deux secondes, sur le bras ou l'épaule (Brockner & al., 1982 ; Goldman & Fordyce, 1983 ; Gueguen, 2002 ; Horning, 1987 ;

Kleinke, 1977 ; Smith & al., 1982 ; Willis & Hamm, 1980). Gueguen (2002a) montre que la prise de conscience ou non du contact n'a pas d'impact sur la participation ultérieure à la requête. Cette idée est contredite par une étude plus récente et spécifique menée par Joule et Guéguen (2007). Elle nécessite alors d'être approfondie et réexploitée plus spécifiquement en fonction de certaines variables, notamment le sexe ou l'âge des personnes testées.

Cette idée pourra être exploitée ultérieurement car elle montre qu'un individu, qu'il soit conscient ou non d'être touché, accepte plus facilement une demande faite par celui qui touche. De même, ce contact tactile, lorsqu'il est réalisé par des étrangers ne crée pas forcément de malaise et peut même augmenter l'impact de la demande si nous nous référons à la dernière étude.

D'autres travaux mettent également en avant l'idée que l'évaluation positive attribuée à celui qui réalise l'acte du toucher est augmentée (Fischer & al., 1976 ; Hornik, 1992, 1992b ; Wycoff & Holley, 1990). Des exemples variés ont été proposés lors de leurs expérimentations. Les personnes qui touchent sont jugées plus aimables, plus compétentes et plus prévenantes (Fischer & al., 1976) ; plus professionnelles (Hornick, 1987 ; Wycoff & Holley, 1990) ; plus sympathiques, sincères, honnêtes, abordables (Erceau & Gueguen, 2007).

Il semble nécessaire de se questionner sur l'effet que pourraient avoir ces résultats dans le cadre scolaire et sur l'impact du toucher à la fois pour améliorer l'image de l'enseignant, mais aussi pour augmenter l'implication des élèves dans leur travail.

3.4.2.3. Dans le contexte académique

Des études, essentiellement anglo-saxonnes, se sont intéressées à l'analyse des effets du toucher dans le milieu scolaire et plus précisément dans le cadre d'une classe. Elles ont montré que le toucher favorisait l'adoption d'attitudes adaptées, avec notamment moins de comportements perturbateurs (Kazdin & Klock, 1973 ; Wheldall, Bevan, & Shortall, 1986). Wheldall & al. (1986) ont montré que 60% de ces comportements disparaissaient et 20% s'impliquaient davantage dans les tâches mises en place par l'enseignant. Ces résultats sont également valables en milieu difficile (Clements & Tracy, 1977 ; Van Houten & al., 1982).

Une augmentation de la participation en cours aurait bien lieu grâce aux touchers (Gueguen, 2002b), ainsi qu'une amélioration des performances ultérieures (Steward & Lupfer, 1987). Ces effets d'encouragement du toucher sont valables aussi bien chez l'enfant que chez la personne âgée (Howard, 1988 cité par Gueguen, 2002b ; Halimi- Falkowicz, cité par Gueguen, 2004). Les comportements non verbaux permettent d'encourager. Ils augmentent la motivation et l'apprentissage (Christophel, 1990) et la participation des élèves ou étudiants au sein de groupes (Albers, 2001 ; Gueguen, 2002b). Des recherches sur l'effet du toucher sur

des enfants d'école primaire et de jeunes détenus démontrent que le toucher diminue l'anxiété et le stress (Fields, 2001).

Moulin (2004) a mis en évidence la spécificité des contacts corporels en maternelle. Il parle de **gestualité de contact** qui utilise le toucher comme canal non verbal. « *Le toucher, même involontaire, a toujours une forte valeur affective et communicative, surtout dans le milieu scolaire où les relations sont très ritualisées* » (p. 151). Il ajoute : « *Si ces gestes doivent aussi retenir notre attention, c'est parce qu'ils sont hautement signifiants de la qualité de la relation pédagogique mais peuvent donner lieu quelquefois à des interprétations équivoques* » (p. 151). Cet auteur montre qu'en maternelle, l'enseignant est amené à utiliser ce toucher régulièrement, même dans des gestes très intimes : « *prendre la main, embrasser, porter, caresser les cheveux, faire des câlins* » (p. 153).

3.4.2.3.1. Forme, lieu et durée des touchers

Les études concernant l'impact des communications non verbales d'encouragement sont congruentes (Allen & Shaw, 1990 ; Burgoon, 1991, 1994 ; Jaasma & Koper, 1999). Toutefois, peu se sont intéressées au toucher comme variable de ces CNV, ou il était accompagné par d'autres (sourire, clin d'oeil, etc.). Gueguen (2002b, 2004) confirme que le toucher se suffit à lui même pour transformer favorablement le comportement des élèves en classe. Cette conclusion est donc en adéquation avec l'ensemble des études plus globales, citées ci-dessus (Brockner, Pressman, Cabitt & Moran, 1982 ; Goldman & Fordyce, 1983 ; Goldman, Kiyohara & Pfannensteil, 1985 ; Hornik, 1987 ; Hornick & Ellis, 1988 ; Kleinke, 1977 ; Smith & al., 1982 ; Willis & Hamm, 1980). Gueguen introduit toutefois une nouvelle variable en différenciant plusieurs styles de toucher (2002c) ainsi que des effets de genre. Le toucher d'aide, lorsque le bras est tenu deux secondes, serait plus efficace dans l'acceptation d'une demande chez les femmes que celui ayant pour but d'attirer l'attention (tape sur l'épaule à deux reprises), dont les résultats sont inférieurs à ceux obtenus lors de l'absence de contact. Les résultats sont inversés pour les hommes. Ceux-ci sont plus sensibles aux touchers qui les interpellent qu'aux touchers d'appel à l'aide.

La forme du toucher, ainsi que le lieu (Crusco & Wetzel, 1984) pourraient avoir des conséquences sur l'acceptation ou non d'une requête. Des études ont également porté sur la durée du toucher. Lynn, Le & Sherwyn (1998) ont montré que la durée du toucher (deux secondes versus quatre secondes) n'avait pas de conséquence sur le comportement attendu par la personne touchée, par exemple le pourboire donné à un serveur ou une serveuse n'augmentait pas lorsque le toucher se prolongeait. Cette dernière étude a confirmé que le sexe de la personne touchée n'a pas d'impact non plus (Crusco & Wetzel, 1984). Ces résultats

contredisent les études de Hornik (1993) et Stephen & Zweigenhaft (1986) montrant que les femmes touchées sont plus sensibles à cet acte que les hommes. L'apport de l'étude de Lynn et al. (1998) est de montrer qu'une différence apparaît liée à l'âge de la personne touchée. Les jeunes sont plus réceptifs et augmentent de manière plus importante le pourboire laissé au serveur que les plus âgés, même si l'augmentation pour cette dernière tranche d'âge est significative.

Ces variables pourront être exploitées ultérieurement, car elles semblent apporter une distinction dans la qualité du toucher (temps du toucher et type de contact tactile) et l'effet obtenu.

3.4.2.3.2. Hypothèses explicatives des effets du toucher

Plusieurs explications sont envisagées pour justifier l'effet du toucher (Gueguen & Joule, 2008 ; Gueguen, 2002b) sur l'augmentation de la participation aux sollicitations : 1) une **évaluation plus positive** du toucheur qui conduit à plus d'acceptations lors d'une requête ; 2) une seconde hypothèse plus sociale mettrait en évidence que le toucher est initié plus souvent par les personnes ayant un **statut social élevé** (Gueguen & De Gail, 2000 ; Gueguen, 2001 ; Hall & Veccia, 1990 ; Hall, 1996 ; Henley, 1973 ; Major & Heslin, 1982 ; Summerhayes & Suchner, 1978 ; Willis & Dodds, 1998). Le toucher est davantage initié par un supérieur hiérarchique (dominant vs dominé), par un adulte par rapport à un enfant et enfin par un homme comparé à une femme (Gueguen, 2007). La perception du statut de la personne induit plus de soumission. Le contact tactile affecte cette perception statutaire (Gueguen & Joule, 2008). Dans un article de 2002, Gueguen émet également l'hypothèse que la confiance en soi de l'élève est augmentée par le biais du toucher de l'enseignant.

Pour les trois hypothèses suivantes, Gueguen et Joule (2008) n'ont pas pu tester leur validité par la méta-analyse mais ils citent celles-ci comme pouvant expliquer les acceptations à l'issue des touchers : 3) le toucher accentuerait la perception du besoin d'aide (Gueguen, 2002c) ; 4) le toucher induit une humeur positive et donc plus de soumission ; 5) le toucher suscite un effet de familiarité qui augmenterait l'intimité créée entre deux individus.

3.4.2.4. Quelques classifications

3.4.2.4.1. Dans le milieu infirmier

La classification de Bonneton-Tabaries et Lambert-Libert (2006) présente quatre catégories de touchers :

- **Le toucher technique** : il est utilisé tous les jours dans la profession d'infirmière. Il renvoie aux gestes relatifs aux soins appris en formation. Il implique les positions du patient et du soignant afin que celui-ci puisse pratiquer le soin avec « *asepsie, confort et sécurité* » ;
- **Le toucher relationnel** : ce toucher permet d'établir une véritable relation avec le patient. Ce sont des gestes faits pour apaiser et rassurer le patient avant et/ou après une situation ou un soin stressant. C'est considérer la personne en tant qu'individu et non la voir comme simple « *objet de soin* » ;
- **Le toucher déshumanisé** : « (...) recouvre ainsi de nombreux gestes routiniers, souvent faits en série, où l'on assiste à une réelle automatisation du toucher » (p. 85). C'est lorsque la préoccupation principale porte sur les gestes infirmiers plus que sur les gestes rassurants pour le patient ;
- **Le toucher communication** ou communication non verbale. Il est utilisé dans tous types de relation. C'est le fait d'entrer en communication avec le patient en lui apportant du réconfort. Lorsque le soignant ne trouve pas les mots pour rassurer, il utilise alors le toucher pour accompagner le patient et établir une véritable relation.

Dans le milieu hospitalier, le toucher est étudié et est considéré comme un acte indispensable à connaître, pour l'utiliser à bon escient. Il revêt différentes significations et a plusieurs rôles. Nous pourrions alors analyser ces catégories pour voir si elles existent dans le cadre de la relation pédagogique et si oui, comment elles peuvent être utilisées, exploitées pour permettre d'accroître l'efficacité de l'enseignant dans ses interactions avec l'élève. Le toucher est surtout étudié dans des actes courants de la vie quotidienne ou dans le milieu paramédical. En EPS, aucune étude connue n'existe sur son rôle et son utilisation. Dans le milieu scolaire, peu d'études semblent s'être intéressées à ses effets sur le comportement des élèves.

3.4.2.4.2. Dans le milieu scolaire

Moulin (2004) propose une typologie des gestes de contact corporel en fonction de leurs significations. Il distingue :

- des **gestes de répression** : gifle, tape, saisie par le col, la manche pour mettre à la porte. Ils sont caractérisés par un fort niveau de violence dans l'énergie investie ;
- des **gestes de provocation** : pousser ou bousculer un élève pour le faire réagir ou provoquer un affrontement dont le maître pense pouvoir sortir vainqueur dans le but d'asseoir son autorité face à un élève qui fait la « forte tête » ;

- des **gestes d'injonction** : On pourrait distinguer plusieurs degrés entre l'exemple de l'élève pris par le bras de façon véhémement et renvoyé à sa place et la manipulation avec douceur d'un autre pour le mettre dans l'alignement du rang ;
- des **gestes de désapprobation** : poser la main et appuyer sur l'épaule d'un élève dont le maître désavoue la prise de parole sans autorisation. La main du maître se pose sur celle de l'élève pour le faire taire momentanément et permettre à un autre de parler ;
- des **gestes de destination** : Ces gestes sont destinés à toute la classe et non uniquement à celui qui les subit. Ex: le maître immobilise un élève devant le tableau pour signifier aux autres qu'ils doivent cesser toute activité et qu'il attend qu'on l'écoute ;
- des **gestes de stimulation** : toucher ou secouer un élève inattentif pour qu'il s'intègre à nouveau dans le travail de la classe ;
- des **gestes de légitimation** par lesquels le maître, plaçant un élève face aux autres, en position magistrale, puis s'effaçant lui-même, lui confère le statut de celui qui peut prendre la parole devant les autres ;
- des **gestes d'affection** : embrasser un élève, lui prendre la main, le tenir par les épaules sont des comportements très fréquents à l'école maternelle. Ces gestes n'ont pas d'autre but que de manifester un attachement indépendamment de la réussite scolaire de l'élève ;
- des **gestes de séduction** : destinés à s'attacher des élèves récalcitrants, les mettre à côté de soi ou devant soi, position et attention du maître dont ils retirent un prestige devant les autres ;
- des **gestes d'approbation** : poser la main sur l'épaule d'un élève, assis à sa table, en train de réaliser une tâche, pour lui signifier la validité de son travail ;
- des **gestes de désignation** : toucher un élève du doigt ou de la main pour lui indiquer qu'il est désigné pour, en EPS par exemple, faire partie de telle équipe ;
- des **gestes de sollicitation** : d'incitation ou d'encouragement : prendre un élève par la main pour l'envoyer réaliser une autre tâche dans la classe. Mettre la main dans le dos d'un autre pour l'accompagner au tableau ;
- des **gestes de consolation et d'apaisement** : la maîtresse prend sur ses genoux un enfant qui a pleuré ou qui est excité. Le maître pose la main sur l'épaule de deux élèves pour les séparer et désamorcer un conflit, fréquent dans la cour de récréation ;
- des **gestes d'intégration** : donner la main aux enfants pour faire une ronde est une façon pour le maître, au-delà de l'aspect pratique de l'activité, de renforcer l'unité de la classe et le lien social entre les enfants et lui-même. Le fait de poser ses mains sur les épaules du premier des enfants alignés avant d'entrer dans la classe a le même sens ;
- des **gestes de captation** : prendre un enfant devant soi, l'enserrer de ses bras et signifier ainsi, symboliquement, devant tous : « tu m'appartiens » et « vous êtes à moi ».

Cette classification est directement issue des formes de touchers qui apparaissent dans le cadre d'une classe de maternelle. Il s'agira pour nous d'établir si ces formes de contact sont également présentes en EPS avec un public plus âgé. Cette classification nous semble difficile à exploiter par la précision des formes de touchers présentant une certaine redondance. De même, certains touchers, s'ils sont présents à l'école maternelle, semblent avoir peu de place avec des élèves plus âgés.

3.5. Le comportement cinétique – mouvements du tronc et des jambes, gestes des mains, mouvements de la tête

La majorité des travaux s'intéressant aux CNV renvoie à l'étude du canal visuel et à la mimogestualité. Cosnier (1982) désigne par langages gestuels les CNV utilisant les gestes et renvoyant à la « *cinétique rapide* ». Argentin (1989) parle de communication non verbale gestuelle ou gestualité de communication. Il attire l'attention sur le fait que la gestualité de communication n'est pas un système isolé de production de sens, mais un sous système au même titre que le verbal, le vocal ou la proxémique, du système global de signes qu'est la communication.

Birdwhistell (1971) a développé la kinésique qui est la science de la gestualité communicante. Tous les gestes ont été réduits en kinèmes, unités motrices fondamentales. Ce n'est pas cette analyse qui nous intéresse dans le cadre de notre étude, mais plutôt une approche globale de la gestuelle et des intentions sous-jacentes à l'instauration de celle-ci. Nous ne chercherons pas à classer les gestes à partir d'une typologie précise. Nous essaierons néanmoins de décrire les gestes professionnels qui émergent dans le cadre de la fonction d'enseignant d'EPS en utilisant les études kinésiques pour interpréter les typologies de gestes utilisées par ces professeurs dans le cadre de leurs leçons. Birdwhistell, l'un des pionniers dans l'étude des comportements « non-verbaux », estime qu'au cours d'une conversation courante les comportements proprement linguistiques véhiculent moins de 35% de la « signification sociale de la situation », plus de 65% étant exprimés de façon non-verbale. Ces proportions sont difficilement quantifiables même si de nombreux chercheurs en confirment le sens général lors d'observations éthologiques. Toutes les études psychogénétiques posent le primat de la communication non-verbale (Bertrand, 1990) utilisée à tous les âges de la vie. Les CNV sont les premiers moyens de communication utilisés et loin de disparaître avec l'âge et le développement du langage, ils se perfectionnent, se modifient, se complexifient en vieillissant (Cosnier, 1982).

3.5.1. Les classifications

Plusieurs typologies du geste ont été décrites ces trente dernières années, enrichissant les précédentes (Cosnier, 1982, 1985).

3.5.1.1. La typologie de Cosnier

Pour Genevois (1992), la classification de Cosnier est la plus fonctionnelle pour décrire la mimogestualité entendue comme l'ensemble des mimiques, regards et gestes intervenant dans la communication. Plusieurs gestes ont été décrits, certains ayant une fonction communicative, d'autres étant appelés extra-communicatifs. Cette classification a évolué au fil de ses travaux. Nous présenterons uniquement celle de 1985, qui intègre des modifications par rapport à celle établie en 1982.

Les gestes extra-communicatifs sont des gestes qui en apparence n'interviennent pas dans la communication (Cosnier, 1982). Il s'agit des gestes de confort, auto-centrés et de manipulation d'objets. Nous ne les développerons pas puisque l'objet de notre thèse n'est pas l'analyse des différents types de gestes permettant les interactions, étude faite par ailleurs de manière approfondie à de multiples reprises. Toutefois, ces gestes permettent à l'émetteur de construire son discours, de le structurer.

Les gestes communicatifs (Cosnier, 2006) comprennent tous les mouvements corporels intentionnels ou non survenant au cours d'une interaction, perceptibles par le partenaire, participant directement et explicitement à la communication.

- Les quasilinguistiques sont des mimiques et des gestes intelligibles en dehors du verbal. Ils comprennent les expressifs, les conatifs, les phatiques et les opératoires.

- Les coverbaux correspondent aux mimiques ou aux gestes associés au discours verbal. On distingue :

- **Les paraverbaux.** Ils sont liés à l'articulation du discours verbal et en soulignent certains traits, comme par exemple certains mouvements de tête ou de main qui soulignent l'intonation, ou encore des gestes qui scandent le discours. Plus on est éloigné de l'auditeur, plus on aura recours à cette gestualité.

- **Les illustratifs.** Ils servent à illustrer le discours verbal. Ils comprennent 1) *Les déictiques* qui sont des gestes de désignation : doigt et bras tendu par exemple (geste de pointage) ; 2) *Les spatiographiques* qui miment la structure spatiale d'un objet : « un poisson grand comme ça ! » ; 3) *Les kinémimiques* évoquent l'action et le mouvement ; 4) *Les idéographiques* décrivent une idée en tentant de tracer une figure abstraite dans l'espace.

- **Les expressifs.** Ce sont surtout des mimiques exprimant des émotions. Elles ont été étudiées dès 1872 par Darwin.

- **Les synchronisateurs.** Ce sont des mimiques et gestes qui servent à régler la communication entre deux ou plusieurs partenaires. Les échanges paroliers sont en effet régulés par divers éléments verbaux, mais aussi non verbaux (vocaux et mimogestuels) qui constituent un véritable co-pilotage interactionnel. En voici quelques uns : Les mouvements en miroir de l'auditeur en début d'interaction ; Les hochements de tête et expressions manifestant l'écoute, l'approbation ou la désapprobation ; Les gestes de contact visuel par le regard ; Les postures, au début ou à la fin de l'échange, qui indiquent l'intention des interlocuteurs de continuer ou d'interrompre l'interaction. On les classe souvent en phatiques, utilisés par l'émetteur, et régulateurs, utilisés par le récepteur. Parmi les effets de ces derniers, les changements de parole (ou prise de tour) ont été étudiés sur le plan gestuel par Ducan et Fiske (1977).

Gestes communicatifs	Quasilinguistiques		Expressifs	
			Conatiques	
			Phatiques	
			Opératoires	
	coverbaux	Paraverbaux		Déictiques
				Spatiographiques
		Illustratifs		Kinémimiques
				Idéographiques
				Expressifs
Synchronisateurs		Phatiques		
		Régulateurs		
Gestes extra-communicatifs				

Classification proposée en 1985 par Cosnier

3.5.1.2. La classification de McNeill (1992)

Elle s'intéresse principalement aux gestes coverbaux qui sont associés au discours verbal pour l'illustrer, le renforcer, le connoter. Toutefois, ils sont dépendants du discours prononcé et leur interprétation est inséparable de celui-ci. Il en distingue quatre types :

- les **iconiques** qui entretiennent une relation très étroite avec le contenu sémantique du référent (1992, p. 78). Ils représentent les référents concrets ;
- les **métaphoriques** qui représentent des concepts abstraits et des métaphores. Ils illustrent un contenu discursif et représentent par analogie une action, un objet, un lieu, un mouvement ;
- les **déictiques abstraits et concrets** qui pointent en direction d'un référent, le plus souvent à l'aide d'un doigt, de la main ou de la tête ;

- les **battements** qui rythment le discours et en accentuent les éléments importants.

3.5.1.3. La classification de Mahut (2003)

Il propose une classification spécifique au geste « dans le cadre de la communication didactique en EPS ».

GESTES A REFERENCE OBJECTALE Gestes renvoyant à des données extérieures au locuteur et utile pour le récepteur dans l'interprétation du message				GESTES A REFERENCE ENONCIATIVE Gestes renvoyant aux processus cognitifs et énonciatif du locuteur		
GESTES ICONIQUES Gestes renvoyant à son objet en vertu d'une ressemblance, du fait que ses propriétés intrinsèques correspondent d'une certaine façon aux propriétés de cet objet		GESTES INDICIELS Gestes comportant une connexion causale ou encore un rapport de contiguïté avec la réalité		GESTES CODIFIES	GESTES MARQUEURS DE LA PAROLE	IDEOGRAPHES
Spatio-graphiques	Praxigraphiques	Deictiques		Emblèmes		
Représentant une relation spatiale, réfère à des notions de hauteur, d'éloignement et de positions relatives dans l'espace.	Gestes représentant une action.	Présent visuel Réfèrent du geste présent dans le champ visuel de l'interlocuteur	Symbo-lique Réfèrent du geste absent du champ visuel de l'interlocuteur	Gestes faisant l'objet d'une convention pour des membres d'une même communauté culturelle pour lesquels ils renvoient à quelque chose de précis	Gestes battant la mesure, fonction de scansion rythmant les différentes étapes de l'activité référentielle du locuteur	Gestes traçant dans l'espace la piste logique ou le cheminement de la pensée suivi par le locuteur

Grille de recueil du geste de Mahut (2003), p. 110

Il synthétise l'ensemble des classifications proposées précédemment en maintenant deux grandes catégories et sept types de gestuels :

- **Les gestes à référence énonciative** : « le geste renvoie au processus cognitif et énonciatif du locuteur en situation de production d'un message ». Il est au service du locuteur dans le processus énonciatif et sert peu à la compréhension du message. Il y inclut deux types de gestes : « les marqueurs de la parole » et « les idéographes », terminologie employée par Rimé & Schiaratura (1991) ;

- **Les gestes à référence objectale** : ils fournissent des indices à l'interlocuteur dans sa compréhension du discours. Ils comprennent cinq types de geste. Il y a *Le geste codifié*, appelé aussi emblème dans d'autres classifications ; *Le geste iconique* a « une signification de type analogique de par sa ressemblance perceptive globale avec l'objet représenté » (p. 109). Il inclut les gestes « spatiographiques » et les « kinétographiques » (Rimé & Schiratura, 1991) par leur lien avec leur référents ; *Le geste indiciel* sert à « désigner quelqu'un ou quelque chose, à indiquer un espace particulier ou un point spatial précis utiles pour l'action » (p. 111). Il inclut les gestes appelés « présent visuel » ou « déictique symbolique » (Rimé & Schiratura, 1995).

3.5.1.4. Conclusion à propos des classifications

Toutes les classifications se rejoignent actuellement même si le vocabulaire change parfois. Lefebvre et Perron (2008) résument les différentes catégories issues des classifications de Argentin (1984, 1989), Ekman & Friesen (1969) et Perron (2003). Ces différents gestes n'ont pas les mêmes fonctions dans les interactions sociales.

- **Les interacteurs** : ce sont des gestes de la tête, du tronc ou de la main vers les interlocuteurs ;
- **Les métaphoriques** : Goldin-Meadow (1999, 2004) montre que les métaphoriques servent à donner du sens ;
- **Les ponctuateurs** : ce sont les gestes de scansion qui correspondent aux gestes de battement. Ils complètent ou modulent les messages verbaux. Certains ont pour objet des visées communicatives ;
- **Les adaptateurs** : ils constituent les gestes de confort, manipulation, auto-contact, grattage, etc. Ils ont une fonction de retrait, notamment dans un contexte conversationnel de valence négative, tel que l'ennui, la peur, la gêne, l'embarras (Masse, 2000 cité par Lefebvre & Perron, 2008) ;
- **Les déictiques** : ils sont davantage centrés sur la tâche que sur l'interaction et servent à référencer un objet dans l'environnement.

Les gestes à références énonciatives ne seront pas du tout exploités dans le cadre de notre étude.

3.5.2. La gestuelle

3.5.2.1. La gestuelle dans la société

Actuellement de nombreuses sociétés de conseils ou de communication se développent pour conseiller les salariés, les chefs d'entreprise voire même les politiciens et les aider à

améliorer leur gestuelle pour une plus grande efficacité. Par exemple, une association telle que Toast-Masters International (« TMI »), association internationale à but non lucratif dont l'objectif est d'aider ses membres à améliorer leurs compétences en matière de communication et de leadership par la prise de parole en public, résume l'intérêt d'optimiser sa gestuelle dans un ouvrage à l'usage du plus grand nombre. Il y est expliqué que les gestes permettent de rehausser l'intérêt pour le discours prononcé. Ils permettent de clarifier et d'étayer les arguments, ce qui facilite l'interprétation du message oral. Ils donnent du relief aux idées, donc développent et complètent les images verbales dans l'esprit des auditeurs. Ils accentuent et amplifient les paroles en exprimant les sentiments et les opinions. Ils diffusent la tension nerveuse, agissent comme support visuel pour accroître l'attention du public. Ils mobilisent l'auditoire et se voient de loin.

Ces recherches sont-elles également effectuées dans le contexte scolaire pour aider les enseignants à améliorer leur communication ?

3.5.2.2. La gestuelle dans le contexte académique

Dans les disciplines des langues étrangères (Langues vivantes LV1 ou LV2), trois champs d'étude du non verbal coexistent. Pour Tellier (2008), le troisième champ s'intéresse spécifiquement au geste pédagogique qui inclut à la fois la forme du geste, ses fonctions et son impact sur l'apprenant (Tellier, 2006). Les bras et les mains sont utilisés, même si des mimiques faciales apparaissent, dans un but pédagogique. Il permet l'accès au sens en LV, « *Il agit comme une traduction gestuelle des paroles de l'enseignant. Le lien entre le geste et la parole qu'il accompagne est donc crucial* » (Tellier, 2008, p. 41). Le geste n'est pas systématiquement associé au verbal lorsqu'il s'agit d'encourager ou d'informer l'élève d'une erreur, sans l'interrompre. Reprenant les classifications de Cosnier (1982) et surtout de McNeill (1992), Tellier explique que le geste pédagogique peut être un mime, un geste coverbal (déictique, iconique et métaphorique principalement) ou un emblème (Tellier, 2010, p. 4). En 2008, elle propose trois grandes catégories de gestes pédagogiques, s'appuyant sur les rôles de l'enseignant proposés par Dabène (1984), issus d'une analyse des CV :

- Les gestes d'information :

- *grammaticale* qui servent à transmettre des données relatives à la morpho-syntaxe et à la temporalité ;
- *lexicale*, les plus nombreux de cette catégorie Le geste est produit par l'enseignant pour illustrer un mot ou une idée de son discours oral ;
- *phonologique et phonétique* pour maîtriser la prononciation ;

- **Les gestes d'évaluation** qui comprennent les gestes pour féliciter, approuver et signaler une erreur ;

- **Les gestes d'animation** qui englobent à la fois les gestes de gestion de classe (changement d'activité, démarrage et clôture d'activité, placement des apprenants/du matériel, punir/ gronder/ faire taire, donner des consignes) et de la gestion des interactions et de la participation (réguler les débits/ le volume sonore, faire répéter, étayer, interroger, donner la parole).

Tellier (2008, p. 43) parle alors de « *code gestuel commun partagé par les acteurs d'une même classe* ». Pour elle, trois conditions doivent être respectées afin d'intégrer ce geste pédagogique dans le code commun de la classe. Il doit toujours être associé au même sens, utilisé fréquemment pour être mémorisé et conserver le même aspect. Ces gestes permettent alors de créer des automatismes chez les élèves.

Selon ce même auteure, « *les gestes de l'enseignant jouent un rôle très particulier dans la relation affective qui s'établit entre un enseignant et ses élèves* » (p. 41). Elle définit l'affectivité en reprenant Pendaux (1998, p. 22), « *non seulement comme l'effet d'un climat de confiance réciproque en classe, mais aussi comme moteur intime de l'activité de celui qui apprend, et –pourquoi pas ? - source de plaisir pour celui qui enseigne* ». Ce lien entre les gestes et la relation affective sera également étudié en EPS.

3.5.2.3. La gestuelle en EPS

En EPS, Mahut a étudié la co-gestuelle associée au verbe d'un point de vue didactique. Pour lui (1998), il est généralement impossible d'affecter un sens au geste indépendamment des énoncés verbaux et contextuels. Birdwhistell renforce cette idée puisqu'un geste n'a pas de signification propre. C'est dans une situation particulière qu'il prend sens pour les interlocuteurs. Scherer s'inscrit dans la même direction lorsqu'il précise qu'il faut garder à l'esprit que dans le cadre de l'analyse conversationnelle (1984, p. 72) : « *l'objet d'étude ne doit pas être les signes non verbaux isolés tels que les contacts visuels et les gestes, ou les canaux isolés tels que le canal visuel ou le canal auditif, mais les fonctions de configurations multicanales de signes* ». Pour Mahut (2003, p. 76), nous ne pouvons donc pas parler d'autonomie gestuelle ou verbale même si l'on considère « *la gestuelle comme une entité à part entière, non inféodée à l'énoncé verbal* ».

En 2005, Mahut met en évidence l'existence d'un code commun de communication co-construit lors des interactions élèves-enseignant. Plus l'étudiant est familiarisé avec ce code, meilleure est sa compréhension. Il semble donc nécessaire de se demander si seules certaines APSA comme la natation, qui est très technique et nécessite une organisation pédagogique

particulière du fait de l'environnement acoustique, favorisent l'apparition de telles gestuelles ou si toutes les activités sont porteuses d'un code co-construit entre l'enseignant et ses élèves. Une ébauche de réponse est fournie par Mahut (2003, p. 153-4). Il n'apparaît pas de relation forte entre diverses APSA (lutte, natation, badminton, volleyball, basket et gymnastique) et les catégories gestuelles. *« Au delà de l'APS, il semble que les conditions particulières de l'intervention (gestion d'un espace important, élèves dispersés, relation à l'action, niveau sonore) soient plus prégnantes que l'activité en elle-même. Autrement dit, c'est plus les caractéristiques matérielles, les contenus d'enseignement, la conception de l'APS, sa transposition didactique qui semblent influencer une gestuelle caractéristique, voire atypique par rapport à une situation conversationnelle classique ».*

L'étude de 2005 permet de questionner l'existence d'un code non-verbal, dont l'étude s'est limitée pour Mahut aux gestes co-verbaux, plus particulièrement les gestes iconiques, mais qui pourrait s'étendre à l'ensemble des CNV de l'enseignant en classe. Pour lui, la réussite dans la construction d'un code commun entre l'enseignant et ses élèves passerait par une différenciation au cas par cas du contenu enseigné afin que celui-ci soit appropriable. Cependant, les éléments non verbaux de la communication présentent des indices suffisamment pertinents, exhaustifs et univoques pour les étudiants ayant suivi les enseignements du professeur étudié. Ceci met en avant l'idée que le développement d'un code commun entre un enseignant et sa classe est extrêmement important et permet une diminution du flux d'informations verbales communiquées, dont la déperdition au niveau de la compréhension est élevée. L'expertise de l'enseignant et sa compétence sont requises pour la mise en place de ce code communicationnel. Une gestuelle adaptée peut minimiser le coût verbal et être de meilleure qualité explicative (Mahut & Grehaigne, 2000). En accord avec cette remarque, nous essaierons de mettre en évidence que les CNV des enseignants s'effectuent dans un but ergonomique d'économie verbale et d'amélioration de la compréhension des contenus transmis, pour les élèves. Des recherches complémentaires menées auprès de professeurs débutants seraient nécessaires pour observer quelles CNV ils utilisent et s'ils développent des routines non verbales.

Mahut et al. (2005, p. 48) met en évidence que *« l'activité perceptive et interprétative du geste de l'enseignant, en tant que forme dynamique, est dépendante des caractéristiques du lecteur/ élève ».* Ceci postule le caractère infiniment singulier et personnel de toute réception (Barbier, 2000, cité par Mahut et al., 2005, p. 48).

Outre les coverbaux, l'attention des chercheurs se focalise sur les emblèmes (gestes codifiés et propres à une culture) et sur les mimes que l'on utilise en général lorsque l'usage de la parole est impossible (bruit, distance, peur de déranger, etc.) (Tellier, 2008).

3.5.3. Les emblèmes

3.5.3.1. Définition

Les quasilinguistiques ou emblèmes permettent d'assurer une communication sans l'usage de la parole (Cosnier & Dahan, 1977 ; Cosnier, 1977 ; Descamps, 1989 pour une synthèse des travaux). Ils peuvent la renforcer ou la compléter lorsqu'ils coexistent voire même la contredire. Les mains, les membres inférieurs et la face sont principalement utilisés dans cette gestuelle. Les premiers transmettent surtout les informations opératoires alors que le visage véhicule les connotations affectives (Cosnier, 1977). Ces gestes codifiés sont propres à une société donnée, même si certains sont communs à plusieurs cultures. En effet, Cosnier & Dahan (1977) ont montré des similitudes entre les répertoires français, italien et américain.

3.5.3.2. Classifications

Ces gestuelles ont des significations variées. Une étude sémantique faite par Cosnier en 1977 mettait en avant que 40% des quasilinguistiques français étaient connotatifs, c'est à dire exprimant un sentiment aux deux tiers négatif (agressivité, méchanceté) et 60% fonctionnels, avec des proportions similaires pour les répertoires anglais et colombien (Johnson, Ekman & Friesen, 1975 ; Saitz & Cervenka cités par Cosnier, 1977). Les répartitions faites par Cosnier en 1982 sont plus précises et légèrement différentes (p. 264- 265) :

- **Emblèmes expressifs**, surtout les mimiques, qui expriment l'humeur (hausser les épaules, souffler en gonflant les joues) ou un commentaire : ça sent mauvais (se pincer le nez) : 33% dont deux tiers de sentiments négatifs ;
- **Emblèmes conatifs** destinés à influencer les autres. Ils ont pour fonction d'agir sur l'interlocuteur (e.g.les gestes pour dire «arrêtez! », « chut! ») : 13% ;
- **Emblèmes phatiques** : ce sont les gestes destinés à établir ou à maintenir le contact (salutations, appel du garçon de café, etc.) : 10% ;
- **Emblèmes opératoires** qui transmettent une information en décrivant une action ou un objet (e.g. marcher, manger, prier, etc.) : 26% ;
- **Emblèmes d'injures** : 18%.

40% de ces emblèmes sont statiques (chut, stop) et 60% dynamiques, c'est à dire utilisant un mouvement pour être perçus (Cosnier, 1982). L'iconicité varie fortement avec l'utilisation du mime, symbolique ou réel, pour certaines actions. Les gestes de pointage sont aussi fréquemment utilisés, associés à une mimique expressive. Les quasilinguistiques se combinent peu, mais une variation de leur sens peut apparaître à travers les mimiques

expressives véhiculées. La répétition et l'intensité dans l'utilisation de celles-ci accentuera ou non cette communication et des émotions plus ou moins fortes pourront y être associées.

Cette gestuelle se développe essentiellement lorsque le bruit, la distance ou la nécessité d'être discret rendent la CV difficile. De même, dans les interactions en face à face, elle transmet les connotations affectives, notamment celles négatives qu'il n'est pas convenable d'exprimer verbalement (Cosnier, 1982). Nous pouvons alors légitimement émettre l'hypothèse que ces gestuelles spécifiques apparaîtront en EPS, compte-tenu de l'environnement particulier de cette discipline que nous repréciserons ultérieurement.

3.5.3.3. Dans le milieu académique

Moulin (2004) s'y est intéressé dans l'enseignement primaire. Il parle de gestualité de communication à distance pour les gestes et de stéréotypes gestuels pour les emblèmes. Il en liste quelques uns : frapper des mains, mettre l'index verticalement sur la bouche pour obtenir le silence, agiter les bras pour attirer l'attention, lever un bras la main ouverte pour provoquer l'arrêt de toute activité, convoquer un élève avec signe de menace en pliant et dépliant alternativement l'index. Nous pouvons alors nous demander si ces emblèmes sont similaires à ceux que nous pourrions retrouver en EPS avec des élèves plus âgés.

3.5.3.4. En EPS

En EPS, bien que la gestuelle ait été analysée, aucune étude ne s'est intéressée spécifiquement au recensement des emblèmes utilisés par les enseignants, ni au rôle qu'ils pouvaient avoir dans les interactions enseignant/ élèves.

Mahut (2003) considère que ces « gestes linguistiques » sont minoritaires (4% du corpus), ce qui correspond à la faible place occupée par ces gestes dans le discours en général. Pour lui, la situation de l'enseignement en EPS ne se distingue pas du contexte culturel plus général. Il faut cependant rappeler que le travail doctoral de Mahut (2003) portait sur les gestes ayant un rôle dans la transmission didactique du savoir. Dès lors, il conclut qu' « *il est probable que celle-ci (gestuelle codifiée) soit peu appropriée à un processus de transmission d'éléments relatifs à l'éducation physique* » (p. 135). Il émet l'hypothèse que cette faible représentation de quasilinguistiques peut être expliquée « *par une faible connivence culturelle entre enseignants et élèves, due à la fois à la différence d'âge ainsi qu'à des références culturelles éloignées* » (p. 135). Il nous appartiendra de vérifier dans nos propres travaux la place qu'occupent ces gestuelles symboliques, leur utilisation en EPS et leur intérêt lorsqu'elles sont utilisées par les enseignants.

La place de ces langages gestuels, avec indépendance totale au langage parlé a été mise en évidence (Langue des signes française par exemple). Les mains sont prioritairement utilisées pour le langage gesticulé, mais la face véhicule les émotions et permet de lever des ambiguïtés ou de préciser le sens des propos. La richesse de notre motricité et des signes mimo-gestuels est mise en évidence. Ils peuvent transmettre de précieuses informations indépendamment du langage parlé.

3.5.4. Problèmes de décodage

Le retard concernant l'étude des CNV peut être lié au problème de décryptage et d'analyse de ce canal. En effet, l'écriture alphabétique (Cosnier, 1977) a permis de retranscrire le langage parlé, mais l'absence d'un tel outil pour les CNV a compliqué leur description. Actuellement, grâce à l'évolution des médias, notamment de la vidéo, ces CNV peuvent être analysées, décortiquées de manière approfondie. En linguistique, l'analyse du langage s'est faite en deux étapes. Pike soulève le problème des émics (description objective) et des étics (description avec interprétation et classement en catégories), « gestétique » ou « gestémique », selon que l'on étudie ce qui bouge ou ce qui signifie. Ces deux approches sont complémentaires et ne relèvent pas de la même analyse (linguistique versus éthologie). Pour Cosnier (1982), la première approche renvoie aux méthodes micro-analytiques alors que la seconde est caractéristique des méthodes macro-analytiques.

Trois méthodes sont utilisées pour analyser les corpus de CNV recueillis, mais elles dépendent de l'objectif de la recherche. Ces méthodes peuvent se compléter. Il y a les méthodes micro-analytiques, les méthodes macro-analytiques, les méthodes fonctionnelles.

- Les **méthodes micro-analytiques** utilisent le modèle de la linguistique structurale et de la double articulation. Birdwhistell avec le développement de sa kinésique va s'appuyer sur ce modèle. En distinguant les kinèmes, équivalent des phonèmes et les kinémorphèmes qui renvoient aux morphèmes de la linguistique, ce chercheur essaye de mettre en place un alphabet non verbal. 57 kinèmes sont décrites, grâce à un graphème qui est la représentation schématique de l'expression non verbale décrite. Ce type de description s'avère très coûteuse en temps pour des séquences longues ;
- Les **méthodes macro-analytiques** renvoient à celles utilisées en éthologie. Une description des actions est réalisée. Le film est souvent utilisé pour analyser les occurrences de chacun des éléments du répertoire ;
- Les **méthodes fonctionnelles** classent les différentes actions directement selon leur fonction communicative.

Notre méthodologie s'appuiera sur la troisième méthode afin d'offrir des données contextualisées au milieu scolaire, mais nous la détaillerons ultérieurement.

3. 6. Le visage : regard et contact visuel, expression du visage

3.6.1. Expression du visage et émotions

Différents systèmes de classifications des communications non verbales ont vu le jour avec difficulté (Ekman, 1970 ; Ekman & Friesen, 1969). En 1971, Ekman, Friesen & Tomkins mettront en place le F.A.S.T. (Facial Affect Scoring Technique) destiné à mesurer les modifications du visage lors des manifestations émotionnelles. Ce système ne sera pas pertinent (Ekman, 1982). Une nouvelle tentative sera effectuée par Ekman et Friesen (1986) qui proposeront le FACS (Facial Action Coding System) permettant de coder les mouvements faciaux en mesurant cinq aspects : 1) la codification possible à partir de quarante quatre unités d'action ; 2) l'intensité mesurée sur une échelle en cinq points ; 3) la latéralité (bilatérale ou asymétrique) sur une échelle en six points ; 4) le lieu d'action ; 5) le temps de manifestation.

Birdwhistell, bien que critiquant cette classification (Mac Dermott, 1980, cité par Argentin, 1989) proposera lui-même un système de classification structurale des mouvements en terme d'unités et de combinaisons d'unités, qu'il nommera kiné.

Ces classifications évoluent actuellement. De nombreuses études s'intéressent au rôle des CNV dans les communications interpersonnelles. En effet, les émotions sont véhiculées par la face et la compréhension des émotions est un enjeu pour de nombreux chercheurs (Ekman & Friesen, 1969 ; Ekman, 1999).

Des chercheurs s'intéressent également à la compréhension des influences culturelles des émotions dont il est nécessaire de percevoir les différences de signification sociale selon les cultures. Ainsi, par exemple, la recherche menée par Kupperbusch, Matsumoto, Kooken, Loewinger, Uchida, Wilson-Cohn & Yrizarry (1999) souligne les différences dans la façon de juger un sourire entre les Japonais et les Américains.

Les expressifs co-verbaux sont essentiellement faciaux et transmis par les mimiques faciales. L'expression des émotions de base a été étudiée, et ce dès 1872 par Darwin. Six émotions : joie, surprise, peur, colère, dégoût, tristesse semblent être universelles. Toutefois, les mimiques expressives sont régulées dans chaque société avec des pressions plus ou moins fortes selon les ethnies. Le sexe, l'âge et le statut social induisent un contrôle social de ces émotions. Les mimiques expressives deviennent conventionnelles (Cosnier, 1982, 2003) et se détachent de l'émotion réellement vécue. Elles permettent de connoter le discours soit à partir des mimiques faciales soit par différents gestes, comme nous l'avons précisé plus haut.

Toutefois, les manifestations émotionnelles ne sont ni contrôlées, ni contrôlables et le canal non verbal laisse filtrer des informations authentiques.

La place du regard et du sourire est souvent évoquée dans le rôle que ces deux CNV peuvent jouer dans la relation pédagogique. Peu d'études ont analysé spécifiquement leur implication, leur utilisation et leur impact dans cette relation professeur-élèves. Or, l'enfant regardé est un enfant reconnu (Zimmerman, 1982). Il nous semble alors important de percevoir les enjeux relationnels, voire affectifs qui se cachent derrière ces CNV. Mais que savons-nous sur le regard ? Qu'apporte-t-il comme information pour celui qui est observé ?

3.6.2. Le regard

Le regard est important car il indique le degré d'appréciation de la personne considérée. Cook et Smith (1975) ont montré que plus une personne en regarde une autre et plus cette dernière a le sentiment d'être appréciée. Les mêmes auteurs montrent également que la personne peu sûre d'elle, qui est sur la défensive ou qui n'est pas sincère, a tendance à détourner le regard. Ce peut être une marque d'anxiété que l'interlocuteur peut aisément percevoir. L'importance du regard dans la communication est connue depuis longtemps. Le récepteur regarde plus l'émetteur (Argyle & Cook, 1976 ; Exline, 1971 ; Kendon, 1970). L'émetteur regarde surtout à des moments clés du discours et à la fin de celui-ci. Des différences sexuées existent au niveau du regard (Argyle & Cook, 1976). Ainsi, les femmes regardent davantage que les hommes et préfèrent être moins vues. Des facteurs culturels et la place hiérarchique des individus influencent également, notamment dans les rites d'interactions (Goffman). LaFrance et Mayo (1976) ont étudié les différences interculturelles dans la fixation visuelle lors d'une interaction. Les personnes afro-américaines fixent davantage lorsqu'elles parlent alors que les caucasiennes fixent lorsqu'elles écoutent.

L'efficacité du regard, qu'il soit unilatéral, dominant ou réciproque, a été soulignée dans les processus de persuasion (Segrin, 1993). Burgoon, Birk & Pfau (1990) ont étudié l'impact de plusieurs comportements kinesthésiques sur la persuasion. Ils ont trouvé que le charme, la douceur du visage (facial pleasantness) sont les prédicteurs les plus importants d'un succès. Liss & al. (1993) ont étudié les effets des sourires sur le gain de respect (« compliance gaining ») et ont montré qu'être plus souriant induit plus de respect. Ces études suggèrent que la persuasion est facilitée par l'utilisation de la mimo-gestualité qui inclut une position corporelle ouverte, l'expression faciale d'émotions et une gestualité importante (Andersen, 2003). Les études de Kleinke (1977 ; 1980) et de Brockner, Pressman, Cabitt & Moran (1982) mettent en évidence les effets cumulatifs, dans une optique de persuasion, de l'utilisation simultanée du contact physique et du regard (Andersen, 2003).

Pour Berthoz et Jorland (2004), un contact établi par le regard a une base biologique en neuroscience. Il permet une activité bilatérale dans l'amygdale. Les structures du cortex frontal sont sensibles au regard dévié, fuyant. Ces structures du cerveau affectif et limbique constituent le cerveau des émotions. Le regard implique les deux. Nous approfondirons cette idée dans la partie concernant l'empathie.

3.6.3. En contexte académique

Pujade-Renaud (1983) mentionne que le regard représente un « instrument important de l'autorité » qui permettrait d'agir sur l'enfant sans avoir recours au verbal. Le regard bénéficie d'un pouvoir symbolique, notamment par la position de l'enseignant dans l'espace classe. Zimmerman (1978) met déjà en évidence l'existence d'un ghetto non-verbal pour une forte minorité d'enfants d'ouvriers (40 % de français et 48 % d'étrangers). Il explique, à la lumière de ses résultats que « *cette population est véritablement séparée, isolée par le (non) regard enseignant. Elle est l'objet d'une effective ségrégation* » (p. 58).

Moulin (2004) montre dans l'enseignement primaire que les résultats des élèves s'améliorent lorsqu'ils sont observés, car ces élèves mobilisent davantage leurs capacités intellectuelles que ceux qui sont isolés pour réaliser une tâche. Ces remarques impliquent que le regard doit être un outil utilisé par l'enseignant pour mobiliser ses élèves et les motiver. Peu d'études semblent s'être penchées sur les rôles et intérêts du regard et des expressions faciales, positives et négatives. En EPS, aucune étude sur la place du regard et du sourire n'a été réalisée à notre connaissance.

3.7. Les Signes vocaux : signes vocaux verbaux dotés de signification paraverbale, signes vocaux non-verbaux, silences

3.7.1. Définitions

L'analyse des signes vocaux a été faite à de très nombreuses reprises. Le débit, l'intonation, l'articulation, le volume, etc. complètent le message verbal ou le transforment lorsqu'ils ne sont pas en adéquation. En effet, il semble difficile de contrôler tout ce qui est de l'ordre de la paralinguistique (LaFrance, 1985).

Pour Cosnier (1982), la vocalité, appelée paralangage ou encore paralinguistique (Trager, 1958) participe à la réalisation des fonctions expressives, c'est à dire émotives et pulsionnelles (Léon, 1976 ; Scherer, 1981), mais aussi esthétiques (Fonagy, 1970 ; 1971).

Les études sur le paralangage débutent dans les années 1950 (Hall & Trager, 1953 ; Trager 1958). L'idée est que la manière de dire influence davantage le sens que le contenu même du message. Cependant, les discussions sont âpres, encore aujourd'hui, car les

chercheurs ne s'accordent pas sur la définition de ce terme (Crystal, 1969, 1974 ; Brown, 1990). Plusieurs classifications sont proposées. Hennel-Brzozowska (2008) en récapitule deux. La première, celle de Trager (1958), qui parle de « paralinguistique », distingue deux catégories : 1) la **qualité de la voix** (ton, résonance et contrôle de l'articulation) qui se réfère aux caractéristiques individuelles du parlant ; 2) les **vocalisations**, y compris les caractéristiques vocales (les pleurs, les soupirs, le rire) qui expriment les émotions, puis les qualifications vocales (timbre, intensité, extension) et enfin les interjections onomatopéiques (les sons tels que « uhm », « eh », « bin »).

La seconde est celle de Laver & Trudgill (1982) dont la classification divise les comportements vocaux en 3 catégories : 1) les caractéristiques **extralinguistiques** de la voix qui sont les aspects permanents et dépendent de l'aspect anatomique ainsi que de la façon de régler son propre appareil vocal ; 2) les caractéristiques **paralinguistiques** du ton de la voix, qui servent à envoyer des informations sur l'état émotionnel et les attitudes interpersonnelles ; 3) les caractéristiques de la **réalisation phonétique** qui se réfèrent essentiellement à l'accent du parlant et à sa prononciation.

Argyle (1992) divise les signes vocaux liés au discours et les signes vocaux indépendants du discours. Anolli (2002) parle de signes vocaux verbaux et de signes vocaux non-verbaux. Pour ces derniers, il distingue trois paramètres qui déterminent les caractéristiques de la voix, essentiels pour la compréhension de l'énoncé linguistique : le ton ; l'intensité ; la vitesse.

Ces signes vocaux non-verbaux sont liés à la qualité de la voix du locuteur et différencient un individu d'un autre par la reconnaissance d'une voix familière au milieu des autres. Ils sont aussi utilisés pour estimer les caractéristiques de la personnalité, de l'état d'émotion, etc. (Hennel-Brzozowska, 2008). Des facteurs biologiques, sociaux, de personnalité, et émotionnels influenceraient ces aspects vocaux non verbaux (Anolli, 2002).

Pour compléter les définitions ci-dessus, nous pouvons nous appuyer sur Kerbrat-Orecchioni (1990 ; 1994) pour qui le domaine du paraverbal recouvre en particulier les phénomènes suivants :

- la **prosodie** qui concerne tous les phénomènes de « *quantité, de ton, d'accent, de contour intonatif* », etc., et qui résulte principalement des variations de la fréquence fondamentale de la phonation (hauteur), de son intensité et de sa durée (Dubois & al., 1994) ;
- le **débit**, c'est-à-dire la vitesse d'élocution ;
- les **différentes pauses** (moment d'interruption de l'articulation) dont la longueur et la position peuvent être fonctionnelles (« jointure ») ou sémantiquement signifiantes ;

- les « **différentes caractéristiques de la voix** » (hauteur, timbre, intensité, etc.) ;
- les **particularités individuelles ou collectives de la prononciation**, qui nous permettent de différencier des voix d'enfant, de vieillard, etc. ou les « accents » régionaux, sociaux, nationaux. Ces particularités sont suffisantes pour nous permettre de reconnaître quelques individus « à la voix ».

La voix est fortement liée à la fonction expressive du langage (Jakobson, 1960). Les émotions sont véhiculées par la voix plus que par le visage (Argyle, 1992), car ce dernier est plus contrôlable et une meilleure connaissance est possible alors que moins d'attention est portée sur l'analyse de sa voix. Or, celle-ci révèle notre personnalité à travers notre débit, notre rythme, nos pauses ; elle influence la perception par autrui de nos compétences (Argyle, 1992).

Les modalités d'utilisation de la voix varient en fonction de l'expertise de l'enseignant. Le débutant utilise une uniformité de l'intensité vocale, parfois élevée lorsqu'il est dépassé par les événements d'une classe agitée, alors que le maître expérimenté module la puissance de ses émissions vocales (Moulin, 2004). Les effets contrastés réduisent le bruit ambiant.

Nous n'analyserons pas spécifiquement l'aspect vocal dans le cadre de ce travail. Cependant, celui-ci aide à la contextualisation de la situation d'interaction. Il donne des indications qualitatives sur le texte émis par l'enseignant, lorsqu'il s'adresse à ses élèves.

3.7.2. Le silence

Le silence joue aussi un rôle important au niveau vocal bien qu'il soit difficile de l'interpréter « *car il interfère avec les autres signes, avec le type de relation interpersonnelle, la situation communicationnelle et la culture de référence* » (Hennel-Brzozowska, 2008, p. 28).

Les fonctions communicatives du silence ont été soulignées (Goldman-Eisler, 1968). Il permet d'attirer par exemple l'attention de personnes distraites. Il assure, pour Hennel-Brzozowska (2008) une signification importante dans les relations asymétriques, pour la gestion du pouvoir et la domination sociale. Sa connotation peut être positive ou négative. Le contexte est alors nécessaire pour interpréter ce silence. Il semble important de prendre en compte ce mode d'expression non verbal qui est représentatif d'intentions particulières de l'enseignant envers ses élèves.

Plusieurs types de silence ont été recensés au sein d'une conversation (Sachs, Schegloff & Jefferson, 1974) cités par Hennel-Brzozowska (2008).

- Une **pause** « **gap** » quand un parlant prend son tour ;

- Un **silence du type « lapse »** quand aucun des interlocuteurs ne parle et la conversation s'interrompt ;
- Un **silence « pause »** qui dénote un retard du partenaire à la suite d'une demande, d'une question, d'un salut. Ce dernier est une violation des règles informelles de la conversation.

Pour Bruneau (1973, traduit en Français par Achaz), il existe plusieurs types de silence :

- Le **silence psycholinguistique** comprenant lui-même le silence rapide et le silence long. Le premier, qui dure un peu moins de deux secondes, est lié aux hésitations de très courte durée et ne nous intéresse pas dans le cadre de notre étude. Le second est lié à des mouvements d'organisation, de catégorisation et de spatialisation à travers les niveaux d'expérience et les niveaux de mémoire. Ces silences sont plus des symboles que des signaux, ils nous intéressent peu également ;
- Les **silences interactifs** sont des « *pauses dans un dialogue, une conversation, une discussion, un débat, etc. Ils peuvent être liés à des rapports affectifs ou personnels aussi bien qu'à l'échange d'informations et/ou à la résolution d'un problème* » (p. 7). Ces silences dépendent fortement des circonstances et situations dans lesquelles se déroulent les interactions. Ce sont ces silences qui nous intéresseront dans le cadre de l'analyse des interactions survenant dans le cadre de la classe.

3.7.3. Les troubles de la voix des professeurs

Une étude initiée par l'INSERM et publiée en 2006 sous le titre « *la voix, des troubles pour les enseignants* » met en évidence que l'enseignement est une profession fortement touchée par des troubles de la voix. Une étude de synthèse réalisée par Mattiske & coll. (1998) sur la prévalence des problèmes vocaux rapporte quatre études concluant qu'au moins 50 % des enseignants invoquent des problèmes vocaux. Par ailleurs, environ un futur enseignant sur cinq fait part de difficultés récurrentes relatives à la voix au cours de ses études, et ce dans une mesure significativement plus importante que des étudiants d'autres disciplines (dans le même établissement d'enseignement supérieur) (Simberg & al., 2000 ; Simberg & al., 2004). Chez les enseignants qui demeurent dans la profession, la prévalence des problèmes vocaux croît avec l'âge, pour atteindre un maximum dans le groupe d'âge 50-59 ans. De nombreux enseignants sont contraints d'abandonner de façon prématurée et définitive la profession en raison de leurs difficultés vocales (Sapir, Keidar & Mathers-Schmidt, 1993). La prévalence des problèmes vocaux est nettement supérieure chez le sexe féminin (Dejonckere, 2001b ; Roy, Merrill, Thibeault, Parsa, Gray & Mith, 2004). Une étude finlandaise récente (Simberg & al., 2005) montre que la prévalence de symptômes vocaux chez les enseignants a

significativement augmenté en l'espace de douze ans (1988- 2000). L'analyse de Verdolini & Ramig (2001) met en évidence que pour les États-Unis, le coût annuel lié aux soins de santé et journées de travail perdues en rapport avec des troubles vocaux, atteint 2,5 billions de dollars, et ce uniquement pour les enseignants.

Cette étude met en avant la méconnaissance des troubles de la voix, en particulier chez les enseignants. Or, la circulaire du 23 mai 1997 sur « les missions du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel » stipule : « *le professeur sait utiliser l'espace, le geste et placer sa voix* ». Cette étude montre la contradiction entre ce qui est recommandé comme compétence chez l'enseignant et le fait qu'aucun moyen de prévention n'est mis en oeuvre pour l'aider à gérer l'utilisation de sa voix. De plus, les facteurs environnementaux, et en particulier les exigences acoustiques (bruit de fond et temps de réverbération) qui sont des facteurs prépondérants, jouent un rôle important, mais encore insuffisamment pris en compte. Beaucoup d'études menées dans les classes d'enseignement relèvent des niveaux sonores beaucoup trop élevés. Cette remarque nécessiterait pour les enseignants d'EPS une sensibilisation accrue, compte-tenu de leur environnement quotidien qui est très mal insonorisé. De même, le fait de travailler dans des espaces multiples entraîne de la part des élèves l'effet Lombard, qui est un phénomène de modification de la prononciation humaine (fréquence fondamentale, volume sonore, articulation, allongement des voyelles) pour compenser la présence de bruits environnants de manière inconsciente. L'enseignant d'EPS adapte automatiquement sa façon de parler pour que les élèves puissent le comprendre malgré le bruit. Il est donc amené à forcer sur sa voix et ses cordes vocales, ce qui peut avoir un effet négatif sur le long terme. Les variations de climat auquel il est soumis entraînent également des désagréments pour l'organe vocal.

4. Les facteurs affectifs et/ou émotionnels de la communication

4.1. L'affectivité

4.1.1. Définition

Ce terme « affectivité » est exploité très souvent, mais de manière floue voire inappropriée. Les recherches portant sur les communications définissent peu ce terme. Le terme « émotion » semble s'y substituer. Le terme « relation » y est associé très régulièrement. Il constitue l'ensemble des rapports et des liens existant entre des personnes qui se rencontrent, se fréquentent et communiquent entre elles.

Dans ce travail de recherche, au regard des informations précédentes, nous partons du postulat que lors d'une interaction entre deux individus (indépendamment de leur statut), des

émotions et des sentiments sont transmis à travers les CNV. Nous nous appuyons sur le second axiome de Watzlawick, développé précédemment : les communications véhiculent, au niveau relationnel, des significations liées à l'état affectif des personnes en interaction. Les motivations et intentions sous jacentes aux communications sont perceptibles. Rappelons que pour cet auteur, c'est la communication analogique qui définit cette relation, c'est à dire la communication non verbale. Ainsi, lors d'une interaction, à travers les aspects non verbaux de la communication, des émotions diverses sont véhiculées en plus des nombreuses informations implicites.

4.1.2. Implications pour la relation enseignant-élèves

A l'école, dans le cadre des relations pédagogiques et didactiques, l'enseignant va devoir questionner ses communications. Si des informations cognitives sont transmises, d'autres, liées à ses affects (sentiments, réaction psychique immédiate face à certaines situations, qu'elles soient agréables ou non), le sont également (Genevoix, 1992). Or, ces éléments non verbaux se transmettent le plus souvent à l'insu des partenaires ; le professeur livre ses sentiments, ses pensées profondes à ses élèves à travers sa mimogestualité, et sa façon de s'exprimer. Ces affects renvoient parfois à de la violence, certes symbolique, mais cependant existante pour un élève qui la reçoit frontalement. Elle est d'autant plus aggravée qu'elle est corrélée à des phénomènes de pouvoir (Pujade-Renaud & Zimmerman, 1976).

Abrieu (1999) explique que « *toute communication s'inscrit dans un contexte psychologique qui reste toujours un contexte social et idéologique* » (p. 177). Il insiste sur l'idée que ce n'est pas l'expert qui communique le mieux, mais celui qui crée un contexte relationnel adapté : « *C'est fondamentalement la qualité de la relation qui génère la qualité de la communication* » (p. 176). Si nous extrapolons ses propos à partir du raisonnement précédent, cela implique qu'il faut mettre en œuvre une relation agréable, à travers l'émergence d'émotions positives pour favoriser une communication efficace.

Cette affectivité a été traitée dans l'enseignement par Pujade-Renaud & Zimmerman (1976). Ils adoptent une approche psychanalytique de la relation pédagogique. Ils parlent ainsi de « *sexualité pédagogique* » qui renvoie au « *désir de plaire, d'être aimé* ». Or, toute expression de cette affectivité est réprimée à l'école, même si les enseignants ont des préférences qu'ils ne doivent pas exprimer, mais que les élèves perçoivent à travers ce qu'ils appellent les « chouchous ». Pour ces deux auteurs, les CNV mettent en évidence dans cette relation pédagogique qu'ils appellent aussi et indifféremment relation éducative, « *la présence de la sexualité et de la violence* ». Cet ouvrage, premier du genre à la fin des années 1970 a eu un impact fort, car il osait aborder une thématique jamais traitée dans l'enseignement.

Cependant, l'ouverture faite, puis poursuivie par Pujade-Renaud (1983) est restée discrète, peu de chercheurs ont prolongé ses études. En ce qui nous concerne, leur démarche, leur questionnement nous intéressent, mais dans un cadre scientifique différent. En effet, le vocabulaire utilisé, dans un métier où le corps est de plus en plus tabou, surprend et peut déstabiliser. Toutefois, l'idée principale au cœur de leur démarche initiale était de contester la relation prioritaire prônée par l'institution et la formation des enseignants : la transmission didactique du « *savoir désincarné* » (p. 107).

Zimmerman (1978), parallèlement, poursuit cette réflexion sur des classes de maternelles et de primaires. Il démontre que les enseignants qui utilisent un langage verbal chargé d'affectivité, emploient simultanément, de façon délibérée ou non, tous les registres non verbaux (para-verbal, distance et rapprochement, attitudes et gestes d'encouragement, de réprimande, etc.). Pour cet auteur, il serait alors étonnant que « *les élèves ne soient pas sensibles à ces différents éléments et n'y répondent pas, positivement ou négativement, sur le même mode* » (p. 47).

Neill (1986) analyse les comportements efficaces ou inefficaces, au niveau NV, d'enseignants catégorisés comme efficaces, inefficaces et moyens par une enquête de voisinage. Des différences importantes sont notées entre les enseignants efficaces et inefficaces dans l'emploi de leurs CNV (gestes, mimiques, postures et mouvements du corps). Celles-ci se différencient notamment dans les émotions véhiculées :

- **Les enseignants efficaces** : leurs mimiques traduisent l'enthousiasme, la satisfaction ou l'embarras. Ils fixent plus du regard leurs élèves. Ils ont une gestuelle variée, basée sur l'utilisation d'illustratifs, de gestes de contrôle.
- **Les enseignants inefficaces** : leurs mimiques sont neutres ou expriment la tristesse et l'incertitude. Ils réalisent peu de mouvements de tête marquant l'intérêt pour leurs élèves. Leur posture est fermée (bras croisés).

Dans un second temps, Neill présente des diapositives, récapitulatives de certaines catégories de comportements non verbaux des enseignants, à des groupes d'élèves de 12 à 18 ans. L'objectif est de percevoir la valeur accordée aux CNV par ces élèves et aux types d'enseignant associés (amical, inamical, sérieux, ennuyeux, calme). Les aspects affectifs tels que l'agressivité ou l'amicalité sont perceptibles par les élèves alors qu'ils ne le sont pas par les adultes. Les élèves utilisent les CNV, telles que la mimogestualité, les postures, les expressions faciales, les sourires pour caractériser l'enseignant. Les postures de menace, d'hésitation, d'évitement, déterminent les signes distinctifs des enseignants sérieux et ennuyeux.

Genevois (1992) relève au sujet de cette étude, pour caractériser le facteur amical : « *les élèves se fixent non seulement au sourire mais aussi à des postures où l'enseignant touche l'élève. Ces attitudes, on le comprend, sont rares, et pourtant elles sont perçues très positivement par les élèves. Les mimiques évoquant l'humour sont également plus efficaces que leur nombre restreint ne le laisserait prévoir. Les illustratifs sont également repérés pour le facteur amical (gestes qui appuient une explication)* » (p. 92).

Les comportements non verbaux de l'enseignant sont perçus par leurs élèves, notamment les émotions véhiculées, au détriment bien souvent des enseignants eux-mêmes. Ils permettent également de caractériser l'efficacité de l'enseignant. La relation affective, c'est à dire les liens qui se créent entre l'enseignant et ses élèves, à travers lesquels se manifestent des émotions permettant de caractériser cette relation (positive versus négative), serait alors au service des apprentissages.

Plus récemment, des recherches portant sur l'enseignement des langues vivantes étrangères ont exploré le domaine du non verbal et de l'affectif. Les résultats s'accordent pour dire que la composante affective exerce une influence décisive, au même titre que la composante cognitive (Arnaud, 2008, p. 177). Certains postulent que dans ces enseignements la place du relationnel et de l'affectif pourrait être amplifiée par la particularité de cette discipline (Coste, 1984). En effet, le cours de langue est le seul domaine d'enseignement où l'objet d'étude est en même temps le médium : l'élève utilise la langue étrangère pour apprendre cette même langue étrangère. Ceci expliquerait alors que l'affectif pèse lourdement sur les conditions dans lesquelles se déroule l'apprentissage (Coste, résumé par Arnaud, 2008, p. 177). En EPS, nous émettons la même hypothèse. Il s'agit de la seule discipline où le corps est sollicité, à l'âge où les adolescents en ont une perception difficile. Les relations sociales peuvent alors prendre des tournures compliquées, à cause des apprentissages moteurs mis en jeu. L'analyse des émotions transmises via le canal non verbal peut permettre d'expliquer l'investissement des élèves dans la classe et les apprentissages.

Arnaud (2008) étudie le rôle de l'enseignant en français langue étrangère (FLE) dans sa capacité à stimuler ou entraver l'émergence de comportements positifs, d'un point de vue affectif chez l'élève, à partir notamment de ses comportements non verbaux. Pour lui (p. 177-178), l'affectivité est une macro-catégorie qui englobe des catégories plus pointues telles que l'anxiété, l'extraversion, la peur de se tromper, l'empathie, la motivation, etc. Il retient cinq paramètres d'ordre affectif : 1) l'implication ; 2) l'extraversion et la spontanéité (vs introversion) ; 3) le fait d'être à l'aise en classe (vs anxiété) ; 4) la cohésion de groupe et la convivialité ; 5) l'adhésion au professeur.

Le non verbal joue un rôle dans les besoins des élèves sur les plans cognitifs et affectifs, dans « *le besoin d'être guidé et celui d'être autonome, le désir d'ordre, de systématisme et de correction et celui de fantaisie, de communication ; l'envie d'être reconnu et apprécié par l'enseignant et celle d'avoir des échanges vrais avec la classe* » (Arnaud, 2008, p. 192). Son étude inclut l'observation de différents aspects non verbaux de la communication, tant chez l'enseignant que chez ses élèves : le silence, le regard, la mobilité, la position corporelle, l'expression faciale, le ton et l'intensité de la voix, le bâillement, le rire. Si son approche apporte un regard nouveau sur le rôle des CNV en classe, l'analyse des CNV des élèves ne sera pas abordée dans notre travail. Toutefois, le lien entre les CNV et l'émergence d'émotions diverses apparaît clairement dans cette étude.

Cette conclusion contraste avec l'étude d'Hertenstein & Keltner (2006). Ces auteurs font le constat que la majorité des recherches sur les émotions se focalisent sur le ton de la voix ou la face. Ils ont mis en évidence, à travers trois études de cas sur des participants de nationalité américaine et espagnole, que la perception des touches réalisés par des personnes qu'ils ne voyaient pas (le bras touché était de l'autre côté d'un rideau) permettait à ces derniers de déterminer le type d'émotion contenu dans ces contacts. Les émotions décodées étaient la colère, la peur, le dégoût, l'amour, la gratitude et la sympathie. Ils ont également montré que des observateurs étaient capables de percevoir l'émotion transmise à l'issue d'un toucher. Cette étude met en avant que les personnes peuvent communiquer grâce à leurs comportements non verbaux trois émotions prosociales : l'amour, la sympathie et la gratitude. Le toucher véhicule aussi les émotions liées au plaisir (Hertenstein, 2005 ; Hertenstein & Campos, 2001 ; Jones & Yarbrough, 1985 ; Knapp & Hall, 1997), pour une valence positive : une ambiance intime et chaleureuse, et négative, celles de douleur et d'inconfort. Le toucher accentue la manifestation des émotions par rapport aux autres modalités non verbales (Knapp & Hall, 1997).

Si des émotions sont transmises lors des interactions, dans quelle mesure sont-elles perçues et comprises par les acteurs de la relation ?

4.2. Empathie ou sympathie dans les interactions ?

4.2.1. Définition

Ces notions sont très étudiées, à travers différents regards : neurologie, psychologie, éthologie, philosophie et physiologie. Si la notion d'empathie apparaît avec les philosophes allemands, c'est Rogers qui lui donne sa place (Brunel & Martiny, 2004). Il étudiera essentiellement l'empathie verbale. Ce n'est que dans les années 1990 qu'elle sera resituée dans le contexte de l'interaction (Brunel & Martiny, 2004, p. 482).

L'empathie (Berthoz & Jorland, 2004) repose sur une capacité de représentation de l'état mental d'autrui indépendamment de tout jugement de valeur. Elle se distingue des notions de sympathie, de compassion et de contagion émotionnelle. Elle implique l'idée de « se mettre à la place de l'autre », sans forcément éprouver ses émotions. Elle permet d'anticiper et de comprendre les réactions d'autrui. « *L'empathie est un jeu de l'imagination qui vise à la compréhension d'autrui et non à l'établissement de liens affectifs* » (Pacherie, 2004, p. 150). A l'inverse, « *La sympathie met en jeu des fins altruistes et suppose l'établissement d'un lien affectif avec celui qui en est l'objet* » (Pacherie, 2004, p. 150).

Ainsi, « *L'objet de l'empathie est la compréhension. L'objet de la sympathie est le bien-être de l'autre. [...] En somme, l'empathie est un mode de connaissance ; la sympathie est un mode de rencontre avec autrui* » (Wispé, 1986, p. 318).

Notre questionnement porte sur l'exploitation de ces définitions dans l'enseignement. L'enseignant, pour faciliter les apprentissages de ses élèves et leur investissement dans la leçon, doit-il être sympathique ou empathique ?

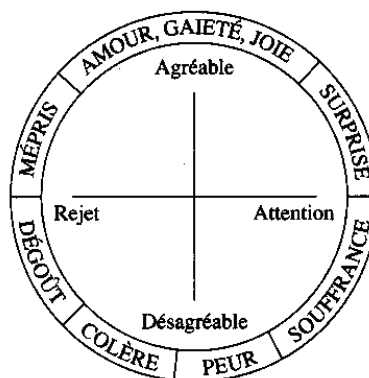
4.2.2. Les émotions

S'interroger sur les deux notions précédentes implique d'aborder quelques notions sur la nature des émotions. De nombreux chercheurs s'y intéressent (Damasio, 1994 ; De Sousa, 1987 ; Elster, 1999 ; Frijda, 1986 ; Griffiths, 1997 ; Lazarus, 1991 ; LeDoux, 1996 ; Solomon, 1993).

Les émotions de base, même si elles varient selon les auteurs (Ekman, 1992, 1993 ; Schwartz & Shaver, 1987 ; Izard, 1994) sont relativement précises : joie, colère, surprise, peur, tristesse, dégoût (Ekman, 1992).

Cosnier (2006b) résume ce qu'il appelle les axes d'organisation des émotions.

(adapté par J. Cosnier d'après Schlosberg).



Celles-ci auraient neuf caractéristiques selon Ekman (1992). Nous ne présentons ici que les quatre qui pourront être réexploitées dans le cadre de notre travail :

- Elles sont **universelles**, c'est à dire reconnues dans toutes les cultures, à quelques exceptions près (auteurs cités par Ekman, 1992 : Ekman, 1972, 1973 ; Izard, 1994, 1980). Elles se réalisent à partir des mimiques faciales. Toute manifestation d'émotions, de la part de l'enseignant, au cours de la leçon peut être perçue par les élèves.
- Elles sont **déclenchées rapidement** : les réactions physiologiques peuvent survenir en une fraction de seconde et les mimiques en quelques millisecondes (Ekman & Friesen, 1978 ; cités par Ekman, 1992). Il semble impossible pour l'enseignant, en cas d'émotion réelle, de la masquer puisqu'elle précède sa prise de conscience et que la mimique est immédiate.
- Elles subissent un **mécanisme de perception automatique** : lorsque l'émotion survient, elle n'est ni volontaire, ni raisonnée, elle le fait brusquement ;
- Elles **surviennent spontanément** : l'expérience émotionnelle n'est pas choisie et est difficile à éviter.

Pour Cosnier (2006b, p. 63), « *Dans la quotidienneté, les manifestations affectives seraient d'intensité moindre bien que de même nature que les émotions : les affects habituels seraient des "microémotions", que l'on pourrait qualifier de "subliminaires" dans la mesure où elles ne laisseraient pas de traces mnésiques à moyen ou à long terme* ». De nombreuses émotions apparaissent dans le cadre d'une leçon. Si leur intensité est trop faible pour atteindre le seuil de la conscience et leur reconnaissance par celui qui les émet, l'enseignant, est-ce aussi le cas pour ses élèves ?

4.2.3. Les émotions dans l'interaction

Cosnier (2003, 2006b, 2008) étudie la place des émotions et des processus affectifs lors des interactions. Les émotions joueraient un rôle important dans les relations interpersonnelles et dans la communication affective avec autrui (Cosnier, 2008). Il se situe du côté du psychologue qui s'intéresse à l'analyse conversationnelle. Pour lui, tout clinicien doit se poser trois questions : 1) quel rôle jouent les émotions dans l'interaction conversationnelle ? 2) comment les affects participent-ils à l'activité de co-pilotage de l'interaction ? 3) quel rôle joue l'empathie dans la compréhension et la régulation conversationnelle ?

Bien que ces questions s'adressent au domaine particulier de l'interaction entre un psychologue et un patient, elles peuvent également nous servir dans le cadre d'une relation entre un professeur et son élève. Les mêmes processus sont en œuvre. Quel rôle joue le corps à travers les éléments non verbaux dans la transmission, mais surtout la perception des éléments affectifs ?

Deux modes de communication affective ont été mis à jour par Cosnier :

- **L'échange** qui se fait à travers le codage-décodage des signaux plus ou moins formalisés et conventionnalisés. Les systèmes de synchronie interactionnelle (Condon, 1980), mouvements réalisés « en miroir », et de co-pilotage de l'action s'inscrivent dans cette dimension ;
- Le **partage** qui est le résultat de la communication empathique. « *Le receveur est mis dans un état corporel analogue à celui de l'émetteur* » (Cosnier, Rey & Robert, 1996, p. 200) par une assimilation des éléments perçus d'autrui comme si le receveur en était le producteur (phénomène d'échoïsation).

Ces phénomènes sont issus d'une préoccupation de l'émetteur qui se pose quatre questions lors d'une interaction (Cosnier, 1989, 2006) : 1) est-ce qu'on m'entend ? 2) est-ce qu'on m'écoute ? 3) est-ce qu'on me comprend ? 4) qu'est-ce qu'on en pense, faisant référence à la question : quels sont les affects de mon partenaire ? Simultanément, le receveur se pose également trois questions : 1) qu'est-ce qu'il dit ? 2) qu'est-ce qu'il fait ? 3) qu'est-ce qu'il pense ? (renvoyant à la question quels sont ses affects ?).

Pour Cosnier (2006b, 2008), les questions quatre de l'émetteur et trois du receveur sont impératives pour le bon déroulement d'une interaction. Des inférences empathiques sont nécessaires pour le bon déroulement de l'interaction. Cette empathie renvoie à un phénomène de partage cognitif et affectif. L'empathie, qui consiste à imaginer ce que l'on percevrait à la place d'autrui, n'est synonyme ni d'identification ni de sympathie, car si elle peut être positive, elle peut être neutre, voire amener des sentiments négatifs (Cosnier, 2008). Pour Cosnier, Rey & Robert (1996), toute interaction a « *pour objectif sous-jacent, explicite ou implicite, de permettre un partage de représentations, d'affects et d'actions ; l'échange est le plus souvent au service du partage. C'est cet aspect de partage que nous appelons empathie* » (p. 196).

Ces mêmes questions doivent être au centre des préoccupations des enseignants lors de leurs consignes et de chaque interaction individualisée, pour s'assurer de la bonne compréhension de l'information donnée.

Trois sortes d'empathie peuvent être distinguées :

- **Empathie de représentations** qui constitue la communauté de représentations imagées et conceptuelles à la base de l'intercompréhension ;
- **Empathie d'affect** qui renvoie à la communauté d'affects à la base de la contagion émotionnelle. Elle sera d'autant plus aisée que les similitudes sont grandes entre les individus : homologie corporelle voire ethnique, homologie psychologique, souvent homologie de parures (vestimentaire, capillaire etc. ...). Cette remarque laisse supposer que l'enseignant sera davantage compris (et inversement) par les élèves dont l'origine socio-culturelle est proche de la sienne. Zimmermann (1978) dans son article « *Un langage non-verbal de classe : Les*

processus d'attraction/ répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers » met en évidence ce phénomène de préférence non conscient à l'égard des élèves favorisés ;

- **Empathie d'action** : Elle renvoie à « *l'échoïsation mimo-gestuelle et la coordination de l'action* » (Bonnet, 2000, citée par Cosnier, 2006 ; Cosnier & Brunel, 1994, 1997 ; Martiny, 2002). Les mimiques, les postures, les qualités vocales sont répétées en miroir par le partenaire et réciproquement. L'énonciateur pense et parle avec son corps, l'énonciataire perçoit et interprète également avec son corps (Cosnier, 2006).

4.3. Les styles de communication

Des styles personnels de communication ont été décrits par différents chercheurs (Merrill & Reid, 1981). Ils sont définis comme « *la manière dont une personne interagit non seulement au plan du discours mais également aux plans paraverbal et non verbal, donnant ainsi volontairement ou involontairement des indications sur la manière dont le message littéral sera entendu, filtré, interprété et compris* » (Norton, 1983, p. 19).

Il s'agit de la perception stéréotypée d'un mode dominant de communication d'un individu et de sa manière d'interagir avec ses interlocuteurs (Wheless & Lashbrook, 1987). Cette notion est complexe. Elle renvoie à l'image que l'on donne aux autres qui peut être différente de l'image de soi réellement perçue ou encore de l'image idéalement visée (Jamal & Goode, 2001 ; Sirgy & al., 1997).

Cette approche des styles de communication identifie deux ou trois dimensions qui produisent différents types de communication. Deux dimensions sont communément utilisées: assertiveness (dominance) et responsiveness (réactivité affective).

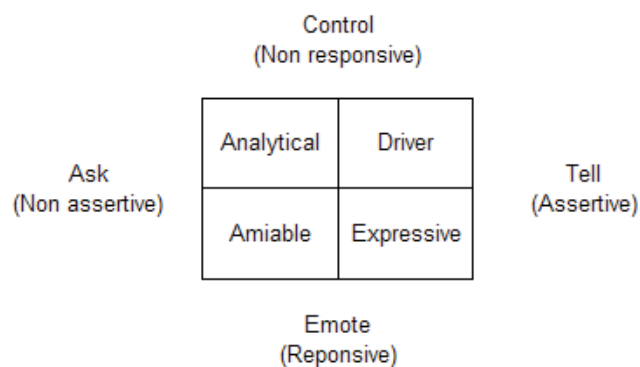
Merril & Reid (1981) présentent quatre styles différents en fonction de l'influence exercée sur un axe horizontal et de la réactivité affective sur un axe vertical. L'influence exercée renvoie à la dominance, c'est à dire à la « *manière dont un individu tente d'influencer ou de contrôler l'interaction et son résultat* » (Cormier, 2006, p. 154). Norton (1978, 1983) et Richmond & McCroskey (1985) complètent en précisant que la dominance désigne la tendance telle que perçue par les autres à influencer ou à contrôler les pensées et les actions d'autrui ; cette tendance se manifeste dans des comportements qui relèvent davantage de l'affirmation de soi que de la demande ou de l'écoute.

A l'inverse, le second axe désigne la facilité à exprimer ouvertement des réactions émotives et, d'autre part, l'habileté à entrer en résonance avec les émotions des autres (Bolton & Bolton, 1984). Richmond & McCroskey (1985) ont décrit cette dimension comme l'habileté à se montrer sensible aux autres, à leurs espoirs et à leurs craintes. Cormier (2000) explique

que les individus qui font preuve d'une grande réactivité affective sont des personnes qui paraissent soucieuses des autres.

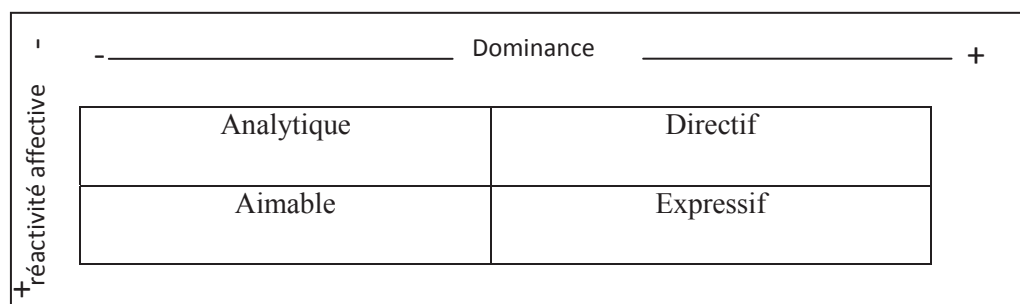
La prise de conscience de ces styles sociaux aurait pour objectif de permettre 1) de mieux se connaître et ainsi déterminer ses points forts et les améliorations qui seraient à mettre en œuvre ; 2) se maîtriser en utilisant plus efficacement les caractéristiques qui correspondent au style mis en place ; 3) mieux connaître les autres et le style employé ; 4) s'adapter aux autres en analysant comment ils nous perçoivent et intégrer leur style pour rentrer plus facilement en contact.

Ces deux chercheurs mettent en avant qu'il n'y a pas de style idéal, le but étant d'être capable de s'adapter lors des interactions afin de nouer de meilleures relations.



Les quatre styles personnels de communication selon Merrill & Reid (1982, p. 67).

Cormier (2000) reprend les styles décrits par Merrill & Reid (1981). Elle les présente avec leurs caractéristiques verbales et non verbales, d'où l'intérêt pour notre étude de les détailler car ils pourront être réexploités lorsque nous aborderons les communications utilisées par les enseignants et leurs façons de s'exprimer.



Source : traduit et adapté par Cormier (2000) de Merrill & Reid (1981, p.67).

Les quatre styles sont :

- Le **style analytique** : il s'agit des individus qui vont droit au but et qui ont peu d'état d'âme pour les sentiments et les émotions véhiculés par les autres. Ces personnes sont perçues comme « *sérieuses, pertinentes, objectives et dignes de confiance, mais aussi froides,*

distantes et impersonnelles » (Cormier, 2000, p. 156). Au niveau verbal, les interventions sont longues avec un vocabulaire soutenu. Concernant les aspects verbaux et para-verbaux, il y a un contrôle général avec une bonne maîtrise paraverbale, un flux mimo-gestuel réduit et des contacts visuels indirects. De manière caricaturale, ces personnes sont relativement rigides et l'accent est mis sur la gestion des tâches plus que sur les individus eux-mêmes.

- Le **style directif** : la priorité est portée sur les résultats et l'action. Les personnes utilisant ce style sont déterminées, catégoriques et marquent plutôt une forte assurance. Elles sont perçues comme « *pratiques, efficaces, énergiques, rapides et décidées, mais aussi impatientes, dures et autoritaires* » (p. 158). Le discours verbal porte sur les faits, les solutions aux problèmes. Au niveau des CNV, le débit est rapide, le contact visuel direct, les gestes rapides et saccadés. Se dégage ainsi une confiance en soi et une grande énergie

- Le **style aimable** : le travail d'équipe est privilégié, les besoins, valeurs, sentiments et motivations de chacun sont pris en compte. Les personnes employant de manière privilégiée ce style sont considérées comme spontanées, chaleureuses, empathiques et perspicaces. Elles recherchent l'harmonie et fuient les conflits. Elles écoutent avec patience, évitent les affirmations absolues. Ce sont d'habiles négociateurs et conciliateurs. Elles sont plus centrées sur les personnes que sur la tâche. Au niveau NV, les personnes sont souriantes, établissent un contact visuel direct, ont une attitude plutôt calme avec une posture d'écoute.

- Le **style expressif**: Il communique selon un mode imaginaire. L'adhocratie est la forme d'organisation qui convient le mieux à l'expressif. Stimulant, ouvert, créatif, il aime les changements, l'innovation. Cependant, il peut être impulsif et imprévisible et vit dans l'urgence et l'incertitude.

La présentation de ces styles est relativement descriptive, car elle correspond aux bords extrêmes des continuums. Pour Richmond (2001), certains métiers sont plus à même de regrouper des styles sociaux similaires. Ainsi, les professeurs seraient prioritairement du style aimable alors que les chefs d'établissement adhèreraient plus au style directif.

Ces construits proposés par Merrill et Reid (1981) ont été approfondis par plusieurs auteurs (Cole & McCroskey, 2000 ; Richmond & McCroskey 1990 ; Thomas et al., 1994) afin de les adapter notamment dans le système scolaire : le style socio-communicatif (SCS) et les orientations socio-communicatives (SCO). Le premier concerne les perceptions qu'ont les autres de notre style de communication alors que le second constitue une auto-évaluation de ses propres comportements de communication. Ces deux construits sont très importants pour comprendre les comportements communicatifs en classe (McCroskey & Richmond, 2000 ; Richmond & McCroskey, 2000 ; Wanzer & McCroskey, 1998).

5. L'interaction : une communication totale et contextualisée

L'objet de cette thèse est d'investiguer la fonction du non verbal (et du verbal) dans les interactions sociales et interindividuelles professeurs- élèves dans le but de faire apprendre ces derniers. Observer ces comportements NV ne prédispose pas à la découverte de leur signification pour les individus en interrelation (De Landsheere & Delchambre, 1979, p. 18).

Il est nécessaire de prendre en compte tous les aspects de ce qui se passe lors d'une communication pour en saisir toutes ses formes (McNeill, 1992 ; Kendon, 2004). L'activité de détection des signaux emprunte simultanément plusieurs canaux, qui sont loin d'être limités à la vision et à l'audition. Dans la parole, « *la langue ne se présente jamais nue mais au contraire toujours habillée du costume de la voix du locuteur et du pardessus de ses attitudes, gestes, mimiques et regards* » (Coletta, 2004, p. 32). Ainsi, si l'on peut masquer ses intentions en paroles, il est souvent plus délicat de le faire au niveau du comportement : un tic nerveux, un regard ou un geste révèlent souvent les affects sous jacents à la communication. L'image résiduelle, celle qui reste à l'esprit de l'interlocuteur à l'issue d'une rencontre, celle qui permet de forger une première impression, repose en grande partie sur la multitude de messages envoyés par le corps.

L'ensemble des travaux présentés ci-dessus soulignent l'idée que la communication et son analyse ne peuvent faire l'économie de l'aspect non verbal. Comme cette communication est multicanale et multisignale, une approche globale et contextualisée est nécessaire (Condon, 1984). Kendon (1980, p. 216) précise que « *l'activité corporelle est si intimement connectée à celle de la parole que l'on ne peut pas dire laquelle des deux est dépendante de l'autre* ». Birdwhistell affirme que dans le processus interactif, il n'est pas possible de déterminer une hiérarchie des modes de communication. En effet, si le mode verbal donne le plus souvent l'information explicite, le mode NV permet des fonctions tout aussi indispensables aux interactions. Slama-Cazacu a créé le concept de « *syntaxe mixte* » (1976, 1977, 1979) pour parler de l'interaction incessante entre verbal et non verbal puisque ces deux canaux de la communication humaine sont inextricablement imbriqués. L'émission et la réception dans la communication en face-à-face ne sauraient ignorer l'implication d'au moins trois des canaux perceptifs : auditif, visuel et kinésique (Slama-Cazacu, 1979). Il est donc acquis qu'une transcription comprenant les deux aspects semble nécessaire pour resituer la logique générale des interactions (Mahut, 2003).

5.1. Les axiomes de la communication totale selon Cosnier

Pour résumer tout cela, Cosnier (2006) propose les axiomes de la communication totale, sur le même principe que ceux proposés par Watzlawick. Nous les avons repris textuellement.

1) La communication de face à face est multimodale :

Cette première maxime n'a rien d'original, nous venons de le présenter de manière répétitive. Les gestes et les expressions faciales jouent un rôle essentiel pour la composition de l'énoncé et pour la régulation de l'interaction. Cette idée renvoie à sa formule :

$$\text{Énoncé total (Totexte)} = \text{Cotexte (Gestuel+vocal)} + \text{Texte (Verbal)}$$

L'énoncé total résulte de la mise en mots, mais aussi de la mise en gestes de la pensée. Cet énoncé total excède le simple énoncé verbal. Ceci renvoie au principe de la gestalt dans lequel le tout est différent de la somme de ses parties.

2) La mise en corps précède la mise en mots.

La micro-analyse de la motricité co-verbale de l'énonciateur montre qu'elle précède ou se juxtapose à la chaîne verbale. Pour Cosnier (2006), la motricité forme le lit de la verbalité. Ainsi, la **motricité co-verbale est utile autant au destinataire qu'au destinataire**. Elle s'intègre dans la composition de l'énoncé et facilite la compréhension du destinataire. Elle participe aussi au travail intermédiaire de la mise en mots et de la mise en contexte (fonction énonciative) et facilite le travail du destinataire. Ceci renvoie alors à l'idée qu'on ne peut parler sans bouger.

3) Le corps du parleur est le point zéro des coordonnées spatio-temporelles de son discours.

Il fournit les supports énonciatifs fondamentaux des représentations temporelles et spatiales. Les références spatiales et temporelles sont situées par rapport au corps du parleur autour duquel se construit l'univers du discours.

4) La loi de désignation du référent présent ou représentable.

Tout référent présent du discours est désigné (par un geste, un regard ou un mouvement de tête). Si le référent est absent, mais peut être représenté symboliquement, son représentant est alors désigné. En l'absence du référent ou de son représentant, il arrive que soit désigné un point arbitraire de l'espace qui servira alors de référence virtuelle (et partagée) dans la suite du discours.

5) L'énoncé est le produit d'une co-énonciation.

La communication de face-à-face est une interaction co-pilotée, son modèle n'est pas le ping-pong, mais le tango. Le destinataire présente une activité mimo-gestuelle qui assure la synchronie interactionnelle.

6) Le dispositif de co-pilotage comprend l'activité phatique de l'énonciateur (regards-mouvements de tête et de mains, expressions faciales) et l'activité régulatrice du co-

énonciateur (regards, hochements de tête, sourires, expressions faciales, échoisations corporelles).

7) *Le co-pilotage interactionnel est l'instrument des inférences empathiques nécessaires à l'interprétation des énoncés totaux.*

La gestualité du parleur sert d'induction empathique en fournissant au partenaire un modèle effecteur qui favorise l'échoisation psychocorporelle à la base du processus empathique (cf. les découvertes neurophysiologiques des neurones –miroirs).

Ces axiomes complètent ceux énoncés par Watzlawick. Ils mettent en évidence que ce qui se joue dans le cadre d'une interaction est complexe. L'impact des communications émises par l'énonciateur, l'enseignant pour ce qui concerne notre travail, est important pour la compréhension du message transmis.

5.2. L'importance du contexte

Dans la dynamique interrelationnelle, toute communication est une interaction entre plusieurs partenaires dont les règles sont définies par la situation et le contexte. Les partenaires en interaction doivent définir la situation, c'est-à-dire savoir communiquer en rapport avec le contexte, être capables de se mettre d'accord sur un style de communication, sur la durée, sur le rôle des interactants. Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, il faut également maîtriser les usages sociaux qui permettent de la pratiquer. Cela renvoie à la notion de compétence en communication (Genevois, 1992). Le langage ne peut s'étudier de façon abstraite. Il doit être au contraire abordé de manière naturelle comme acte de communication ayant une finalité sociale. Mainowksy (1935) cité par Genevois (1992) met en évidence l'importance du contexte, qu'il soit verbal, situationnel ou culturel. Ces « indices de contextualisation » (Gumperz, 1989) sont utilisés le plus souvent inconsciemment et indirectement.

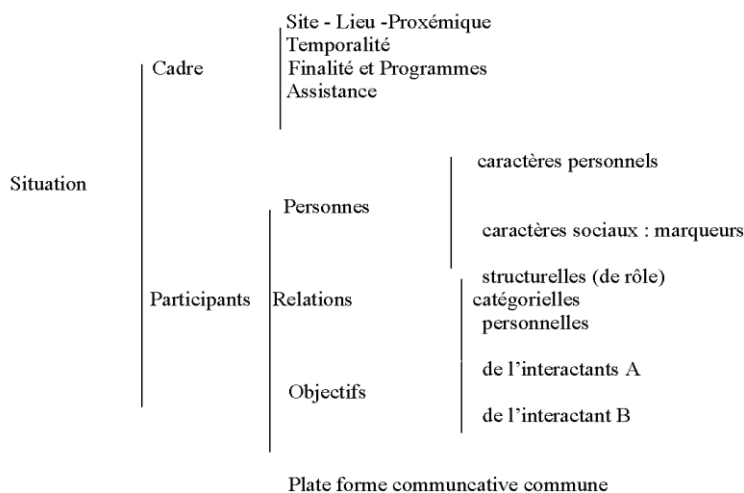
Cosnier (2006) parle d' « énoncé total » (p. 13). Il distingue le contexte du totexte. Les événements verbaux, vocaux ou moteurs qui surviennent au cours de l'interaction du fait de l'activité des locuteurs s'opposent au contexte. Ces événements forment **le totexte** ou énoncé total. Il comprend les éléments du texte (paroles échangées) et du cotexte (activités mimogestuelle et vocale). A l'inverse, **le contexte** comprend tous les *composants invariants* ou de variation lente d'une situation d'interaction. Il inclut les éléments permanents du cadre, des éléments conjoncturels liés à la présence et à l'identité des personnes présentes et des savoirs communs (p. 55). La compréhension partagée des énoncés se base, au delà d'une compétence langagière commune, sur une compétence communicative qui permet aux deux interactants de contextualiser de la même manière. Cela suppose des règles d'interprétation et

de production communes, et l'existence (ou la constitution rapide) d'une « plate-forme énonciative commune » (Cosnier, 2006, p. 5-6).

Le contexte comprend différentes composantes (Brown & Fraser, 1979 ; Hymes, 1974). Cosnier en 1988 les résume en trois catégories. Il en rajoute ensuite une quatrième (Cosnier, Grosjean & Lacost, 1993) : le cadre, les participants, la relation et la plate forme communicative commune.

- **Le cadre.** Il renvoie à l'aménagement spatial et temporel du site, aux rôles sociaux prévus dans ce cadre public et à sa finalité ;
- **Les participants** sont les partenaires de l'interaction. Ils ont des caractéristiques personnelles (âge, sexe, appartenance ethnique voire d'autres caractéristiques en fonction du cadre) qui vont influencer le contexte. Leurs caractères sociaux interviendront dans ce contexte. Ces attributs fonctionnent comme marqueurs hiérarchiques ;
- **La relation** est toujours décrite dans un cadre officiel avec des objectifs précis ;
- **La plate-forme communicative commune** découle des composantes précédentes. La connaissance des liens qui unissent chacun des protagonistes de la relation facilite l'interaction. Des routines peuvent ainsi se mettre en place ainsi que des savoirs partagés qui permettent des implicites. Elle comprend les « savoirs communs » ou « compétences communes ».

Schéma proposé par Cosnier (2006, p. 58) :



Puisqu'il y a interaction, cela suppose que les individus qui interagissent partagent un code commun minimal pour que chacun puisse traduire les éléments textuels du discours et donner sens aux informations véhiculées. Cosnier (2006) parle de règles d'interprétation et de production communes et développe la notion de coordination interactionnelle qui recouvre celles de « synchronie », de « co-pilotage » et d' « accordage intersubjectif » (p. 6- 7) :

- **Synchronie** : lors d'une interaction, la motricité et le langage verbal sont concordants (Condon, 1980) ;

- **Co-pilotage** renvoie aux mécanismes de régulation indispensables au bon fonctionnement des échanges (tours de parole, gestuelle, regards) ;
- **Accordage intersubjectif ou « affectif »** (Cosnier, 2006) : « *langage et rites d'interaction sont là pour modaliser, permettre et réguler l'expression émotionnelle* » (Cosnier, 2006, p. 6). La contextualisation a donc d'autres objectifs, d'autres dimensions sous jacentes, « *celles de l'attribution au partenaire de sentiments et d'affects essentiels au bon déroulement de l'interaction* » (Cosnier, 2006, p. 6).

Cette coordination interactionnelle est possible s'il y a « accordage affectif » entre les deux protagonistes, appelé aussi « aptitude empathique ». Ces aspects sont analysés par la psychanalyse et soulèvent des difficultés qui renvoient aux trajectoires des individus, à leurs histoires personnelles. Il s'agit de leurs émergences pulsionnelles et affectives. Or, celles-ci dans le milieu scolaire peuvent être redoutables et avoir des conséquences dramatiques pour la réussite scolaire des élèves. En effet, elles ont des conséquences sur l'estime personnelle des élèves et leur confiance en soi, qui ont elles-même des répercussions sur les apprentissages. L'effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1971) ou encore l'effet Golem (Martinek, 1983) sont des répercussions de ce type d'émergences affectives, liées aux croyances que développent les professeurs à l'égard de la réussite de leurs élèves, dont les manifestations peuvent être non verbales et que nous présenterons ultérieurement.

6. Bilan intermédiaire sur les CNV et synthèse

A travers la définition sémantique du terme « communication », de nombreux aspects sont envisagés. Le milieu scolaire est rarement encore le sujet des études et le lieu des expérimentations. Or, l'approche que nous adoptons nécessite un environnement naturel, car toute communication est contextualisée et met en jeu un ou plusieurs individus ayant des rôles très précis dans l'interaction initiée. Notre étude se situera alors dans le milieu scolaire, dans le cadre des cours d'Education Physique et Sportive (EPS).

Dès 1977 Cosnier exprime l'idée que le développement de la communication apporte une dimension nouvelle pour la pédagogie. Nous pouvons alors nous demander si l'exploitation de cette communication totale a réellement eu lieu dans le domaine scolaire.

6.1. Le contexte académique

Dans le domaine de l'éducation, pour réussir, l'élève doit être compétent socialement (Méhan, 1978, 1980). Il doit être capable de communiquer, d'interpréter le sens du discours de l'enseignant et non simplement le comprendre. Il doit alors percevoir l'implicite, c'est à dire

saisir les CNV de l'enseignant et maîtriser les règles de l'interaction. C'est ce que Cosnier (2006) résume lorsqu'il parle de sa plate forme communicative commune. Celle-ci s'inscrit dans un contexte précis, pour nous le contexte scolaire, que nous aborderons dans notre troisième chapitre. Pour Genevoix (1992), l'acte pédagogique devra rendre visible ces stratégies pour que l'élève se sente vraiment « dans la situation » et comprenne les règles du jeu social dans lequel se déroulent les apprentissages. La spécificité du contexte scolaire doit être prise en compte lors des études. Cette observation en milieu naturelle existe (Arnaud, 2008 ; Ferraro Tavares, 1988 ; Moulin, 2004 ; Zimmermann, 1978). L'observation attentive, même balbutiante, est la seule capable de donner les réponses dont les enseignants ont besoin (Arnaud, 2008). Cette idée sera reprise et exploitée dans le cadre de notre propre méthodologie de recherche, car il nous semble important de nous situer dans un cadre naturel, la classe, sans intervenir sur le cours de développement des événements. La vidéo sera utilisée afin de pouvoir l'exploiter a posteriori. Les enregistrements vidéographiques rendent compte de la gestualité d'une manière très détaillée et très exacte. Ils permettent d'utiliser différents protocoles scientifiques pour exploiter diverses CNV.

Une formation des maîtres sur les CNV est préconisée dès la fin des années 1970 (De Landsheere & Delchambre, 1979 ; Ferraro Tavares, 1988). Malheureusement, les connaissances de l'impact des CNV dans le champ scolaire sont encore peu nombreuses. Moulin (2004) étudie cet impact dans les interactions sociales en classe et dans l'instauration du climat de classe avec des élèves de primaire. Il réalise le même constat et déplore le peu d'études portant sur les CNV dans l'enseignement et notamment dans l'enseignement du premier degré. La même remarque peut être effectuée concernant l'enseignement de l'EPS.

Les recherches de Moulin (2004) ont mis en évidence l'importance du langage corporel et des signes non verbaux émis par l'enseignant dans la classe comme condition essentielle à l'efficacité du discours didactique. Ses travaux se sont également efforcés de montrer que les comportements non verbaux du maître participent à l'instauration de son autorité dans la classe et correspondent à des compétences qui peuvent s'acquérir. Cette étude réalisée dans le primaire renvoie à nos propres préoccupations. Nous nous efforcerons de prolonger cette réflexion dans l'enseignement secondaire et plus précisément en EPS. Seul Mahut (2003, 2005) s'est intéressé à l'apport des CNV en EPS, lors des interactions didactiques. Il n'a observé que le rôle des gestes dans cette transmission. D'autres chercheurs commencent à approfondir l'intérêt des CNV dans l'efficacité des discours didactiques (Arnaud, 2008 ; Coletta, 2005 ; Farouk et al., 2007 ; Forest, 2008 ; Mahut, 2005 ; Moulin, 2004 ; Tellier, 2008, 2010) et pédagogiques (Moulin, 2004 ; Provencher, 1983). Les canaux tactiles semblent rarement étudiés.

6.2. En EPS

Peu de travaux ont investi le champ du non verbal de façon approfondie dans les relations pédagogiques et didactiques. Visioli, Ria & Trohel (2011) ont étudié la place du corps et sa théâtralisation (que nous reprendrons dans notre troisième chapitre) chez des enseignants expérimentés, prioritairement à travers l'approche proxémique. Rix & Biache (2002) avaient déjà étudié la construction de l'espace lors des interactions en EPS, selon une perspective phénoménologique, en utilisant l'entretien d'auto-confrontation tel qu'il est défini par Theureau (1992). Ces deux études ont utilisé la vidéo pour enregistrer les leçons d'EPS. Les entretiens d'auto-confrontation ont également été enregistrés et filmés. Dans la première étude, des analyses à la sourde (Forest, 2006), permettant de centrer l'attention sur les CNV, ont été effectuées lors des entretiens d'auto-confrontation. Nous nous différencions de leurs travaux par leur choix du cadre théorique et méthodologique du « cours d'action » (Theureau, 2006).

Mahut a étudié et questionné attentivement la gestuelle de l'enseignant dans le cadre d'une « approche sémiotique des interactions didactiques », à travers l'analyse du rôle des gestes par rapport au langage parlé. Non seulement il n'a abordé qu'une seule CNV, mais seuls les gestes ayant un rôle dans l'apprentissage ont été analysés et exploités. Notre objet d'étude se différencie du sien. Cette absence d'études antérieures en EPS, autour de l'analyse des différents canaux non verbaux, dans l'approche des interactions pédagogiques et didactiques, légitime notre projet. Celui-ci s'inscrit dans la continuité de l'exploration des aspects non verbaux des interactions en classe.

6.3. Bilan intermédiaire

Nos travaux s'inscrivent dans la poursuite du travail engagé par Pujade-Renaud autour des voies non verbales de la relation pédagogique et de la dimension expressive du corps (Pujade-Renaud & Zimmermann, 1979). Leur thèse de doctorat (1983) portait sur le corps de l'enseignant dans la classe et s'intéressait essentiellement à l'étude de la relation pédagogique et « *du corps de l'enseignant tel que l'élève l'appréhende et le reconstruit* » (Pujade-Renaud, 1983, p. 12). Leurs préoccupations portaient sur la structuration de l'espace, les attitudes et gestes des enseignants et certaines variables extérieures (âge, sexe, voix, physique et vêtement du professeur, présence, etc.). En ce qui nous concerne, notre volonté est d'appréhender le corps de l'enseignant tel qu'il l'utilise, le construit, le ressent, à partir d'autres types de CNV (ou ceux déjà évoqués par cette auteure, mais avec une approche différente), pour s'adapter à

la spécificité de l'EPS. Notre approche personnelle est de type éthologique (Cosnier, 1978⁵) ou du moins étho-anthropologique. Elle consiste à étudier les comportements humains et en particulier des comportements de communication qui se développent naturellement dans le milieu social très particulier de la classe. Notre démarche se réfère aussi à la psychologie sociale, voire à la microsociologie (chercheurs de l'école de Palo Alto) dans la mesure où elle attache de l'importance aux contraintes contextuelles (cadre, situation). Enfin, ce qui nous intéresse aussi est de saisir le sens que donnent les enseignants qui se voient agir, à leurs actions. L'approche ouverte par Pujade-Renaud et Zimmermann peut être qualifiée de novatrice dans le champ des sciences de l'éducation des années fin 70, mi-80 (Mahut, 2003) car elle offre aux enseignants la possibilité d'envisager leur métier comme une relation totale, non désincarnée dans laquelle le corps joue un rôle aussi important que la parole.

Toutefois, au delà de l'aspect simplement relationnel, les communications de l'enseignant ont pour objet l'apprentissage des élèves afin de leur permettre d'accéder aux différentes compétences qu'ils doivent acquérir dans le cadre de la leçon. Les CNV seraient donc au service de l'efficacité de l'enseignant. C'est ce que nous nous essaierons d'observer dans notre partie expérimentale.

Le champ de recherche autour du concept d' « immediacy », que nous traduirons par « proximité », même si ce terme nous semble incomplet, semble offrir de nouvelles pistes de réflexion. Nous présentons dans le second chapitre les principales découvertes de ce champ car les études mettent en évidence l'importance des CNV dans le milieu scolaire et leur impact sur la réussite scolaire des élèves. Ces travaux, peu connus en France, mêlent les champs de la communication et de l'éducation. Ils s'appuient sur les travaux précédents pour les appliquer au milieu scolaire.

⁵ Cosnier (1978) a montré que l'attitude éthologique (observation du comportement animal dans son milieu naturel) était tout à fait adaptée à l'étude du comportement humain. D'ailleurs en Grande- Bretagne le courant de l'éthologie humaine se développe avec les travaux de N.G. Blurton Jones (1987).

CHAPITRE 2 : Le concept d'immediacy

« *La dimension affective dans l'enseignement se révèle un aspect important à pourvoir* »

(Louise Lafortune, 1992, p. 9)

Il nous semble surprenant qu'en France et dans les pays francophones, ce domaine de recherche, qui fournit une bibliographie fleurissante et des résultats très étoffés, que la méta-analyse de Harris & Rosenthal (2005) a validé comme étant fiables et acceptables, soit si peu exploité. L'objectif principal est d'identifier les comportements de l'enseignant qui lui permettent d'être efficace en classe. Les travaux de McCroskey et Richmond et de leurs associés illustrent l'ensemble des découvertes de ce champ (McCroskey & Richmond, 1992 ; Richmond, Lane & McCroskey, 2006).

En ce qui concerne la traduction de ce terme, nous parlerons des comportements de proximité, mais cette transcription ne décrit pas parfaitement l'ensemble des idées sous-tendues par ce concept. En effet, pour Thomas, Richmond & McCroskey (1994) « *le présupposé est qu'être immédiat est quelque chose qui va au-delà d'être physiquement proche*⁶ ». Ils rajoutent également que « *être immédiat est plus que juste être ouvert et chaleureux avec les élèves*⁷ ». Nous conserverons le plus souvent le terme d'immediacy pour se référer à cette notion.

1. Origine

Le concept d' « immediacy » a été mis en place par Merhabian (1971) puis repris par Andersen (1979) dans le milieu scolaire. Merhabian suggère que « *l'affection crée les comportements de proximité*⁸ ». Les théoriciens de la communication ont transformé l'équation pour ne pas l'aborder sous l'angle psychologique, mais dans le cadre des théories de la communication. Cette idée initiale est devenue « *la proximité favorise les liens*⁹ ». Le travail est focalisé sur les résultats des comportements de la communication plutôt que sur les facteurs psychologiques (McCroskey & Richmond, 1992 ; Richmond, McCroskey & Johnson, 2003).

Ce concept de proximité est issu de la théorie approche/ évitement (approach-avoidance theory) qui suggère que « *les personnes approchent ce qu'elles aiment et évitent ce qu'elles*

⁶ Traduction personnelle: « The presupposition is that being immediate is something beyond just being physically close »

⁷ Traduction personnelle: « being immediate is more than just being open and warm with students ».

⁸ Traduction personnelle: « liking causes immediacy ».

⁹ Traduction personnelle: « immediacy causes liking ».

*n'aiment pas*¹⁰ » (Mehrabian, 1981, p. 22). Pour cet auteur (1971, p. 1), « *les gens sont attirés par les personnes et les choses qu'ils aiment, évaluent positivement et préfèrent ; et évitent et repoussent les choses qu'ils n'aiment pas, évaluent négativement ou ne préfèrent pas*¹¹ ». Il s'agit des comportements qui augmentent l'intimité/ la proximité et les interactions non verbales avec autrui¹² (Mehrabian, 1969, p. 203). Dans le milieu scolaire, ce concept peut être défini comme les manifestations non verbales qui produisent un effet sur l'efficacité de l'enseignement (Andersen, 1979) et les comportements non verbaux des enseignants qui agissent efficacement sur les résultats scolaires en classe (Andersen, 1979 ; Andersen & Andersen, 1982). La proximité non verbale est définie comme l'usage implicite de signaux comportementaux de proximité relationnelle¹³ (Andersen, 1979).

Ainsi, « *l'immediacy est le degré de perception de la proximité physique et psychologique avec autrui*¹⁴ » (Richmond, 2001a, p. 65). Si ce concept s'applique initialement aux CNV, Sorensen en 1980 exploite celui-ci en l'adaptant aux aspects verbaux et parle alors de « verbal immediacy » que nous aborderons dans notre troisième partie de chapitre.

2. La « nonverbal immediacy »

2.1. Les éléments de la proximité non verbale

Richmond et McCroskey (2004) listent les travaux récents qui ont étudié ce concept et mettent en avant les éléments de la « nonverbal immediacy », c'est à dire la proximité physique, l'occupation de l'espace, les touchers, les contacts visuels, les sourires, les mouvements corporels, les gestes et les postures ainsi qu'une tonalité variée (Thomas, Richmond & McCroskey, 1994). Hesler (1972, cité par Özmen, 2010) ajoute que la distance de l'enseignant (proxémie) agit sur la perception par les élèves de sa gentillesse et de son efficacité.

McCroskey, Sallinen, Fayer, Richmond & Barraclough (1996) montrent que des contacts visuels, des sourires et une grande variété vocale sont les comportements de proximité les plus liés aux apprentissages affectifs. Cet intérêt pour les contacts visuels avait déjà été mis en

¹⁰ "People approach what they like and avoid what they don't like"

¹¹ Traduction personnelle: « people are drawn toward persons and things they like, evaluate highly, and prefer; and they avoid or move away from things they dislike, evaluate negatively, or do not prefer ».

¹² Traduction personnelle: « closeness to and nonverbal interaction with another ».

¹³ Traduction personnelle: "Nonverbal immediacy has been defined as the implicit use of closeness-inducing behavioral cues"

¹⁴ Traduction personnelle: "Immediacy is the degree of perceived physical or psychological closeness between people".

évidence par Mehrabian (1981) qui notait que ceux-ci sont associés à de meilleures relations et des sentiments positifs plus forts envers celui qui les réalise (p. 23)¹⁵.

Les regards sont des indicateurs importants de la relation entre l'enseignant et l'élève. Ils jouent un rôle indispensable dans la perception du comportement de proximité de l'enseignant (Andersen, 1979 ; Andersen, Andersen & Jensen, 1979). Ils se substituent à la proximité physique lorsque celle-ci n'est pas possible. Il a été démontré que ces contacts doivent être adressés à la fois à la classe entière et aux élèves individuellement (Hodge, 1971 ; Bishop, 1976). L'absence de contacts visuels entre l'enseignant et ses élèves induit des sentiments négatifs de ces derniers à l'encontre de leur professeur (Breed & Colaiuta, 2006 ; Kendon, 1967 ; Merhabian, 1968 ; Merhabian & Friar, 1969 ; Thayer & Schiff, 1974). A l'inverse, de nombreux regards induisent une augmentation de l'attention des élèves envers le professeur. Les élèves qui ont des contacts visuels avec leur enseignant sont perçus comme plus intéressants et comme meilleurs scolairement. Les enseignants qui regardent leurs élèves sont perçus comme plus captivants, plus proches et plus dynamiques (Richmond, 2001a). Les étudiants qui évitent les contacts visuels sont moins favorisés, perçus comme moins heureux, inattentifs et peu coopératifs (Brophy & Evertson, 1981).

L'expérience de McCroskey et al. (1996) indique que les sourires (Kraut & Johnston, 1979 ; Mehrabian, 1981), les mouvements corporels ou l'activation physique (Andersen et al., 1979 ; Beebe, 1980), l'utilisation fréquente de gestes (Mehrabian, 1971 ; Roth, 2001 ; Smith, 1979 ; cités par McCroskey & al., 1996), une position corporelle détendue (Andersen, 1979 ; McGinley, LeFevre & McGinley, 1975) et une utilisation variée de sa voix (Hinkle, 2001 ; Mehrabian, 1981), favorisent les apprentissages de manière significative.

2.2. Les effets positifs de ces CNV

2.2.1. Résultats généraux

Les recherches réalisées par Andersen (1979) et celles qui ont suivies (Christophel, 1990 ; McCroskey & Richmond, 1992 ; Richmond, 2002) confirment l'importance des comportements de proximité chez les enseignants. Ceux qui adoptent ces comportements sont perçus par leurs étudiants comme plus clairs et bienveillants et comme de meilleurs professeurs que ceux n'ayant pas ces comportements de proximité. Similairement, les étudiants ayant un professeur adoptant des comportements de proximité sont davantage motivés (Christophel, 1990 ; Christophel & Gorham, 1995) et développent des sentiments positifs à la fois pour le contenu

¹⁵"Considerable evidence has been accumulated showing that more eye contact is associated with greater liking and more positive feelings among communicators" (Mehrabian, 1981, p. 23).

enseigné et l'enseignant lui-même (Chesebro, 2003 ; Gorham, 1988 ; McCroskey, Richmond & McCroskey, 2002). Ils participent davantage (Rocca, 2004) et sont plus assidus (Rocca, 2004) que les élèves n'ayant pas des enseignants proches.

Les études montrent également qu'une attention accrue doit être portée aux comportements non verbaux puisque en quelques secondes, nous nous forgeons des impressions sur les individus qui influenceront, par la suite, les communications. Ambady & Rosenthal (1993) ont comparé les impressions qui apparaissaient chez des élèves après visionnage de clips de 10s, 5s et 2s montrant des enseignants en classe. Il n'y a pas de différences significatives quelque soit la longueur de ce clip. Les sujets observaient spécifiquement les comportements non verbaux des enseignants et étaient capables de les juger comme compétents, attentifs, actifs, empathiques, dominants, dignes de confiance, enthousiastes, honnêtes, optimistes, appréciables, peu anxieux, chaleureux, professionnels, même en quelques secondes.

Les résultats sont consistants pour montrer que les enseignants adoptant des comportements non verbaux de proximité sont beaucoup plus efficaces que leurs collègues moins proches de leurs élèves¹⁶ (McCroskey, Richmond & McCroskey, 2002). La meta-analyse de Witt, Wheelless & Allen (2004) portant sur 81 études s'étalant de 1979 à 2001 et traitant de l'immediacy et des apprentissages des élèves confirme cette affirmation. Ainsi, l'impact positif de ces CNV, utilisées par les enseignants, a été mis en évidence (Allen & Shaw, 1990 ; Christophel, 1990 ; Gorham, 1988 ; Kelley & Gorham 1988 ; Menzel, & Carrell, 1999 ; Myers et al., 1998 ; Richmond, 1990 ; Rodriguez, Plax, & Kearney, 1996 ; Witt & Wheelless, 2001). Les apprentissages affectifs, cognitifs et la motivation sont améliorés significativement :

- Sur **les apprentissages affectifs** (Allen, Witt & Wheelless; 2006 ; Burroughs, 2007 ; Christophel, 1990 ; Frymier, 1993b, 1994 ; McCroskey & Richmond, 1992 ; Plax, Kearney, McCroskey & Richmond, 1986 ; Richmond, 1990 ; Thomas, 1994) ;
- Sur **les apprentissages cognitifs en classe** (McCroskey, Richmond, Sallinen, Fayer & Barraclough, 1995 ; Myers, Zhong & Guan, 1998 ; Roach, Cornett-Devito & Devito, 2005 ; Rodriguez, Plax & Kearney, 1996 ; Zhang & Zhang, 2006) ;
- Sur **la motivation** (Allen et al., 2006; Frymier, 1993 ; Pogue & AhYun, 2006 ; Richmond, McCroskey, Kearney & Plax, 1987 ; Witt, Wheelless & Allen, 2004).

¹⁶ Traduction personnelle « nonverbally immediate teachers are far more effective teachers than their less immediate colleagues ».

2.2.2. NV immediacy et apprentissages affectifs

Les premières études dans ce domaine mettent très rapidement en avant les liens entre les comportements de proximité des enseignants et les apprentissages affectifs des élèves (Andersen, 1979 ; Kearney, Plax, Smith, & Sorensen, 1988 ; Kearney, Plax, & Wandt-Wesco, 1985 ; Plax, Kearney, McCroskey & Richmond, 1986 ; Witt & Wheelless, 2001).

Qu'est-ce qui est entendu par apprentissage affectif ? Les recherches en psychologie expérimentale ont mis en évidence que nos affects guident nos comportements. Nous avons tendance à approcher les éléments plaisants de notre environnement, et à éviter les éléments déplaisants. Historiquement, les apprentissages affectifs renvoient au développement d'attitudes favorables ou défavorables envers l'apprentissage (Bloom, 1956). Des taxonomies ont été développées pour classer de façon spécifique et hiérarchiser les comportements cognitifs, affectifs et psychomoteurs (Lafortune, 1992), voire sociaux et métacognitifs (Lafortune & Mongeau, 2002, p. 3). La difficulté de conceptualiser et d'évaluer les apprentissages affectifs explique l'étude moins importante de l'impact de ces apprentissages (Martin & Briggs, 1986). Pour ces deux auteurs (cités par Lafortune, 1992, p. 10), les composantes du domaine affectif sont les attitudes et les valeurs, le comportement moral et éthique, le développement personnel, les émotions et les sentiments, le développement social, la motivation et l'attribution (Weiner, 1972). Lafortune (1992, p. 14) y rajoute l'anxiété et le manque de confiance en soi. Cette chercheuse (1992, p. 11) affirme que le domaine affectif a indéniablement une importance dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. « *L'étude de l'affectivité dans l'apprentissage doit considérer les liens interpersonnels qui unissent les différents individus concernés* » (Lafortune & Mongeau, 2002, p. 3). C'est cette approche qui est proposée par les études autour de l'immediacy. Nous retiendrons pour cette notion l'idée que « *l'apprentissage affectif concerne tous les comportements qui se préoccupent des émotions et des sentiments* »¹⁷ (Martin & Briggs, 1986, p. 49). Il implique « *des changements de sentiments, d'attitudes et de valeurs qui déterminent la pensée et le comportement* »¹⁸ (Neuman Allen & Friedman, 2010, p. 2).

Deux types de questionnaire, fiables et valides (Christophel, 1990 ; Frymier, 1994 ; Sanders & Wiseman, 1990), sont régulièrement utilisés pour mesurer ces apprentissages affectifs. Le premier demande aux étudiants de répondre à partir d'une échelle bipolaire de quatre points (Bon-mauvais, intéressant-sans valeur, juste-injuste et positif-négatif), à propos de leur attitude concernant l'intérêt marqué pour le contenu enseigné. Le second porte sur la

¹⁷ Traduction personnelle: "the affective domain is comprised of all behaviors concerned with emotions and feelings"

¹⁸ Traduction personnelle: "Affective learning involves changes in feelings, attitudes, and values that shape thinking and behavior"

probabilité de s'inscrire dans un autre cours dont le contenu est proche, si l'étudiant a le choix et que son emploi du temps le lui permet. L'échelle bipolaire utilisée porte sur « vraisemblable-invraisemblable, possible-impossible, probable-improbable, j'aimerai-je n'aimerai pas ».

Les mouvements et les gestes sont les comportements de proximité les moins associés avec les apprentissages affectifs dans les différentes cultures étudiées par McCroskey, Fayer, Richmond, Sallinen & Barraclough (1996), contrairement à la variété vocale, aux contacts visuels et aux sourires qui sont hautement reliés aux apprentissages affectifs.

2.2.3. NV immediacy et apprentissages cognitifs

Les apprentissages cognitifs renvoient à la compréhension et la mémorisation de connaissances (Bloom, 1956). Witt, Wheelless & Allen (2004) les définissent comme « *le rappel, la compréhension, l'application et la synthèse des informations nouvellement acquises*¹⁹ » (p. 189). Pour les mesurer, Richmond, Gorham & McCroskey (1987) utilisent « l'approche d'auto-évaluation par l'étudiant » (« the student self report approach »).

La relation entre les comportements de proximité des enseignants et les apprentissages cognitifs des élèves n'est pas linéaire (Fayer, Gorham & McCroskey, 1988). La proximité est nécessaire pour que des apprentissages cognitifs aient lieu. Ainsi, une faible proximité interfère avec ces apprentissages, mais une forte proximité n'augmente pas les apprentissages cognitifs au delà des effets d'une proximité modérée.

Plusieurs difficultés sont apparues pour mesurer ces apprentissages. Premièrement, la passation des questionnaires avait lieu uniquement avec des enseignants volontaires, ce qui excluait les enseignants en difficultés et n'offrait pas des échantillons diversifiés des pratiques enseignantes. Pour résoudre ce problème, Plax & al. (1986) demandent aux étudiants de remplir le questionnaire à propos du dernier cours qu'ils ont eu juste avant celui où la passation a lieu. Une grande variété de données est ainsi disponible, s'appuyant sur une multitude d'enseignants, de cours et des niveaux d'étudiants variés (McCroskey & Richmond, 1992). De même, le recueil des apprentissages cognitifs des étudiants s'est avéré difficile pour les chercheurs. Un compromis a été trouvé par Richmond, McCroskey, Kearney & Plax (1986). Ils demandaient aux étudiants de reporter leurs impressions sur ces apprentissages cognitifs. Les études suivantes (McCroskey & Richmond, 1992 ; Richmond, Gorham & McCroskey, 1987) ont confirmé l'intérêt de « *l'approche d'auto-évaluation par l'étudiant* » pour mesurer ces apprentissages cognitifs.

¹⁹ Traduction personnelle: "the recall, comprehension, application, and synthesis of newly acquired information"

Les apprentissages cognitifs perçus par les étudiants sont mesurés à travers un questionnaire en deux échelles. Les étudiants doivent indiquer sur une échelle allant de 0 à 9 (0 correspond à aucun apprentissage alors que 9 renvoie à des apprentissages plus importants en comparaison de leurs autres cours) : 1) Dans quelle mesure ont-ils appris en classe ? (“How much did you learn in this class”); 2) Dans quelle mesure pensez-vous que vous auriez pu apprendre avec un professeur idéal ? (“How much do you think you could have learned in the class if you had the ideal instructor”). Le premier score est soustrait du second pour fournir une mesure appelée « perte d'apprentissage » (“learning loss“). Celle-ci donne alors une indication sur les attentes des étudiants et leur satisfaction.

Kelley & Gorham (1988) mettent en avant le lien entre les comportements de proximité de l'enseignant et les apprentissages cognitifs des élèves même si leur étude ne s'effectuait pas en milieu naturel. Il y avait quatre conditions d'enseignement entre l'expérimentateur et l'étudiant : 1) l'enseignant adopte une posture de proximité physique ; 2) l'enseignant donne un contact visuel et adopte une posture de proximité ; 3) l'enseignant utilise seulement le regard ; 4) l'enseignant n'adopte aucun de ces comportements de proximité (assis sur une chaise, regarde son ordinateur).

La relation entre les comportements de proximité et les apprentissages cognitifs s'avère significative et positive.

2.2.4. NV immediacy et climat de classe

Christophel & Gorham (1995) ont démontré que ces comportements non verbaux permettent de répondre immédiatement aux besoins de l'élève. Ils favorisent l'ouverture et l'écoute de la part de l'enseignant et réduisent les appréhensions des étudiants à communiquer leurs craintes, leurs difficultés et leurs questionnements. L'enseignant, par ses CNV et les informations transmises par le biais de ses postures est un médiateur du savoir. Il permet la motivation (ou son absence) et l'implication des élèves dans l'activité (Harris & Rosenthal, 2005). Pour Chesebro & McCroskey (1998 ; 2000 ; 2001), la proximité de l'enseignant est l'un des champs de recherche les plus importants dans la compréhension des variables qui impactent les apprentissages en classe, tant pour les chercheurs en communication qu'en éducation.

Un climat de classe de soutien dans lequel les élèves se sentent encouragés et acceptés est établi (Frymier, 1994 ; Frymier & Weser, 2001 ; Witt & Wheelless, 2001) lorsque les enseignants démontrent des comportements non verbaux de proximité tels que prosodie (tonalité, rythme vocal), contacts visuels, sourire, maîtrise corporelle et mouvements du tronc et des membres (Burgoon, Birk & Pfau, 1990). Or, « *dans un climat de classe favorable où un*

*enseignant crée une atmosphère de chaleur, de sécurité, d'acceptation et d'authenticité avec ses étudiants, l'étudiant prend plus d'initiatives, a plus confiance en lui, devient plus autonome et est moins anxieux*²⁰ » (Rogers, 1983 ; cité par Hsu, 2009, p. 189).

Ces résultats sont congruents avec les recherches sur la persuasion, dont les résultats démontrent que les comportements non verbaux de proximité améliorent considérablement les effets de persuasion d'un message (Andersen, 1999, 2003 ; Andersen & Andersen, 1985 ; Segrin, 1993). L'utilisation d'un seul canal de proximité, tel que regarder dans les yeux, ou de plusieurs canaux simultanément augmente les capacités de persuasion (Andersen, 2003). L'enseignant, en utilisant les CNV induit plus d'attention sur ses propos de la part des élèves.

2.2.5. NV immediacy et différences sexuées

Albers (2001) met en évidence, dans son expérimentation portant sur 108 étudiants, que les filles sont plus sensibles aux CNV et distinguent plus facilement celles émises par autrui. Ces résultats confirment ceux de Menzel & Carrell (1999) qui ont trouvé des différences genrées importantes dans les comportements de proximité et l'empressement à apprendre. Pour Allen, Long, O'Mara & Judd (2007), les femmes appréhendent davantage de prendre la parole en classe, mais ont davantage de comportements de proximité que les hommes. Il n'y a pas de différence de perception des comportements non verbaux de proximité des enseignants par les étudiants, qui, indépendamment de leur sexe, perçoivent les enseignants hommes comme moins immédiats. Ils préfèrent les classes tenues par les enseignantes et ont l'impression d'apprendre davantage. Cependant ces effets genrés sont controversés. McCroskey, Fayer, Richmond, Sallinen & Barraclough (1996) ne trouvent aucune différence sexuée, tant sur le sexe de l'élève que sur celui de l'enseignant.

2.3. Les outils de mesure

Les études portant sur l'immediacy utilisent le **NIM (Non Verbal Immediacy Measure)** où 14 items sont proposés (Gorham & Zakahi, 1990 ; McCroskey & Richmond, 1992 ; Richmond, Gorham & McCroskey, 1987) ou le **RNIM (version revisitée du NIM)**, par McCroskey, Richmond, Sallinen, Fayer et Barraclough, 1995 ; McCroskey, Sallinen, Fayer, Richmond & Barraclough, 1996) avec uniquement 10 items. Ces deux méthodologies s'appuient sur la version originale du BII mais les items sont remaniés et simplifiés. L'échelle

²⁰ Traduction personnelle: "In a supportive classroom climate where a teacher creates an atmosphere of warmth, safety, acceptance, and genuineness with his or her students, the student becomes a more selfinitiated, self-confident, self-directed, and less anxious learner"

de Lickert en 7 points est remplacée par une question binaire (oui/ non). En cas de réponse positive, un choix portant sur la fréquence de l'utilisation de ce comportement par l'enseignant doit être effectué. Quatre réponses, allant de « jamais » (0) à « très souvent » (4), sont possibles. Les résultats de ce questionnaire s'avèrent plus valides que ceux du BII. Les items concernent la description de certains comportements du professeur qui peuvent être observés en classe : « les gestes sont utilisés lorsqu'il parle en classe » ; « il utilise une voix monotone lorsqu'il parle en classe » ; « il sourit à la classe lorsqu'il parle » ; « il a une position corporelle détendue lorsqu'il parle à la classe », (etc.).

Ce questionnaire est souvent distribué à des étudiants de l'université. Pour chaque passation, il est demandé aux étudiants de remplir celui-ci en pensant à leur professeur du cours précédent. L'objectif est de récolter le maximum de données, concernant un maximum de professeurs et de disciplines. Ceci évite aussi de mettre mal à l'aise les étudiants qui remplissent le questionnaire, s'il concernait le professeur qui le leur distribuait. Enfin, des données sur des professeurs qui n'auraient pas accepté de faire passer les questionnaires à leurs étudiants peuvent être obtenues.

L'étude de Richmond et al. (2003) a eu pour objectif de développer une mesure de la proximité non verbale qui pouvait être utilisée à la fois en auto-évaluation et pour l'observation d'un tiers, dans une variété de contextes de communication. Les deux échelles créées, la nonverbal immediacy scale-self (NIS-S) et la nonverbal immediacy scale-other (NIS-O) sont statistiquement stables et fiables.

Gorham (1988) à travers ses mesures de la proximité verbale montre que les résultats sont très similaires à ceux trouvés pour la proximité non verbale. Cependant, pour Plax, Kearney, McCroskey & Richmond (1986) dont les résultats ont été confirmés par Burroughs (1990, 2007), le comportement non verbal de l'enseignant est médiateur de ses comportements verbaux. Nous allons voir ce qui se cache derrière ce concept de proximité verbale.

3. La « Verbal immediacy »

Puisque la communication est multicanale, il apparaît nécessaire de lister, même brièvement, les découvertes faites dans le domaine verbal. Ceci d'autant plus que la proximité verbale est corrélée très fortement avec celle non verbale (Edwards & Edwards, 2001) et est associée à l'efficacité de l'enseignement (Gorham, 1988). Cette proximité verbale a montré des liens avec la motivation des étudiants, les apprentissages affectifs et cognitifs perçus (Christophel, 1990). Elle augmente également la participation des étudiants en classe (Christensen, Curley, Marquez & Menzel, 1995 ; Menzel & Carrell, 1999). Velez & Cano

(2008) rapportent que cette proximité verbale, appliquée à l'enseignement, augmente les apprentissages cognitifs et affectifs et les comportements positifs des élèves (Christophel, 1990 ; Gorham & Christophel, 1990 ; Plax, Kearney, McCroskey & Richmond, 1986).

Il est donc nécessaire de combiner les deux aspects de la proximité pour augmenter les liens entre l'enseignant et ses élèves, diminuer les appréhensions des élèves et augmenter les liens pour les cours et la discipline enseignée (Butland & Beebe, 1992 ; Plax et al., 1986 ; Rodriguez, Plax & Kearney, 1996 ; Velez & Cano, 2008).

Différents comportements verbaux sont identifiés comme influençant les perceptions de proximité des enseignants et contribuant de manière significative aux apprentissages cognitifs et affectifs (Gorham, 1988 ; Fayer & al., 1988). Ils incluent l'utilisation de l'humour par l'enseignant, les félicitations, les actions et commentaires qui témoignent de la volonté de communiquer avec les étudiants en classe et hors de la classe, des révélations personnelles, l'utilisation de pronoms inclusifs (i.e. « nous », « nos », « ensemble », etc.) lors des références au travail en classe, l'empressément à fournir des FB et questionner les étudiants sur leur perception des devoirs à faire et des échéances, la sollicitation des points de vue des étudiants et la prise en compte de leurs ressentis (Gorham, 1988). Pour Fayer et al. (1988), ces comportements verbaux de proximité, identifiés par Gorham, sont compatibles avec la métaphore d'approche-évitement de Mehrabian (1981). Les enseignants qui utilisent ces comportements réduisent la distance psychologique avec les élèves en les reconnaissant comme des individus à part entière, possédant des idées et des opinions. Ils font preuve d'humanité, ce que les élèves apprécient. Ainsi, ce que les gens disent peut soit nous rapprocher d'eux, soit nous éloigner (Richmond, 2001a). L'augmentation de l'imédiateté se traduit par des messages verbaux valorisant l'ouverture aux autres, l'empathie et l'amitié.

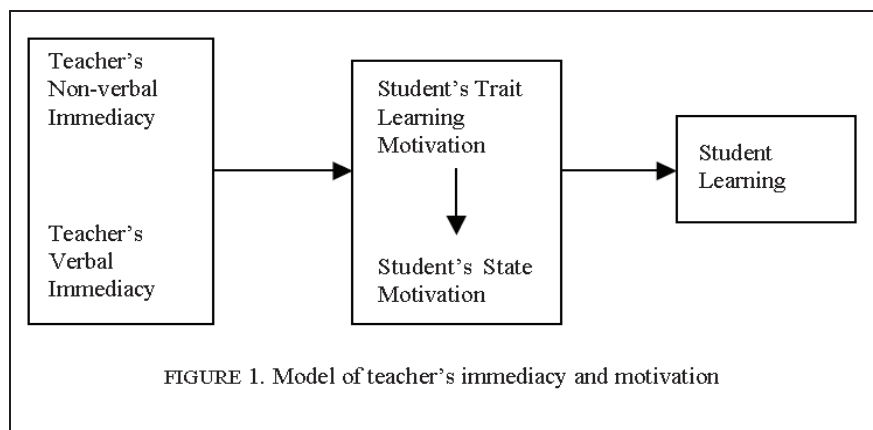
Pour McCroskey et Richmond (1992), les enjeux ne se limitent pas à l'utilisation de récompenses, de punitions ou d'autres stratégies verbales. Les comportements non verbaux des enseignants vont influencer les propos, quelque soit la stratégie verbale utilisée puisqu'ils sont des médiateurs des comportements verbaux.

4. Cadres interprétatifs de l'efficacité de l'immediacy

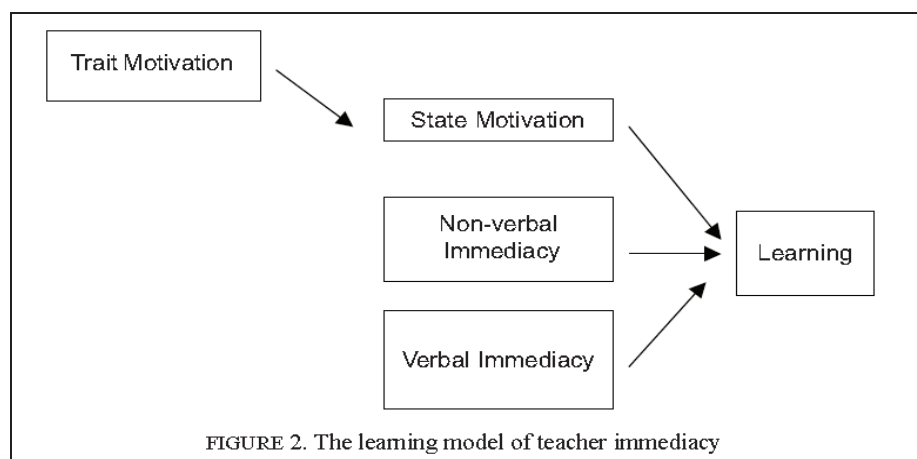
La majorité des études étudiant l'impact des comportements de proximité des enseignants sur les apprentissages et la motivation des élèves échoue à se mettre d'accord sur la manière dont les comportements de proximité impactent la motivation des élèves à apprendre (Hsu, 2010). Deux types d'explication sont couramment avancées (McCroskey & Richmond, 1992) et une troisième est apparue plus récemment :

- **Les explications motivationnelles** sont démontrées par Christophel (1990, 1990a), Keller (1983, 1987), Frymier (1993, 1993b), Richmond (1990). Ces auteurs défendent l'idée que les étudiants apprennent lorsqu'ils veulent apprendre. S'ils veulent apprendre, ils feront des efforts supplémentaires et apprendront plus. Les comportements de certains professeurs peuvent augmenter les motivations à apprendre, principalement les enseignants engagés dans des comportements de proximité. Ils augmentent le niveau de motivation en stimulant les étudiants et en dirigeant leurs efforts dans une direction appropriée. Les résultats de la méta-analyse de Mahmud et Yaacob (2007), portant sur les liens entre proximité, apprentissage et motivation, révèlent que : les comportements de proximité des enseignants sont corrélés positivement avec la motivation des élèves ; les comportements de proximité impactent les états de motivation, indépendamment des traits de motivation ; les élèves perçoivent les comportements négatifs des enseignants comme leur source d'amotivation pour étudier ; les comportements non verbaux de proximité ont un impact plus grand sur les apprentissages que ceux verbaux.

Schéma issu de Mahmud et Yaacob (2007, p. 95), récapitulant la théorie motivationnelle :



Un second modèle est proposé par Mahmud et Yaacob (2007, p. 98). Ces auteurs expliquent qu'au-delà des traits de motivation propres à chaque étudiant, leur motivation pour apprendre un sujet particulier dépend des comportements adoptés par le professeur qui enseigne.



- Les explications concernant **l'éveil de l'attention** (« arousal-attention ») par Kelley & Gorham (1988) émettent l'idée que l'immediacy est reliée à l'éveil et à la stimulation (« arousal »), eux-mêmes liés à l'attention, reliée à la mémoire puis à l'apprentissage cognitif. Leur argument principal est qu'un étudiant passif²¹ ne peut pas apprendre. Les comportements d'immediacy sont les facteurs les plus importants pour provoquer l'éveil, car ils attirent l'attention des élèves et fournissent les conditions minimales nécessaires pour apprendre. Leur théorie s'applique essentiellement aux apprentissages cognitifs, mais n'exclut pas ceux affectifs.

Pour McCroskey & Richmond (1992), la théorie la plus intéressante pour expliquer le rôle de la proximité dans l'augmentation des apprentissages des élèves est la théorie motivationnelle. Cependant, la seconde ne doit pas être écartée, car les deux théories pourraient être utiles pour expliquer ces évidences et ne sont pas contradictoires. Dès lors, l'acceptation de l'une n'implique pas le rejet de l'autre. Une troisième théorie est apparue ces dernières années et nécessite d'être confirmée.

- Rodriguez, Plax & Kearney (1996) proposent un **modèle affectif de l'apprentissage**. Les enseignants qui sont « immédiats » souhaitent augmenter l'attitude positive des élèves envers la discipline, ce qui a pour conséquence d'augmenter les habiletés des élèves à apprendre le contenu donné par l'enseignant.

5. L'exploitation de ce champ de recherche

5.1. Synthèse des découvertes

Cette synthèse s'appuie sur celle réalisée par Richmond (2001a) et Rocca (2007). Ces deux auteures listent les principaux résultats validés par les recherches dans ce champ, notamment ceux de Richmond & McCroskey (2000a, b) et leurs associés. Les enseignants immédiats sont perçus plus positivement que ceux n'adoptant pas de comportements de proximité (Richmond, 2001a). Devenir plus proche pour les enseignants engendre de nombreux avantages. Les comportements de proximité des enseignants présentent les bénéfices suivants :

- Augmentation des apprentissages :

- Augmentation des affects des élèves et des apprentissages affectifs (Gorham, 1988 ; Pogue & AhYun, 2006) dans des classes à effectif important (Messman & Jones-Corley, 2001), et ce, même lorsque les charges de travail sont importantes (Mottet, Parker-Raley, Cunningham, Beebe & Raffeld, 2006) ;

²¹ "Mentally inert"

- Augmentation des apprentissages cognitifs des élèves (Chesebro & McCroskey, 2001 ; Christophel, 1990 ; Kelley & Gorham, 1988 ; Titsworth, 2001). Les élèves ayant un enseignant immédiat attendent davantage du contenu du cours, se concentrent plus sur le sujet, mémorisent plus facilement ;
- **Amélioration de l'image de l'enseignant :**
 - Les enseignants immédiats sont beaucoup plus aimés que ceux non- immédiats. Ils sont évalués positivement (Moore, Masterson, Christophel, & Shea, 1996) ;
 - Ils sont davantage respectés, leur autorité est reconnue ;
 - Ils sont perçus comme plus compétents dans les communications, plus à l'écoute et attentifs aux besoins des élèves, sensibles et sûr d'eux (Thomas, Richmond & McCroskey, 1994). Ils sont considérés comme bienveillants et loyaux (Thweatt, 1999) ;
 - Ils mettent davantage en confiance, en créant un climat de classe positif dans lequel le stress des élèves est réduit ;
 - Les enseignants immédiats sont plus efficaces dans la gestion de leur classe, ils sont perçus comme plus compétents par leur chef d'établissement ;
- **Amélioration des attitudes des élèves :**
 - Intérêt des élèves pour la discipline enseignée ;
 - Motivation des élèves accrue (Christophel, 1990; Christophel & Gorham, 1995; Frymier, 1994) ;
 - Assiduité des élèves et participation plus grande (Rocca, 2004) ;
- **Amélioration des liens professeur- élève :**
 - Augmentation des communications et des interactions de l'élève envers son professeur (i.e. il prend les informations dont il a besoin) ;
 - Augmentation du nombre de communication en dehors de la classe entre l'enseignant et les élèves (Jaasma & Koper, 1999) ;
 - Diminution de l'écart de statut entre l'enseignant et ses élèves. Ceci n'implique pas que le professeur est au même niveau que l'élève, mais que ce dernier n'est plus impressionné par le statut du professeur et pose davantage de questions pour clarifier certains doutes.

Richmond (2001a, p. 79) conclut en disant que « *les comportements de proximité non verbaux sont parmi les outils de communication les plus précieux pour les enseignants*²² » et

²² Traduction personnelle: « Nonverbal immediacy behaviors are some of the most valuable communication tools instructors have available to them ».

que les compétences de proximité peuvent aider les enseignants et les élèves à avoir des expériences en classe plus heureuses et productives (p. 80)²³.

Ces comportements de proximité sont également corrélés négativement avec certains facteurs : Agressions verbales (Rocca & McCroskey, 1999) ; Résistance des élèves (Kearney, Plax, Smith & Sorensen, 1988).

5.2. L'augmentation des comportements de proximité des enseignants

Augmenter les habiletés des enseignants à employer stratégiquement différents types de comportements verbaux et non verbaux de proximité améliorerait leur influence et impacterait positivement les résultats scolaires des étudiants ainsi que les relations professeur/ élèves (Richmond, Lane & McCroskey, 2006). Il est donc justifié d'enseigner aux étudiants et enseignants à s'engager dans des comportements de proximité afin d'augmenter leurs compétences à communiquer et probablement leur efficacité (Thomas, McCroskey, Richmond, 1994). Les comportements non verbaux des enseignants peuvent changer avec des cours appropriés (Bradley, 1979 ; Grant & Hennings, 1971 ; Nier, 1979 ; Nussbaum, 1992 ; Plax et al., 1986 cités par Richmond & McCroskey, 2004). L'apprentissage des comportements non verbaux plus tournés vers l'immediacy est possible (Richmond, McCroskey, Plax & Kearney, 1986). Richmond et al. (1986) ont observé des enseignants du 7ème au 12ème niveau d'enseignement, c'est à dire ayant des élèves âgés de 12 à 18 ans. La première moitié des enseignants a reçu une formation sur les communications non verbales et plus spécifiquement les comportements de proximité non verbaux. Ils étaient couplés avec des enseignants de la même école n'ayant pas reçu de formation sur les CNV, mais abordant les mêmes sujets en classe. Les élèves des deux groupes de professeurs devaient remplir le BII et le questionnaire sur les apprentissages affectifs. Les élèves ayant suivi les cours avec les professeurs entraînés ont rapporté des affects positifs à la fois envers le professeur et la discipline enseignée. Ils considèrent leur enseignant plus « immédiat » que ceux dont les enseignants n'ont pas bénéficié de formation. L'amélioration des comportements non verbaux des enseignants et l'augmentation des apprentissages des élèves sont réellement envisageables. Nous verrons dans notre troisième chapitre les propositions qui ont déjà été faites dans ce domaine.

Apprendre à maîtriser ces comportements non verbaux peut être intéressant, car les communications non verbales sont la plupart du temps involontaires, incontrôlables et non conscientes (Mottet & Richmond, 2001). Si certaines sont contrôlables, d'autres apparaissent de

²³ Traduction personnelle: "Immediacy skills can help teachers and students have happier, more productive, classroom experiences".

manière impromptue. On parle alors d'effet de « leakage » (fuite) pour ces CNV non intentionnelles (Thomas, McCroskey & Richmond, 1994). Dès lors, les gens ont tendance à faire davantage confiance au message non verbal, perçu comme plus authentique, notamment lorsque messages verbaux et non verbaux sont en décalage. 90% des émotions sont transmises par cette voie non verbale selon Merhabian & Ferris (1967 ; cités par Mottet & Richmond, 2001).

5.3. Quelle place pour les comportements de proximité des élèves ?

Peu de chercheurs étudient les communications efficaces utilisées par les élèves pour interagir avec leur professeur. Martin, Myers & Mottet (2002) ont trouvé que les élèves sont motivés pour communiquer avec leurs professeurs pour une variété de raisons telles que relationnelle, participative, fonctionnelle, pour s'excuser ou se valoriser. Golish & Olson (2000) encouragent les chercheurs à examiner le pouvoir mutuel qui existe entre les enseignants et les élèves. Dans leur étude, les élèves perçoivent leur pouvoir comme limité et disent utiliser une variété de techniques dans le but de faire accepter leur demande par leur professeur.

Les recherches actuelles tiennent peu compte de la manière dont les comportements des élèves influencent les enseignants et leur enseignement (Mottet & Richmond, 2001). Pourtant, dès 1974, Brophy & Good suggèrent que les actions des enseignants envers les élèves sont des réactions aux comportements des élèves.

Mottet, Beebe, Raffeld & Paulsel (2004) examinent la façon dont les messages verbaux et non verbaux des étudiants peuvent interagir pour influencer le lien des enseignants envers leurs élèves et l'empressement des enseignants à répondre aux demandes des étudiants. Ils rappellent que les résultats des recherches étudiant la relation enseignant-enseignés indiquent que les élèves qui aiment leurs professeurs ont tendance à être davantage empressés pour répondre aux requêtes de leurs enseignants (Plax & Kearney, 1992) et apprennent davantage de ces derniers (McCroskey & Richmond, 1992). Ainsi, si enseigner et apprendre constituent un processus relationnel (Frymier & Houser, 2000), les liens et les variables influentes et efficaces dans la relation enseignant-enseignés le seront aussi dans la relation enseignés-enseignant (Mottet & al., 2004). Il y a alors une corrélation positive entre l'utilisation par les élèves de comportements de proximité et le développement par le professeur d'une opinion favorable de ces derniers (Baringer & McCroskey, 2000). Les enseignants expriment davantage de sentiments positifs envers les élèves dont ils perçoivent plus de comportements non verbaux de proximité (Baringer & McCroskey, 2000). De même, les professeurs répondent plus positivement à ces élèves qu'à ceux qui utilisent peu la proximité non verbale ce qui augmente leurs motivations

(Christophel, 1990). Une boucle de FB est créée (Mottet & al., 2004). Les étudiants « immédiats » sont mieux perçus par leur enseignant et sont considérés comme plus sympathiques, attirants et meilleurs élèves (Baringer & McCroskey, 2000). Albers (2001) conclut : « *en augmentant les comportements non verbaux de proximité d'un côté de la dyade locuteur-auditoire, nous pouvons augmenter l'efficacité globale de l'interaction* (p. 2)²⁴ ».

6. Bilan et synthèse du chapitre

Nous l'avons abordé dans notre premier chapitre, la communication est un processus interactionnel dans lequel chacun des protagonistes engagés joue un rôle essentiel. Dès lors, dans le cadre de l'interaction entre les enseignants et leurs élèves, il apparaît important de tenir compte également des comportements des élèves, de leurs communications, afin de percevoir leur rôle dans les réponses formulées par les enseignants. L'élève ne doit pas être perçu comme un objet, ce qui est le cas lorsque toute l'attention est portée sur les stratégies adoptées par les enseignants et leurs comportements communicationnels (Allen & al., 2007). Il s'agit donc d'examiner la classe comme un processus de communication interpersonnel dans lequel enseignants et élèves s'influencent mutuellement par leurs messages verbaux et non verbaux (Mottet & al., 2006). Dans le cadre de notre travail de thèse, seuls les comportements non verbaux du professeur d'EPS seront étudiés. Les études sur la proximité ne semblent pas s'être intéressées aux spécificités des disciplines scolaires. L'amélioration de la dyade enseignant-élève passe par une compréhension des processus à l'œuvre de chaque côté de l'interaction. Nous abordons de ce fait notre travail par une analyse restrictive, l'observation de ce qui se joue du côté de l'enseignant.

Dès lors, la prise en compte du contexte, au regard de ce qui vient d'être présenté, s'avère encore une fois indispensable, pour resituer les communications dans une interaction particulière, celle d'un enseignant envers ses élèves. Un bon enseignant doit pouvoir s'adapter à différents contextes. Nous allons à présent passer à notre troisième chapitre, dans lequel nous présentons le contexte du système scolaire français et plus particulièrement celui de l'EPS, afin de voir l'importance accordée aux communications et plus précisément aux CNV.

²⁴ Traduction personnelle: « by increasing the nonverbal immediate behaviors of one side of the speaker-audience dyad, we can increase the overall effectiveness of the interaction ».

CHAPITRE 3: Quelles communications à l'école ?

« L'enseignant de l'avenir sera celui qui saura maîtriser les mécanismes de la communication entre maître et élèves et qui acceptera de s'impliquer vraiment dans la relation pédagogique qu'une communication réelle oblige »
(Provencher, 1983, p. 420)

1. L'école, un milieu particulier

1.1. Les injonctions institutionnelles

Selon la mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel (*Circulaire n°97-123 du 23/05/1997 adressée aux recteurs d'académie, aux directeurs des IUFM*), le professeur doit instruire, éduquer, former les jeunes qui lui sont confiés. Il dispose d'une autonomie dans ses choix pédagogiques, qu'il doit exercer dans le respect de certains principes :

- *Les élèves sont au centre de la réflexion et de l'action du professeur ;*
- *Le professeur agit avec équité envers les élèves ; il les connaît et les accepte dans le respect de leur diversité, il est attentif à leurs difficultés ;*
- *Le professeur (...) s'attache à actualiser ses connaissances et à mener une réflexion permanente sur ses pratiques professionnelles.*

L'enseignant répond-il à ces recommandations au niveau de ses communications et plus spécifiquement ses CNV ? Sont-elles toujours compréhensibles par tous les élèves ? Ses attentes ne sont-elles pas perceptibles, via ce canal, par les élèves ? Engage-t-il une réflexion sur l'impact de ses interactions dans la réussite de ses élèves ?

Pour obtenir cette autonomie ou liberté pédagogique et didactique, l'enseignant, au sein de ses classes, doit être capable de connaître sa discipline, savoir construire des situations d'enseignement et d'apprentissage et conduire sa classe. Il est précisé qu' *« il sait, en un langage clair et précis, présenter aux élèves l'objectif et les contenus d'une séquence (...) »*, qu'il doit *« communiquer l'envie d'apprendre, favoriser la participation active des élèves, obtenir leur adhésion aux règles collectives, être garant du bon ordre et d'un climat propice à un travail efficace. Il est attentif aux tensions qui peuvent apparaître. Il exerce son autorité avec équité. Il sait utiliser l'espace et le geste et placer sa voix. Il sait choisir le registre de langue approprié ; ses modalités d'intervention et de communication sont ajustées en fonction*

*des activités proposées et de la réceptivité des élèves. Il a conscience que ses **attitudes**, son **comportement constituent un exemple** et une référence pour l'élève et qu'il doit en tenir compte dans sa manière de se comporter en classe ».*

Dès lors, en prenant appui sur les travaux précédents, nous pouvons relier ces comportements de bienveillance et de développement d'une motivation favorable au travail, via la communication, au concept d'immediacy. Cependant, les enseignants sont-ils conscients de leurs communications au cours des interactions ? L'amélioration de leur pratique professionnelle passe par une réflexion sur les moyens pour gagner en efficacité. Dans quelle mesure la réflexion sur les communications et plus encore les CNV existe-t-elle ? Le texte est très catégorique et injonctif : l'enseignant DOIT SAVOIR. Or, pour savoir encore faut-il avoir appris, à un moment ou à un autre, à s'exprimer, à communiquer (verbalement et non verbalement) et être suffisamment à l'aise et détendu pour pouvoir ensuite être disponible pour les élèves. Ces compétences sont-elles développées en formation initiale pour permettre aux enseignants de maîtriser tous les aspects de l'enseignement ? Sont-elles innées ? Nous y avons déjà un peu répondu dans notre premier chapitre et nous y reviendrons par la suite. Toutefois, nous percevons avec ce texte que les prérogatives attendues des enseignants sont relativement claires et précises. Dans la conduite de leur classe, ils doivent non seulement gérer les apprentissages, les situations, mais aussi la diversité des élèves. Tous ces aspects sont-ils compatibles et si oui, n'y a-t-il aucun moyen pour étayer cette gestion difficile ? Le développement de nouvelles compétences (Perrenoud, 2006) pour gérer cette complexité s'avère nécessaire. Quelles compétences développent les enseignants d'EPS pour répondre aux missions assignées ?

1.2. La discipline EPS

1.2.1. Des objectifs particuliers

Si le programme collège du Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008 précise que l'EPS contribue, avec les autres disciplines, aux missions générales de l'enseignement, des objectifs spécifiques lui sont fixés. Par le biais des activités physiques sportives et artistiques (APSA), l'EPS aide à l'appropriation d'une culture physique, sportive et artistique commune en permettant « à chacun d'améliorer ses possibilités **d'adaptation motrice, d'action et de réaction à son environnement physique et humain** ». Cette discipline « **occupe une place originale où le corps, la motricité, l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages** ». L'EPS permet l'acquisition de savoirs moteurs, d'attitudes, de savoir-faire, de connaissances sur soi liés à la pratique physique. Les communications sont orientées vers des

objectifs déterminés institutionnellement, mais nous supposons que celles-ci varient fortement en fonction de la personnalité des professeurs, leurs caractéristiques et leurs vécus antérieurs.

Les enjeux présentés précédemment induisent des contraintes sur la discipline, tant au niveau spatial que temporel, organisationnel, matériel ou de gestion des élèves. Dans cette discipline, les espaces d'évolution sont variés. L'enseignant peut être amené à faire cours aussi bien dans un gymnase qu'une piscine, un plateau extérieur, une piste d'athlétisme ou un terrain de football. Les surfaces à gérer peuvent être importantes. Ces lieux sont plus ou moins bruyants. Les élèves sont mobiles. Les enseignants doivent alors déclencher des apprentissages tout en préservant l'intégrité physique des élèves et en assurant leur sécurité. Nous percevons que des impératifs orientent les conduites des enseignants, ce qui peut alors induire des comportements particuliers et des communications singulières. L'analyse des communications particulières, liées aux environnements multiples, sera réalisée lors de nos expérimentations.

Nos travaux peuvent être des pistes pour répondre aux recommandations concernant l'EPS, préconisées par la circulaire n°2004-138 du 13 juillet 2004. Cette dernière souligne l'importance de garantir la sécurité des élèves. Pour y parvenir, « *les enseignants peuvent se trouver dans des situations où leurs **gestes** et leurs **attitudes**, destinés aussi bien à **aider** les élèves qu'à **prévenir les risques** d'accident, sont susceptibles de donner lieu à des interprétations erronées et parfois malveillantes* ». Un peu plus loin dans le texte, un paragraphe justifie la nécessité d'utiliser les touchers car « *les **contacts corporels entre les élèves ainsi qu'entre eux et l'enseignant sont une constante*** ». Les législateurs insistent sur leur légitimité vis à vis des élèves « *en vue d'assurer leur sécurité ou la réussite de leurs **apprentissages*** » et en s'interposant physiquement en cas de conflits. Ils rappellent que « *ces contacts sont nécessaires et sont explicables par la mise en jeu de sa responsabilité en cas d'accident* ». Leur absence peut être préjudiciable pour l'enseignant.

Dès lors, ces textes récents, qui encouragent et légitiment notamment les touchers pour les enseignants d'EPS, sont-ils connus par tous les enseignants ? Une formation au recours à ces touchers ne pourrait-elle pas favoriser une utilisation claire et décomplexée de ceux-ci dans un but pédagogique ?

1.2.2. Des problèmes de santé liés au métier

Les conditions d'enseignement de cette discipline peuvent aussi induire des problèmes de santé qui n'apparaissent pas dans les autres. Près d'un enseignant d'EPS sur deux déclare avoir des problèmes de santé directement liés à l'exercice de sa discipline (Dossier n° 195 de la DEPP, 2010). Ce taux varie selon l'âge (13% pour les moins de 30 ans à 71 % pour les plus de 50 ans).

Deux maux principaux sont cités : les problèmes de dos et les problèmes d'articulation. A un moindre niveau, mais de façon non négligeable, des problèmes de cordes vocales et d'audition sont également mentionnés. Trois raisons principales sont mises en évidence par plus d'un enseignant concerné sur deux : 1) 65% d'entre eux évoquent le fait de pratiquer dans un gymnase (bruit, etc.) ; 2) 56% mettent en avant la pratique intense du sport ; 3) 52% soulignent le fait d'exercer son métier en plein air.

Les parades, la manipulation de matériel, la station debout prolongée, les démonstrations semblent être des motifs de problèmes de santé. 33% des enseignants de l'enquête ajoutent que leurs problèmes de santé peuvent être expliqués par leur enseignement dans les piscines, en raison des nuisances sonores élevées et du contact avec le chlore.

Dans cette enquête, l'aspect médical est souligné par plus de neuf professeurs d'EPS sur dix. Ils défendent l'idée que leur discipline est singulière par rapport aux autres pour trois raisons principales : 1) « *Leur corps est leur outil de travail* » selon 96% des enseignants ; 2) « *Les risques personnels physiques sont plus importants que pour les autres disciplines* » pour 94% des enseignants ; 3) « *Sentiment d'exercer un métier où les risques encourus par les élèves sont plus importants que pour les autres disciplines* » pour 91% des professeurs. Un stress chronique lié à cette responsabilité sécuritaire peut apparaître et fragiliser leur santé.

Nos recherches s'efforceront de questionner les moyens disponibles pour les enseignants, à partir des réponses enclenchées par certains d'eux, dans l'utilisation de communications variées, leur permettant de mieux faire face aux problèmes liés aux espaces variés et aux nuisances sonores. Nous observerons les communications particulières, développées par les enseignants, leur permettant de résoudre ces problèmes d'inconfort et de troubles.

2. Les communications à l'école

2.1. Des communications stéréotypées

2.1.1. Des relations neutres ?

Maulini & Maulini (1999) défendent l'idée que la parole qui circule dans la classe n'est pas désincarnée. « *Le corps n'est pas, à l'école ou ailleurs, l'élément neutre des apprentissages. Il est intimement solidaire de la parole du maître et des élèves* » (Maulini & Maulini, 1999, p. 37).

Cette idée reprend les questions de recherche soulevées par Pujade-Renaud dans son ouvrage référence « *Le corps de l'enseignant dans la classe* » (1983). Celle-ci mettait en évidence la fonction médiatrice du corps dans la relation enseignant-enseigné avec le rôle fondamental joué par le corps de l'enseignant dans la transmission des connaissances. Quelle

place occupe alors le corps de l'enseignant et plus particulièrement celui de l'enseignant d'EPS ? Ce dernier donne non seulement son corps à voir, mais aussi à imiter, ce qui lui confère alors une position narcissique. Est-ce réellement le cas ? La démonstration totale par l'enseignant est-elle encore aussi présente en EPS que dans les années 1970 ou 1980, époque à laquelle elle se réfère ? L'enseignant n'a-t-il pas substitué d'autres modalités de présentation du contenu pour limiter son engagement corporel ?

Le milieu scolaire s'appuie sur une relation asymétrique où l'enseignant est détenteur du savoir et l'élève le récepteur de celui-ci. Malheureusement et nous l'avons vu tout au long du premier chapitre, les processus de la communication ne fonctionnent pas ainsi. Si dans le cadre de la classe, les enseignants ne veulent pas rester au stade informatif, mais réellement communiquer, il faut qu'il y ait interaction. Celle-ci nécessite un investissement mutuel, tant des élèves que de l'enseignant afin que chacun entre en relation avec l'autre. Cette démarche vient principalement de l'enseignant qui doit, par son attitude, créer les conditions des interactions, notamment en posant ses limites et les possibles pour les élèves. Or, une communication standardisée qui s'adresserait à un élève moyen, le sujet épistémique, n'est pas envisageable. Les aspects affectifs ne peuvent être évacués uniquement par les paroles des théoriciens ou de l'institution qui annoncent que la relation doit être désacralisée, car l'élève doit s'intéresser au savoir et non à l'enseignant. L'enseignant est un humain avec ses problématiques, ses émotions, ses affects et ses comportements qui ne sont pas neutres. Tous ces éléments, bien que contrôlés par le canal verbal, risquent de s'exprimer par les autres canaux non verbaux. Pujade-Renaud souligne la faiblesse des recherches portant sur cette thématique, et le retard considérable pris par la pédagogie dans ce champ de recherche qui est pourtant admis par tous, mais dont chacun oublie l'existence lors de la formation des enseignants. Trente ans après ce constat, les choses semblent avoir peu évolué. Richmond (2001) met en évidence que pour les enseignants, avoir des compétences basiques en communication n'est pas suffisant.

L'ambiguïté créée par la nécessité de neutralité face au savoir à transmettre est relevée par plusieurs chercheurs. Cette neutralité des comportements en classe apparaît comme un discours puritaniste véhiculé par l'institution. Puisque celle-ci, pour les raisons évoquées ci-dessus, est difficilement réalisable, mieux la cerner, pour mieux la maîtriser, pourrait être une solution afin d'éviter les effets négatifs liés aux attentes de l'enseignant par exemple. Une relation plus efficace entre l'enseignant et ses élèves pourrait ainsi émerger, par la compréhension mutuelle des comportements de communication en classe (Wanzer, 1998).

Pour Marsollier (2004), la relation pédagogique nécessite de développer des relations avec ses élèves, ce qui passe par trois attitudes : 1) se placer du côté des élèves, ce qui consiste

à prendre en compte leurs besoins relationnels ; 2) développer leur motivation intrinsèque en permettant à chaque élève de se fixer des buts et de les atteindre ; 3) développer leur confiance en eux afin qu'ils aient envie de réussir, de progresser, ceci étant permis par les attitudes de l'enseignant, ses FB notamment.

La relation enseignant-élèves ne se résume pas au seul rapport d'enseignement de la matière étudiée. Il existe dans cette relation une dimension affective qui se révèle importante car elle peut servir d'amorce à la relation de l'élève avec le savoir. Ce constat peut expliquer l'engouement des recherches sur les aspects affectifs de la relation pédagogique par le biais des CNV. Pour Forest (2008), les différentes études qui se sont intéressées au non-verbal en classe ont une caractéristique commune : elles assignent pour l'essentiel « *les comportements non-verbaux du professeur à la gestion de la relation affective avec les élèves* » (p. 77). Cet auteur défend l'idée que le comportement non-verbal du professeur contribue à la définition de la relation du professeur et des élèves aux objets de savoir. Cette piste, peu explorée, semble indispensable à développer dans les prochaines années, notamment en EPS où le constat de l'éternel débutant est renouvelé chaque année.

2.1.2. La relation pédagogique en EPS

Pour Estrela (1994), la relation pédagogique se situe à la charnière des plans pédagogique, politique, social et psychologique. Elle renvoie au contact établi entre les intervenants d'une situation pédagogique et le résultat de ces contacts. Cette notion est complexe mais chacun s'accorde à reconnaître son importance dans le métier d'enseignement (Blin & Gallais-Deulofeu, 2004). En effet, l'enquête portant sur « être professeur d'EPS en 2009 » (Dossier n° 195 de la DEPP, 2010) montre que 73% des enseignants d'EPS soulignent l'originalité de leurs relations pédagogiques avec les élèves (« entretenir des relations pédagogiques avec les élèves différentes par rapport aux autres enseignants »). De même, concernant leurs compétences pédagogiques, ils répondent à 89% qu'ils sont tout à fait d'accord avec le fait qu'un professeur d'EPS est avant tout « quelqu'un qui sait être en relation, communiquer, animer ». Il n'y a pas de différence significative selon l'âge des enseignants.

Aspects pédagogiques et compétences associés aux professeurs d'EPS selon l'âge (proportions d'enseignants ayant répondu "Tout à fait d'accord")

	Moins de 35 ans	De 35 à 44 ans	De 45 à 54 ans	55 ans et plus
<i>Qui sait être en relation, communiquer, animer</i>	90%	92%	87%	87%
<i>Qui sait construire des contenus pour que l'élève progresse dans les APSA</i>	90%	88%	78%	75%
<i>Qui développe des enjeux sociaux dans les situations quotidiennes (responsabilisation, démarche de projet...)</i>	83%	80%	76%	78%
<i>Qui cherche à évoluer</i>	75%	84%	78%	79%
<i>Qui réfléchit sur ses pratiques et analyse leurs effets</i>	67%	78%	72%	70%
<i>Qui sait appliquer les règles organisant les pratiques physiques</i>	71%	71%	68%	77%
<i>Qui connaît bien la psychologie de l'enfant, de l'adolescent</i>	68%	66%	68%	80%
<i>Qui cherche à produire des outils innovants (évaluation formative, fiches explicatives...)</i>	62%	60%	52%	51%
<i>Qui sait situer où sont les erreurs par rapport au geste le plus efficace, le plus juste</i>	51%	56%	58%	64%
<i>Qui maîtrise bien les APSA</i>	52%	48%	42%	49%
<i>Qui recherche un développement personnel (équilibre)</i>	43%	47%	46%	50%
<i>Qui sait utiliser les savoir-faire techniques</i>	39%	43%	43%	56%

Base : Ensemble des enseignants (N = 904)

Une légère différence sexuée apparaît (87% pour les hommes et 92% pour les femmes).

Aspects pédagogiques et compétences associés aux professeurs d'EPS selon le sexe (proportions d'enseignants ayant répondu "Tout à fait d'accord")

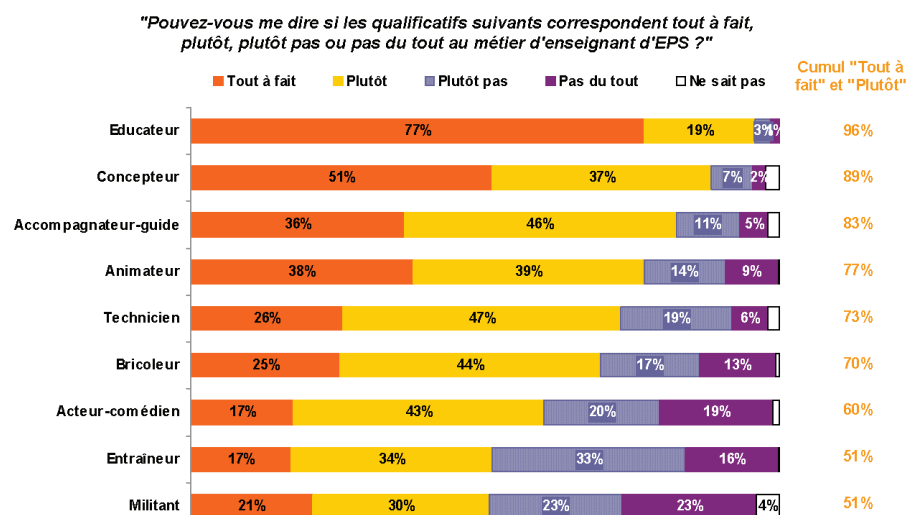
	Homme	Femme
<i>Qui sait être en relation, communiquer, animer</i>	87%	92%
<i>Qui sait construire des contenus pour que l'élève progresse dans les APSA</i>	85%	82%
<i>Qui développe des enjeux sociaux dans les situations quotidiennes (responsabilisation, démarche de projet...)</i>	74%	85%
<i>Qui cherche à évoluer</i>	77%	81%
<i>Qui réfléchit sur ses pratiques et analyse leurs effets</i>	72%	71%
<i>Qui sait appliquer les règles organisant les pratiques physiques</i>	68%	75%
<i>Qui connaît bien la psychologie de l'enfant, de l'adolescent</i>	70%	69%
<i>Qui cherche à produire des outils innovants (évaluation formative, fiches explicatives...)</i>	57%	57%
<i>Qui sait situer où sont les erreurs par rapport au geste le plus efficace, le plus juste</i>	56%	57%
<i>Qui maîtrise bien les APSA</i>	53%	41%
<i>Qui recherche un développement personnel (équilibre)</i>	45%	47%
<i>Qui sait utiliser les savoir-faire techniques</i>	49%	38%

Base : Ensemble des enseignants (N = 904)

Les enseignants de cette étude soulignent l'importance de la relation pédagogique. Cependant, derrière ces affirmations, nous émettons l'hypothèse que les aspects sous-jacents à cette relation ne sont pas conscientisés dans la pratique quotidienne, peu de gestes professionnels y sont associés. Pourtant, l'enseignant est responsable de ce qui se joue dans sa classe. Il doit mettre en œuvre des interactions avec ses élèves qui lui permettent d'atteindre les enjeux du système éducatif, à savoir l'apprentissage des élèves. Or, il apparaît que les élèves ne sont plus motivés systématiquement pour réussir à l'école et a fortiori en EPS. Les enseignants doivent ruser pour faire entrer dans les apprentissages scolaires les élèves dont l'hétérogénéité est forte. Portelance (1996) montre que les élèves ont davantage besoin de liaison affective que de conseils, de leçons de morale ou de connaissances. Ce fait semble admis par de nombreux chercheurs. Mais comment se matérialise-t-il ? Quels indicateurs permettent de dire qu'il y a ou

non lien affectif? Ce lien est-il admissible dans une relation professeur/élève? Nous chercherons à répondre à ce questionnement, car nous pensons que les différentes communications de l'enseignant permettent de saisir le lien qu'il entretient avec ses élèves. Cependant, elles sont orientées par les contenus d'enseignement à transmettre. Ces derniers sont toujours contextualisés, c'est-à-dire que relation pédagogique et relation didactique sont indissociables (Gal-Petitfaux, 2000), ce qui n'est pas toujours perçu, ni par les enseignants, ni par les chercheurs.

L'étude évoquée précédemment (Dossier n° 195 de la DEPP, 2010) met en avant les conceptions sous-tendues par les enseignants d'EPS concernant la relation pédagogique. Ceux-ci se perçoivent avant tout comme des « éducateurs » et des « concepteurs » puis ils se qualifient « d'accompagnateurs-guides » et « d'animateurs ». Ils sont 39% à ne pas se considérer comme des « acteurs-comédiens ». Parmi les enseignants ayant répondu tout à fait pour « acteur-comédien », 13% ont moins de 35 ans, 20% ont de 35 à 44 à 54 ans et 16% ont 55 ans et plus. Ces résultats montrent que les enseignants plus expérimentés disent utiliser davantage la mise en scène et la métaphore théâtrale que les enseignants débutants. Des différences apparaissent également en fonction du sexe et des conditions de travail (établissement difficile ou non). 21% des hommes et 14% des femmes sont tout à fait d'accord avec cette comparaison ; 20% enseignent en milieu difficile et 16% hors zone difficile. Nous reprendrons cette idée pour la discuter ultérieurement et l'approfondir.



Dossier n° 195 de la DEPP, 2010

2.2. Les attentes de l'enseignant via ses communications

L'objet ici n'est pas de développer l'ensemble des découvertes sur l'effet des attentes de l'enseignant sur les comportements des élèves, ni la formation de ces attentes, ce champ de

recherche a été particulièrement développé, y compris en EPS (Trouilloud, Sarrazin, Bressoux & Bois, 2006 ; Trouilloud & Sarrazin, 2003). Notre objectif est de repérer si ce cadre théorique concernant les attentes de l'enseignant permet d'offrir une piste de réponse pour comprendre ce qui se joue dans les interactions verbales et non verbales entre les enseignants et leurs élèves et saisir la manière dont les communications de l'enseignant et plus précisément ses CNV peuvent influencer les comportements des élèves.

Rosenthal (1974, cité par Trouilloud & Sarrazin, 2003) fournit un modèle, la « théorie des 4 facteurs », qui identifie quatre grandes catégories de comportement par l'intermédiaire desquels les enseignants traitent différemment (et plus favorablement) les élèves pour lesquels ils expriment des attentes élevées : 1) le contenu pédagogique et le mode de présentation des tâches d'apprentissage (input) ; 2) les sollicitations et opportunités d'expression octroyées aux élèves (output) ; 3) les réactions des enseignants aux prestations des élèves (feedback) ; 4) le climat socio-émotionnel des interactions verbales et non verbales avec les élèves (climate).

L'objet de notre thèse concerne principalement le quatrième facteur, mais chaque comportement est véhiculé via des CNV qui peuvent jouer un rôle sur la perception des informations communiquées. La communication non verbale est particulièrement pertinente dans la compréhension des attentes des enseignants (Babad, 1992). Cet avis est partagé par Trouilloud et Sarrazin (2003). Les comportements des enseignants face aux élèves sont différenciés en fonction de leurs attentes. Leurs CV sont positives avec les élèves perçus comme compétents (Babad, Inbar & Rosenthal, 1982 ; Brophy & Good, 1974 ; Cooper & Baron, 1977 ; Martinek, 1988 ; Martinek & Johnson, 1979 ; Rejeski, Daracott & Hutslar, 1979). Leurs CNV le sont également (Babad & al., 1982 ; Chaikin, Sigler & Derlega, 1974). « *Les enseignants auraient tendance à apporter un soutien affectif plus important aux "attentes élevées"* » (Trouilloud & Sarrazin, 2003, p. 98). Ces différences « *dans le climat socio-émotionnel* » (Trouilloud & Sarrazin, 2003, p. 98) mettent en jeu des processus verbaux et non verbaux.

Necchi Benites, De Ketele & Philippot (2004) soulignent l'importance des comportements non verbaux des enseignants comme élément médiateur de leurs attentes. Ils montrent que les enseignants ont tendance à toucher davantage les élèves envers lesquels ils ont des attentes positives que ceux pour lesquels ils ont des attentes négatives, qu'ils ne touchent en fait jamais. Il s'agit du comportement non verbal le plus en relation avec les attentes, quelle que soit la performance ou la culture. Le sourire et le regard sont les deux comportements non verbaux les plus variés selon les cultures. Le sourire est utilisé avec les élèves en situation de

réussite et pour lesquels les attentes sont positives. Pour le regard, ces auteurs montrent que les enseignants belges ont tendance à regarder plus et plus longtemps les élèves en situation d'échec tandis que les enseignants brésiliens ne font pas de différence entre les élèves qui réussissent et les élèves qui échouent. Dans cette étude, réalisée au cours d'une évaluation formative, est mis en évidence le fait que les attentes de l'enseignant se présentent à travers les expressions du visage, la posture et la distance. Six comportements qui caractérisent l'affectivité ont été observés : 1) le pencher du corps en avant ; 2) le contact visuel ; 3) les orientations de côté ; 4) le comportement d'approche vers l'élève ; 5) le sourire en signe d'approbation ; 6) le toucher.

Ces CNV agissent positivement sur l'élève, dont la confiance en ses propres capacités est renforcée. A l'inverse, une manifestation négative ou son absence, agit négativement sur l'élève qui est affaibli dans la confiance en ses possibilités. Les comportements observés font partie des éléments de la NV «immediacy», décrits dans notre second chapitre. Ils avaient déjà été retenus par Feldman et Prohaska (1979) dans leur recherche qui portait sur « les effets des attentes des étudiants sur les enseignants – l'étudiant comme Pygmalion ».

Cette recherche (Feldman & Prohaska, 1979) nous apporte des données complémentaires sur le rôle du non verbal dans ces attentes. Les résultats mettent en avant que les attentes positives et négatives des élèves envers leur enseignant influencent leurs attitudes et comportements non verbaux en classe. Plusieurs comportements non verbaux donnent des corrélations positives en fonction des attentes : l'inclinaison du corps vers les bons enseignants et le recul envers les mauvais, les contacts visuels, la distance interpersonnelle.

Dans le milieu scolaire, plusieurs études se sont directement ou indirectement intéressées aux communications non verbales et leur rôle dans les attentes. Par exemple, Babad (1989) a analysé les différences de comportements entre des enseignants impartiaux et ceux influencés par les origines sociales et culturelles de leurs élèves. Les professeurs impartiaux s'investissent beaucoup plus au niveau affectif que ceux qui sont influencés. Ces derniers montrent plus d'affects négatifs dans le canal non verbal au niveau facial, mais aussi au niveau verbal, car ils sont plus dogmatiques. Ils ont des difficultés à contrôler ces affects négatifs qui passent à travers les canaux moins maîtrisables de la CNV. Un effet de halo (Babad, Inbar & Rosenthal, 1982) est créé à partir des attentes de ces enseignants influencés qui accordent de l'importance à l'apparence physique et à la qualité des vêtements de leurs élèves.

Babad et Inbar (1981) ont étudié les styles d'enseignement de ces deux types de professeurs, en EPS. Ils ont trouvé qu'il existe des différences marquées dans leur comportement face à leur classe. Ceux qui sont fortement influencés ont tendance à être plus

rigides, plus autocratiques, plus distants, ont des préférences, sont plus instables, impulsifs par rapport aux professeurs impartiaux. Ces différences ont des répercussions sur le comportement des élèves en classe (dans la confiance, l'apathie et la dépendance). Babad & al (1982a) ont complété les études antérieures et ont montré que les professeurs impartiaux ont un comportement équitable vis-à-vis de tous les élèves et les plus faibles présentent, lors d'une évaluation terminale, un niveau similaire de performance, malgré le potentiel initial différent au niveau des habiletés physiques. Les professeurs influencés engendrent des différences élevées, indicatives de l'effet Pygmalion et d'un fort effet Golem (traitement négatif des étudiants objets d'attentes faibles). Les professeurs influencés sont plus critiques, plus dogmatiques, moins sympathiques et plus négatifs avec les élèves envers lesquels ils nourrissent peu d'attentes.

Weinstein et ses collègues (Weinstein, 1993 ; Weinstein, Marshall, Brattesani & Middlestadt, 1982 ; Weinstein, Marshall, Sharp & Botkin, 1987 ; Weinstein & McKown, 1998) ainsi que Babad et ses associés (Babad, 1993 ; Babad, Bernieri & Rosenthal, 1989 ; Babad, Inbar & Rosenthal, 1982) ont essayé d'étudier la capacité des élèves à percevoir les attentes élevées ou faibles de leurs enseignants. Toutes ces études exposent le fait que le jugement des enseignants vis à vis de leurs élèves serait perceptible, y compris à travers les comportements non verbaux des enseignants (Babad, Bernieri & Rosenthal, 1991). Les élèves seraient même en mesure de percevoir les contradictions entre les deux canaux de communication. Les étudiants faibles rapportent que les enseignants interagissent de manière plus positive avec les étudiants talentueux, qu'ils ont des attentes plus élevées envers eux, qu'ils leur offrent davantage la possibilité de se mettre en avant et leur proposent des expériences d'apprentissage variées. Les élèves très performants indiquent que les enseignants sont plus négatifs envers les élèves en difficulté. En complément de ces découvertes, Babad (1990 ; 1995 ; cité par Rubie-Davies, 2006) montre que les enseignants rapportent fournir plus de soutien affectif aux étudiants les plus faibles alors que les élèves perçoivent l'inverse. Il ajoute que les enseignants essaient de se montrer chaleureux et d'offrir un soutien affectif à ces élèves faibles, mais que les élèves sont capables de déterminer que de telles manifestations ne sont pas authentiques, car exagérées. L'affection naturelle pour les élèves en réussite est perçue par les élèves malgré l'impression de l'enseignant de contrôler celle-ci (Babad, 2005).

La conclusion rapportée par Trouilloud & Sarrazin (2003) semble inévitable : les facteurs « input » et « climate » proposés par Rosenthal (1974) sont ceux le plus touchés par un traitement différentiel de l'enseignant (Harris & Rosenthal, 1985). « *Les différences liées d'une part, aux contenus proposés et à la difficulté des tâches, et d'autre part, au climat affectif créé*

par l'enseignant, sont celles dont les répercussions sur la performance de l'élève sont les plus importantes » (p. 99). Le climat affectif ou socio-émotionnel instauré par l'enseignant semble être un élément important de l'effet Pygmalion (Babad, 2005 ; Rosenthal, 1994). En effet, Babad (1990 ; 1995) a montré que les élèves sont capables de percevoir des différences dans le climat émotionnel instauré en classe par leur enseignant. Par exemple, les « attentes faibles » déclarent recevoir moins de soutien affectif. Trouilloud et Sarrazin (2003) rapportent au sujet des études précédentes que les élèves les plus âgés sont capables de détecter des différences subtiles dans les expressions faciales et dans le langage corporel des enseignants, lorsqu'ils s'adressent aux élèves en réussite ou aux élèves en difficulté (Babad, Bernieri & Rosenthal, 1989).

Les recommandations pragmatiques par lesquelles terminent les deux auteurs (Trouilloud & Sarrazin, 2003) rapprochent leur problématique de nos propres préoccupations portant sur les CNV. « *Sensibiliser les enseignants sur les comportements (souvent subtils) par l'intermédiaire desquels ils peuvent créer un environnement communiquant leurs attentes, et ainsi œuvrer dans le sens de la mise en place d'un climat offrant des traitements équitables (du point de vue des élèves) semble être un autre axe de travail important* » (p. 114). Or, la place des CNV dans la transmission de ces attentes et la mise en place d'un climat de classe adapté est essentielle. Dans les études autour de la motivation, le concept générique de « climat motivationnel » fait allusion à « *l'environnement psychologique de la classe, qui oriente les buts et les motivations de l'élève (Ames, 1992)* » (Tessier, Sarrazin, Trouilloud, 2006, p. 6). Ces auteurs complètent au sujet du climat motivationnel : il « *peut se définir comme étant un "contexte" dans la mesure où il se caractérise non seulement par l'environnement d'apprentissage mis en place par l'enseignant, ses comportements observables (son style), mais également par le fait qu'il est susceptible d'activer certains états internes chez l'élève en fonction des perceptions qu'il a de cet environnement* » (p. 6). Le terme de climat motivationnel est très spécifique aux théories des buts d'accomplissement et de l'autodétermination, et se réfère à des notions identifiées. Nous ne l'utiliserons pas.

2.3. Le climat de classe

Les notions de climat de classe, climat d'apprentissage ou climat motivationnel sont souvent utilisées de manière inappropriée car sans distinction les unes des autres. Nous venons de le préciser, le climat motivationnel se réfère au champ de la motivation.

Concernant les deux autres notions, réunies sous le terme « climat pédagogique », Martel, Brunel et Spallanzini (1991) précisent que la littérature est abondante et qu'elle propose

plusieurs façons d'aborder ce phénomène complexe (chercheurs cités par Martel, Brunel & Spallanzini, 1991 : Bidwell, 1973 ; Berliner, 1979 ; Dupont, 1982 ; Fisher, Mancini, Hirsch, Proulx & Staurowsky, 1982 ; Khan & Weiss, 1973 ; Moos, 1980 ; Rosenshine & Berliner, 1978 ; Salamé, 1982 ; Siedentop, 1983 ; Soar & Soar, 1979 ; Withall, 1949). Son importance a été mise en évidence autant dans le domaine de l'enseignement général (Berliner, 1994 ; Patrick, Anderman & Ryan, 2002 ; Siedentop, 1983 ; Soar, 1983 ; Soar et Soar, 1979) qu'en éducation physique et sportive (Piéron, 1982 ; Siedentop, 1983 ; Solmon, 1996).

Le climat de classe renvoie aux caractéristiques de l'environnement de la classe (Chavez, 1984). Deux conceptions, rappelées par Martel, Brunel et Spallanzini (1991, p. 39), s'appuyant sur deux méthodologies différentes, coexistent. Le principe à la base de la première approche suppose que les comportements de l'intervenant ou ses interactions avec les participants constituent le facteur déterminant du climat. La seconde considère les perceptions des participants comme le reflet le plus représentatif du climat qui règne au sein d'un groupe. Trois variables sont susceptibles d'influencer ce climat, selon cette approche : les relations interpersonnelles, le contrôle des activités d'apprentissage et l'orientation des activités d'apprentissage (Moos, 1980). Ces deux méthodologies s'appuient essentiellement sur des questionnaires.

Martel, Brunel et Spallanzini (1994, p. 493) définissent le climat d'apprentissage. Il *« correspond à l'ambiance de travail qui règne pendant une séance d'enseignement et qui se manifeste par le degré d'implication des participants dans la réalisation des tâches proposées par l'intervenant »*. Ces trois auteurs (1991, p. 41) expliquent que *« cette définition du climat d'apprentissage est basée sur le degré d'implication des participants qui concerne l'intensité avec laquelle les individus engagent leur attention, leur intérêt et leur ardeur dans la réalisation des tâches d'apprentissage (Cheffers, Brunelle et Von Kelsch, 1980) »*. La méthodologie utilisée consiste en l'observation des comportements des élèves dans les situations d'apprentissage. Les facteurs traditionnellement observés le sont également mais ils ne sont que secondaires. Le schéma ci-dessous résume la théorie des auteurs précités (1991, p. 41).

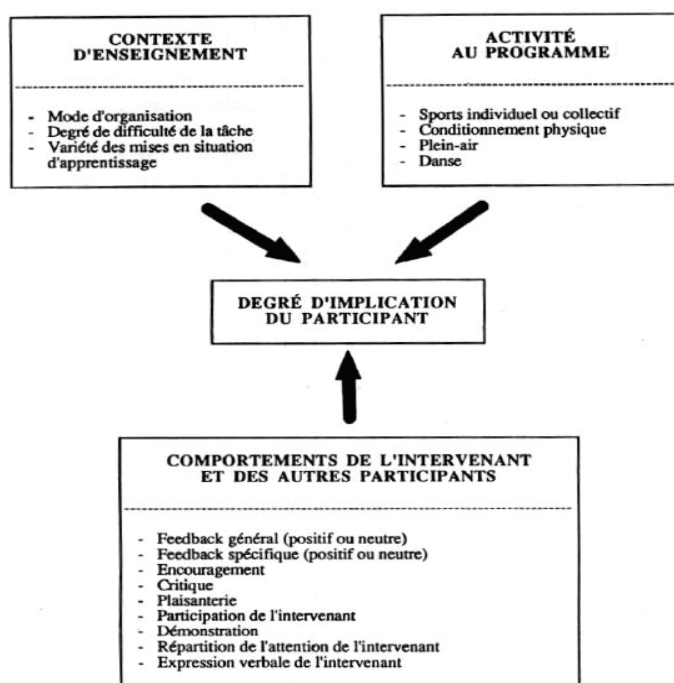


FIG. 1. - Des facteurs contingents associés au développement de conditions d'apprentissage susceptibles de favoriser la création d'un bon climat d'apprentissage.

En ce qui nous concerne, nous utiliserons également le terme de « climat d'apprentissage ». Notre attention est focalisée sur le comportement non verbal de l'enseignant susceptible d'affecter l'implication des élèves. Notre objectif n'est pas d'accomplir une revue exhaustive des découvertes dans ce champ de recherche, mais d'explorer dans quelle mesure des références aux CNV sont réalisées concernant la mise en place d'un climat d'apprentissage dans le milieu scolaire, notamment en EPS. Ce climat d'apprentissage est intimement relié à l'efficacité de l'enseignement (Martel, Brunelle & Spallanzani, 1991, p. 51).

Martel, Brunelle & Spallanzani (1991 ; 1994) identifient cinq formes d'implication des élèves révélatrices du climat d'apprentissage. Celles-ci se réfèrent à la fois aux interactions verbales et non verbales des enseignants et comprennent la déviance, la passivité, l'inconsistance, l'application et l'enthousiasme, que nous ne développerons pas ici puisqu'elles ne font pas l'objet de notre étude. Les comportements non verbaux étudiés sont précisés dans leur étude de 1991, mais ils sont très brièvement évoqués. Ils se rapportent à l'expression non verbale des cinq types d'implication, à travers la délivrance des FB par l'enseignant.

L'exploitation des CNV et des comportements de proximité des enseignants pourrait permettre d'éclairer et d'expliquer le climat d'apprentissage, à travers l'engagement des élèves. L'étude de Goupil, Michaud et Comeau (1988) compare les perceptions et attentes de 710 garçons et de 670 filles élèves du deuxième cycle du primaire (environ 8-9 ans) par rapport au

climat d'apprentissage de leur classe. Leurs résultats suggèrent que les élèves aimeraient des relations plus importantes avec leurs enseignants. Les filles autant que les garçons ont des attentes plus élevées que leurs perceptions réelles du climat de la classe. Les écarts les plus marqués entre ce qui est perçu et ce qui est souhaité concernent la participation, la relation maître/élève, l'ordre et l'organisation. De même, les attentes des filles à six des sept dimensions du climat d'apprentissage sont supérieures à celles des garçons.

Si les comportements et communications des enseignants ont un rôle dans la mise en place d'un climat d'apprentissage favorable, en ont-ils conscience ? Ces comportements et attitudes sont-ils perfectibles ?

2.4. Théâtralisation du corps enseignant ou l'art d'enseigner pour des communications plus efficaces ?

2.4.1. Est-il possible et nécessaire d'améliorer ses CNV ?

Les comportements des enseignants peuvent s'adapter et évoluer par une prise de conscience et un entraînement (Bradley, 1979 ; Grant & Hennings, 1971 ; Karr-Kidwell, 1978 ; Klinzing, 1983, 1984 ; Nussbaum, 1992) y compris leurs communications non verbales (Bradley, 1979 ; Grant & Hennings, 1971 ; Nier, 1979 ; Nussbaum, 1992 ; Plax et al., 1986). Celles-ci représenteraient plus de 80% des communications en classe (Grant & Hennings, 1971 ; Knapp, 1972 ; Mehrabian, 1972 ; Petrie, Lindauer, Bennett & Gibson, 1998). Ces chiffres, bien que parfois contestés, rappellent toutefois l'importance des CNV dans les interactions en classe, ce que de plus en plus de chercheurs confirment. Thomas, Richmond & McCroskey (1994) estiment qu'il est théoriquement justifié d'enseigner aux professeurs en formation et certifiés de s'engager dans des comportements de proximité comme moyen d'augmenter leur compétence à communiquer, voire probablement leur efficacité et par extension les apprentissages affectifs et cognitifs des étudiants. Andersen (2001) ajoute que puisque l'enseignement en classe peut être exécuté de façon très efficace par le biais des signaux non verbaux, les comprendre est très utile. Ils aident en effet l'enseignant à mieux interpréter les messages des étudiants et augmentent ainsi son habileté à envoyer des messages non verbaux positifs en vue de renforcer les comportements pertinents des élèves (Petrie & al., 1998). Cette compréhension offre à l'instructeur la possibilité de fournir des informations précises et efficaces (Miller, 1978 cité par Andersen, 2001) et de ne pas utiliser les signaux non verbaux qui peuvent nuire à l'apprentissage (Hinton, 1985, cité par Andersen, 2001).

2.4.2. Teaching as acting ?

Les enseignants utilisent-ils un jeu de scène similaire à celui des acteurs ? Des similitudes existent-elles ? Si oui, serait-il envisageable d'améliorer l'efficacité de l'enseignant, et notamment ses CNV grâce à des cours spécifiques portant sur la gestion de ses communications ? Nous répertorions les travaux réalisés dans ce champ spécifique.

Ozmen (2010) rapporte que l'ensemble des chercheurs s'intéressant aux techniques des acteurs et les percevant comme nécessaires pour l'enseignement expriment l'idée que les programmes de formation des enseignants devraient accorder plus d'attention aux techniques et théories utilisées par les comédiens afin d'améliorer l'efficacité des enseignants. Ses propres résultats montrent que les comportements non verbaux de proximité des enseignants en formation s'améliorent significativement après un entraînement sous forme d'un cours de comédie pour les enseignants.

L'utilisation de méthodes d'acteurs dans la formation des enseignants contribue au développement de l'identité professionnelle (Griggs, 2001 ; Hart, 2007 ; Sarason, 1999) et à la prise de conscience de ses communications non verbales (Vandivere, 2008).

Sarason (1999) compare les habiletés des enseignants stagiaires à celles des acteurs :

- Les deux utilisent leurs ressources personnelles pour communiquer (Burns, 1999 ; Dennis, 1995 ; Lessinger & Gillis, 1976 ; Rives Jr., 1979) ;
- Ils doivent capter l'attention d'autrui (DeLozier, 1979 ; Hanning, 1984) ;
- Ils suivent un document, le scénario pour l'artiste et la planification pour l'enseignant (Rives Jr., 1979).

Pujade-Renaud (1983) qualifie de « théâtralisation symbolique » le corps de l'enseignant « mis en scène » avec tout ce qu'il implique de gestuelle, de paroles, de regards. Elle montre (1977, p. 48) que l'espace scénique permet à l'enseignant une mise à distance. « *Le maître est en représentation. Certes, tout comme l'acteur contemporain, il peut, il doit descendre du podium. Mais avant même le lever du rideau, il a été institué sur son estrade-scène dérisoire, réelle ou fictive. (...) Parfois s'il joue mal, si sa parole n'est pas suffisamment séductrice, si son physique révèle par trop une vulnérabilité, le chahut viendra lui rappeler que les élèves et lui-même sont aussi des corps. Aussi convient-il de lui apprendre à bien jouer* ». Elle cite alors Hannoun (1974) : « *Le maître doit savoir se servir de son corps propre. En un sens le maître possède, un point commun avec l'acteur ou même le mime. Il est une représentation permanente pour les élèves. Il doit donc pouvoir maîtriser sa voix, ses intonations, et, plus généralement, son expression corporelle. Son succès est à ce prix aussi* ».

Si l'image utilisée est explicite, l'objet de ce travail sera d'examiner dans quelles proportions, en EPS, les enseignants utilisent leur corps, pour communiquer avec leurs élèves.

2.4.2.1. Analogie²⁵ ou métaphore²⁶ ?

Plusieurs chercheurs (Hannoun, 1989 ; Ozmen, 2010 ; Rousseaux, 2003 ; Runtz-Christian, 2000 ; Smith, 1979 ; Tauber & Mester, 2007) partagent l'idée que l'apprentissage de techniques d'acteurs dans l'enseignement ne serait ni une proposition exagérée, ni un luxe. Certaines pratiques théâtrales permettraient le développement de compétences professionnelles (Rousseaux, p. 19), dont celles à communiquer, à entrer en relation avec les autres ; à maîtriser ses affects ; à s'engager. Plusieurs formes d'activités peuvent être envisagées pour développer ces compétences. Celles-ci s'appuient sur « les gammes » du métier d'acteur qui comprend des jeux sensoriels, des jeux de rôle, des jeux d'écoute ou d'exercices vocaux. Au cours des jeux d'art dramatiques, les étudiants sont placés face à des situations de classe fictives et sont invités à réagir. Les jeux d'improvisation sont multiples et font appels à leurs capacités à réagir rapidement dans des situations variées, à se transposer dans des jeux de rôle divers (se mettre à la place d'une autre personne) et à jouer des situations à partir d'affects variés, etc. Cette formation d'acteur pour les enseignants faciliterait la conscience de soi, la maîtrise des attitudes, des gestes et de la voix (Hannoun, 1989). Elle renvoie à l'attitude du maître-comédien qui s'oppose à celle du maître-marionnette selon Hannoun (1989).

Les chercheurs montrent que les élèves sont plus engagés et se comportent mieux (Tauber & Mester, 2007) lorsque les enseignants transmettent avec enthousiasme, en utilisant des techniques d'acteur comme l'animation physique et vocale, les gestes animés et l'utilisation de suspens et de surprises. Puisque les élèves actuels sont davantage sensibles à l'apparence et à ce qui est donné à voir (Tauber & Mester, 2007), les meilleurs enseignants sont ceux qui peuvent s'adapter à leurs élèves par des styles de communication variés. Ozmen (2010) met en application cette idée de « l'enseignement comme art de la mise en scène²⁷ ». Il mesure le processus de développement des comportements non verbaux de proximité et l'affirmation de l'identité professionnelle d'enseignants d'anglais stagiaires lors de cours de théâtre spécifiques. Ses résultats indiquent que des cours de théâtre inclus dans la formation initiale ont un impact significatif sur le développement de la proximité non verbale et de l'identité professionnelle des

²⁵ Rapport existant entre des choses ou entre des personnes qui présentent des caractères communs; ressemblance, similitude (Larousse).

²⁶ Emploi d'un terme concret pour exprimer une notion abstraite par substitution analogique, sans qu'il y ait d'élément introduisant formellement une comparaison (Larousse).

²⁷ « teaching as a performing art »

enseignants stagiaires. Cette recherche a également montré que la proximité non verbale peut être enseignée en formation initiale, en utilisant diverses techniques de jeu qui se rapportent aux principes d'une communication efficace. Les résultats dévoilent que le sexe est une variable influente, car les femmes développent et affichent une proximité non verbale plus efficace que les hommes. Ce constat confirme les recherches antérieures sur les différences sexuées dans la proximité non verbale (voir Richmond & al., 2003). Enfin, pour lui, la proximité non verbale est l'un des aspects les plus importants de l'identité de l'enseignant (p. 4). Le développement de cette identité est un processus continu qui commence dès la formation des enseignants. Comment lier l'enseignement de ces techniques non verbales au développement de compétences professionnelles ?

2.4.2.2. Les CNV, des gestes professionnels ?

L'utilisation de la métaphore théâtrale n'est pas acceptée par tous les chercheurs. Pour Jorro (2002), la conception véhiculée, à travers l'exagération, pose des problèmes éthiques du point de vue de la relation pédagogique. Dans le domaine des sciences de l'Education et plus particulièrement en didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006), plus que la métaphore théâtrale, c'est la question de l'agir enseignant (Bucheton & Soulé, 1999) à travers les notions de charisme, d'autorité, de gestion de la classe qui est évoquée. L'ensemble renvoie aux gestes professionnels (Bucheton, 2009 ; Jorro, 2002) développés par les enseignants en classe. Ils sont définis comme des « actions » menées par l'enseignant qui prennent la forme d'actes de langage (expressions, phrases ou mots), d'actions gestuelles ou d'expressions du visage (Brudermann & Péliissier, 2008). Jorro (2002) crée une matrice de l'agir professionnel à travers quatre gestes professionnels, étudiés en mathématiques et en lecture : 1) les gestes langagiers ; 2) les gestes de mise en scène du savoir : « *Ces gestes permettent au professeur de relier l'activité intellectuelle des élèves aux enjeux didactiques poursuivis* » (2006, p. 9) ; 3) les gestes d'ajustement de l'action : il s'agit de la « *capacité de l'enseignant à agir sur le déroulement de l'activité, le rythme de l'action* » (2006, p. 10) ; 4) les gestes éthiques : « *témoignent du type de relation instaurée entre élèves et professeurs selon les formats de la communication et de l'appréciation scolaire* » (p. 10).

Ces gestes ne sont pas spécifiques aux CNV. Ils les incluent pour les dépasser. Cette thématique des gestes professionnels peut être exploitée, dans les liens qu'ils entretiennent avec une discipline spécifique, en ce qui nous concerne l'EPS. A travers la revue de littérature de ce champ, nous percevons que le corps est le média de transmission des savoirs disciplinaires, mais les chercheurs n'exploitent pas complètement cet aspect.

Peu de recherches se sont intéressées à l'étude des CNV et leur matérialisation dans les gestes professionnels, y compris en EPS. Ceci nous offre une voie de recherche importante car c'est souvent l'activité langagière des enseignants qui a été mise en évidence (Alin, 2010 ; Loizon et al., 2007). Les quelques études menées en EPS (Alin, 2007, 2010, 2010a ; Cizeron & Gal-Petitfaux, 2010) ne mesurent pas réellement la place prise par les CNV dans chacun de ces gestes. Dans sa recherche, Gal-Petitfaux (2000), qui s'inscrit dans une perspective d'action située, met en évidence les « accounts » (Coulon, 1988 ; Suchman, 1987) des enseignants d'EPS lors de leçons de natation, c'est-à-dire leur capacité à traduire explicitement pour leurs élèves leurs intentions de communication, en adoptant des attitudes corporelles particulières. Gal-Petitfaux (2008) montre que ces accounts favorisent la construction d'interactions viables dans la classe qui participent à l'installation d'une intelligibilité mutuelle (Salembier & Zouinar, 2004). Les CNV des enseignants d'EPS peuvent être, pour une partie d'entre-elles, explicites et volontaires, ce que nous essaierons de vérifier.

Existe-t-il réellement une prise de conscience des déplacements, à chaque instant par l'enseignant ? Ou bien s'effectuent-ils selon une improvisation-planifiée (Tochon, 1993), de manière automatisée, en fonction des éléments qui font sens dans le cadre de la classe ? Indépendamment de cette réponse, la question de la formation initiale à ces gestes professionnels reste engagée. Est-il possible de transmettre ces gestes professionnels et si oui par quels moyens, afin d'épauler les enseignants débutants et leur faire gagner du temps pour optimiser leurs pratiques professionnelles qui relèvent autant de savoirs que de savoir-être ou de savoir-faire ?

3. Les acteurs de cette relation

Les interactions qui nous intéressent s'inscrivent dans une relation entre un enseignant et ses élèves. Ces deux protagonistes possèdent chacun des caractéristiques particulières, s'appuyant à la fois sur des facteurs stables, tels que le sexe, l'âge mais également des facteurs susceptibles d'évoluer à chaque leçon tels que l'humeur, l'intérêt, etc. Cette relation est influencée par l'histoire individuelle de chacun des acteurs de l'interaction ainsi que par leur personnalité. Dans quelle mesure ces caractéristiques jouent-elles un rôle sur le comportement en classe, les interactions et les communications et à plus long terme, les apprentissages ?

3.1. Les caractéristiques de l'enseignant

L'objectif est d'analyser la littérature pour pointer les effets des caractéristiques des enseignants sur la relation pédagogique ou leurs interactions en classe. Les communications des

enseignants les plus jeunes ou en formation sont-elles similaires à celles des collègues plus expérimentés? Les représentations et les attitudes des enseignants ou des étudiants diffèrent-elles en fonction de leur sexe ?

3.1.1. L'Age et l'ancienneté

L'âge de l'enseignant et son expérience jouent-ils un rôle sur ses communications, ses interactions et la relation pédagogique développée ?

Le dossier de la DEPP n° 179 (2006) montre que la perception de la difficulté grandit avec l'ancienneté : plus les enseignants vieillissent, plus ils ressentent le métier comme difficile. Ce sentiment de malaise semble partagé par les enseignants de lycée professionnel et de collège. Ils sont respectivement 55% et 58% à éprouver ce malaise, comparativement aux 44% d'enseignants des lycées généraux.

Une étude portant sur les enseignants de Suède (Söderberg, Iselau & Gustafsson, 2008) met en avant que « *les filles considèrent que les enseignants jeunes sont meilleurs que les plus âgés, qu'ils sont de bons pédagogues, capables d'expliquer quand les élèves ne comprennent pas et qu'ils notent avec impartialité* » (p. 110). Ces jeunes enseignants répondraient plus aux intentions des documents officiels. Pour les garçons, cette corrélation est plus faible. Cependant, tous déclarent « *que les enseignants jeunes ont plus de facilités que les plus âgés pour les motiver et éveiller leur intérêt* » (p. 110). Ces résultats bousculent les propos des enseignants recueillis en 2004 (Dossier n°163 de la DEPP, 2005). Les motivations qui ont conduit les enseignants à choisir leur métier, bien que relativement stables, varient avec l'âge. Si « l'amour de la discipline enseignée » demeure le principal moteur d'accès avec 64 % de réponses et 72% pour les enseignants d'EPS, cette hiérarchisation varie avec l'âge puisque entre vingt et vingt-cinq ans d'ancienneté (soit aux alentours de la cinquantaine), c'est « la relation aux élèves » qui devient la motivation prioritaire. Pour les enseignants ayant plus de trente-cinq ans d'ancienneté, le cumul de trois choix concernant « le contact avec les élèves » recueille 68,4 % d'adhésions contre 56,1 % pour « l'attachement à la discipline ».

3.1.2. Le sexe de l'enseignant

Existe-t-il des différences entre un enseignant homme ou femme, au niveau de ses comportements, ses interactions et ses croyances du métier ? Pour Nicaise, Cogérino, Bois & Amorose (2006), peu de travaux se sont intéressés à l'effet du sexe de l'enseignant sur les interactions en classe, malgré la position de certains chercheurs (Good, Sikes & Brophy, 1973) indiquant qu'il s'agit d'une variable importante à prendre en compte. En EPS, discipline plus

masculine que les autres avec 54% d'enseignants hommes (Dossier n° 195 de la DEPP, 2010) cela a-t-il des répercussions au niveau des interactions notamment ?

Dans l'enquête suédoise (2008), les élèves garçons accordent une place importante au sexe de l'enseignant. Ils considèrent que les enseignants de sexe masculin sont meilleurs, tant dans les explications que les notations impartiales ou leur pédagogie. Ils déclarent que « *les enseignants de sexe masculin ont plus de facilités pour les motiver et éveiller leur intérêt* » (p. 110). Les filles ne font pas de différence. Il serait alors nécessaire de voir si les élèves français tiennent les mêmes propos et ce qui différencie effectivement l'enseignement féminin et masculin.

Vigneron (2004) rapporte que si 62% des élèves interrogés n'ont pas de préférence réelle entre recevoir un enseignement en éducation physique et sportive par un professeur masculin ou féminin, pour les filles comme pour les garçons, ce sont les professeurs d'EPS femmes qui semblent légèrement plébiscitées lorsqu'il s'agit d'émettre un vœu sur le sexe de l'enseignant souhaité. 20,6% opteraient plutôt pour une femme et 16,2% pour un homme. Baringer et McCroskey (2000) ont trouvé que les étudiants se sentent mieux dans leur classe lorsque l'enseignement est réalisé par des femmes et ont le sentiment d'apprendre davantage. Ces différences entre les sexes des enseignants influenceraient à la fois la perception de l'apprentissage en classe et les notes réelles reçues. Toutefois, il apparaît que bien que les femmes soient généralement plus « immédiates » en classe (Anderson, 1998 ; Burgoon, Buller, Grandpre & Kalbfleisch, 1998 ; Guerrero & Reiter, 1998 ; Hall, 1998), elles n'expriment pas plus de comportements non verbaux de proximité que les garçons (Baringer et McCroskey, 2000 ; Richmond & McCroskey, 1998). Cet aspect concernant les différences sexuées chez les enseignants au niveau de leurs CNV sera vérifié, car les résultats des recherches sont contradictoires. Pour Saechou (2005), des différences sexuées significatives dans les communications non verbales existent. Comme nous l'avons déjà précisé dans notre premier chapitre, les femmes sourient plus que les hommes (Andersen, 1998 ; Eagly, 1995 ; Hall, 1998 ; Regan, 1982), s'efforcent d'établir plus de contacts visuels réciproques et passent plus de temps à regarder que les hommes (Bente, Donaghy & Suwelack, 1998). Les mêmes constats ont été faits concernant l'enseignement. Saechou (2005) rapporte que les enseignantes utilisent davantage le toucher et le sourire que les enseignants, demandent davantage aux étudiants comment ils se sentent et sollicitent leurs opinions.

Ces résultats ont déjà été mis en évidence par Perdue et Connor (1978). Le sexe de l'enseignant induit des comportements différenciés dans l'utilisation des touchers envers les élèves garçons ou filles. Il y a plus de touchers entre individus du même sexe (enseignante vs

élève fille et inversement). De même, la majorité des touchers reçus par les filles sont des touchers d'aide (40%) et seulement 18% entrent dans la catégorie « amicaux » alors que les garçons reçoivent significativement plus de touchers amicaux (29%) que les filles et moins de touchers d'aide (23%). Le sexe de l'enseignant apparaît être un déterminant important dans la forme des réponses données aux élèves (Merrett & Wheldall, 1992). Dans leur étude, Merrett et Wheldall (1992) comparent les réponses d'enseignants du primaire à celles d'enseignants du secondaire, par rapport aux félicitations et punitions. Ils trouvent que les enseignantes utilisent significativement plus de réponses négatives envers les comportements sociaux des garçons alors que les enseignants donnent plus de réponses positives pour les comportements scolaires des garçons. Malheureusement, la partie non verbale des félicitations et des réprimandes n'a pas été précisée.

3.2. Les caractéristiques des élèves

Les caractéristiques des élèves influençant la relation pédagogique ont été listées, analysées et étudiées dans de nombreuses études. Ces dernières portent à la fois sur les biais engendrés par les attentes des enseignants en fonction des caractéristiques des élèves et sur leurs pratiques effectives au niveau verbal notamment. Les caractéristiques élèves étudiées sont essentiellement leur sexe, leur âge et leurs milieux socio-culturels. Aux Etats-Unis, une autre variable porte sur les différences d'interaction liées à la « race » de l'élève, à savoir son origine ethnique. Outre ces variables indépendantes, d'autres caractéristiques semblent interagir dans la relation pédagogique. L'engagement des élèves, c'est à dire leurs motivations à s'investir en classe, influence leurs comportements dans le métier d'élève. Ces comportements influencent fortement les interactions. Pour les enseignants (Dossier de la DEPP n° 179, 2006), les conditions de travail sont rendues difficiles par « le comportement des élèves » (passifs, démotivés, indisciplinés) qui recueille 40% d'adhésions en premier choix (contre 34 % en 2002) et 81% de réponses sur la base du cumul de trois choix (contre 78% en 2002). « Le comportement des élèves » affecte autant les hommes que les femmes, et plus particulièrement les professeurs de lycées professionnels (87%), les enseignants du secteur tertiaire (88 %) et les enseignants les plus âgés (83% des 50 ans et plus, 89 % pour les plus de 55 ans). Cependant, selon cette même étude, six enseignants sur dix placent le contact avec les élèves parmi leurs premières satisfactions (21 % en premier rang, 63 % sur la base de trois choix cumulés et jusqu'à 71 % pour les moins de 30 ans). S'intéresser aux biais qui peuvent apparaître dans la relation pédagogique ou au moins les soulever peut être nécessaire pour former les enseignants dans leurs contacts aux élèves. En effet, les enseignants, de manière non consciente (Merle,

1998) prennent en compte des informations relatives aux caractéristiques individuelles des élèves telles que le sexe, l'origine sociale ou le retard scolaire pour fonder leur jugement sur la valeur scolaire d'un élève. Les interactions, à travers les communications, vont être le lieu de l'expression des stéréotypes ou des préjugés qui influencent les performances scolaires et sociales des élèves (Parks & Kennedy, 2007). La fréquence et la qualité des interactions peuvent être influencées par certaines caractéristiques, notamment genrées (Mosconi, 2001). Les élèves pour lesquels les attentes sont négatives sont alors entraînés dans une spirale négative dans laquelle ils se conforment aux attentes initiales de l'enseignant (Brophy, 1983 ; Rosenthal, Baratz & Hall, 1974 ; Rosenthal & Jacobson, 1971).

Rappelons avec Duru-Bella (1995) que les différences de « traitement » observées chez les maîtres sont presque entièrement le reflet des différences de comportement des élèves (Brophy, 1985). Les enseignants basent leurs attentes principalement sur des indices pertinents (Trouilloud et Sarrazin, 2003), mais aussi sur des indicateurs nettement moins fiables comme le sexe de l'élève, son physique plus ou moins attractif et son origine ethnique ou sociale (Jussim & al., 1996). Tenir compte de cet « effet élève » est donc important pour discuter et relativiser les résultats relatifs aux interactions différenciées des enseignants, qu'elles soient verbales ou non verbales.

3.2.1. Le sexe des élèves

Quels que soient les éléments non verbaux étudiés, des différences culturelles (Hall, 1996) et sexuées ont été mises en évidence. Pourtant, Nicaise et al. (2006) rapportent que les enseignants ne sont généralement pas conscients qu'ils traitent les filles et les garçons différemment dans leurs classes et qu'ils permettent aux garçons de dominer les échanges en classe (Ambrose, 1996 ; Brown et al., 1996 ; Sadker & Sadker, 1994). Ainsi, le sexe de l'élève induit des CNV différenciées (Brady & Eisler, 1995, 1999 ; Jones, 1989 ; Simpson & Erickson, 1983). Jones (1989) et Simpson et Erickson (1983) ont mis en évidence que les garçons reçoivent plus de félicitations non verbales des enseignants que les filles. Ces félicitations non verbales peuvent s'exprimer à travers plusieurs canaux non verbaux. Par exemple, 60% des regards des enseignants sont dirigés vers les garçons, notamment à des moments cruciaux, tels que l'attente d'une réponse à une question difficile (Swann & Graddol, 1988). Ces deux derniers auteurs ajoutent que les garçons, les filles et les enseignants s'entendent pour permettre la domination des garçons dans l'espace linguistique. En revanche, les filles sont perçues comme plus sérieuses et scolaires, reçoivent moins de critiques (Bennett, Guttesman, Rock & Cerullo, 1993 ; DeVoe, 1991 ; Simpson & Erickson, 1983) et l'ont attend d'elles moins de

comportements perturbateurs en classe que les garçons (Maniadaki, Sonuga-Barke & Kakouros, 2003).

L'étude de Merrett et Wheldall (1992), comparant l'émission d'interactions positives ou négatives entre des enseignants du primaire et du secondaire, met en avant que l'échantillon des enseignants du secondaire présente des différences significatives dans les réponses données aux garçons et aux filles, ce qui n'est pas le cas pour les professeurs du primaire. Les garçons reçoivent plus de réponses tant négatives que positives de la part des enseignants. Les enseignants leur donnent significativement plus de réponses positives pour leur comportement scolaire, mais pas pour leur comportement social. En revanche, pour ces deux comportements, les garçons reçoivent plus de réponses négatives que les filles. Cette recherche ne souligne pas la part du non verbal dans les interactions positives et négatives. Cependant, les résultats sont concordants avec ceux de Lyon (1977) qui mettent en évidence que les garçons qui sont évalués négativement par leur enseignant reçoivent davantage de comportements non verbaux négatifs.

Le sexe de l'élève semble influencer les perceptions de l'enseignant, ses attentes et ses communications lors des interactions. Les stéréotypes associés aux qualités et comportements scolaires typiques des filles et des garçons sont moins marqués qu'on ne pourrait le croire, bien que des différences individuelles fortes apparaissent (Jarlégan & Tazouti, 2007). Harris et Rosenthal (2005) concluent que les études concernant les effets des traitements non verbaux différenciés des enseignants sur les résultats des élèves, en différenciant la variable sexe, sont insuffisantes pour permettre de généraliser les résultats. Une recherche spécifique autour de ces aspects s'avérerait nécessaire. Nous ne traitons pas spécifiquement cette question à travers notre méthodologie même si la variable sexuée est analysée.

3.2.2. L'âge des élèves

L'âge de l'élève a un impact important sur la relation attendue avec l'enseignant. En fonction de l'âge des élèves et de leur niveau de classe, la perception qu'ils ont d'un bon enseignant évolue et leurs priorités changent. Les psychologues du développement ont décrit les étapes d'évolution des enfants et la manière dont ils accèdent aux apprentissages (Freud, Piaget, Wallon, Bruner, Bandura, Vygotski). L'enseignant n'entretiendra alors pas nécessairement les mêmes relations selon l'âge des élèves. Toutefois, peu d'études comparent les interactions différenciées des enseignants en fonction de l'âge des élèves, ni les différences dans les communications employées.

Les résultats s'accordent sur la difficulté, chez de jeunes enfants, à accéder à la compréhension immédiate des communications implicites des enseignants. Le langage corporel ne s'impose pas de façon évidente. Un apprentissage semble nécessaire pour accéder à cette

compréhension. Par contre, plus l'enfant grandit, plus il serait capable d'évaluer avec précision les comportements différenciés (en particulier non verbaux) de son enseignant (Kuklinski & Weinstein, 2001 ; McKown & Weinstein, 2002). Cet avis n'est pas partagé par Trouilloud et Sarrazin (2003). Pour eux, les résultats relatifs à l'âge des élèves sont relativement inconsistants et toujours sujets à débat. Une réflexion peut être engagée autour des modes de communication différenciés en fonction de l'âge des élèves. Nous essaierons d'y participer à travers notre troisième étude.

3.2.3. Les caractéristiques socioprofessionnelles des parents (PCS)

Les PCS des élèves ont un impact sur la relation qu'ils établissent avec leur enseignant et les attentes qu'ils manifestent envers ce dernier. Ces aspects ont été traités à de nombreuses reprises et nous ne les reprendrons pas ici. Toutefois, l'étude menée par Jarlégan et Tazouti (2007) montre que les écarts de performance entre filles et garçons semblent mieux connus des enseignants que les écarts qui séparent les enfants d'employés ou d'ouvriers des enfants de cadres. Les enseignants ne semblent pas conscients que des différences dans leurs interactions et leurs CNV peuvent exister à l'égard des élèves, en fonction de leur milieu familial. Pourtant, dès 1978, Zimmerman étudie les phénomènes d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves, notamment à partir de leurs caractéristiques sociales. L'apparence physique des élèves influence les comportements des enseignants même si ces derniers l'admettent peu (Nilson & Nias, 1977 ; Pujade-Renaud, 1983b). « *Cette sensibilité retentit sur les jugements implicites, voire sur les évaluations qualitatives et quantitatives qu'ils sont amenés à porter sur les élèves* » (Zimmerman, 1978, p. 47). Les éléments d'appréciation sur lesquels s'appuient les enseignants peuvent être verbaux (façon de parler, richesse du vocabulaire, etc.) et/ou non-verbaux (physique, tenue, allure, etc.). Les enfants attirants sont d'origine socio-culturelle favorisée et de sexe féminin. Toutefois, les phénomènes de choix et de rejet, d'attraction et de répulsion enregistrés tout au long de sa recherche seraient moins en corrélation avec l'âge, le sexe, les résultats scolaires des élèves qu'avec l'origine sociale des enseignants, qui créerait alors une connivence affective.

Meuret et Marivain (1997) mettent en évidence que l'impact des enseignants sur le bien-être des élèves d'origine étrangère est très fort et plus faible sur les élèves de catégorie sociale élevée. De même, à niveau scolaire comparable (niveau mesuré par des tests standardisés), plus la classe sociale est favorisée, plus les jugements émis par les enseignants sont en moyenne favorables (Jarlégan & al., 2006). Les CNV risquent alors de véhiculer ces attentes, même

inconsciemment. Cette variable est nécessaire pour fixer le cadre de la classe et formuler des hypothèses explicatives sur la direction et la forme des CNV qui apparaissent en classe.

3.2.4. Le niveau scolaire

Le niveau scolaire des élèves semble influencer les interactions de l'enseignant. Lentillon (2006) rapporte que si les comportements n'ont rien d'automatique ni de systématique, une certaine constance émerge des différents travaux menés hors EPS (Weinstein, Marshall, Brattesani & Midlestadt, 1982) et en EPS (Vigneron, 2004). Les élèves jugés forts sont un peu « mieux traités » en classe que les élèves jugés faibles. Ils bénéficient de l'aménagement d'un milieu plus motivant et plus favorable aux apprentissages (Bressoux, 2003 ; Bressoux & Pansu, 2001). Les élèves faibles reçoivent davantage de questions factuelles, ont moins de temps pour trouver la bonne réponse à une question, sont plus souvent critiqués pour leurs échecs, reçoivent moins de FB ou des FB négatifs (Weinstein & al., 1982) et moins de félicitations et d'interactions (Good & Brophy, 2000 ; Good, 1987). En EPS, les constats sont similaires. Le niveau des élèves impacte les interactions reçues. Les élèves forts sont avantagés (Bibik, 1999 ; Martel, Gagnon, Pelletier-Murphy & Grenier, 1999 ; Martinek & Karper, 1982 ; Piéron et al., 1998). Ils reçoivent plus de FB, d'interactions d'organisation, d'aide et de remarques affectives (Piéron & al., 1998). Les comportements non verbaux d'encouragement s'adresseraient davantage aux bons élèves (Chaikin & al., 1974). A l'inverse, les élèves plus faibles sont plus concernés par des interventions d'individualisation, des pressions et des relances (Cloes & al., 1998). Les élèves perçoivent ces différences de traitement et 55.7 % affirment que les enseignants ont une attention limitée envers les élèves faibles. Environ un élève sur deux estime que les enseignants privilégient la plupart du temps les bons élèves, sportifs et dynamiques (Vigneron, 2004). Les élèves faibles sont plus sensibles au jugement des enseignants qui influence alors davantage leur réussite (Madon, Jussim & Eccles, 1997). Dans l'étude de Necchi Benites, De Ketele & Philippot (2004), les enseignants touchent les élèves pour lesquels ils ont des attentes élevées, mais jamais ceux pour lesquels les attentes sont faibles. Il s'agit du comportement non verbal qui est le plus en relation avec les attentes, quelle que soit la performance ou la culture. Le sourire est le comportement non verbal le plus en relation avec la performance objective pour la fréquence et la durée.

Lentillon (2006) conclut au sujet de cette variable « niveau scolaire » : « *du relationnel pour les élèves en difficulté, de l'efficacité pour les élèves en réussite* » (p. 259). Elle s'appuie sur l'étude de Jeantheau & Murat (1998) qui expose que des différences de définition du professeur idéal ont été relevées selon la classe fréquentée. L'explication fournie par ces deux

auteurs (1998) postule que les élèves en difficulté recherchent plus souvent un contact personnalisé, afin d'être reconnus par leurs professeurs. De même, il s'agit d'une variable qui pose problème aux enseignants du second degré car 56% d'entre-eux (Dossier de la DEPP n° 179, 2006) s'accordent à dire que l'adaptation à cette hétérogénéité est difficile, notamment pour les femmes (59% contre 51% pour les hommes).

Ces résultats nous permettent à nouveau de questionner la qualité des CNV fournies aux élèves en fonction de leurs résultats scolaires. Existe-t-il des différences, à savoir des CNV techniques pour les élèves en réussite et relationnelles pour ceux en échec ? Nous essaierons de répondre à cette question.

3.2.5. La beauté (physical attractiveness)

Des études ont mis en évidence « le phénomène de « ce qui est beau est bon²⁸ » » (Bruchon-Schweitzer, 1992 ; Dion & al., 1972). Les personnes attirantes physiquement sont considérées comme plus compétentes, comme bénéficiant d'une vie plus satisfaisante et épanouie et sont davantage susceptibles de réussir.

Les enseignants ne sont pas immunisés contre ce phénomène (Parks & Kennedy, 2007). Les études relèvent (Clifford, 1975 ; Ritts, Patterson & Tubbs, 1992) que les attentes des enseignants associent la beauté aux résultats scolaires et aux capacités intellectuelles en classe. Les élèves attirants possèderaient davantage de capacités intellectuelles, une meilleure estime personnelle, de plus grandes habiletés sociales (Kenealy, Frude & Shaw, 1988 ; Maag, Vasa, Kramer & Torrey, 1991 ; Ritts & al., 1992). L'étude de Parks & Kennedy (2007) croise à la fois les facteurs physiques, sexués et ethniques. Les élèves peu attirants sont considérés comme moins compétents. Ces résultats sont accentués lorsque les élèves sont noirs. L'effet de halo est présent et peut influencer les CNV des enseignants.

4. Bilan et synthèse

Dans le milieu scolaire, si la relation enseignant-élèves constitue une préoccupation permanente, la place des communications est rarement abordée frontalement, encore moins celle des CNV. Evoquées, sous-jacentes aux nombreux travaux et cadres théoriques utilisés, elles semblent rythmer la vie de la classe et être déterminantes dans la transmission des attentes, des valeurs, des savoirs et des émotions (etc.). Peu de travaux approfondissent réellement leur rôle, leurs manifestations, leur utilité dans les thématiques évoquées. Pourtant, malgré ce

²⁸ "The "what is beautiful is good" phenomenon".

constat, les prérogatives concernant le rôle d'un enseignant sont très claires : un enseignant doit être un communicateur expert. Par ses attitudes et ses comportements, il doit installer les conditions favorables aux apprentissages. Toutefois, les moyens pour accéder à cette compétence ne semblent pas fournis. La place du corps de l'enseignant, comme médiateur des contenus et des apprentissages, ne semble pas être appréhendée à sa juste valeur. L'enseignant n'est pas neutre et ses comportements NV, médiateurs de ses attentes, ont un impact très important sur la réussite des élèves. Les expressions faciales, les postures, les distances et les touchers sont des CNV qui transmettent ces attentes.

Les élèves sont capables de percevoir les contradictions entre les canaux de communication et les attentes exprimées via le NV. Plus ils sont âgés et plus ils détectent ces différences. Cette vérité s'applique aussi aux enseignants qui sont capables de repérer les comportements NV des élèves. La réciprocité des interactions doit être prise en compte et appréhendée par les enseignants. Si les enseignants sont formés à ces CNV, ils pourront relever avec plus d'efficacité les signaux NV de leurs élèves, mieux les interpréter et leur fournir ensuite des informations précises et efficaces qui ne nuisent pas aux apprentissages.

Ce sont souvent les mêmes élèves qui cumulent des caractéristiques qui leur seraient défavorables dans les interactions (milieu socio-culturel défavorisé, niveau scolaire plus faible, comportements non adaptés à l'école, faible motivation, etc.). Cet effet de halo leur porte préjudice, car c'est le comportement des élèves qui est identifié comme le premier item qui rend les conditions de travail difficiles. Les attitudes NV des enseignants vont être le reflet de leur gêne. La maîtrise des variables de communication permettrait d'adapter avec plus d'efficacité son style d'enseignement aux caractéristiques de la classe et des élèves en particulier. La mise en évidence qu'il n'existe pas de lien de causalité entre la relation affective et le style d'enseignement est à resituer dans le cadre de notre objectif de recherche. Le questionnement autour des CNV devient légitime puisque leur rôle est reconnu dans ces deux aspects. Cette relation aux élèves semble être une des motivations prioritaires chez les enseignants après 20 ans d'ancienneté. Or, plus ils vieillissent et plus le métier leur semble difficile, notamment en collège et LP. De même, les élèves estiment que les enseignants les plus jeunes ont davantage de facilité pour les motiver et éveiller leur curiosité. Ces idées soutiennent le principe d'une formation continue pour les enseignants qui en auraient le plus besoin, c'est-à-dire après vingt ans d'exercice.

En EPS, ce domaine est encore très peu exploré. Les formes des CNV, leur fonction, leur direction, leurs enjeux doivent être mis en évidence afin de permettre aux enseignants d'être efficaces dans leur classe et dans leur relation aux élèves. Ces CNV vont être influencées par

les enjeux de la discipline et ses contraintes, à savoir des apprentissages moteurs, dans des environnements variés, afin d'assurer la sécurité de tous.

L'objectif final est, bien-entendu, l'accès pour les élèves aux contenus d'enseignement délivrés et aux apprentissages moteurs, spécificités de la discipline EPS. Or, les recherches autour des CNV sont encore majoritairement centrées sur les aspects affectifs de la relation pédagogique. Leur intérêt au niveau des apprentissages, d'un point de vue didactique, semble peu connu.

CHAPITRE 4 : Les croyances des enseignants à propos de leurs communications ou l'impact de celles-ci sur leur pratique pédagogique

*« Ce qui compte dans la communication n'est pas ce qui est dit mais ce qui est compris »,
(Leperlier, G., 1992)*

Cette partie s'efforce de recenser les travaux et les résultats de recherches portant sur les croyances des enseignants en activité et en formation. Notre questionnement s'intéresse au lien entre ces croyances et les communications développées en classe par les enseignants. Ce lien existe-t-il ? A-t-il déjà été présenté ? Dans quelle mesure ces conceptions influencent-elles les communications qui se développent en classe lors des interactions professeur-élèves ? Les enseignants accordent-ils de l'importance à ces communications et plus spécifiquement aux CNV ?

1. Quelques définitions

Les croyances, connaissances subjectives plus ou moins stables renvoyant à des processus émotionnels, cognitifs et motivationnels (Durand, 1996), consistent en des postulats nourris par les enseignants sur leurs élèves. Ces croyances vont jouer un rôle de filtre et sont essentielles dans la relation pédagogique, car elles influencent les choix et les interventions des acteurs de cette relation (Richardson, Anders, Tidwell & Lloyd, 1991). Elles renvoient aux représentations que se font les enseignants, celles-ci étant des synthèses cognitives liées à leurs perceptions et à leurs schèmes mémorisés. Elles constituent « *des modèles intériorisés du sujet et de ses actions dans l'environnement. Guide interne, ces modèles sont utilisables par l'individu comme sources d'information sur le monde, et comme instrument de régulation et de planification de ses conduites* » (Denis, 1989, p. 3). Pour Pajares (1992), les définitions autour du terme "croyance" sont très hétérogènes et renvoient à plusieurs intitulés interchangeables tels que : opinions, attitudes, a priori, points de vue, convictions, conceptions, principes de fonctionnement, orientations (Kagan, 1992 ; Pajares, 1992). Il en donne deux. La première renvoie à « *toute proposition simple, consciente ou inconsciente, inférée à partir de ce qu'une personne dit ou fait, pouvant être précédée par la phrase "je crois que..."* » (Rokeach, 1976, cité par Pajares, 1992, p. 314). La seconde définit la croyance comme « *une représentation que*

se fait un individu de la réalité ; celle-ci possède assez de validité, de vérité, ou de crédibilité pour guider la pensée et le comportement » (Harvey, 1986, cité par Pajares, 1992, p. 313). Pour Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010), la seconde définition renvoie à un « *contenu relatif à l'enseignement* » et « *constitue le noyau dur, faisant donc consensus, de toutes les recherches regroupées sous le label "Teacher's beliefs"* » (p. 3).

Ces croyances sont issues des expériences empiriques, des généralisations tirées à partir de l'expérience personnelle, des valeurs et des préjugés (Clark, 1988). Elles sont des constructions à la fois cognitives et sociales (Crahay & al., 2010).

1.1. Croyances versus connaissances

L'approche cognitiviste permet selon Postic et De Ketele (1988) de saisir les conceptions, les valeurs, les théories personnelles de l'enseignant à travers les notions de croyances et de connaissances (Calderhead, 1996 ; Bromme & Tillema, 1995, cité par Saussez & Paquay, 2004).

Les connaissances sont des arguments assimilés, s'appuyant sur un consensus général. Les croyances, à l'inverse ont selon Abelson (1979, cité par Pajares, 1992) un caractère expérientiel et personnel, un caractère évaluatif puisque des jugements de valeur sont formulés. Elles sont épisodiques et personnelles, car aucun consensus n'est attendu (Vause, 2009). Pour Bromme et Tillema (1995), cité par Saussez et Paquay (2004), les connaissances professionnelles des enseignants sont considérées comme un amalgame de croyances et de connaissances scientifiques. Le ratio entre ces deux formes de connaissance varierait, mais la socialisation préprofessionnelle joue un rôle important : plus les professeurs ont été confrontés à l'enseignement lors de stages universitaires, plus ils sont susceptibles de détenir des croyances relatives à leur futur métier, portant notamment sur le rôle d'un enseignant en classe. Cette socialisation professionnelle au professorat commencerait même dès l'enfance (Blin, 1997). Dans leur revue de littérature, Crahay et al. (2010) montrent que « *les frontières entre connaissances et croyances sont difficilement identifiables* » (p. 4). Les spécialistes traitent selon eux ces deux termes concomitamment (Borko & Putnam, 1996 ; Calderhead, 1996 ; Fenstermacher, 1994 ; Pajares, 1992 ; Vause, 2009 ; Woolfolk Hoy, Davis & Pape, 2006 ; cités par Crahay et al., 2010), ou estiment que le terme croyance serait plus approprié lorsque sont considérés les savoirs enseignants (Crahay & al., 2010 ; Kagan, 1992).

1.2. Catégorisation des croyances des enseignants

Si plusieurs types de croyances ou de connaissances ont été listés (Calderhead, 1996 ; Leuchter, 2009, cité par Crahay et al., 2010 ; Shulman, 1987 ; Woolfolk Hoy & al., 2006), nous

ne présenterons que celles de Borko et Putnam (1996) dont la typologie en trois ensembles s'appuie sur les sept initialement proposés par Shulman (1987).

Crahay & al. (2010) résument ces trois catégories. Toutefois, seules les catégories un et trois nous intéressent dans le cadre de ce travail puisque le lien avec les communications peut-être établi.

- Les croyances et connaissances pédagogiques générales : ces croyances sont communes à tous les enseignants, car elles dépassent le cadre disciplinaire. Elles correspondent aux « *savoirs et conceptions de l'enseignant concernant l'enseignement, l'apprentissage et les apprenants (...)* » (p. 6). Elles portent sur la gestion de la classe : « *comment faire travailler ensemble un groupe d'élèves et maintenir son engagement dans les activités* », les stratégies instructionnelles : « *comment piloter une leçon, comment créer, planifier et structurer des environnements éducatifs, quelles stratégies ou routines pédagogiques ou interactionnelles utiliser parmi le répertoire professionnel, etc.* » et le rapport des élèves au savoir : « *comment les élèves pensent-ils et intègrent-ils la matière, comment l'enseignant peut-il contribuer à cet apprentissage* » (p. 6).

Les liens entre les croyances et connaissances et la place des communications, notamment des CNV, semblent visibles au regard des résultats que nous avons présentés dans nos premiers chapitres. L'exploration de cet axe de recherche paraît pertinente à envisager, car ce lien semble peu investigué.

- Les croyances et connaissances disciplinaires : elles sont spécifiques à une discipline. Elles concernent « *les faits, les concepts et la terminologie d'une discipline particulière ainsi que ses idées organisatrices, etc* » (p. 7). Cette catégorie semble moins concerner notre thématique de recherche.

- Les croyances et connaissances pédagogiques du contenu : « *il s'agit de la traduction des connaissances et croyances disciplinaires médiatisée par les connaissances et croyances pédagogiques générales pour en favoriser l'enseignement. Elles englobent les savoirs et les conceptions sur les manières de présenter et de formuler la matière disciplinaire pour la rendre compréhensible à des tiers ainsi qu'une compréhension de ce qui rend complexe ou simple l'apprentissage de certains de ses éléments* » (p. 7).

C'est cette catégorie qu'il nous semble nécessaire d'explorer pour comprendre comment les enseignants lient leurs communications aux apprentissages spécifiques qui peuvent apparaître en EPS. Ces croyances influencent la relation pédagogique (Vause, 2009) mise en place entre l'enseignant et ses élèves puisqu'elles sont associées à un style d'enseignement bien spécifique (Doudin & Martin, 1999 ; Kagan, 1992, 1992b ; Pallascio, Daniel & Lafortune,

2004). Ces croyances agissent sur les contenus et la pédagogie adoptée (Anderson & Bird, 1995 ; Borko, Eisenhart, Brown, Underhill, Jones & Agard, 1992 ; Calderhead, 1991 ; Calderhead & Robson, 1991 ; Kagan, 1992, 1992b ; Pajares, 1993 ; Richardson & al., 1991 ; Wubbels, 1992). Les positionnements fluctuants, liés aux généralisations tirées de l'expérience personnelle, aux valeurs et aux préjugés ont des impacts sur les croyances véhiculées. Quels autres facteurs agissent également ?

1.3. D'où viennent les croyances des enseignants ?

Richardson (1996) met en évidence trois principales sources pour les croyances chez les enseignants : l'expérience personnelle, l'expérience de l'enseignement et de l'instruction et l'expérience de connaissances formelles provenant à la fois des disciplines scolaires et des connaissances pédagogiques. Certaines recherches complémentaires émettent l'hypothèse que les croyances des enseignants sont le résultat de leur expérience d'élève, passée à observer et participer en classe (Feiman-Nemser & al., 1989 ; Gunstone, Slattery & Baird, 1989 ; Joram & Gabriele, 1998 ; Mertz & McNeely, 1991).

« *Les perceptions et croyances des enseignants sont les prédicteurs les plus importants des changements individuels* »²⁹ (Smylie, 1988, p. 23). Il semble nécessaire de questionner celles-ci afin de faire émerger ce qui semble signifiant chez les enseignants, dans leurs communications et CNV, afin d'envisager une transformation. Ces croyances sont si fortes que si elles ne sont pas questionnées, il est impossible de changer le style d'enseignement (Johnson, 1988 ; O'Loughlin, 1988).

2. Le rôle de la formation sur ces croyances

Ces croyances affectent la formation initiale reçue (Hollingsworth, 1989 ; Kagan, 1992b ; Borko & Putnam, 1996 ; Richardson, 1996 ; Richardson & Placier, 2001). Elles influencent non seulement les pratiques, mais également ce que les futurs enseignants apprendront et la manière dont ils l'apprendront. De plus, plus une croyance se forme tôt, plus il est difficile de la modifier (Pajares, 1992). Certains chercheurs (Borko & Putnam, 1996 ; Crahay & al., 2010 ; Richardson, 1996 ; Richardson et Placier, 2001) ont montré que l'effet des cours de formation initiale sur l'évolution des croyances des futurs enseignants était plutôt limité : il serait difficile de faire évoluer les croyances des futurs enseignants. Cependant, les comparaisons sont difficiles à réaliser, car les méthodologies employées et les sujets d'étude autour des croyances

²⁹ Traduction personnelle: "teacher's perceptions and beliefs are the most significant predictors of individual change" (p. 23)

sont très variés (Crahay et al., 2010, p. 17). Quelles sont les croyances des futurs enseignants ? Sont-elles similaires à celles des enseignants plus chevronnés ?

2.1. Croyances des enseignants stagiaires

Différentes catégories de croyances sont identifiées pour les enseignants en formation (Chong, Wong & Quek, 2005 ; Joram & Gabriele, 1998 ; Whitbeck, 2000). Ces croyances nombreuses (Anderson, Blumenfield, Pintrich, Clark, Marx & Peterson, 1995 ; Joram & Gabriele, 1998 ; Lonka, Joram & Bryson, 1996 ; Wubbels, 1992 ; Zeichner & Gore, 1990) se forment très tôt et évoluent peu (Murphy, Delli & Edwards, 2004) car elles sont stables et résistantes au changement (Joram & Gabriele, 1998 ; Kagan, 1992b ; Richardson, 1996). Elles portent sur les apprentissages des élèves, les méthodes d'enseignement (Chong & al., 2005) et/ou l'école comme institution sociale (Pajares, 1992). Ce qu'il est nécessaire de faire pour être un enseignant efficace (Chong & al., 2005) constitue aussi une croyance. Pour y répondre, les étudiants s'identifient très tôt à un enseignant comme modèle (Whitbeck, 2000). La méta-analyse de Kagan (1992b), portant sur 40 études publiées entre 1987 et 1991, confirme que les futurs enseignants intègrent le programme avec de nombreuses croyances personnelles portant sur l'image du bon enseignant, l'image qu'ils ont d'eux comme enseignant et le souvenir qu'ils ont d'eux en tant qu'élève. Ils sont nombreux à croire que l'enseignement est une vocation (Whitbeck, 2000). Joram & Gabriele (1998) identifient trois ensembles de croyances communes aux futurs enseignants :

- Les cours universitaires ont peu à offrir aux futurs enseignants, la formation s'effectue sur le terrain ;
- L'apprentissage pour être un bon enseignant se réalise en copiant les anciens professeurs, l'apprentissage et l'enseignement ne sont pas considérés comme problématiques ;
- La partie apprentissage est facile contrairement à la gestion de la classe qui les inquiète.

Crahay et al. (2010) rapportent que les recherches sont unanimes et explicites sur le fait que la préoccupation première des enseignants en formation est la gestion de la classe. « *Les enseignants en formation et débutants veulent faire leurs preuves face à une salle de classe* » (p. 30). Ils complètent sur la nécessité de prendre en compte les préoccupations majeures des enseignants en formation. Ces croyances doivent être explicitées (Cronin-Jones, 1991 ; Fenstermacher, 1979 ; Olson, 1993 ; Pajarès, 1992 ; Richardson, 1996 : cités par Crahay et al., 2010) avant d'avoir pour objectif d'essayer de les modifier. La non prise en compte de celles-ci peut rendre les formations inefficaces (Kagan, 1992). Ils émettent alors l'hypothèse d'une

« séquentialité “obligée” des transformations à opérer chez les enseignants, certains changements de croyances devraient nécessairement précéder d’autres » (p. 30).

2.1.1. Le rôle des stages pré-professionnels

Les étudiants en formation estiment que l’expérience de terrain est la plus formatrice (Book, Byers & Freeman, 1983 ; Crahay & Ory, 2006 ; Richardson-Khoeler, 1988, Richardson, 1996, cités par Crahay et al., 2010, p. 20). Cependant, pour Crahay et al. (2010, p. 20), le bilan des études concernant la contribution des stages dans la transformation des croyances des enseignants-stagiaires est loin d’être encourageant. Ils induiraient des croyances erronées ou simplistes (Whitbeck, 2000) chez les étudiants qui pensent qu’enseigner est facile. Les croyances antérieures sur l’enseignement et l’apprentissage déterminent les comportements dans les stages préprofessionnels et dans les cours universitaires (Borko & Putnam, 1995). Ces stages constituent la première étape du développement professionnel (Chong & al., 2005). Les étudiants y sont confrontés à de nouvelles connaissances et habiletés. Toutefois, ces expériences dans le contexte scolaire renforceraient les croyances que les enseignants en formation ont acquises lorsqu’ils étaient eux-mêmes élèves (Leavy, McSorley & Bote, 2007). Les cours dispensés en formation initiale peuvent s’avérer efficaces et modifier les croyances. Cependant, « le contact avec le monde de l’enseignement lors des stages supplanterait l’effet des cours » (Crahay et al., 2010, p. 22). Lors de ces stages, la conception des conseillers pédagogiques pourrait influencer les croyances des étudiants (Crahay & al., 2010, p. 21). Crahay et al. (2010) concluent que ces éléments expliqueraient l’influence limitée de la formation initiale sur les conceptions des enseignants.

2.1.2. Les croyances sur le rôle des communications en classe

Les croyances des enseignants au sujet de leurs communications en classe, lors des interactions avec les élèves, sont peu étudiées. Akpınar (2009) relève qu’il est possible que les futurs enseignants nourrissent des présupposés sur la communication et les compétences requises, qui sont considérées comme un facteur important pour devenir un enseignant efficace. Ceci est d’autant plus important qu’il rappelle avec Dettmer, Thurston, et Dyck (1996), West et Cannon (1988), et Rogers (1962), que « *la communication est une des compétences les plus importantes que doit posséder un éducateur* »³⁰ (p. 111). Akpınar (2009) explique que « *pour devenir des communicants efficaces, les enseignants doivent être conscients de ces problèmes*

³⁰ Traduction personnelle: “communication is among the most important skills for educators to possess”.

potentiels et les éliminer de leurs interactions en classe par un travail consciencieux »³¹ (p. 111). Il montre dans son étude les bénéfices d'un cours d'entraînement pour les professeurs d'anglais en formation, nommé « *compétences en communications efficaces* »³². Il interviewe des étudiants avant, puis après la formation reçue. Lors des entretiens initiaux, les liens réalisés par les enseignants en formation entre les compétences à communiquer et l'enseignement sont peu réalisés. La majorité des étudiants envisage la communication comme un phénomène à sens unique, aucune prise en compte de la perception de leur message par les élèves n'est envisagée. La moitié ont répondu qu'il n'y avait pas de lien direct entre leur habileté à communiquer et l'enseignement. Ceci montre bien que les enjeux de la communication dans l'interaction pédagogique sont peu appréhendés par les étudiants en formation. Ces derniers sont peu conscients de l'influence qu'ils peuvent avoir sur leurs élèves (Wright, Horn & Sanders, 1997). Les réponses obtenues lors des entretiens post-entraînement montrent une prise de conscience de l'importance des communications dans l'enseignement, certains allant même jusqu'à dire que la manière de communiquer est plus importante que le contenu. L'évaluation de leur pratique pédagogique démontre que 96% des stagiaires réussissent à intégrer les habiletés qu'ils ont apprises dans leur pratique pédagogique d'enseignement.

Cette conclusion est encourageante et souligne l'intérêt d'une formation portant sur les communications en amont de la formation des enseignants pour améliorer les pratiques pédagogiques et les interactions enseignant/ élèves. La lecture du journal intime rédigé par les étudiants en formation à la demande de leur professeur montre cette prise de conscience de l'importance de ce type de cours. Tous les étudiants identifient leurs points faibles et expliquent comment ils ont essayé de les renforcer. Ils expliquent que ces cours leur ont permis d'acquérir davantage de confiance en eux pour exercer leur futur métier. Dix-sept étudiants sur les vingt ayant suivi la formation expliquent que leur perception d'un enseignement et d'une communication efficaces a été modifiée.

2.2. La formation initiale des enseignants autour de leurs croyances

Quelques recherches montrent que les expériences pratiques d'enseignement peuvent aider les futurs enseignants à modifier leurs idées préconçues au sujet de l'enseignement et de l'instruction en classe lorsqu'ils sont confrontés à leurs croyances par des formateurs expérimentés (Karavas & Drossous, 2010). Toutefois, les chercheurs valorisent une formation prolongée (Ball, 1993 ; Simon & Mazza, 1993). Sur des enseignements de durée limitée, les

³¹ Traduction personnelle: "To become effective communicators, educators must be aware of these potential problems and consciously work to eliminate them from their classroom interactions".

³² Traduction personnelle: "Effective Communication Skills".

étudiants accordent plus d'importance à leurs croyances personnelles et ont du mal à accepter de nouvelles méthodologies ou façons de penser.

Yasar (2010) liste les méthodes pédagogiques de formation proposées pour faire émerger les croyances des étudiants et les transformer : la rédaction d'un journal de réflexion (Francis, 1995 ; Hiemstra, 2001 ; Manouchehri, 2002), l'écriture auto-biographique (Braun & Crumpler, 2004 ; Harlin, 1999), les discours des pairs (Manouchehri, 2002), les simulations par petits groupes (McAllister & Irvine, 2002), la recherche-action (Price & Valli, 2005), l'utilisation de la littérature, des médias, des métaphores de la profession enseignante et des rôles des enseignants (Ben-Pretz & al., 2003 ; Inbar, 1996 ; Sumsion, 2002) et des procédés théâtraux (Griggs, 2001). Comme nous l'avons déjà abordé dans notre troisième chapitre, les liens entre l'enseignement et l'art de la scène sont pointés par plusieurs chercheurs (Whatman, 1997 ; Griggs, 2001).

Les croyances qu'ont les enseignants en formation sur l'enseignement, l'apprentissage et eux-mêmes semblent être fondamentales dans la réussite de leur préparation en tant que futurs enseignants compétents (Kagan, 1992, 1992b ; Yasar, 2010). Dès lors, pour que leurs comportements évoluent, ces futurs enseignants doivent être capables d'examiner et de questionner leurs suppositions et leurs croyances sur leur philosophie d'enseignement et prendre des risques en appliquant de nouvelles idées dans leur pratique (Kagan, 1992b ; Pajares, 1992 ; Richardson, 1996). Selon Yasar (2010), le théâtre éducatif fournit aux futurs enseignants la possibilité de vivre des expériences, leur offrant un espace où ils peuvent mettre leurs théories en pratique.

Les croyances des étudiants s'orientant vers l'enseignement de l'Education Physique et Sportive (EPS) ont été peu analysées ou de façon disparate (Crahay, Wanlin, Issaieva & Laduron, 2010). Davis (2005) par exemple s'attache à montrer l'évolution des croyances de 179 professeurs stagiaires, à partir d'un questionnaire, à propos de trois modèles classiques d'évaluation entre le début et la fin de l'année scolaire. Les champs attachés aux croyances des enseignants peuvent être très spécifiques ou, au contraire, beaucoup plus vastes. Les croyances autour des communications et plus encore des communications non verbales (CNV) semble peu abordé, encore moins en EPS.

2.3. La formation continue des enseignants

Les avis sont ici aussi très partagés. Pour certains, il est plus facile de modifier les croyances des enseignants expérimentés (Richardson, 1996), car leur expérience leur permet de prendre conscience de l'intérêt de modifier certaines pratiques. Pour d'autres, les difficultés

pour faire évoluer les croyances et connaissances des enseignants sont importantes. Crahay et al. (2010) listent deux conditions qui permettraient cette évolution : 1) elle doit s'effectuer sur le long terme ; 2) lorsque l'ensemble des enseignants d'une école sont impliqués et lorsqu'ils constituent une communauté de dialogue. Ces auteurs regrettent également que peu d'enseignants connaissent les résultats des recherches en éducation. Leurs croyances s'élaborent le plus souvent indépendamment de ce savoir.

Une réflexion sur les stages de formation continue est à établir, car il semble difficile de modifier les pratiques sans questionner ces croyances. Les croyances des enseignants à propos de leurs CNV ne semblent pas avoir été questionnées.

3. Bilan et synthèse du chapitre

Les croyances des enseignants constituent un carcan autour de leur pratique pédagogique. Elles le sont également pour les enseignants stagiaires qui présentent des résistances à toutes les formes de savoir reçues en formation initiale. Les recueils de celles-ci s'effectuent essentiellement par questionnaire ou par entretien individuel ou collectif. L'observation ethnographique est parfois exploitée. Des expériences de cours permettant de modifier ces croyances, lors de la formation initiale, sont parfois mises en place. Les résultats sont rarement positifs. Le stage professionnel semble être un élément qui renforce les croyances initiales, issues notamment de leur expérience d'élève. Or, en EPS, les étudiants bénéficient de nombreux stages, lors de leur formation. Ces stages débutent plus tôt que dans les autres disciplines scolaires. Les étudiants confrontent leurs croyances plus rapidement, souvent dès leur seconde année d'étude, à l'épreuve des pratiques réelles d'enseignement. Cela engendre-t-il une différence dans cette résistance à l'évolution des croyances ? Peu d'études semblent s'être questionnées sur les croyances des enseignants et des étudiants d'EPS. Le rôle des stages précoces dans la formation des étudiants peut être questionné. Ce champ de recherche est à explorer.

CHAPITRE 5 : objectifs de recherche

1. Les CNV comme objet d'étude

Nos préoccupations concernent la place du corps dans la relation enseignant-élèves. Il nous importe de comprendre dans quelle mesure le corps de l'enseignant et ses CNV permettent d'éclairer les phénomènes interactifs qui se développent en classe et plus spécifiquement en EPS.

La légitimité de notre travail s'appuie sur les recherches américaines autour du concept d'immediacy qui concluent que la proximité de l'enseignant pourrait être l'une des variables les plus cruciales déterminant l'efficacité de l'enseignement. Puisque le lien entre les comportements non verbaux de proximité des enseignants et les résultats scolaires des élèves, tant au niveau des apprentissages affectifs que cognitifs, a été mis en évidence, notre recherche plus spécifique dans le champ de l'EPS prend toute sa signification. L'ensemble de cette étude s'inscrit dans une approche psychosociale et interactionniste des communications. Cette démarche induit la prise en considération du point de vue de l'enseignant, resitué dans le contexte de la classe et de ses interactions avec ses élèves.

Notre hypothèse principale porte sur la place du corps de l'enseignant comme médiateur de la relation pédagogique. Ce corps, avec lequel l'enseignant communique et interagit, qui est sans cesse soumis au regard des élèves, constitue un outil important pour l'enseignant d'EPS. Nous postulons que les CNV sont utilisées tant pour favoriser la gestion de la classe et créer un climat d'apprentissage propice que pour transmettre des contenus d'enseignement. Si les aspects affectifs de la relation pédagogique passent essentiellement par les CNV, les aspects cognitifs n'y échappent pas non plus.

Si l'objectif prioritaire de notre travail de recherche est d'analyser les communications de l'enseignant d'EPS avec les élèves de sa classe, plusieurs objectifs secondaires découlent de celui-ci. Le premier vise à caractériser les CNV des enseignants d'EPS afin d'appréhender la variété produite et les intentions sous jacentes à celles-ci. Le second a pour ambition de classer les fonctions attribuées aux CNV.

Trois études sont réalisées. La première est une étude exploratoire qui vise à questionner les croyances des étudiants en formation concernant leurs communications et plus particulièrement leurs CNV. Nous cherchons à recenser les connaissances et croyances pour pouvoir les comparer ultérieurement à celles des enseignants en poste. Ce recueil des connaissances des étudiants permet d'appréhender leur prise de conscience de l'importance des

communications et le rôle qu'elles peuvent jouer en classe. A quelles fonctions les associent-ils de manière privilégiée ? Que mettent-ils derrière ce terme de CNV ?

L'enjeu de la seconde étude consiste à relever les CNV de huit enseignants d'EPS de collège. La méthodologie employée permet de comparer nos observations avec les croyances des enseignants au sujet 1) des CNV de manière générale, 2) de leurs propres CNV, à travers leur auto-confrontation. Les croyances des élèves concernant les CNV de leur enseignant sont également relevées. La création d'une classification des CNV adaptée à l'enseignement de l'EPS est un des enjeux de nos observations. Cette classification passe aussi par l'accès aux explications qui orientent les interventions des enseignants, pour comprendre les intentions à la base des interactions.

La dernière est une étude de deux cas. Elle permet de resituer les CNV dans un contexte varié et d'observer l'impact de ce contexte sur les interactions de l'enseignant d'EPS. Quelle part joue le niveau d'enseignement ? L'APSA ? La période de l'année ? Les caractéristiques des élèves ?

La principale difficulté inhérente aux deux dernières études est l'accès aux comportements non verbaux des enseignants d'EPS en classe. Une grille d'observation a été constituée pour observer et prélever la variété de communications non verbales.

Notre méthodologie de travail permet dans un premier temps de recueillir les CNV des enseignants d'EPS puis, à travers la réalisation d'un montage vidéo, de leur demander d'expliquer leurs interactions pour en déceler les intentions sous-jacentes.

2. Questions de recherche

Comme précisé auparavant, le postulat central de ces études porte sur l'idée que, lors de ses interactions avec ses élèves en EPS, l'enseignant utilise les CNV à la fois pour gérer sa classe, créer un climat d'apprentissage et transmettre des contenus d'enseignement. Si la relation pédagogique, via les CNV, favorise les apprentissages affectifs, les apprentissages cognitifs (et moteurs) n'y échappent pas non plus.

Une première question de recherche nous incite à explorer la diversité des CNV des enseignants d'EPS et leur fonction dans cette discipline, pour comprendre l'exploitation qu'ils en font, et la prise de conscience qu'ils en ont. Nous postulons que dans une discipline scolaire où l'action, les conduites motrices et les mouvements sont au cœur des pratiques pédagogiques, les CNV permettent aux enseignants d'améliorer leur efficacité pédagogique dans la transmission des consignes, la gestion de la classe et les interactions individualisées, tout en s'économisant physiquement. Par son aspect imagé, voire redondant avec les CV, les CNV

fourniraient des indications essentielles dans la compréhension du message, tant affectives que cognitives.

2.1. Etude 1

Les croyances se forment très tôt et il est alors difficile de les faire évoluer au cours de la carrière professionnelle. Elles s'appuient sur les expériences personnelles vécues lors de la scolarité, tout autant que sur le vécu familial et les parcours individuels. Peu d'études se sont intéressées aux croyances concernant les communications en classe, plus spécifiquement aux CNV. Nous essaierons de voir quelles sont ces croyances, dans le domaine des communications et plus particulièrement des CNV, chez les étudiants en formation souhaitant s'orienter vers le professorat. Nous tenterons également de déterminer le rôle et la place qu'ils donnent à ces CNV dans les relations aux élèves et dans les apprentissages. L'intérêt est de percevoir si des différences existent avec les propos véhiculés par les enseignants en poste. Nous ne pensons pas observer de différences importantes concernant les croyances et connaissances verbalisées par les étudiants en formation et les enseignants. C'est ce que nous essaierons de vérifier à travers la deuxième étude.

2.2. Etude 2

La question principale de cette seconde étude porte sur la prise de conscience, par les enseignants, de l'utilité des CNV. Si les **CNV constituent un domaine peu investi consciemment par les enseignants, nous observerons cependant une grande variété de CNV, avec des fonctions variées. Certaines seront utilisées comme moyen pédagogique, encore une fois de manière non conscientisée et pourront faire l'objet de routines.** Si la proxémie et la gestuelle ont été investis en EPS, ce n'est pas le cas des touchers, des expressions faciales, des sourires et des regards. Quelles fonctions les enseignants donnent-ils en réalité (cf. analyses des films) aux différentes CNV ? Y a-t-il un décalage (ou non) avec leurs croyances exprimées dans les entretiens ou avec les gestes professionnels exploités dans leur pratique ?

De ce questionnement central découle toute une série de questionnements secondaires, dont une soulignant que certaines CNV vont être volontairement utilisées ou délaissées, dans les propos. C'est le cas du **toucher** qui est à limiter, voire à **proscrire totalement de la relation pédagogique ; des sourires et des regards qui sont importants mais dont l'utilisation doit rester maîtrisée.**

Mais, quels sont les enjeux de la mise en scène du corps de l'enseignant ? S'agit-il d'un véritable instrument de travail au sein de la classe ? Le contrôle corporel est-il inné comme le suggère la fréquente invocation de l'autorité dite « naturelle » ou bien peut-on agir sur sa corporéité pour parfaire son enseignement, sa gestion de la classe ? Quels effets le corps de l'enseignant peut-il vraiment induire dans la classe ? **Nous postulons que les enseignants utilisent leur corps de manière variée et transmettent des informations, tant affectives que cognitives ou méthodologiques via le canal non verbal, pour se mettre en scène.** Toutefois, il nous semble que cette métaphore sera rejetée par les enseignants qui valorisent une relation authentique avec leurs élèves.

Les priorités affirmées des enseignants semblent être orientées vers la transmission du savoir à travers les apprentissages disciplinaires. Les communications vont avoir un rôle d'information objective, ce qui constitue l'aspect officiel et visible de l'interaction. **Les conceptions sous-jacentes des apprentissages en EPS seront appréhendables à travers leurs CNV.** Ces communications n'ont-elles pas un rôle moins visible, presque tabou, de mise en confiance par la création d'une relation affective dans laquelle l'élève n'est plus un sujet épistémique, mais possède des caractéristiques et une personnalité qui doivent être prises en compte ? L'axe de recherche associé est que si **l'objectif officiel des enseignants est la transmission de contenus d'enseignement, ils cherchent à individualiser leurs relations avec les élèves, en créant avec chacun une intimité, afin de créer un climat de classe favorable aux apprentissages.**

Les enseignants planifient leurs séances à l'avance. Ils réfléchissent aux contenus de leurs cours. Ils maîtrisent la plupart du temps les communications verbales, qui sont le plus souvent réfléchies, pensées en amont de la leçon, tant pour les consignes que pour les corrections. Nous souhaitons savoir si les CNV font l'objet de réflexions antérieures. Dès lors, nous postulons que les enseignants ont peu le temps de faire une analyse réflexive sur leurs pratiques professionnelles quotidiennes qui constituent souvent une juxtaposition d'actes automatisés, non conscientisés et qu'il y a un décalage important entre ce qu'ils pensent faire en classe et ce qu'ils font réellement dans le feu de l'action.

Pour finir, des différences semblent exister au regard des caractéristiques des enseignants. Au niveau non verbal, il semblerait que les femmes utilisent plus facilement les CNV que les hommes et adoptent plus de comportements de proximité. Le sexe de l'enseignant jouerait donc un rôle dans la variation des interactions entre le professeur et ses élèves. Nous émettons l'hypothèse que les enseignantes utilisent davantage le sourire, le toucher, la proxémie avec leurs élèves.

2.3. Etude 3

Cette troisième étude a pour objectif d'investiguer la place du contextuel dans les interactions non verbales de l'enseignant d'EPS. Dans quelle mesure le type d'établissement, la classe, l'activité enseignée, la période annuelle influencent-ils ces interactions non verbales ? De même, quel est l'impact des caractéristiques des élèves dans les communications mises en place par l'enseignant ? En effet, les enseignants valorisent la relation pédagogique et considèrent cet aspect comme extrêmement important dans leur profession. Les caractéristiques des élèves sont au cœur de leurs interventions et ils se reportent systématiquement à celles-ci pour justifier leurs actes professionnels. **Nous postulons que ces caractéristiques élèves sont les éléments clés déclenchant leurs interactions. Il s'agit : des comportements en classe, du niveau scolaire et en EPS, de la variable sexuée, de l'âge, de l'origine socioculturelle, de l'apparence physique et des attentes de l'enseignant. Nous souhaitons savoir si la transposition des constats effectués sur les CV peut être réalisée au sujet des CNV, notamment au niveau sexué.** Nous supposons que ces variables induisent des communications (parfois non contrôlées) chez les enseignants, qui peuvent passer par le canal non verbal. Les élèves dont les attentes sont élevées bénéficient de plus de CNV positives, contrairement aux élèves pour qui les attentes sont faibles. **Les APSA vont induire des CNV variées, liées à leur logique interne et aux comportements moteurs des élèves dans l'activité concernée.**

3. La méthodologie utilisée

Trois études refléteront notre travail doctoral et la volonté de faire avancer les réflexions sur les interactions en EPS à travers la place que peuvent prendre les CNV de l'enseignant d'EPS dans la relation pédagogique.

La méthodologie utilisée est qualitative et ne questionne pas l'efficacité des communications sur les résultats scolaires des élèves, mais les informations qui sont transmises par les enseignants lorsqu'ils s'adressent à leurs élèves, qu'elles soient directement accessibles ou plus informelles, voire non conscientes.

Nous avons fait le choix, à l'instar de Pujade-Renaud, d'accéder à une connaissance de l'expérience corporelle telle qu'elle est vécue par les protagonistes de la situation pédagogique, en nous appuyant sur l'écoute des propos des sujets, et non uniquement sur une observation extérieure de leur corps en action. Deux formes d'entretien ont été utilisées : les entretiens semi-directifs pour recueillir dans nos seconde et troisième études les croyances et connaissances sur les formes de communication que les professeurs pensent utiliser en classe et les raisons théoriques de ces choix ; des entretiens d'auto-confrontation, au cours desquels les

enseignants doivent commenter des extraits vidéos de leurs actions en classe, afin de recueillir le sens que chaque protagoniste donne à ses actes. Cependant, une observation du corps en mouvement de l'enseignant pour essayer de lire sa communication corporelle a également été réalisée. Ceci nous a permis de recueillir un corpus vidéo approfondi des interactions NV pouvant se dérouler dans le cadre des cours d'EPS, dans des APSA variées.

Parallèlement, différents questionnaires ont été distribués pour recueillir les croyances des enseignants en formation, celles des élèves voire de quelques enseignants. Ces questionnaires étaient construits par nos propres soins.

Les méthodologies spécifiques sont précisées et développées pour chaque étude.

DEUXIEME PARTIE :

LES DIFFERENTES ETUDES

ETUDE 1 :

Les croyances des étudiants en formation sur les communications verbales et non verbales

1. Introduction

Les croyances renvoient à des processus émotionnels, cognitifs et motivationnels. Elles sont essentielles dans la relation pédagogique, car elles influencent les choix et les interventions des acteurs de cette relation (Richardson & al., 1991). Elles sont « *une représentation que se fait un individu de la réalité ; celle-ci possède assez de validité, de vérité, ou de crédibilité pour guider la pensée et le comportement* » (Harvey, 1986, cité par Pajares, 1992, p. 313). Ces croyances sont issues des expériences empiriques, des généralisations tirées de l'expérience personnelle, des valeurs et des préjugés (Clark, 1988). Les étudiants en formation sont ainsi porteurs de conceptions qui renvoient à différents positionnements. Ils oscillent entre le regard de l'étudiant, le regard du professeur stagiaire qu'ils sont lors des stages pratiques et enfin celui de leur parcours d'ancien élève.

Cette première étude vise à questionner les représentations des étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement, notamment au professorat d'EPS, pour éclairer et comprendre les comportements des enseignants dans leurs communications ultérieures avec les élèves. Le recueil de ces croyances chez les étudiants permet d'appréhender leurs connaissances professionnelles qui constituent pour Bromme et Tillema (1995, cités par Saussez et Paquay, 2004) un amalgame de croyances et de connaissances scientifiques. Pendant leurs études universitaires, les connaissances scientifiques vont venir s'agréger à leur système de croyances qui évoluera également par le biais de la socialisation préprofessionnelle. Celle-ci commence, en principe, dès la première ou la seconde année dans le cursus des étudiants de STAPS. La durée varie d'une université à l'autre. Cependant, la confrontation à la réalité du métier, aux qualités nécessaires pour devenir enseignant et au rôle de ce dernier en classe a lieu avant l'entrée en master enseignement. S'intéresser aux étudiants permet de comprendre si une évolution de leurs systèmes de croyance et de leurs connaissances professionnelles existe. Puisque « *les frontières entre connaissances et croyances sont difficilement identifiables* » (Crahay & al., 2010, p. 4), avis partagé par de nombreux chercheurs (Borko & Putnam, 1996 ; Calderhead, 1996; Crahay et al., 2010 ; Fenstermacher, 1994 ; Pajares, 1992 ; Vause, 2009 ; Woolfolk Hoy, Davis & Pape, 2006), nous assimilerons les deux notions dans notre étude.

Cette socialisation professionnelle au professorat commencerait dès l'enfance (Blin, 1997) et le vécu scolaire des futurs enseignants exerce un impact important sur la formation de leurs croyances et connaissances (Vause, 2010). La formation universitaire initiale occupe aussi une place importante dans le développement de ces connaissances. C'est, pour Vause (2010), un moment charnière entre les connaissances et croyances issues des expériences passées et les expériences de terrain à venir.

Nous postulons que les croyances des étudiants en formation se situent au centre des trois regards mentionnés précédemment :

- **Le regard de l'ancien élève** : les expériences tout au long de la scolarité obligatoire ont laissé chez les étudiants des empreintes sur l'image qu'ils ont d'un bon enseignant et de ce qu'il devrait faire pour optimiser ses comportements en classe avec les élèves ;
- **Le regard de l'étudiant** : de nombreuses connaissances scientifiques viennent enrichir ses références cognitives, se greffer à son mode de pensée. Celles-ci sont assimilées si elles croisent son système de croyances initiales ;
- **Le regard du professeur stagiaire** : les **stages réalisés**, soit en **observation**, soit en **intervention** permettent de mettre en application les principes acquis pendant la formation universitaire, mais aussi de développer des modes de fonctionnement professionnels qu'ils utiliseront face à leurs classes. Ces connaissances professionnelles s'appuient aussi sur les propos véhiculés par les conseillers pédagogiques. Les FB de ces derniers induisent des modifications dans les conduites professionnelles des étudiants. Le plus souvent, ces conseillers pédagogiques ne reçoivent pas de formation et transmettent leur mode de fonctionnement, leurs savoir-faire. Cette formation préprofessionnelle joue un rôle prépondérant dans la formation des connaissances et croyances (Vause, 2010) ; les enseignants de l'enquête de Vause (2010) estiment que leurs expériences de stage, bien plus que les cours théoriques, les ont amenés à se forger leurs connaissances actuelles.

Les enseignants ont rarement conscience de leurs comportements non verbaux (seconde étude), de leurs modes de fonctionnement en classe qui sont automatisés et sont devenus des compétences intégrées, incorporées (Butlen, Charles-Pezard & Masselot, 2009 ; Leplat, 1995) dans leur fonctionnement quotidien. Ces compétences incorporées sont « *des compétences tacites, difficilement explicites, elles font corps avec les actions et sont très liées au contexte* » (Wittorski, 1998, p. 59). Elles sont mobilisées essentiellement dans des situations connues de l'acteur et s'apparentent à des « routines » réalisées sans raisonnement. Elles induisent des résistances au changement de la part des enseignants (Wittorski, 1998).

Notre démarche s'inscrit dans la compréhension du processus de développement professionnel des enseignants, qui touche le développement de compétences spécifiques.

La différence entre l'EPS et les autres disciplines académiques est imputable au fait que l'EPS développe et transforme la motricité chez ses élèves, dans des espaces d'évolution variés. Ses enjeux sont donc spécifiques et les objectifs qui nécessitent le développement de compétences motrices entraînent des communications particulières.

La communication qui consiste en l'action d'établir une relation avec autrui et de transmettre une information, une connaissance ou une émotion, mobilise des processus cognitifs et affectifs, conscients ou inconscients. L'ensemble des communications auraient pour objectif de créer un climat de classe favorable au travail (Epstein, 1989) à travers la mise en place d'une relation pédagogique inscrite dans un contexte institutionnel déterminé, l'école (Hess & Weigand, 1994). Le recueil des modes de fonctionnement, autour des communications verbalisés par les étudiants est nécessaire, car ces processus sont non conscients. Quelles sont leurs priorités annoncées consciemment ? Quels éléments de la situation de classe sont pris en compte ? Quelles caractéristiques des élèves induisent (ou non) l'envie d'interagir ? Ces caractéristiques jouent un rôle de filtre involontaire dans la relation développée, même si elles nécessitent d'être minimisées. En effet, le concept de relation pédagogique implique la confiance entre l'adulte et le jeune. C'est une condition importante pour la réussite du processus éducatif. Mais des phénomènes tels que la sympathie et l'antipathie échappent en partie à la rationalité. Questionner les étudiants sur ces caractéristiques permet de mettre en avant celles qui ont l'impact le plus fort sur leurs actes professionnels, de manière consciente puisque d'autres facteurs peuvent modifier cette rationalité lors de leurs actions professionnelles, de façon inconsciente. Ceci revient à avouer que l'enseignant ne peut pas tout maîtriser, contrôler et que certaines attitudes sont soumises à des valeurs personnelles, liées à ce qu'ils considèrent comme bien et mal.

L'intérêt pour les connaissances et croyances possédées par les étudiants se destinant au professorat d'EPS porte sur les valeurs et les raisons d'agir verbalisées. Bien qu'il soit admis qu'« on ne peut pas ne pas communiquer » (Watzlawick & Helmick, 1967, traduit et généralisé par l'école de Palo Alto), les étudiants en formation initiale sont peu formés aux différentes communications, ni sensibilisés à l'importance qu'elles peuvent revêtir dans cette relation pédagogique. Les études portant sur les CNV sont peu nombreuses en EPS. Les formateurs ont souvent peu accès à ce domaine de recherche. Ils ne peuvent pas former leurs étudiants sur cet aspect de la relation pédagogique, lorsque cette formation existe. Les étudiants reçoivent peu de connaissances sur les communications dans l'interaction. Les croyances ne sont donc pas questionnées et renvoient à leurs émotions, leurs sentiments, leurs valeurs. Elles sont difficiles à expliciter et appartiennent au domaine du non conscient.

Cette étude questionne les représentations ou les croyances que peuvent véhiculer ces étudiants : connaissances et croyances sur les communications, mais aussi sur le rôle de celles-ci dans l'apprentissage des élèves et/ou la mise en place d'un climat d'apprentissage positif.

Quelle importance est accordée par les étudiants aux CV par rapport aux CNV ? Leurs connaissances sur les CV sont-elles plus étoffées, plus précises que celles portant sur les CNV ? Les étudiants en formation ont-ils un positionnement personnel clair et visible ? Quel lien font-ils entre l'apprentissage des élèves (transmission de connaissances) et les diverses communications ? L'aspect relationnel et affectif de la relation pédagogique est-il souligné par les étudiants ? Est-il associé davantage à une modalité de communication ? Quelle est l'importance pour les étudiants de la prise en compte des caractéristiques des élèves ? Par quelles variables les étudiants disent-ils être influencés ? Existe-t-il des différences entre les étudiants en fonction de leur niveau d'étude, dans leurs propos sur l'utilisation des techniques de communication efficaces pour leur profession ? Des différences sexuées sont-elles appréhendables ?

2. Méthodologie

Cette étude a été réalisée auprès des étudiants de licence Education et Motricité (EM) et de Master Enseignement et Formation des UFR STAPS de deux académies différentes. Ces étudiants se destinent principalement aux métiers d'éducateurs ou d'enseignants, tant dans le primaire que le secondaire. Des questionnaires, présentant des questions essentiellement ouvertes leur ont été distribués. Quarante-deux questionnaires exploitables (51G, 41F) ont été recueillis : 10 Masters deuxième année (M2) (5 Garçons et 5 Filles), 22 Masters première année (M1) (10 G, 11 F), 27 Licences troisième année (L3) (15G, 12 F) et 33 Licences deuxième année (L2) (21G et 12F).

Les étudiants de l'une des deux académies ont, dans leur cursus de troisième année, un TD sur les communications. Ceux du second UFR STAPS n'ont pas, dans le cadre de leur études universitaires, de cours spécifiques sur les communications bien que celles-ci soient abordées ponctuellement, principalement les CV, dans le cadre d'un cours magistral sur les styles d'enseignement. Cela implique que ces étudiants possèdent quelques connaissances institutionnelles, transmises explicitement par un enseignant, mais que les réponses véhiculées feront surtout appel à des croyances construites sur cette base théorique et seront mêlées à leur propre vécu, ressentis, préférences, etc.

Chaque année, les étudiants réalisent des stages de pratique accompagnée, en établissement scolaire, de durée variable. La passation a eu lieu à l'issue de leur stage

préprofessionnel afin de leur laisser le temps de se forger une conception professionnelle ou de la renforcer par de la pratique d'enseignement en situation réelle.

Lors de cette passation, il était simplement précisé que ce questionnaire s'effectuait dans le cadre d'un travail de thèse sur l'enseignant d'EPS et ses communications.

Les questions (voir en annexe 1 le questionnaire complet) visaient :

- Dans un premier temps à obtenir les définitions des CV et CNV, les différentes catégories incluses, leur importance en EPS et leur rôle dans l'apprentissage des élèves et dans l'ambiance créée en classe. Nous avons également essayé de collecter leurs croyances sur la manière dont les étudiants supposent que ces communications sont perçues par les élèves et les caractéristiques présumées des élèves qui auraient un impact sur leur attribution.

- Dans la seconde partie du questionnaire, nous avons listé trois formes de CNV, pour qu'ils précisent leur place et rôle en EPS, leur utilité, leur spécificité par rapport aux autres communications et leur utilisation. Les différentes classifications de CNV développées dans le cadre théorique nous ont permis de sélectionner certaines catégories sur lesquelles nous souhaitons analyser les croyances des étudiants en formation. Ainsi, nous avons conservé de façon spécifique le toucher, le sourire à travers les expressions du visage, et la gestuelle qui a déjà fait l'objet d'une étude très approfondie concernant son utilisation par les enseignants d'EPS (Mahut, 2003), mais pas sur les croyances véhiculées par les étudiants en formation sur cet aspect non verbal. Les autres catégories étaient considérées de manière plus globale dans la première partie des questionnaires.

- En fin de questionnaire, une question ouverte était posée. Elle permettait de synthétiser leur point de vue général sur le rôle des communications dans la mise en place d'un climat de classe propice au travail, après avoir répondu à des questions plus spécifiques au métier d'enseignant d'EPS.

Les questionnaires ont été remplis correctement. Seuls six ont dû être écartés, car toutes les réponses n'étaient pas développées. Deux formes de question apparaissaient : ouvertes et fermées. La majorité des questions nécessitait une réponse développée et approfondie de la part des étudiants. Un traitement qualitatif, par une approche thématique, à partir d'une analyse des termes employés, a été réalisé. Pour les questions fermées, une analyse quantitative permettait de calculer des moyennes et des pourcentages. Une comparaison des réponses des garçons par rapport à celles des filles et une discrimination selon le niveau de la formation ont été réalisées. Les tests statistiques ont été le chi2 selon les cas afin d'établir si les différences observées entre les résultats étaient significatives. Ces résultats quantitatifs seront présentés uniquement lorsque des différences seront présentes et nécessaires à commenter.

3. Résultats

Il y a peu de différences significatives selon l'âge des étudiants et plus précisément leur niveau d'étude. Si les réponses fournies par les étudiants de master deuxième année sont plus étoffées que celles des autres, des différences qualitatives ne sont pas spécifiquement visibles. Concernant la variable sexe, nous ne la précisons que si des différences significatives ont été constatées. Seul le niveau d'étude des étudiants sera mentionné dans l'annonce des résultats, pour pouvoir discuter autour de quelques différences notables.

3.1. CV vs CNV

3.1.1. Définitions

Les définitions fournies par les étudiants sont relativement homogènes quel que soit le niveau d'étude.

- **Les CV** sont définies comme un échange de parole entre un émetteur et un récepteur, quelque chose qui s'effectue à l'oral, avec pour objectif de transmettre un message.
- **Pour les CNV**, la définition apporte un consensus pour la majorité des étudiants sur l'absence d'utilisation de la voix, un autre média étant donc nécessaire pour transmettre une information. Toutefois, autant les définitions pour les CV sont claires, autant celles pour cette seconde catégorie sont plus confuses, car des exemples viennent s'y mêler. Peu arrivent à donner le sens précis en présentant les caractéristiques générales, sans l'illustrer.

Les difficultés apparaissent lorsque nous leur demandons de donner des catégories pour chaque communication (questions 1b et 3b). Celles-ci sont confuses, peu précises, floues, les étudiants mêlant à la fois la catégorie, l'émetteur, le récepteur, le rôle, etc.

3.1.1.1. Les catégories de CV selon les étudiants

Si en licence, le niveau d'étude des étudiants n'induit pas de définitions différentes, les étudiants de master sont plus précis dans celles-ci et visualisent davantage ce que sont les CV, même si les définitions restent vagues et ambiguës.

- **Les L2 :** Les définitions sont confuses. Un étudiant de L2 cite par exemple « *Les communications directes envers un individu, les indirectes envers un groupe, les explicites ou les implicites* ». Il rajoute cependant « *Les explications, conseils, encouragements et félicitations* », ce qui montre qu'il visualise un peu ce qu'incluent ces CV. Un autre parle de « *Discours, un monologue, une lecture ou encore débat* ». Un troisième évoque « *Les interactions verbales unilatérales, interactions verbales bilatérales, un auditeur et plusieurs récepteurs, un récepteur et un auditeur, un auditeur* ».

- **Les L3** : Les catégories proposées par ces étudiants ne sont pas plus étoffées ou précises. Nous retrouvons cependant pour les étudiants de l'académie où le cours sur les CNV a été dispensé trois catégories qui reviennent : relationnelle, organisationnelle, didactique chez neuf étudiants. Nous supposons que ces trois catégories ont été données par l'enseignant ayant réalisé le cours. Ici ce sont les fonctions que peuvent avoir les communications qui sont mises en avant. Ces trois fonctions pourraient aussi être placées dans les CNV, ce qui n'est pas le cas, sauf pour un étudiant qui n'intègre cependant pas la catégorie « organisationnelle ».

Des étudiants donnent aussi des réponses liées à la forme des interactions « *Interaction face à un grand groupe ou à un plus petit, émetteur/récepteur : échange, échange unilatéral : lorsque l'enseignant recadre ses élèves* ». Cinq proposent la catégorie « parole » et un l'ajoute à « *cris et chuchotements* ». Ces dernières propositions appartiennent au domaine du paralangage et donc de la CNV. Seuls quatre étudiants (14.81%) donnent des catégories correctes, sans mélanger la forme, la fonction, les modalités d'organisation, ce qui était le cas pour 45.45% des étudiants de L2, n'ayant pas reçu de formation.

- **Masters 1** : Les étudiants de première année de master enseignement et formation sont plus nombreux à trouver des catégories de CV correctes (57.14%). Toutefois, certains réalisent les mêmes confusions que les étudiants de licence. Les réponses les plus complètes listent : « *Conseils, consignes, menaces, plaisanteries, ordres, formes de politesse* » ou encore « *Explications, consignes, FB, encouragements, rappels à l'ordre* ».

- **Masters 2** : Les mêmes remarques que précédemment s'appliquent. Les étudiants ont des difficultés à définir clairement les communications alors qu'ils s'apprentent à passer le concours pour être professeurs. Une réponse diffère un peu de celles données précédemment : « *Les communications "formelles" d'une part : consignes (organisationnelles, sécuritaires), régulations, feedbacks (encouragements...), autoritaires (réguler l'activité de la classe et les éventuels débordements) et celles informelles d'autre part : discussions avec les élèves sur des sujets ayant trait au sport, l'EPS, la vie dans l'établissement* ». Cet étudiant s'est constitué une classification personnelle. Il est conscient que différentes formes d'interactions apparaissent en classe, liées aux apprentissages, au rôle principal dévolu à l'enseignant. D'autres formes apparaissent, même si les objectifs liés à ces formes de communications informelles ne sont pas cités.

La question autour des catégories de CV montre la confusion générale chez certains étudiants. Cette imprécision est encore plus présente concernant les CNV.

3.1.1.2. Les catégories de CNV selon les étudiants

Les étudiants ont des difficultés à citer différents aspects des CNV. Sont confondus les moyens (tableau, démonstration, dessin, schéma, vidéo) et les objectifs (intention, émotion, action).

Cependant, **des catégories émergent** : le langage corporel et gestuel ; l'expression du visage, les mimiques, les sourires, les grimaces ; le regard ; les odeurs ; l'apparence, tenue vestimentaire ; les déplacements ; les postures ; les distances ; les silences ; les touchers. Mais aussi des **fonctions** que peuvent revêtir ces CNV en EPS : démonstrations ; encouragements par des applaudissements, un pouce levé ; gestion de l'ordre : faire les gros yeux ; parades avec le toucher.

Ces définitions générales sur les communications mettent en évidence un flou important au niveau des conceptions des étudiants. Ils ont peu réfléchi aux différentes formes que peuvent revêtir ces communications, alors même qu'ils les ont utilisées lors de leurs stages pratiques. De manière générale, les définitions données sur les CNV sont succinctes et les étudiants de licence listent, en moyenne, deux à trois catégories. Quelques étudiants donnent des réponses plus complètes : « *L'expression du visage : sourire, rire, larme, rougeur ; corps : tremblement, sueur ; le toucher, langage des signes, mimes ; gestes/signes* » par exemple pour une étudiante de M2 ou encore pour le même niveau : « *Gestes, démonstrations ; postures ; tact (interaction tactile) ; expressions faciales (permettent la transmission d'émotions et donc la communication) ; odeur, « phéromone » ; interactions visuelles/oculaires (on interagit constamment avec les yeux même quand le corps est immobile) ; proxémie (proximité plus ou moins grande dans l'interaction selon le statut) = selon Hall, quatre catégories de distance : intime, publique, personnelle, sociale ; Sudation* ».

Un étudiant de M1 écrit : « *Regard, gestuelle, posture, mimique, toucher, silence, look vestimentaire* », un second liste : « *Regards, gestes, mouvements, signes, rires et sourires, expressions du visage, manières de se mouvoir* ».

3.1.2. Quelle importance ces communications ont-elles selon les étudiants ?

La totalité des réponses des étudiants concernant les CV et 92.45% d'entre elles pour les CNV souligne qu'elles sont essentielles en EPS.

3.1.2.1. Les CV

Les réponses sur le rôle de ces communications dans l'apprentissage et l'ambiance de la classe sont précises et développées pour tous les niveaux d'étude. Les CV « *Permettent de progresser* », « *D'interagir avec les élèves* », « *De les interpeller* », « *De leur donner les*

informations essentielles, les consignes, les règles ». « *Elles jouent un rôle de tremplin, de moyen / outil d'acquisition, de progression au niveau moteur et éducatif pour les élèves car transmission de critères de réussite / contenus d'enseignement/ feed-back. Elles sont indispensables pour créer une bonne ambiance de classe car c'est notamment par la parole, le dialogue, que de nombreux conflits peuvent s'éclaircir et elles permettent d'être le plus explicite possible pour la transmission de consignes, de règles à respecter* ».

Les réponses montrent l'intérêt que les étudiants accordent à ces CV. Elles portent sur le rôle qu'elles peuvent jouer « *Des CV claires favorisent l'apprentissage des élèves. Si les élèves comprennent ce qui est demandé, l'apprentissage sera plus simple* » mais de manière idéalisée, utopique, sans que les processus sous-jacents soient exposés. Les propos sont généraux, pas adaptés spécifiquement au contexte de l'EPS. L'exploitation de ces communications, pour la transmission de contenus d'enseignement spécifiques à la discipline, n'est jamais mentionnée.

3.1.2.2. Les CNV

Pour les CNV, les réponses sont elles aussi bien développées, surtout pour les étudiants de master et quelques étudiants de L3. Il y a une différence qualitative importante entre les réponses des L2 et celles des autres années. De manière globale, si les définitions des CNV présentées précédemment sont floues, leur utilité, faisant appel à d'autres aspects plus pragmatiques, l'est moins. Les étudiants s'appuient peut-être ici sur leurs croyances d'enseignant qu'ils se sont construites lors de leurs stages professionnels, mais aussi sur leur regard d'ancien élève qui percevait l'intérêt de ces communications lorsque l'enseignant les utilisait, même inconsciemment. L'intérêt concret des CNV dans le face à face pédagogique est souligné. Les L2 proposent essentiellement des réponses portant sur l'intérêt de ces CNV dans les apprentissages en utilisant la démonstration ou un média autre que verbal. Ils énoncent que ces CNV facilitent la compréhension, mais les réponses restent très générales, sans exemple concret : « *Permettent aux élèves de mieux comprendre et d'apprendre dans de meilleures conditions* ». Une fois encore, l'objectif est énoncé, mais l'utilisation pragmatique et explicite de ces CNV est peu verbalisée. L'exploitation volontaire du corps de l'enseignant, comme objet de transmission de contenu d'enseignement, ne semble pas questionnée.

Quelques croyances sont différentes par exemple lorsqu'il est précisé qu'elles sont « *Utilisées plutôt sur la réprimande. Elles permettent de rappeler les élèves à l'ordre* » (L2) ou « *Qu'elles peuvent nuire à l'ambiance de classe, voire à exclure totalement la personne qui malheureusement communique de cette façon* » (L2). A l'inverse, certaines réponses permettent déjà de souligner quelques avantages de ces CNV.

3.1.2.2.1. Complément à l'information verbale

Les étudiants évoquent leur intérêt pour **compléter** l'information verbale, et mieux faire comprendre aux élèves qui n'auraient pas intégré celle-ci : « *Elles peuvent permettre une compréhension plus nette et rapide des élèves. Les élèves ont alors la possibilité de se référer au mode de communication qui est plus proche de leurs capacités de compréhension* ». Des modèles théoriques sous jacents sont inclus dans ces propos même s'ils ne sont jamais verbalisés. Il s'agit de l'idée que les élèves ont différentes manières de s'approprier les informations et d'apprendre: « *Pour ce qui est de l'apprentissage des élèves, je pense qu'elles permettent d'appuyer les CV c'est-à-dire que si nous n'utilisons que le langage, l'élève qui est sur un style cognitif visuel peut ne pas comprendre quelque chose tandis que si nous couplons la parole avec une démonstration ou un schéma, cela paraîtra plus clair pour lui* » (M1) ou encore « *Oui, certains élèves sont plus visuels et donc elles favorisent l'apprentissage* » (M2).

3.1.2.2.2. Multicanalité de la communication

La nécessité de solliciter **différents canaux** sensoriels chez les élèves est soulignée afin qu'ils perçoivent mieux l'information transmise : « *Elles sont importantes, car elles permettent de s'adresser à l'ensemble du public face à soi, un public qui peut avoir des difficultés à comprendre uniquement le langage verbal et qui, de ce fait, intègre mieux les consignes grâce à ces différents modes de communication* » (M2). Un autre étudiant du même niveau ajoute : « *Elles les guident, permettent d'avoir des repères extérieurs. Elles font appel aux sensations kinesthésiques. Elles favorisent des conditions stables pour les apprentissages, pas souvent explicables à l'oral* ».

3.1.2.2.3. Informations visuelles

Les rôles de la **démonstration** et de la **gestuelle** qui permettent de donner une information visuelle sont cités par 41.7% des étudiants. Cet aspect est un des seuls qui souligne concrètement l'utilisation du canal non verbal dans les apprentissages moteurs des élèves.

3.1.2.2.4. Aspect relationnel du non verbal

Certains étudiants perçoivent aussi l'aspect relationnel de ces CNV : « *Rôle sur la motivation des élèves. Si l'enseignant fait signe à son élève par exemple en l'applaudissant, cela va remonter son estime de soi. Le ton pris par les CV joue également sur l'ambiance créée en classe. Un ton élevé, fort : ambiance mouvementée. Ton calme : ambiance sereine. Ton de*

l'humour : ambiance conviviale » (L3). Un autre complète : « *On a plusieurs types de langage corporel, si les élèves sentent que je suis fermé ou en colère, ils peuvent changer d'attitude. Meilleure ambiance si je suis souriant par exemple, ça donne l'impression d'être plus ouvert* » (L3). Un étudiant (M2) suggère également l'importance de ces CNV dès les premières minutes : « *Elles sont premières et conditionnent une première impression en général difficile à transformer chez l'élève* ».

3.1.2.2.5. Fonctions attribuées aux CNV

Plusieurs fonctions sont avancées par les étudiants. Elles concernent à la fois la gestion de la classe, l'individualisation des formes d'interaction, leurs avantages voire leurs inconvénients, leur rapidité et praticité.

- **Gestion de la distance** : « *S'il y a plusieurs ateliers et que l'enseignant est trop loin, les CNV permettent de s'exprimer, faire comprendre ce que l'on veut dire sans parler* » (L3) ;
- **Gestion des comportements inappropriés ou à favoriser** : « *Un regard peut permettre de gérer les débordements comme les bavardages, un hochement de tête pour approuver un comportement* » (M1) ;
- **Individualisation** : « *Elles peuvent s'adresser à une seule personne* » (L2) ;
- **Gain de temps et praticité** : « *Elles permettent l'échange par code* » (L2) et « *Faire passer des messages rapidement* » (L3) ;
- **Avantages et inconvénients** : « *Elles peuvent renforcer ou contredire le message de l'enseignant* » (L3) ;
- **Motivation et création d'un climat de classe adapté au travail** : « *Pour l'apprentissage, pour l'enseignant les CNV permettent par exemple de transmettre son envie, son dynamisme à la classe (forte présence, sourire...)* » (M2).

3.1.3. Le positionnement des deux modes de communication

La place prioritaire est accordée au verbal (59.5% des étudiants) au détriment des CNV (14.8%) ; 20.2% des étudiants leur accordent autant d'importance.

	CV > CNV	CV < CNV	CV = CNV
L2	75.75%	12.12%	12.12%
L3	51.85%	22.22%	22.22%
M1	52.17%	13%	21.7%
M2	45.45%	0.9%	36.36%

Tableau 1 : hiérarchisation des CV et CNV selon le niveau d'étude

Il existe une évolution des rapports entre CV et CNV en fonction du niveau d'étude des étudiants (tableau 1). L'utilisation de la plurimodalité des communications est soulignée, à partir de la troisième année d'étude notamment. Pour les M2, ces deux modes de communication sont tous les deux nécessaires à maîtriser et à exploiter pour interagir de manière efficace en classe.

3.1.3.1. La priorité accordée aux CV

Les réponses les plus nombreuses portent sur le fait que les CV permettent d'expliquer, de transmettre les consignes et ne nécessitent pas d'interprétations, contrairement aux CNV.

Cette priorité accordée au verbal est aussi justifiée par des réponses telles que « *La CV est la plus importante car la plus utilisée des 2, cela montre qu'elle est plus explicite* ». Certaines réponses à cette question sont confuses. Les explications sont peu claires. Les étudiants semblent embarrassés et ont du mal à justifier leur point de vue qui ne paraît pas affirmé. Les formes des CNV et leurs enjeux ne sont pas cernés par certains étudiants : « *Notre société est basée sur les relations orales et la CV* ».

La complémentarité des communications est peu perçue par ces étudiants et encore moins la plurimodalité des interactions. Ils fonctionnent davantage sur un mode d'interaction allant de la parole de l'enseignant à la réception par l'élève. Les enjeux dynamiques des interactions ne semblent pas connus.

3.1.3.1.1. Les CNV comme illustreurs des CV

Vingt-deux étudiants de tous niveaux, soit 24%, mettent en avant que les CV portent sur l'apprentissage et que les CNV en sont l'illustration : « *Je pense que la verbalisation est primordiale si l'on vise l'apprentissage des élèves. Les CNV ne le sont pas mais je pense qu'en les associant aux CV, l'apprentissage sera plus efficace* » (M1). Ainsi, « *Il est plus facile de s'exprimer, d'expliquer quelque chose par la voix. Néanmoins, des démonstrations permettent également de clarifier la parole, mais restent souvent présentées en second lors de la distribution des consignes* » (M1). « *Les CV sont couramment utilisées, mettre des mots sur ce qu'on veut dire permet de mieux se faire comprendre. Il faut utiliser le même langage. Les CNV appuient, illustrent, rappellent les CV* ». Ces étudiants donnent des réponses plus argumentées. Leur réponse implique qu'au niveau de leurs croyances initiales, les CNV ont un impact moindre sur les apprentissages ou que les CNV sont associées uniquement aux démonstrations. Cette réduction du NV à la démonstration était déjà visible dans les définitions initiales.

3.1.3.1.2. Le langage naturel

Cinq étudiants s'appuient sur l'idée que le langage est le premier apprentissage de l'enfant au niveau communication et qu'il se développe dès la naissance, ce qui justifie son emploi prioritaire par l'enseignant d'EPS. Nous discuterons cette affirmation plus tard car, en psychologie génétique, ces propos ne sont pas établis.

3.1.3.2. La priorité accordée aux CNV

3.1.3.2.1. Rapidité des communications

Les étudiants prônant la prééminence des CNV défendent l'idée qu'elles « *Sont plus vite perçues par les élèves. Elles sont comprises rapidement et remarquées plus facilement* » (L3).

Cet argument relève le gain de temps grâce à ces CNV qui peuvent être ensuite utiles lors de la gestion de la classe.

3.1.3.2.2. Praticité des communications

Le côté pratique est également souligné et prime sur l'efficacité de l'enseignement : « *Elles peuvent être utilisées même si l'élève est loin de l'enseignant* » (L3).

3.1.3.2.3. Concrétisation des propos

Un autre L3 fournit des explications sur la nécessité des deux formes de communication puisque « *Les représentations cognitives des élèves se font souvent par le sens de la vue "je vois ce qu'il faut faire". Les CNV sont plus concrètes et plus facilement compréhensibles par les élèves* ». Il rajoute toutefois que « *Cela n'enlève en rien l'importance de la verbalisation avec les élèves* ».

3.1.3.3. La complémentarité des modes de communication

Les autres réponses mentionnent la complémentarité qui existe entre ces communications (20.8%).

3.1.3.3.1. L'adaptation aux différents contextes

Certains étudiants mentionnent l'idée que la communication doit être totale car l'être humain, donc l'élève, est un individu complexe : « *Pas de hiérarchie car un humain possède plusieurs sens (sauf les personnes en situation de handicap), notamment le toucher, la vue, l'ouïe, il semble donc indispensable de solliciter ces différents sens pour qu'il se développe et s'adapte dans différents contextes* » (M2).

3.1.3.3.2. Des informations véhiculées portant sur des aspects différents

La complémentarité dans le type d'information transmise aux élèves est proposée : « *Les CV permettent de savoir ce qu'il faut faire (consignes) et comment s'y prendre, les CNV permettent à l'élève de savoir s'il a réussi ou non* » (M1).

Les rôles attribués aux communications varient et ne portent pas tout à fait sur les mêmes aspects de l'apprentissage, le verbal permettant de présenter de façon générale alors que le non verbal est plus individualisé et se fait beaucoup sous forme de FB, c'est à dire de retour d'information sur sa prestation initiale. Cependant, cette idée est peu développée, car seule une personne la donne.

3.1.3.3.3. La gestion des élèves

D'autres aspects des CNV sont évoqués. Par exemple, « *Une CV peut être appuyée d'une CNV pour calmer un élève* » (L2). Le non verbal permettrait la gestion de la classe par une régulation individualisée des élèves.

3.1.3.3.4. Cohérence ou incohérence entre les différents canaux

Les problèmes soulevés par la communication paradoxale, lorsqu'il y a décalage entre le verbal et le non verbal sont relevés : « *Lorsqu'il y a une discordance entre le langage verbal et le langage du corps, c'est le NV qui prime. Ex : un ordre donné à un élève alors que l'enseignant sourit...l'élève ne peut pas le prendre au sérieux, manque de crédibilité* ».

L'importance de rendre concordants ces deux canaux pour être crédible auprès des élèves est soulignée : « *Le corps (la façon de se tenir, le regard...) complète ce que l'on veut dire ou alors à l'inverse va à l'encontre de ce que l'on dit. Dans ce cas il nous trahit. La CNV est souvent inconsciente* » (M1). L'étudiant introduit ici un nouvel aspect : celui de la non conscience par les enseignants d'EPS, voire de tout individu, de l'utilisation de ses CNV.

3.1.3.3.5. Le NV au service du verbal

Bien que la réponse initiale des étudiants porte sur la complémentarité des deux formes de communication, certaines explications pointent l'intérêt du NV pour compléter l'information verbale. Les CNV sont au service des CV : « *L'une complète l'autre. Une information verbale peut être appuyée par une information non verbale (geste)* » (L3). Les étudiants mettent en avant que certains ont besoin d'entendre et d'autres appréhendent mieux les consignes lorsqu'ils les voient mises en scène par la démonstration ou exemplifiées par des gestes, voire des schémas. Nous retrouvons les avis émis précédemment accordant la suprématie au verbal, à savoir que la démonstration permet de donner une image de ce qu'il y

a à faire donc d'explicitier, de présenter différemment la consigne afin de solliciter un autre canal sensoriel pour les élèves. Les étudiants ont des difficultés à se prononcer de manière claire concernant la place de chaque mode et les objectifs possibles de chacun.

A travers les réponses à cette question sur la hiérarchie entre ces deux modes de communication et surtout les explications associées, le rôle occupé en EPS par les CNV commence à se définir, s'affiner. Elles ne sont pas toujours produites dans un but illustratif, mais obéissent aussi à des objectifs précis, définis, voire complémentaires aux communications verbales. Leur utilité apparaît notamment avec la spécificité de l'EPS et la nécessité de communiquer à distance ou dans un environnement bruyant.

3.1.4. Les perceptions des communications par les élèves selon les étudiants

3.1.4.1. Perception des CV par les élèves selon les étudiants

Les étudiants, indépendamment de leur niveau d'étude offrent les mêmes formes de réponses. L'avis le plus partagé est qu'elles sont **utiles** pour « *Faire comprendre les choses à l'élève* » (L2), « *Toutes les CV sont entendues par tous les élèves. Afin qu'elles soient comprises, il faut que le vocabulaire soit adapté* » (L3). Cependant, selon 15.2% des étudiants, elles véhiculent aussi des **informations** à la fois **positives et négatives** pour les élèves. Elles sont « *Un bon moyen de communiquer. Les élèves réagissent différemment suivant ce qui est dit. Par exemple : attentifs lors d'une consigne, contents d'être félicités et mécontents de se faire rappeler à l'ordre* » (L2). « *Elles peuvent être à la fois positives, dans le sens où l'enseignant peut encourager l'élève, mais aussi négatives par exemple s'il le réprimande. Il y a un double rôle en quelques sortes. A la fois améliorer les rapports mais aussi parfois justement pour rétablir l'équilibre prof/ élèves* » (L3).

Leurs **inconvenients** pour les élèves sont cités par 20.6% d'étudiants : « *Importantes mais parfois inutiles lors de discours à rallonge par exemple* » (L2), « *Barbantés, ils s'ennuient, ils veulent pratiquer* » (L2), « *Souvent rejetées par les élèves, ils veulent pratiquer. Bien souvent, les temps d'explication génèrent des problèmes de discipline* » (L2). « *En fonction du niveau scolaire des élèves, ces CV peuvent être incompréhensibles pour certains (car langages et mots utilisés ne sont pas appropriés au niveau de ceux-ci). Elles peuvent être perçues comme trop nombreuses, rébarbatives, trop longues ou pas claires* » (M2).

D'autres idées émergent, notamment le fait qu'elles s'adressent le plus souvent à toute la classe et sont impersonnelles : « *Ils sont moins attentifs car elles sont plus globales, elles concernent tous les élèves généralement* » (L3).

3.1.4.2. Perception des CNV par les élèves selon les étudiants

Il était demandé aux étudiants de se mettre à la place des élèves pour dire quels ressentis ces derniers éprouvaient face aux CNV. Certains ont répondu en hiérarchisant les CV et les CNV l'une par rapport à l'autre, ce qui constitue des persistances par rapport aux questions précédentes. Nous n'observons pas de différences qualitatives dans les réponses formulées par les étudiants, quel que soit leur niveau d'étude.

3.1.4.2.1. Préférence de ce mode d'interaction

Selon 15.2 % des étudiants, les élèves préfèrent les CNV, qu'ils trouvent plus concrètes, directes et efficaces.

3.1.4.2.2. CNV très importantes, intéressantes et utiles

Selon 56.5% des étudiants, les perceptions par les élèves des CNV sont très intéressantes et importantes pour les élèves :

- Elles donnent du sens et aident à la compréhension : « *Importantes, essentielles, indispensables car par exemple pour les démonstrations, elles donnent une représentation du but à atteindre pour l'élève et cela facilite sa compréhension* » (M2). Elles sont « *Rassurantes car donnent des indices sur sa prestation* » (M1). « *Elles sont une aide précieuse car trop de consignes orales par exemple peuvent causer la déconcentration de l'élève et un manque de motivation* » (L2).
- Elles motivent : « *Elles sont perçues comme des encouragements, des indications (enseignant qui montre l'endroit où l'élève doit aller s'asseoir)* » (M1).
- Elles sont individualisées : « *Ces CNV sont aussi une façon "d'être plus proche" des élèves en "individualisant" la communication* » (M2).
- Elles sont authentiques : « *Comme les réelles intentions de l'enseignant, ce qu'il pense vraiment et non ce qu'il pourrait dire juste pour rassurer un élève* » (L2), « *Représentent la vraie personnalité de la personne, trahissent ses vrais ressentis* » (M1). Les enseignants transmettent aussi leurs émotions via ce canal : « *Comme des communications de sympathie ou d'agacement, comme des signes d'encouragement, de réussite ou d'échec* » (L3). Enfin, les élèves jugent l'enseignant à travers ses CNV : « *Les élèves se font leur propre opinion de l'enseignant en fonction de ses attitudes, sa façon de se tenir lorsqu'il prend la parole (autoritaire ou non)* » (L3).

Les étudiants soutiennent que les élèves se forment une opinion à partir de l'image que l'enseignant donne à voir en classe et qu'un travail sur cette image perçue, à travers un

contrôle minimum de ses CNV, pourrait avoir plusieurs bénéfices. De même, une prise de conscience par l'enseignant de ses CNV pourrait lui permettre de diffuser des messages aux élèves. Les élèves se focalisent sur les CNV de l'enseignant. Certaines peuvent être utilisées de manière redondante et sont porteuses de significations. Un apprentissage du décodage de ces CNV par les élèves est nécessaire. Si elles « *Sont perçues comme inhabituelles, avec la répétition, elles deviennent normales aux yeux de l'élève* » (L2).

3.1.4.2.3. CNV inutiles ou non perçues

Les étudiants sont 20.6% à penser que les élèves les trouvent inutiles, ne les perçoivent pas ou uniquement de manière négative : « *Je ne suis pas sûr que les CNV prennent une place précise chez les élèves. Je ne suis pas sûr qu'ils arrivent à catégoriser ou définir une CNV* » (M1). En effet, « *Elles sont moins importantes pour eux. Ils y prêtent moins d'attention. De plus, les élèves ne regardent pas toujours l'enseignant* » (M1). Un étudiant sur cinq pense que les élèves ne perçoivent pas ou peu les CNV.

3.1.5. Les gênes occasionnées par ces communications chez les élèves

3.1.5.1. Maîtriser les différents aspects de la communication

Il ressort, de manière générale, qu'une communication mauvaise ou mal maîtrisée, qu'elle soit verbale ou non verbale, a des conséquences importantes sur les élèves, qui sont **gênés** tant au niveau de leur **compréhension** (« *Trop d'explications et de consignes* ») que de leur **apprentissage** : « *Langage technique, soutenu, qu'ils ne comprennent pas (dépend du niveau de la classe, du niveau d'expertise dans l'APSA), langage familier qui semble inapproprié pour un enseignant* », voire même au niveau de leur **estime personnelle** et leur **image de soi** : « *Moqueries, critiques du professeur : touché dans son estime de soi, sa confiance, très dur à vivre pour l'ado. Surtout lorsqu'il ne se sent pas bien dans sa peau et/ou en EPS* ». Une bonne communication a des conséquences plus larges que l'information qu'elle transmet, elle est : « *Nécessaire pour comprendre et entrer dans la situation, elle guide, aide, sert d'avertissement, d'encouragement* ». Elle permet l'instauration d'un **climat de classe agréable** dans lequel les élèves ont envie d'apprendre : « *Pour l'apprentissage, pour l'enseignant, les CNV permettent par exemple de transmettre son envie, son dynamisme à la classe (forte présence, sourire...), de plus cela va jouer sur l'ambiance générale du cours* ».

Il faut souligner aussi la redondance des réponses des étudiants qui appuient l'importance et la nécessité d'**être cohérent entre les CV et CNV** : « *Lorsqu'il y a une discordance entre le langage verbal et le langage du corps, c'est le NV qui prime. L'élève ne peut pas prendre le prof au sérieux, manque de crédibilité* ».

3.1.5.2. Les catégories non verbales les plus gênantes

3.1.5.2.1. Le Toucher

Certains étudiants citent cette catégorie NV comme pouvant être un acte problématique (13.04%) : « *Le contact physique, le toucher peut déstabiliser l'élève en question* », « *Ils n'ont pas l'habitude et certains n'aiment pas ça* », surtout quand « *L'enseignant n'est pas forcément du même sexe que l'élève* ». Ainsi, « *Une manipulation lors d'une parade peut être une violation de l'espace intime (les élèves ne supportent pas le contact...)* ». « *Ça crée des problèmes au niveau de la pudeur, timidité, acceptation du contact corporel de l'autre (cf. religion par exemple)* ». La proximité trop grande est également citée par quelques étudiants pour les mêmes raisons que le toucher.

A travers ces réponses, l'aspect sexué apparaît pour la première fois. L'enseignant en classe, en fonction de son sexe, peut avoir des difficultés de communication ou créer des gênes chez les élèves.

3.1.5.2.2. Les gestes

L'utilisation excessive de la gestuelle peut parasiter le discours verbal et entraîner une gêne avec « *Une perte d'écoute car on est plus attiré par autre chose que ce que nous dit notre interlocuteur* » (L2) surtout si « *Elle ne correspond pas ou n'est pas appropriée à la situation* » (L2). Un étudiant de L3 soulève l'idée que « *Certains gestes techniques sont incompréhensibles pour l'élève, car utilisés par un enseignant expert* ».

Ce paragraphe montre la nécessité pour l'enseignant de maîtriser ses CNV et surtout de les adapter aux caractéristiques de ses élèves afin d'optimiser ses interactions.

3.1.5.2.3. Les expressions du visage

Les expressions du visage (mimiques, regards) peuvent parfois être mal utilisées ou blesser dans leur aspect négatif. Ainsi, des « **Hochements de la tête** et des « **grimaces** » de l'enseignant font que l'élève comprend que son action est plutôt négative ce qui peut engendrer de la frustration chez lui ». De même, « **Un regard** de l'enseignant peut mettre mal à l'aise un élève suite à une de ses actions ».

Les étudiants, indépendamment de leur niveau d'étude, mettent en avant que les CNV négatives peuvent créer de l'embarras chez l'élève qui « *Se sent faible, pense qu'il a raté, qu'il est nul* » (L3). « *Les mimiques négatives entraînent une baisse de motivation et d'estime de soi* » (L3). Un étudiant souligne l'idée que certaines CNV sont déplacées : « *Sifflement: on n'est pas des animaux* ». Nous percevons que certaines CNV peuvent être mal perçues et interprétées par les élèves, selon les étudiants. La prise de conscience de ces éléments par les

enseignants pourrait permettre d'éviter certains malentendus, par l'explication de CNV et des raisons de leur réalisation.

3.2. Impact des caractéristiques des élèves sur les aspects didactiques et pédagogiques de l'interaction et les CNV

Les classes actuelles sont très hétérogènes. En EPS, cette variété de caractéristiques des élèves est accentuée par le fait que leur aspect physique (taille, poids et sexe), leur condition physique et leurs expériences motrices individuelles, à travers leurs pratiques extra-scolaires sont très diverses et impactent fortement leur réussite en classe. Mais ces diverses caractéristiques sont-elles prises en compte par les enseignants ? Dans quelle proportion ? Lesquelles sont les plus consciemment perçues par les professeurs d'EPS ? Nous avons répertorié les caractéristiques des élèves que les étudiants listent spontanément comme ayant un impact sur leur comportement en tant qu'enseignant et plus spécifiquement sur leurs CNV. Notre deuxième sous question (10b) avait pour objectif de déterminer si les étudiants, futurs enseignants, évoquent spontanément l'impact de ces caractéristiques élèves sur les communications ou s'ils soulèvent d'autres difficultés et contraintes liées à cette prise en compte.

3.2.1. Les variables citées spontanément

Nous avons classé les variables citées spontanément par les étudiants, en trois domaines différents : 1) Les *variables démographiques* : âge, sexe, origine socioprofessionnelle des élèves ; 2) Les *caractéristiques et comportements liés au métier d'élève*, renvoyant au sérieux, à l'investissement, à l'écoute et aux résultats scolaires ; 3) Les *variables spécifiques à l'EPS*, liées à la particularité motrice de cette discipline.

Les trois tableaux résument le nombre de fois où cette variable a été mentionnée spontanément par les étudiants comme ayant une influence sur leur comportement en tant qu'enseignant.

Variables démographiques	
Sexe	8
Origine, PCS des parents	6
Age	4
Somme des mentions	18

Tableau n°2 : Variables démographiques, citées par les étudiants comme ayant un impact sur le comportement de l'enseignant.

Variables liées au métier d'élève	
Comportement négatif de l'élève	46
Comportement de l'élève dont l'orientation n'est pas précisée	24
Caractère désagréable de l'élève	21
Motivation élevée, investissement	21
Niveau scolaire	17
Manque de motivation	14
Attention	11
Comportements positifs de l'élève	5
Caractère agréable de l'élève	4
Trait de caractère	3
Langage	3
Elève réservé, timide	3
Type de classe	2
Somme des mentions	174

Tableau n°3: Variables liées au métier d'élève, citées par les étudiants comme ayant un impact sur le comportement de l'enseignant.

Variables plus spécifiques à l'EPS, liées aux caractéristiques motrices des élèves ou à leurs connaissances des APSA	
Niveau sportif élevé	12
Niveau sportif faible	12
Handicap	12
Apparence/morphologie	8
Connaissance des activités physiques	6
Somme des mentions	50

Tableau n°4 : Variables plus spécifiques à l'EPS, liées aux caractéristiques motrices des élèves ou à leurs connaissances des APSA, citées par les étudiants comme ayant un impact sur le comportement de l'enseignant.

Les variables liées au métier de l'élève sont citées spontanément 174 fois alors que les variables démographiques seulement 18 fois et celles spécifiques à l'EPS 50 fois. Les comportements des élèves en classe, notamment négatifs et perturbateurs, font davantage réagir les étudiants. Ils induiraient des comportements spécifiques de la part des enseignants. Les élèves motivés sont aussi remarqués par les étudiants et leurs réponses indiquent que l'enseignant y attache de l'importance. Par contre, alors que toutes les études pointent du

doigt les différences de comportement des enseignants envers les élèves filles ou garçons, cette caractéristique ne semble pas poser de problème particulier aux étudiants qui ne considèrent pas que cette variable puisse ou doive induire un comportement particulier de la part de l'enseignant. Cette remarque est également valable pour l'âge des élèves, car les étudiants accordent peu d'importance à cette variable et ne la perçoivent pas comme pouvant affecter les interventions de l'enseignant. Des réponses d'étudiants portent sur la morphologie des élèves ou leur niveau sportif. Elles constituent une source de préoccupation, mais dans des proportions moindres (20.6% contre 71.9% pour celles liées au métier d'élève). Quelles explications donnent les étudiants concernant la prise en compte de ces caractéristiques par les enseignants ?

3.2.2. Un discours attendu

Les étudiants s'accordent à dire que les caractéristiques et surtout les comportements émergents sont forcément pris en compte, ce qui reflète les discours véhiculés lors des formations universitaires. Aucune différence n'apparaît dans les réponses données par les étudiants, quelque soit leur niveau d'étude ou leur sexe. Un point commun est l'omniprésence dans leurs réponses de l'injonction : le « prof doit ». Les arguments donnés sont :

- « *L'enseignant **doit** s'adapter aux caractéristiques des élèves pour imposer sa pédagogie. Il **doit** intéresser et essayer d'attirer l'attention de tous pour transmettre son savoir* » (L2) ;
- « *Le prof ne réagira pas pareil. Avec un élève perturbateur il sera tout de suite sur la défensive ou au contraire plus laxiste avec un élève en situation de handicap* » (L2) ;
- « *L'enseignant **doit** instaurer un climat positif pour toute la classe pour favoriser les apprentissages, il **doit** transmettre des connaissances, faire pratiquer ses élèves, il est responsable d'eux, il **doit** veiller au langage par souci de faire des futurs adultes/citoyens* » (L3) ;
- « *Elles (les caractéristiques) obligent à gérer des situations non prévues donc à modifier son comportement pour s'adapter* » (M1) ;
- « *Tous ces éléments influencent notre perception des élèves, nous permettent de les juger très rapidement, nous donnent des indications qui nous sont utiles, surtout lors de nos débuts dans une année, un cycle, etc. Cela donne des repères. Cela nous rassure* » (M1) ;
- « *L'enseignant **doit** adapter son style d'enseignement en fonction des élèves, selon les particularités pour permettre à chacun de progresser, s'engager* » (M1) ;
- « *L'enseignant **doit** prendre en compte l'ensemble de ses élèves pour apporter à chacun un maximum de connaissances, capacités et attitudes. Pour cela, il se **doit** de connaître les caractéristiques des élèves dans le souci d'apprentissage* » (M2).

Les conséquences de cette prise en compte des caractéristiques des élèves sont associées à des interactions différenciées dont les manifestations s'expriment à travers les CV/CNV. D'autres aspects sont soulevés par les étudiants, comme les adaptations didactiques et pédagogiques, mais ces propositions restent très injonctives, sans que les moyens soient énoncés. Cette question n'invitait pas les étudiants à faire de lien avec leurs interactions. Tous les étudiants ont anticipé la question numéro 11 et ont directement fait le lien entre les caractéristiques des élèves et les communications de l'enseignant :

- « *Un élève turbulent sera plus réprimandé donc plus de CV à son égard. Un élève faible dans l'APS subira plus de CNV selon l'APS et inversement un expert de l'APS n'en subira aucune de CNV* » (L2) ;
- « *Plus les élèves sont turbulents, plus le prof aura tendance à s'énerver rapidement* » (L2) ;
- « *Les élèves jeunes seront plus sensibles aux CNV (par ex : mettre le doigt sur la bouche pour avoir le silence). Quand il y a un bon niveau et de l'expérience dans l'activité, il n'y a pas besoin de faire de longues explications* » (L3) ;
- « *On a tendance à être plus correct avec les élèves qui sont attentifs, volontaires, motivés. Tendance à les favoriser* » (L3) ;
- « *Le nombre de FB fournis (CV ou CNV) va être différent par ex* » (L3) ;
- « *Par rapport aux FB, pas les mêmes entre garçons et filles, pas la même perception des FB. Le niveau : plus de FB aux filles faibles et aux garçons forts. FB différents en fonction de l'âge et selon s'il faut encourager une classe à travailler ou la booster* » (L3) ;
- « *L'enseignant devra utiliser différentes stratégies afin d'intéresser et de captiver tous les élèves, et surtout pas pointer un élève et par conséquent qu'il se sente mal à l'aise devant les autres (les motiver). Il devra sans cesse varier les modes de communications* » (M2).

Les réponses des étudiants sont très hétérogènes et confuses. Dans leurs propos, l'accent n'est pas mis de manière prioritaire sur les caractéristiques propres à l'EPS. Ils se focalisent davantage sur la gestion de la classe et son bon fonctionnement et non les apprentissages moteurs. La prise en compte du niveau physique des élèves semble peu les orienter. Dès leurs propos, nous comprenons qu'en classe, les apprentissages ne pourront être envisageables que lorsque l'étape de la gestion de la discipline sera dépassée.

La question suivante porte sur les liens qu'ils font entre ces caractéristiques des élèves et l'impact sur leurs interactions. Leurs réponses nous permettront de questionner encore davantage ces aspects didactiques de la relation pédagogique via les CNV.

3.2.3. Les rôles de ces caractéristiques sur les communications

Ces questions n'offrent pas de réponse spécifique aux communications par rapport à celles données précédemment, alors qu'elles portent uniquement sur les communications. Les réponses données restent très générales, sauf pour quelques étudiants (tous niveaux confondus) qui développent davantage le lien entre quelques caractéristiques et les interactions qu'adoptent les enseignants. Si dans la question numéro 10, les étudiants ont le plus souvent employé le « nous », s'incluant dans le rôle de professeur, à la numéro 11, ils restent plus distants et ne s'engagent pas ou peu : « *L'enseignant va développer son mode d'expression vis-à-vis du public visé* » (L2) ou encore « *Elles permettent à l'enseignant de centrer ses explications sur les élèves* » (L2). Seuls cinq étudiants le font en utilisant le « on » pour trois d'entre-eux (L2& L3), un « je » (M1), un « nous » (M1). Sur cette question, c'est un avis plutôt général qui est énoncé, qui reflète davantage leur positionnement d'étudiant ou d'élève. Peu se projettent dans le rôle d'enseignant d'EPS. Si les connaissances théoriques et les savoirs sont verbalisés, les mises en œuvre effectives ne sont pas encore opérationnelles. Les gestes professionnels liés aux CNV et associés à ces prises en compte des caractéristiques des élèves ne sont pas cités.

Les discours présentés jusqu'à présent renvoyaient pour les étudiants davantage à leurs connaissances ou à des croyances générales sur le métier d'enseignant, issues de leur formation initiale. La seconde partie du questionnaire précise la place de certaines CNV en EPS et fait donc appel à un regard plus pragmatique, pour cerner si celui-ci existe chez les jeunes stagiaires.

3.3. Signification en EPS de trois CNV

Cette deuxième partie du questionnaire présente une différence quantitative et qualitative des réponses en fonction du niveau d'étude. Plus les années d'étude augmentent, plus les réponses sont étoffées, complètes et développées. Elles s'appuient sur des références théoriques, nécessaires pour les épreuves du concours de recrutement, mais sont également pratiques, concrètes, et se réfèrent aux actions en classe, à l'issue des stages d'intervention.

Ces questions nécessitent pour les étudiants de se projeter dans le rôle d'enseignant qu'ils ont été en stage selon des durées variables, en fonction du niveau d'étude concerné. Ce questionnaire les contraint à émettre des réponses faisant appel à leur rôle de professeur stagiaire alors qu'ils ne sont encore que des étudiants. Les réponses reflètent cette difficulté d'articuler ces deux rôles, pour donner une réponse cohérente, l'un faisant appel aux savoirs reçus en formation initiale et le second à leurs expériences professionnelles.

Une autre difficulté semble apparaître, liée aux croyances initiales issues de leur statut d'ancien élève, dont l'avis porte sur le rôle idéal d'un professeur dans sa relation aux élèves. Comme les élèves et les enseignants sont à peu près d'accord sur ce que devrait être le cours « idéal » et le professeur « idéal » (Leloup, 2003), il y a souvent consensus au niveau des réponses fournies. Cependant, des contradictions à propos de l'attitude correcte du professeur peuvent apparaître, véhiculées par les attitudes normalisées d'une société dont le modèle scolaire de référence reste très puritain.

Dans cette seconde partie de questionnaire, nous avons isolé trois formes de CNV. Le toucher, le sourire et les gestes sont des moyens qui permettent aux enseignants d'interagir et de communiquer différemment avec les élèves, en complétant l'information verbale, par l'utilisation des canaux visuels et kinesthésiques.

3.3.1. Le toucher

Le rôle de l'enseignant est de transmettre ses consignes, d'organiser, de délimiter ses situations. Il régule ensuite pour permettre à chacun d'intérioriser les instructions. Or, tous les élèves ne comprennent pas directement ce qui est attendu, et surtout, ne perçoivent pas leur corps dans l'espace, du fait des mobilisations inhabituelles et des postures variées qui leur sont demandées.

Les étudiants mettent en avant que l'enseignant d'EPS manipule les élèves pour leur permettre d'intégrer le geste optimal, mais également pour assurer leur sécurité. La vision des étudiants est restreinte sur les intérêts du toucher dont les usages possibles sont très nombreux pour l'enseignant d'EPS qui agit sur la motricité. Ceci est concordant avec les réponses à la question 3 pour laquelle le toucher apparaît peu. Les étudiants ne l'identifient ni comme une catégorie des CNV, ni comme quelque chose d'important. Cependant, lors des questions spécifiques sur le toucher, 70.2 % des étudiants répondent que c'est un acte important et 42.8% le jugent nécessaire contre 25.2% qui pensent qu'il ne l'est pas. Dix-huit pour cent ne se prononcent pas sur ces deux questions.

3.3.1.1. Place et rôle du toucher en EPS

Concernant la place et le rôle qu'occupe cet acte en EPS, les réponses sont assez variées. Certains émettent tout de suite un jugement de valeur : « *Ne pas en abuser mais parfois nécessaire* », « *C'est un dilemme qui est à éviter mais qui s'avère utile dans certains cas* », « *Rôle pervers* ». Certains ont du mal à se positionner franchement, car ils relativisent son utilisation, mais lui trouvent un rôle indispensable pour aider les élèves : « *Une place marginale, rôle d'aide dans la pratique* », « *Peu d'importance hormis lors de la parade et*

d'aide », « *Il doit être effectué le moins possible, mais utilisé pour faire comprendre les placements, qu'ils prennent de bons repères kinesthésiques* ». D'autres au contraire lui attribuent une place importante au niveau de ses fonctions (« *Rassurer l'élève, sécurité, aider l'élève, parade* »). Ici, se matérialise déjà l'idée que le toucher peut avoir plusieurs objectifs, tant au niveau sécuritaire qu'affectif.

3.3.1.2. Apport du toucher en EPS

La question concernant son apport vis à vis des autres communications montre qu'il présente des intérêts indéniables pour les étudiants : « *Utilisé lorsqu'il n'est pas possible ou trop compliqué d'expliquer par la parole ou des schémas ou lorsque l'élève ne comprend pas par la CV* », « *Une aide, un réconfort, donner confiance mais aussi montrer qu'on est présent en cas de dispute entre les élèves pour les séparer* ». Pour cet item, la confrontation avec les valeurs véhiculées par la société est prégnante et ressort systématiquement car cette communication est : « *Délicate* » et « *Peut être mal interprétée* ». Le toucher est tabou et les affaires de mœurs, de pédophilie n'aident pas à interioriser cet acte comme un moyen pédagogique utile en EPS. Rappelons que seuls 42.8% des étudiants admettent la nécessité de cette action alors que 70.2% la jugeaient importante.

3.3.1.3. Moment du toucher et parties concernées

Les réponses révèlent que les situations sont nombreuses en EPS. Ainsi, 25% disent que ce toucher est nécessaire pour assurer la sécurité, 20% pour corriger, 15% pour aider, 10% pour punir et démontrer, les autres réponses n'étant pas significatives. Une discussion autour de leur conception implicite de l'apprentissage, à partir des réponses données, sera réalisée.

Concernant les endroits touchés, 26% donnent pour réponse le bras, 17% les épaules, 15% le dos et 10% les jambes.

Pour cette réponse, le sexe de l'étudiant est déterminant. Les différences entre les étudiants filles et garçons sont nettement prononcées pour certaines catégories de réponses. Si pour les garçons le toucher permet de corriger les élèves (13.57% contre 5%), les étudiantes mettent davantage l'accent sur sa fonction d'aide (11.43% contre 3.57%) ou son intérêt pour punir les élèves. L'aspect technique semble prioritaire pour les garçons alors que l'accent semble davantage mis sur les aspects psychologiques pour les étudiantes.

Catégories de touchers listés	Citation par garçons	Citations par filles
correction	13,57%	5,00%
punition	3,57%	6,43%
aide	3,57%	11,43%

Tableau n° 5 : Pourcentages pour lesquels des différences importantes sur les raisons du toucher, selon le sexe des étudiants, ont été trouvées

L'analyse des réponses pour lesquelles le toucher est cité spontanément dans les catégories de CNV de la première partie de questionnaire (13 étudiants dont aucun L2), met en avant que ces derniers ont une analyse réflexive plus importante que les autres sur cette CNV, mais sont aussi prudents sur l'utilisation de celle-ci. « *C'est plus relationnel et plus "intime" donc Attention !* », « *C'est une individualisation de la communication mais qui peut être mal vécue* ». Toutefois, sa « *Place est importante, différente des autres matières scolaires. L'enseignant d'EPS a une relation privilégié avec ses élèves : guider, parer, protéger, rassurer* ». « *Il permet à l'élève de ressentir certaines positions (kinesthésie, proprioception)* ».

3.3.2. Les sourires

Les réponses leur attribuent une fonction motivationnelle. Ceux-ci ont une place centrale selon les étudiants afin de « *Traduire la bonne humeur qui est importante dans l'apprentissage des élèves* », « *Détendre l'atmosphère et rassurer certains élèves* », « *Donner du plaisir au élèves* ». « *L'enseignant en souriant montre à l'élève sans lui parler qu'il est content de lui ou qu'il a bien réalisé la tâche* ». Bien que 81.3% d'étudiants reconnaissent son importance, seuls 52.7% conçoivent sa nécessité. 13 % pour l'importance et 15% pour la nécessité ne se prononcent pas. Enfin, si 5.4% avouent que le sourire n'est pas important, 25% estiment qu'il n'est pas nécessaire alors que son apport par rapport aux autres communications est mis en avant dans la question 14b. Les arguments donnés portent sur la relation individuelle qui est nouée, la satisfaction démontrée, le climat de confiance instauré, la motivation à venir pratiquer, la détente occasionnée par les élèves. Le climat est alors plus agréable, convivial, chaleureux pour la majorité des étudiants grâce à ces sourires.

3.3.3. Les gestes

Deux formes de fonction sont attribuées aux gestes par les étudiants : ceux qui reproduisent la technique, et ceux qui permettent l'interaction. Avec cet aspect NV, les étudiants ne sont plus uniquement sur l'aspect relationnel, mais insistent sur l'aspect pédagogique et didactique à travers l'efficacité de l'enseignant dans la transmission et la compréhension des consignes par les élèves. L'enseignant devient plus efficace et permet aux élèves d'assimiler les consignes en transmettant l'information par différents canaux (auditif et

visuel). « *Les gestes permettent d'accompagner les paroles, leur donnent plus de poids, sont plus concrets pour les élèves, ces derniers se sentent alors plus concernés* ».

L'utilisation des gestes apparaît importante pour 83.5% des étudiants et nécessaire pour 73.6% d'entre eux, puisqu'ils accompagnent et complètent le message verbal. Par ces gestes la compréhension peut être plus rapide, car ils permettent aux élèves une représentation visuelle de la consigne et des actions à réaliser et à éviter. 14% ne se prononcent pas sur ces deux questions. Cette absence de réponse peut-être due à la longueur du questionnaire et à la fatigue liée aux réponses à fournir. Elle peut-être liée également à une absence d'avis professionnels autour des CNV, lorsque les questions sont très précises.

3.3.3.1. L'aspect technique

La gestuelle en EPS permet de décoder une partie des informations transmises par l'enseignant, notamment lorsqu'il s'agit de consignes techniques spécifiques à une activité physique (Mahut, 2003). « *Les gestes occupent une place importante notamment dans la démonstration ou lors de la régulation d'une posture, d'un mouvement ou dans la confirmation de la réalisation correcte d'une tâche* », « *Ils complètent les CV et permettent d'illustrer* ». Une fois encore, le NV en EPS est assimilé aux démonstrations, notamment à travers la gestuelle, ce qui est cohérent avec l'ensemble des réponses précédentes. Les conceptions de l'apprentissage qui émergent de cette réponse peuvent être discutées et sont en adéquation avec le modèle intériorisé qui semble dominant chez les étudiants. Il existe une mise à l'écart des contenus d'enseignement, comme si l'EPS n'était que reproduction de formes ou actions motrices codifiées. Leurs croyances concernant les procédures d'apprentissage, mais aussi les objectifs de l'EPS, sont mises en exergue dans ces propos.

3.3.3.2. L'aspect interactif

Deux étudiants soulignent le côté affectif de ces gestes : « *Rassurer, encourager (pouce en l'air)* », « *Les gestes sont utiles lorsque l'enseignant veut signifier son approbation ou sa désapprobation* ». Deux autres mentionnent leur utilité pratique : « *Pouvoir s'exprimer et se faire comprendre à une distance où la voix ne le permet pas* » et organisationnelle (un étudiant) : « *Ils indiquent aux élèves comment faire, où aller. Ex : "allez vous mettre là-bas" avec un geste de la main dans cette direction* ».

3.4. Question bilan : quel impact des communications sur le climat de classe ?

Cette dernière question est un moyen de synthétiser les croyances des étudiants, de faire émerger une dernière fois leurs connaissances professionnelles sur le sujet, après avoir stimulé,

lors des questions successives, les différents regards qu'ils peuvent porter (enseignant, étudiant, élève) sur les communications.

La majorité des réponses, indépendamment du niveau d'étude et du sexe des étudiants, fait l'apologie des communications sur la mise en place d'un climat positif favorable au travail et aux apprentissages : « *Indispensables pour mettre en place un climat optimal d'apprentissage. Elles sont toutes complémentaires* » (L2), « *Il faut les combiner. En parlant, il faut réaliser des gestes pour que les élèves comprennent bien* » (L2) ou encore « *Elles sont toutes importantes et complémentaires, il s'agira ensuite de les utiliser à bon escient. Elles sont des outils pour l'enseignant* » (L2). Elles sont en effet « *Primordiales puisque s'il n'y a pas de communications, il n'y a pas d'apprentissage* » (M1).

Un étudiant synthétise l'ensemble des réponses : « *Ces deux types de communications se complètent et sont propices, de part cette complémentarité, à l'instauration d'un climat d'apprentissage optimal à même de permettre aux élèves de réussir dans leurs apprentissages. Cette place occupée par les CV et CNV est donc celle d'un facilitateur d'apprentissage. Elles vont donner à l'élève les possibilités de réussir, de s'épanouir physiquement et même socialement* » (M1). Un autre ajoute : « *Une place importante, essentielle, indispensable, primordiale car quelle que soit la communication utilisée, elles permettent de transmettre, d'échanger, de partager, de rassurer dans un but ultime celui du "vivre ensemble"* » (M2)

Nous percevons, dans les réponses apportées à cette question, une évolution par rapport aux réponses initiales données sur la complémentarité des deux types de communication, l'une n'allant pas sans l'autre et les deux étant au service de l'élève pour favoriser ses apprentissages. En effet, si les réponses initiales à la question 2b étaient relativement précises sur le rôle des CV dans l'apprentissage et l'ambiance de la classe, celles relatives au rôle des CNV lors de la question 4b présentaient plus de confusion autour de la place de ces dernières dans les apprentissages et l'ambiance de la classe. Les questions 5a et 5b quant à elles, portant sur le positionnement des deux formes de communications l'une par rapport à l'autre, mettaient l'accent sur les CV. Or, lors de la dernière sollicitation du questionnaire, une complémentarité entre les deux formes de communication est soulignée.

Si les différences selon l'âge et le sexe des élèves ne sont pas significatives, une différence qualitative apparaît dans les réponses émises par les étudiants, qui citent spontanément le toucher lors de la question 3b. Ces treize étudiants (14.28%), cinq garçons et huit filles dont 3 étudiants de L3, 6 de M1 et 4 de M2, fournissent des réponses portant sur le lien entre les communications et le climat de classe, plus étoffées et complètes que les autres étudiants. Les deux citations précédentes, synthétiques et complètes sont issues de leur réflexion. Ainsi, « *Les CV et CNV permettent de construire le respect et la confiance* » (M1).

Nous percevons le lien fait par ces étudiants entre les communications, la relation pédagogique et le climat de classe basé sur le respect et la connivence, lien qui n'est pas fait par les autres étudiants ou de manière marginale.

3.5. Synthèse des résultats

Les premiers résultats de cette étude mettent en avant des connaissances fragiles concernant les définitions des termes de CV et CNV. Des consensus apparaissent sur le fait que l'une porte sur l'utilisation de la voix et la seconde est caractérisée par son absence, mais les catégories associées à chacune sont très peu cohérentes. Aucune définition exhaustive n'est obtenue, la concrétisation de ces termes n'a pas de sens chez les étudiants.

Les rôles attribués aux communications, tant dans l'apprentissage que dans l'instauration d'un climat de classe sont assez précis. Ces aspects sont souvent développés en formation initiale par des enseignements en psychologie, pédagogie ou didactique, mais les étudiants retiennent des généralités telles que « *Si la CV est bonne entre les élèves et l'enseignant, l'ambiance est bonne* », ou encore « *Les CV régulent les apprentissages et la discipline, permettent de gérer le climat pour qu'ils soient le plus attentif* », ce qui ne renvoie à aucun comportement précis de l'enseignant. Pour les aspects non verbaux, les clichés sont encore plus présents : « *Avoir un apprentissage varié et différencié par différents médias* », « *Elles peuvent encourager les élèves* », par exemple. Si les aspects théoriques sont énoncés, les gestes professionnels qui en garantissent la mise en œuvre ne sont pas évoqués.

Les étudiants explicitent davantage le « pourquoi » et non le « comment », peu de comportements concrets sont fournis spontanément. Quelques réponses abordent différents aspects pour chaque communication, tant dans l'apprentissage que dans le climat de classe créée. Par exemple, « *Les CV permettent de conseiller les élèves, de les corriger si leurs mouvements sont faux ou mal exécutés. Elles permettent de régler les conflits, de reprendre les élèves perturbateurs. Elles permettent d'encourager les élèves dans leur réussite. Elles permettent de proposer les situations et de donner les consignes pour la réalisation* ». Pour les CNV, « *Elles permettent de transmettre des connaissances, de capter l'attention des élèves. Elles valorisent la discipline et l'ordre (un simple regard peut suffire pour faire comprendre à l'élève qu'il est trop bruyant)* ».

La suprématie est donnée au verbal sur le non verbal par la majorité des étudiants qui valorisent le rôle des explications verbales comme facilitateur de la compréhension des consignes. La complémentarité des deux modes de communication, bien qu'évoquée, est

confuse et l'argumentation ambiguë. Ces étudiants qui ne hiérarchisent pas les communications entre elles ne possèdent pas une connaissance plus importante sur les CNV que les autres étudiants. Ils soulignent cependant l'amélioration qualitative de la compréhension du message grâce au NV. Elles sont « *Des aides précieuses* » qui permettent de mieux comprendre les CV, les exemplariser, démontrer, renforcer le message initial. Elles dévoilent pour certains les pensées réelles de l'enseignant tandis que d'autres soulignent l'aspect individualisé, affectif et motivationnel : « *Encouragement, félicitation, mécontentement de l'enseignant, manière de dire à l'élève s'il est en réussite ou non* ». Il est également relevé par plusieurs étudiants que ces CNV peuvent être positives ou négatives, voire non perçues par les élèves.

De nombreuses gênes vis à vis de ces communications semblent apparaître selon les étudiants. Elles portent à la fois sur la forme des interactions et l'impact suscité chez les élèves. Pour le premier aspect, au niveau verbal, la longueur des discours, le vocabulaire utilisé peut créer des difficultés. Au niveau NV, l'apparition d'un message paradoxal, lorsque les deux canaux de communication ne rentrent pas en résonance est évoquée. Selon les étudiants, les communications négatives ressenties par les élèves, quelles soient verbales ou non verbales, peuvent induire un malaise et agir sur la motivation et l'estime de soi des élèves concernés. Il s'agit des réprimandes, des critiques NV telles qu'être pointé du doigt, être destinataire de grimaces, de gros yeux, de soupirs, etc. L'idée que les CNV sont plus discrètes et plus individualisées est émise. Toutefois, cet argument favorable est également repris comme critique, lorsque la proximité trop grande, notamment le toucher, peut mettre mal à l'aise certains élèves ou susciter une mauvaise interprétation de la part de ces derniers.

Leurs réponses mettent en avant que les CNV sont perçues comme nécessaires et importantes. Elles améliorent la compréhension des consignes initiales. Elles ont surtout un intérêt important sur le climat de classe et la relation entre le professeur et chacun des élèves. Les aspects motivationnels perçus par les élèves pour pratiquer et s'investir sont aussi mis en avant. Leur estime personnelle dans l'activité, à travers le regard de l'enseignant peut être modifiée (selon eux), positivement ou négativement.

Enfin, les caractéristiques portant sur le métier d'élève semblent le plus préoccuper les étudiants. Ils expriment l'idée que les interactions de l'enseignant sont affectées par des comportements déviants, et induisent la mise en œuvre de comportements négatifs. Le niveau sportif des élèves est également un facteur important influençant les communications en classe, selon les étudiants.

4. Discussion

L'intérêt de cette étude est d'essayer de mettre à jour les croyances et connaissances véhiculées par les étudiants afin de mieux comprendre, à partir de leurs discours, les comportements susceptibles d'apparaître en classe.

Les questions portaient sur l'importance accordée par les étudiants aux CV et CNV, leurs connaissances sur ces communications et l'impact de celles-ci à la fois sur les apprentissages et le climat instauré dans la classe.

A travers cette discussion, nous essaierons de répondre aux questions formulées dans cette étude :

- Quelles sont les croyances des étudiants en formation concernant les communications et les compétences de communication efficaces pour réaliser un cours d'EPS?
- Existe-t-il des différences entre les étudiants de deuxième année et de cinquième année dans l'utilisation de techniques de communication efficaces pour leur profession?
- La mise en jeu du corps de l'enseignant et ses enjeux sont-ils abordés par les étudiants ? Evoquent-ils l'idée d'une mise en scène volontaire du corps de l'enseignant ?
- Quelle est la place que les étudiants attribuent au NV ? Les différents aspects non verbaux sont-ils tous investis dans les propos de la même façon ?
- L'idée d'une individualisation grâce au NV est-elle abordée?

Notre questionnement cherchait à savoir si les étudiants font un lien entre l'apprentissage des élèves (transmission de connaissances) et les diverses communications. Les aspects relationnels et affectifs de la relation pédagogique sont-ils soulignés et à quel type de communication sont-ils associés ? En fonction de quelles caractéristiques des élèves les étudiants pensent-ils intervenir ?

4.1. Les croyances des étudiants : quelles sont les compétences en communication jugées nécessaires ?

Les étudiants possèdent des croyances relatives à leur futur métier, notamment sur le rôle d'un enseignant en classe, dès la réalisation de stages professionnels, soit la deuxième année d'étude pour notre échantillon, ce qui confirme et affine les travaux de Saussez et Paquay (2004). Or, ces croyances « *possèdent assez de validité, de vérité, ou de crédibilité pour guider la pensée et le comportement* » (Harvey, 1986). Les connaissances universitaires sont souvent en contradiction avec ces croyances et leurs expériences préprofessionnelles. Ils éprouvent des difficultés à faire les liens théorie-pratique et utilisent peu les apports théoriques pour modifier leurs pratiques d'enseignement.

4.1.1. Des communications jugées importantes pour être un enseignant efficace, mais sans réflexion préalable

Les futurs enseignants considèrent les communications comme un facteur important pour devenir un enseignant efficace. Toutefois, leurs présupposés sur cette communication et les compétences à communiquer sont loin d'être clairs et précis dans leur esprit. Or, ces croyances évoluent peu (Murphy, Delli & Edwards, 2004) et la réflexion des étudiants autour des CNV est faible. Leur importance dans les interactions et leurs enjeux pour l'apprentissage des élèves et la gestion du climat de classe sont peu questionnés. Si les étudiants verbalisent difficilement l'utilisation des CNV dans leurs stratégies pédagogiques, nous supposons qu'ils utiliseront peu celles-ci ou de manière non consciente lors de leurs interventions en classe.

Cette absence de réflexion est d'autant plus gênante qu'ils considèrent que l'apprentissage est facile contrairement à la gestion de la classe qui les inquiète (Joram & Gabriele, 1998). Nos constats montrent en effet que leurs préoccupations sont essentiellement axées autour du relationnel et que l'accent est rarement mis sur les stratégies d'enseignement pour améliorer les apprentissages.

Notre étude met en avant que les aspects concrets des interactions, via l'exploitation des communications, notamment les aspects non verbaux, sont peu questionnés.

4.1.2. Quelques communications spécifiques

Certains étudiants relèvent la nécessité de développer des communications spécifiques pour répondre aux particularités de l'EPS.

4.1.2.1. La gestuelle

La gestuelle est valorisée spontanément par les étudiants pour son utilité lors des communications à distance ou dans la démonstration partielle par l'aspect visuel facilitateur de la compréhension. Il s'agit d'une des seules CNV citées par les étudiants, ce qui dénote bien sa spécificité en EPS, déjà soulignée par Mahut et Grehaigne (2000). Par contre, les aspects ergonomiques des gestes, qui se construisent avec l'âge et la nécessité de mieux gérer les face-à-face pédagogiques, ne sont pas évoqués. Or, cette fonction dénote un certain niveau de compétence et d'expertise (Mahut & Grehaigne, 2000) qui n'est pas accessible pour les étudiants en formation. Ils n'ont pas encore conscience des enjeux de préservation de leur intégrité physique en tant qu'enseignant et des conditions de travail parfois difficiles, sur le long terme. Peu verbalisent la nécessité de s'économiser verbalement en développant des stratégies non verbales. Cette absence de questionnement semble logique puisque les stages

universitaires, en formation initiale, sont relativement courts. L'accent est porté sur les aspects didactiques de la leçon, le « quoi enseigner ».

« *L'échange par code* » est une idée soulevée par un seul des étudiants (L2). Le développement d'une gestuelle particulière par la construction d'un code de reconnaissance, notamment pour la gestion de la classe, son organisation et l'alternance des différentes étapes de la leçon peut-être intéressant. Celui-ci doit-être expliqué et construit avec les élèves. L'objectif ici est organisationnel, un gain de temps est recherché. Cette rapidité de compréhension par les élèves porte à la fois sur le contenu du message, mais aussi sur sa forme, appelé aspect relationnel par Watzlawick et al. (1967). Grâce aux CNV, l'enseignant transmet son envie, son dynamisme à la classe. Ces codes créent des complicités, participent à un sentiment d'appartenance et d'identité collective et augmentent ainsi la cohésion du groupe.

4.1.2.2. Le toucher

Le toucher pose un véritable dilemme déontologique aux étudiants qui paraissent embarrassés par cette question. Les rôles, les intérêts et les fonctions de cet acte sont relevés. Les différentes parties du corps touchées sont précisées. Toutefois, nous voyons que seuls 42.8% admettent qu'il est nécessaire, ce qui va à l'encontre de leurs réponses initiales puisque sécuriser, corriger, aider, accompagner, encourager, motiver, rassurer, parer sont des actions attribuées au toucher et que les enseignants cherchent à produire en classe.

Le toucher présente ici les deux fonctions décrites par Watson (1975), à savoir instrumentale et expressive. Les étudiants valorisent cependant le toucher instrumental et tendent à relativiser la place du toucher expressif, pour lequel la part affective peut entraîner des problèmes dans les discours des étudiants. Cette idée est aussi exploitable à travers la classification de Bonneton-Tabaries et Lambert-Libert (2006). Si la fonction technique qui renvoie aux actions propres à la transmission de techniques sportives est évoquée, elle est souvent relative aux aspects sécuritaires qui préoccupent les futurs enseignants d'EPS, lors de la parade par exemple.

La mise en conformité avec une gestuelle idéale est aussi une croyance fortement présente chez ces étudiants qui parlent de geste idéal, de la « bonne motricité » en référence (plus ou moins consciente) nous semble-t-il, au modèle du sport de haut-niveau. Ces croyances questionnent la formation initiale des étudiants dont ce modèle techniciste reste prépondérant, malgré quatre ou cinq années d'études universitaires. La conception implicite de l'apprentissage en EPS est reconstruite à travers leurs propos. Le thème des apprentissages en EPS est dilué dans les termes « correction » (sous-entend une réalisation conforme à des critères) et « aide » (suppose « échec ou non-réussite »). Le développement de compétences

chez les élèves n'est pas encore intégré par les étudiants. Pourtant, les théories de l'apprentissage semblent connues d'eux. Ils valorisent l'importance d'explicitement les consignes de différentes manières pour se faire comprendre des élèves auditifs ou visuels. Quelques uns abordent même l'idée qu'en EPS le toucher est une action importante pour faire intégrer les aspects kinesthésiques ou proprioceptifs. Ils soulignent une spécificité extrêmement importante de cette discipline qui devrait être abordée par tous les étudiants pour optimiser les apprentissages moteurs, ce qui est loin d'être le cas.

La vision autour du toucher est relativement restreinte. L'aide au repérage sensoriel, au placement postural et l'exploration de certaines possibilités articulaires ne sont jamais envisagées.

La fonction relationnelle semble évoquée mais à demi- mots, car cette communication NV, dont l'intérêt est souligné chez les étudiants, est systématiquement relativisée. Il s'agit ici d'un geste professionnel non assumé par les étudiants. Une formation autour de ce canal non verbal doit-être envisagée pour que cette forme d'interaction devienne un geste professionnel consciemment utilisé. L'utilisation de ce geste, par l'absence d'une réflexion préalable, entraîne son exploitation selon la fonction déshumanisée. Les gestes sont routiniers voire automatisés. Les aspects manipulatoires ne sont jamais évoqués par les étudiants, l'exploitation du toucher sous cette forme n'est pas du tout envisagée.

Enfin, la fonction communicationnelle est peu évoquée. Pourtant, elle renvoie à des gestes professionnels permettant un gain de temps et donc une économie pour l'enseignant. Elle permet aussi la transmission d'attitudes chez les élèves. Ces aspects ne sont pas pensés en amont par les étudiants qui découvrent cette obligation d'adaptation lors de leurs stages, mais n'ont pas assez de recul pour les analyser.

Les aspects positifs du toucher ne sont jamais envisagés par les étudiants bien que certains aspects concrets de leur efficacité pédagogique et didactique soient soulignés. Pourtant, dans le milieu scolaire, certaines études ont montré l'intérêt du toucher, ses conséquences positives dans diverses situations (Fisher, Rytting & Heslin, 1976), pour des effets à long terme (Berryhill, 1982). Nous pouvons envisager l'hypothèse que s'appuyer sur les bénéfices du toucher, geste utile dans l'apprentissage des élèves, permettrait d'obtenir des comportements de soumission librement consentie (Joule & Beauvois, 1998), afin que les élèves manifestent des attitudes plus positives en classe et évaluent plus favorablement leur enseignant (Fischer & al., 1976 ; Hornik, 1992, 1992b ; Wycoff & Holley, 1990). Dès lors, si les élèves jugent leur enseignant comme plus aimable, plus compétent et plus prévenant (Fischer & al., 1976) ou plus professionnel (Wycoff & Holley, 1990), un climat de travail plus positif peut être créé (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006). Comme il favorise la

satisfaction d'une demande ultérieure (Kleinke, 1973), ce toucher pourrait aussi permettre d'augmenter l'implication des élèves dans leur travail. La gestion de la classe est concernée par la diminution des comportements perturbateurs (Kazdin & Klock, 1973 ; Wheldall & al., 1986) mais aussi par l'augmentation de la participation en classe (Gueguen, 2002b). Plus que la gestion, c'est aussi l'amélioration des performances ultérieures (Steward & Lupfer, 1987) qui est soulignée, ce que recherchent les étudiants comme les enseignants dans leurs discours.

La classification des touchers, proposée par Moulin (2004) en maternelle, est peu exploitable en EPS. Les différenciations nombreuses, très fines, ne se retrouvent pas toutes dans les propos des étudiants et celles présentes sont différentes, liées à l'âge des élèves et aux comportements en classe. Les étudiants n'envisagent ni les gestes de répression, ni ceux de provocation, ni ceux de destination, de stimulation, de légitimation, de séduction, de désignation, de sollicitation, d'intégration, de captation, tels qu'ils ont été définis par Moulin (2004). Nous retrouvons les gestes d'affection, de consolation et d'apaisement (réconforter), d'approbation (correction), d'injonction et de désapprobation (séparer, punir) avec des différences dans les comportements attendus de l'enseignant. D'autres formes de toucher, citées par les étudiants, sont difficiles à inclure dans cette catégorie.

4.1.2.3. La proxémie

La réflexion autour du toucher peut débiter aussi par une analyse sur l'exploitation des distances dans la leçon. Si comme Forest (2006) le recommande, un usage adapté des éléments proxémiques a pour effet d'augmenter le temps de l'exposition directe des élèves au contenu, et donc leur temps d'apprentissage effectif et que ce savoir-faire en classe est une des clés de l'équilibre entre le maintien du collectif et la prise en compte de l'individualité, cet élément n'est pas connu par les étudiants qui ne mentionnent pas cet aspect non verbal. Or, pour cet auteur, la proxémie peut-être considérée comme une technique. Cependant, rappelons que dans nos résultats, seuls deux étudiants citent le mot « déplacement » et deux évoquent la notion de proximité, soit 4.34% ce qui semble extrêmement peu. Dès lors, si cette connaissance n'est pas abordée en formation initiale, peu d'étudiants l'exploiteront lors de leurs cours.

4.1.2.4. Le paralangage

La prosodie et les aspects vocaux (intonation, débit) ne sont cités qu'à deux reprises par les étudiants et sont inclus dans les CV et non au niveau NV. Le premier énonce l'idée que la tonalité agit « *Sur l'ambiance créée en classe* », le second est plus pragmatique : « *Un ton élevé, fort : ambiance mouvementée. Ton calme : ambiance sereine. Ton de l'humour :*

ambiance conviviale ». Pourtant, la majorité des travaux sur les aspects émotionnels de l'interaction se sont focalisés sur le ton de la voix (Hertenstein & Keltner, 2006). Ces aspects devraient donc être plus facilement connus des étudiants. Nous avons souligné leur importance au niveau émotionnel (Léon, 1976; Scherer, 1981). Argyle (1992) pointe le fait que la voix est moins contrôlable que le canal visuel, qui peut bénéficier d'une meilleure connaissance. Dès lors, de nombreuses émotions sont diffusées par ce canal. Or, la perception par autrui de nos compétences (Argyle, 1992) est liée à notre débit, notre rythme, nos pauses. La connaissance de ces aspects non verbaux semble faire défaut aux étudiants alors que cet organe sera leur outil de travail principal. Il pose de réels problèmes chez les enseignants. Ces derniers exploitent différemment cet outil en fonction de leur expertise (Moulin, 2004).

4.1.3. Différences par rapport au niveau d'étude

Peu de différences apparaissent dans les propos tenus par les étudiants entre leur deuxième année d'étude et leur cinquième. Si les réponses sont plus étoffées, le contenu montre que les croyances n'ont pas subi de transformation et ont été peu questionnées autour des enjeux des communications. Ce résultat laisse perplexe puisque l'enseignement est un métier de communication, d'interactions et ces aspects interactifs ne semblent pas faire partie des préoccupations initiales des étudiants. Bien que leur importance soit verbalisée, la mise en œuvre effective ne l'est pas du tout.

4.2. Mise en jeu du corps de l'enseignant et ses enjeux

4.2.1. Le corps de l'enseignant dans la classe

L'apparence de l'enseignant, ce qu'il donne à voir aux élèves, tant par ses communications que son aspect vestimentaire est suggérée par quelques étudiants. Cette première impression a déjà été démontrée par toutes les études sur les signaux d'origine « statique » des communications (Genevois, 1992 ; Maisonneuve & Bruchon-Schweitzer, 1981). Pourtant, les étudiants n'ont pas l'air d'avoir pris conscience des a priori et des préjugés (Descamps, 1989) qui peuvent apparaître dans la relation professeur-élèves. Ils soulignent parfois certains éléments kinésiques lents qui peuvent prêter à ambiguïté ou moqueries de la part des élèves, à travers quelques postures ou expressions faciales (Cosnier, 1982). Ces aspects de présentation, dès le début de l'année scolaire, avec les premières impressions qui sont tenaces et collent aux enseignants, ne sont donc pas questionnés par les étudiants. Pourtant les éléments non verbaux véhiculent des affects et des éléments incontrôlés (Genevois, 1992).

4.2.2. L'aspect relationnel des CNV

Les aspects affectifs de l'apprentissage sont rarement affirmés explicitement, car peu assumés dans le milieu scolaire, mais ils resurgissent de manière non consciente dans les propos des étudiants. L'aspect relationnel est souligné par la volonté de ne pas blesser ni heurter la sensibilité des élèves, mais de créer une relation positive. Si les raisons sont explicitées, les moyens communicationnels exploitables pour agir autour de ces aspects sont rarement abordés. Certains étudiants pointent l'importance et le rôle des FB et de certaines interactions non verbales, telles que les sourires, les regards pour agir sur la gestion des élèves, mais sans que les processus soient explicités ou conscients. Quelques techniques sont parfois abordées telles que les applaudissements ou encore un hochement de tête ou un pouce levé pour féliciter. Elles appartiennent au domaine affectif de l'interaction professeur-élèves.

De nombreux étudiants perçoivent de manière intuitive certains des aspects démontrés par les études sur « l'immediacy » même si la cohérence de l'ensemble de leurs réponses tout au long du questionnaire n'est pas assurée. Ils offrent parfois des réponses contradictoires. Ils les associent ponctuellement à certaines CNV, mais pas forcément à l'ensemble des éléments de la « nonverbal immediacy », à savoir la proximité physique, l'occupation de l'espace, les touchers, les contacts visuels, les sourires, les mouvements corporels, les gestes et les postures ainsi qu'une tonalité variée (Thomas & al., 1994). Les éléments les plus soulignés sont, de manière hiérarchique, 1) les gestes, 2) les expressions faciales (mimiques), 3) les regards et les touchers. Ceci est intéressant puisque McCroskey & al. (1996) montrent que des contacts visuels, des sourires et une grande variété vocale sont les comportements de proximité les plus liés aux apprentissages affectifs.

4.2.3. L'individualisation des interactions

Pour quelques étudiants, les CNV ont pour intérêt de favoriser une relation individualisée aux élèves, car elles s'adressent le plus souvent à une seule personne. Dès lors, ce passage du collectif à l'individuel via le NV est un aspect important pour individualiser les retours d'information et favoriser les apprentissages. Si dans leurs propos, de manière générale, ils véhiculent souvent la nécessité de prendre en compte les caractéristiques des élèves pour différencier la pédagogie (discours entendu de la formation), les moyens au service de cette mise en œuvre effective sont rarement abordés. Une connaissance accrue autour de ces différents canaux de la communication et la capacité à varier les formes d'interaction pourrait leur permettre de passer du dire au faire.

4.3. Jeu délibéré sur le NV et la mise en scène du corps de l'enseignant

Les communications semblent subies ou analysées a posteriori, au lieu d'envisager leur exploitation volontaire. Elles pourraient constituer des techniques très efficaces de gestion de la classe, mais sont énumérées plus comme un constat de ce qui se passe en cours plutôt que comme des gestes professionnels exploitables. L'exemple suivant est explicite : « *On a plusieurs types de langage corporel, si les élèves sentent que je suis fermé ou en colère, ils peuvent changer d'attitude. Meilleure ambiance si je suis souriant par exemple, ça donne l'impression d'être plus ouvert* ». L'idée d'une mise en scène volontaire de ses émotions, pour créer un climat de classe favorable est évoquée, mais de manière non affirmée ou non consciente, car elle n'est pas du tout développée dans la suite des propos. Il s'agit du seul étudiant à envisager cette réflexion, même si quelques techniques de gestion de la classe pour maintenir le contrôle de celle-ci, telles que faire les gros yeux pour montrer son désaccord, sont parfois citées.

Cette mise en scène volontaire est difficile à envisager pour les étudiants car les aspects non verbaux semblent être secondaires, la priorité étant accordée au verbal. L'un des arguments émis est que le langage est le premier apprentissage de l'enfant au niveau communication et qu'il se développe dès la naissance, ce qui justifie son emploi prioritaire par l'enseignant d'EPS. Or, comme nous l'avons présenté dans le cadre théorique, l'enfant se développe par le toucher, les expressions faciales, vocales et gestuelles de ses parents et de son environnement. Loin de s'appauvrir avec l'apparition du langage, la CNV s'enrichit et ne cesse de se complexifier, ce qui contredit l'argument de ces étudiants. Leur croyance repose sur une rationalisation fautive et marque le déficit de ces derniers en connaissances sur le développement de l'enfant.

5. Perspectives et limites méthodologiques

5.1. Perspectives de formation

Cette étude permet de proposer des pistes de réflexion sur les contenus à transmettre lors du cursus de formation des étudiants afin de leur offrir des données leur permettant d'alimenter leurs connaissances professionnelles. La relation pédagogique peut être pensée autour de facteurs très pragmatiques tels que les communications. Les étudiants qui ont des connaissances insuffisamment approfondies devraient être formés davantage à cette thématique pour améliorer leur efficacité future puisque celle-ci dépend en partie des connaissances assimilées et des croyances véhiculées qui évoluent peu.

Les propositions pragmatiques que nous envisageons seront développées dans notre troisième partie, afin de les croiser avec celles des deux études suivantes. De manière générale,

une formation autour des interactions, via les communications semble nécessaire. Ces communications doivent être appréhendées sous l'angle des apprentissages, mais aussi au service de la gestion des élèves puisque cet aspect constitue une des préoccupations prioritaires des étudiants en formation. Le rôle de ces CNV dans la préservation de l'enseignant doit être également évoqué.

Enfin, une véritable formation en direction des formateurs universitaires intervenant dans la filière Education et Motricité apparaît nécessaire, car ils constituent un maillon stratégique de l'évolution des pratiques professionnelles des futurs enseignants. Il est important que dans leurs cours, ils bousculent et questionnent les croyances des étudiants (Johnson, 1988 ; O'Loughlin, 1988). En effet, comme les étudiants assimilent les connaissances transmises en fonction du cadre réflexif dont ils disposent, elles constituent un filtre dans leurs systèmes de valeur.

5.2. Perspectives du point de vue de la recherche

Les croyances étaient parfois confuses et difficiles à expliciter via le questionnaire et l'écrit. La mise en place d'entretiens individualisés pourrait permettre d'affiner le recueil de ces croyances, par des relances précises.

De même, un questionnaire pourrait être distribué en début d'année puis à l'issue du stage préprofessionnel afin d'observer l'évolution des croyances autour des communications et comparer les réponses. Plusieurs groupes pourraient être constitués pour observer l'effet de différentes formations sur ces croyances, ainsi que celui produit par le stage. Toutes les combinaisons possibles devront être réalisées : groupe témoin sans formation mais avec un stage ; groupe avec une formation théorique classique et un stage ; groupe avec une formation innovante et un stage ; groupe sans formation ni stage ; groupe avec formation classique mais sans stage et groupe avec formation innovante et sans stage. Cette étude permettrait de mettre en évidence l'effet du stage, de la formation, voire des deux combinés, sur les croyances autour des communications des étudiants en formation.

Une étude plus quantitative permettrait une analyse comparative plus précise des réponses en fonction du sexe des étudiants. Nous attendions des différences genrées pour certaines formes de CNV, telles que le toucher (Clay, 1968 ; Montagu, 1979) puisque les filles utilisent davantage ces touchers à l'âge adulte. Aucune différence dans les propos véhiculés n'est apparue.

5.3. Limites méthodologiques

Dans cette étude, nous avons questionné les croyances et connaissances des étudiants autour des communications. Notre méthodologie et nos questionnaires étaient différents de ceux employés dans les études sur l'immediacy, mais le public était le même, des étudiants de l'université. Toutefois, la population d'étudiants était ciblée, puisqu'elle portait sur les étudiants dont les choix d'orientation et de filière sont liés aux professions de l'enseignement, notamment dans la discipline EPS, ce qui n'est jamais le cas dans les études sur l'immediacy.

L'utilisation de questionnaires, qui favorise un échantillon élevé, restreint l'accès aux croyances des étudiants, qui auraient pu être davantage développées par des entretiens. De même, les étudiants sont issus de promotions différentes et de deux universités, ce qui ne garantit pas une même culture universitaire et préprofessionnelle. Ce qui est exprimé par quelques étudiants peut ne pas être partagé par tous. Les attentes lors des mises en situation préprofessionnelle peuvent induire des pressions qui n'existent pas à tous les niveaux. La réflexion qui apparaît à l'issue de ces stages n'est donc pas homogène pour tous les étudiants. Enfin, les cours reçus en formation initiale apportent des connaissances variées qui peuvent influencer le contenu des réponses.

La comparaison des croyances autour des communications non verbales et de leurs enjeux entre les enseignants et les étudiants va pouvoir être envisagée avec notre seconde étude. Nous discuterons de ces aspects lors de la discussion générale. A travers cette deuxième étude, nous nous efforcerons, entre autres, de relever les croyances des enseignants au sujet de leurs CNV, afin d'observer si une évolution est perceptible dans leurs propos.

Notre seconde étude va s'efforcer, entre autres, de relever les croyances des enseignants au sujet de leurs CNV. Une comparaison des croyances, autour des communications non verbales et de leurs enjeux, entre les enseignants et les étudiants, va pouvoir être envisagée suite à cette deuxième étude. Nous discuterons de ces aspects lors de la discussion générale.

ETUDE 2 :

Les CNV des enseignants d'EPS : entre réalisations effectives et croyances. Comparaison avec les ressentis des élèves

1. Introduction

Cette étude a pour objectif non seulement l'analyse des croyances de huit enseignants d'EPS exerçant en collège à propos de leurs CNV, mais également la comparaison de celles-ci avec leurs pratiques réelles. Les ressentis des élèves de leurs classes sont questionnés et mis en parallèle avec ceux des enseignants.

Existe-t-il une cohérence entre le dire, le faire et se voir faire de la part des enseignants ?

Les études précédentes ont montré que les croyances des enseignants orientaient leurs pratiques professionnelles (Kagan, 1992) et qu'elles jouaient un rôle important sur les interactions nouées dans le cadre de la leçon. Dans quelle mesure y a-t-il adéquation entre les croyances des enseignants sur ce qu'ils font en classe, la manière dont ils interagissent avec leurs élèves, et leurs gestes professionnels qui émergent dans le cadre de la leçon ?

Le contexte d'enseignement de l'EPS est particulier puisque les lieux d'enseignement sont multiples et les espaces d'évolution variés (piscine, gymnase, stades, etc.). Cette gestion des espaces, des élèves et des apprentissages implique que les enseignants utilisent leur corps pour transmettre différentes informations. Des communications spécifiques peuvent alors apparaître puisque l'EPS s'adresse à des individus en action, rarement assis, dont l'objet est la réalisation d'apprentissages moteurs. Le corps de l'enseignant est souvent utilisé pour montrer, démontrer, corriger à des distances variées. Les CNV employées peuvent avoir plusieurs fonctions : contribuer à la mise en place de la situation (complément de la consigne, concrétisation de la tâche ou des mobilisations à effectuer), ou à sa régulation (feedbacks (FB) correctifs, d'encouragement, de félicitations, de critiques) ou conservation du contrôle.

Lors de l'interaction, dans quelle proportion les processus cognitifs, affectifs et inconscients qui interviennent apparaissent-ils ? Quelle part est mise en place consciemment ? Les explications portant sur une exploitation consciente et volontaire des CNV, valorisant une réflexion en amont des actes des enseignants, apparaissent-elle dans leurs propos ? Soulignent-ils la spécificité des apprentissages moteurs et l'obligation de s'appuyer sur les CNV pour permettre aux élèves de mieux appréhender les consignes ? Les justifications faisant appel aux aspects affectifs sont-elles nombreuses ou exprimées avec pudeur en demi-teinte ?

La mise en place d'une relation de confiance entre le professeur et ses élèves est importante puisque la nature et la qualité des relations avec leurs enseignants (enseignants attentifs, justes et qui les prennent en considération) sont les facteurs les plus influents sur le sentiment de bien-être chez les élèves (Meuret & Marivain, 1997). Les communications verbales et non verbales sont au service de l'atteinte de ces objectifs. Quelles connaissances possèdent les enseignants sur ces communications ? Pensent-ils toutes les utiliser, avec la même fréquence ? La même efficacité ? Certaines sont-elles tabous et à éviter en EPS? Existe-t-il des messages paradoxaux, contradictoires entre ce que disent les enseignants et les CNV qu'ils utilisent consciemment ou non? Privilégient-ils la « communication explicite » (Cosnier, 1977) en tant que canal véhiculant le message noble ou valorisent-ils le « message implicite » (Mehrabian, 1972) ?

Malgré leur importance dans la compréhension du contenu du message, les CNV font rarement l'objet d'une analyse réflexive par les enseignants (Brown, 2000). Ces derniers prennent difficilement conscience des informations que véhiculent leurs actions corporelles ou leur propre corps : ils ne prêtent guère attention au fait que leur corps soit aussi vecteur d'informations pour les élèves.

Des différences entre les discours et les pratiques réelles des enseignants, autour des interactions filles/ garçons, ont été soulignées (Davis, 2003 ; Sadker & Sadker, 1990 ; Younger & Warrington, 1996 ; Younger, Warrington & Williams, 1999). Nous postulons que ces différences entre les propos et les pratiques professionnelles vont-être présentes au sujet des communications, notamment des interactions non verbales.

L'étude vise à questionner les expériences pratiques des enseignants d'EPS en classe pour identifier les dimensions corporelles sur lesquelles elles reposent ainsi que la conscience que les enseignants peuvent en avoir : utilisent-ils délibérément ou non certaines CNV et la mise en scène corporelle pour établir une relation avec les élèves ou pour faciliter leurs apprentissages ?

Cette place du corps de l'enseignant dans sa classe a été peu étudiée. Il s'agira de clarifier les impacts des CNV de l'enseignant sur ses élèves, tant du point de vue des relations pédagogiques que didactiques. Le concept d'« immediacy » (Andersen, 1979 ; Merhabian, 1971) nous servant de cadre théorique, nous observerons l'efficacité des enseignants (Plax, Kearney, McCroskey, & Richmond, 1986 ; Richmond & McCroskey, 2004 ; Thomas, Richmond & McCroskey, 1994), à partir de leurs manifestations non verbales.

Nous questionnerons la présence d'un jeu « volontaire » de l'enseignant sur ses CNV. L'enseignant utilise-t-il délibérément certaines techniques théâtrales en exploitant les aspects NV de la communication pour : 1) accentuer des émotions telles que la colère ou le plaisir par

exemple ; 2) transmettre des messages aux élèves, relatifs à l'organisation ou à l'apprentissage, par les canaux NV ?

La question de l'agir enseignant (Bucheton & Soulé, 1999) à travers les notions de charisme, d'autorité et de gestion de la classe est au centre de nos préoccupations. Les gestes professionnels (Bucheton, 2009) des enseignants en classe, définis comme des « actions » qui prennent la forme d'actes de langage (expressions, phrases ou mots), d'actions gestuelles ou d'expressions du visage (Brudermann & Pélissier, 2008) seront questionnés à travers leurs aspects non verbaux. Ces gestes sont-ils volontairement utilisés, exploités et optimisés ? Des gestes professionnels propres aux enseignants d'EPS apparaissent-ils et peuvent-ils être liés aux CNV ? Quels sont leurs impacts dans la relation pédagogique ?

Si le « quoi enseigner » fait l'objet d'une anticipation, par la planification des contenus et des situations d'apprentissage, nous formulons l'hypothèse que le « comment enseigner » fait peu l'objet d'une analyse réflexive.

L'enseignant, par ses CNV, module pourtant la motivation et l'implication des élèves dans l'activité (Christophel, 1990 ; Harris & Rosenthal, 2005) et agit sur leur apprentissage (Forest, 2008). La qualité de la relation est donc essentielle (Meuret & Marivain, 1997). L'enseignant est constamment exposé au regard des élèves. Ses émotions, perçues par ses élèves, influencent le climat de la classe tout comme l'instauration de son autorité (Moulin, 2004).

La prise de conscience de l'impact de leurs CNV sur la relation qui se développe en classe existe-t-elle ? Quelles croyances les enseignants possèdent-ils sur leurs CNV ? Comment les justifient-ils ? Celles-ci sont importantes à considérer et doivent être questionnées si l'on veut influencer sur le style d'enseignement (Johnson, 1988).

L'objectif de notre recherche est quadruple.

- Il s'agit premièrement de mettre en évidence **l'importance du langage corporel** et des comportements non verbaux émis par l'enseignant dans la classe comme condition essentielle à l'efficacité des discours didactique (transmission des contenus) et pédagogique. Comme l'a démontré Moulin (2004) à l'école primaire, nous pensons qu'en EPS cette mise en scène est une condition sine qua non de l'efficacité de l'enseignant, tant dans la gestion de la classe, dans la relation aux élèves que pour l'apprentissage de ces derniers.
- Dans un second temps, il s'agit de **questionner les croyances** des enseignants d'EPS afin de saisir l'importance qu'ils accordent, dans leurs propos, aux CNV.
- Notre troisième temps consiste à **percevoir si les enseignants sont conscients** de leurs CNV. Exploitent-ils ces aspects non verbaux avec lucidité, consciemment en classe pour être plus efficaces dans leur relation aux élèves et permettre l'apprentissage de ces derniers ou

apparaissent-ils de manière impromptue dans l'urgence de la gestion de la classe ? Que verbalisent-ils lorsqu'ils se voient agir dans la classe et que leur attention porte sur leurs CNV ?

- Notre dernière partie porte sur les **ressentis des élèves à propos des interactions** et communications de leur enseignant et les met en parallèle avec les croyances exprimées par les enseignants.

Afin d'étudier de manière affinée les CNV, une classification fonctionnelle semble nécessaire à établir en EPS. Nous exploiterons la classification de Bonneton-Tabariès et Lambert-Libert (2006), présentée page 36 pour l'appliquer à l'ensemble des interactions non verbales susceptibles d'apparaître en EPS. Lors d'une étude antérieure (Barrière-Boizumault & Cogérino, 2010), nous avons adapté cette classification aux touchers exploités en EPS. Très pratique et complète, nous avons vérifié si son exploitation pour l'ensemble des CNV était cohérente. Nous l'avons trouvée très simple d'utilisation et précise pour répertorier l'ensemble des fonctions des CNV qui apparaissent dans cette discipline. Celles-ci peuvent être techniques, relationnelles, déshumanisées et de communication.

- La fonction technique : renvoie aux gestes relatifs à la transmission de techniques sportives, aux principes d'efficacité. Elle est utilisée lorsque l'enseignant montre comment réaliser une chandelle avec sa main pour signifier la forme du mouvement attendu ainsi que l'attitude gainée, quand il replace un élève dans la réalisation d'un service en volley-ball ou l'exécution d'un dégagé long de fond de cours en badminton. Ces interactions non verbales ont pour objectif d'aider les élèves à s'approprier le mouvement recherché pour les mettre en situation de réussite tout en préservant leur intégrité physique. Les gestes dont la fonction est d'assurer la sécurité des élèves appartiennent aussi à cette catégorie, par exemple la parade en gymnastique, l'assurage en escalade.

- La fonction relationnelle : en plus de la technicité, l'enseignant est impliqué par son attitude dans une véritable relation avec l'élève. Ces interactions sont faites pour les apaiser et les rassurer. L'élève est considéré en tant qu'individu et non comme un simple « réceptacle à former ». Les FB positifs, à travers les emblèmes (mimiques et gestes intelligibles en dehors du verbal, tels qu'un pouce vers le haut pour dire « super »), les sourires, les expressions faciales positives, certains touchers (main sur l'épaule, par exemple) renvoient à cette fonction.

- La fonction déshumanisée : elle « *Recouvre de nombreux gestes routiniers, souvent faits en série, où l'on assiste à une réelle automatisation* » (Bonneton-Tabariès & Lambert-Libert, 2006). Elle se manifeste lorsque la préoccupation principale porte sur d'autres gestes (organisation, planification, apprentissages techniques, gestion des élèves...) plus que sur les

gestes visant à rassurer ou prendre en compte la spécificité et les caractéristiques de chaque élève : par exemple, faire reculer les élèves du terrain, en marchant entre ce bord, cette ligne et le groupe d'élèves tout en effectuant une autre action (arbitrer le match, chercher à rejoindre un autre groupe d'élèves) et sans véritablement prêter attention aux élèves déplacés.

- La fonction communicationnelle : elle est utilisée dans tous types de relation. C'est le fait d'entrer en interaction avec l'élève et lui signifier rapidement ce qui est attendu de lui à travers le NV. Elle a pour objectif l'organisation de situations et les comportements adaptatifs de la part des élèves : par exemple, lorsque l'enseignant applaudit à la suite d'une présentation en acrosport afin que les élèves applaudissent à leur tour et comprennent le comportement que doit adopter le spectateur ou encore lorsque l'enseignant nomme les équipes en sport collectif et pousse gentiment un élève dans le dos, il induit une accélération du placement de l'élève dans son équipe.

L'exploitation de cette classification s'effectuera à partir de l'analyse de différents éléments des CNV. Les déplacements en classe et l'occupation de l'espace ont différentes fonctions selon l'expertise de l'enseignant (Moulin, 2004). Les enseignants d'EPS verbalisent-ils l'intérêt de ces éléments proxémiques pour augmenter le temps d'apprentissage effectif (Forest, 2006) et combiner la prise en compte du groupe et de l'individualité ? Deux formes de toucher, instrumentale et expressive, ont été mises en évidence par Watson (1975). Nous essaierons de voir si elles sont présentes dans les pratiques professionnelles des enseignants et dans leurs propos. Les places des sourires, des regards, de la gestuelle, du silence, seront également questionnées.

2. Méthode

2.1. Participants

Huit enseignants d'EPS (quatre hommes et quatre femmes), âgés de trente à soixante ans et ayant entre cinq et vingt-cinq ans d'ancienneté ont été observés au cours de plusieurs activités physiques. Ces enseignants dont les parcours de formation sont très hétérogènes (STAPS, CREPS, UEREPS) ont été choisis de façon aléatoire, mais travaillent tous dans quatre collèges du Loiret dont les caractéristiques sont similaires (établissements urbains, dont la population est mixte socialement) et dont les résultats s'inscrivent dans la moyenne nationale (Diplôme National du Brevet, élèves boursiers, taux de redoublement, etc.). Ces caractéristiques sont issues des fiches statistiques des établissements. Elles sont disponibles sur le site de l'académie concernée.

Dix-huit classes ont été observées : sept en 6ème, trois en 5ème, deux en 4ème et six en 3ème. Les élèves de ces classes ont entre onze et seize ans.

2.2. Procédure

Chaque enseignant a été filmé dans trois activités physiques sportives et artistiques (APSA) différentes, avec deux ou trois classes, soit un peu moins de six heures de film chacun (quarante-et-une heures d'enregistrement au total).

Des demandes d'autorisation (annexe n°2) ont été effectuées auprès des chefs d'établissement et des parents d'élèves qui ont tous donné leur accord, l'anonymat et la conservation personnelle de ces films ayant été garantis.

Les interactions entre l'enseignant et ses élèves ont été enregistrées en continu à l'aide d'un caméscope numérique au cours des trois séances observées. Un micro-cravate équipait le professeur. Celui-ci possédait un émetteur-récepteur permettant d'enregistrer le contenu de ses communications verbales.

Deux entretiens, un semi-directif puis un d'auto-confrontation, d'une durée d'environ une heure trente par enseignant ont eu lieu suite aux observations. Nous les détaillons plus précisément ci-dessous.

Des questionnaires (quatre-cent-un) ont été distribués à leurs élèves afin de recueillir leurs ressentis sur le sujet et sur les qualités que doivent posséder selon eux les bons enseignants. Des questions ouvertes sur les CNV de leur enseignant d'EPS, puis sur le toucher, étaient posées.

Les APSA observées étaient variées. Les cycles se déroulaient soit à l'intérieur d'un gymnase, soit en extérieur. Les activités considérées étaient :

Activités artistiques ou acrobatiques	Sports collectifs	Activités de raquette ou de combat	Activités diverses
<ul style="list-style-type: none"> ✓ la gymnastique ✓ l'acrosport ✓ le cirque ✓ la danse 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ le basket-ball ✓ le volley-ball ✓ le handball ✓ le base-ball ✓ l'ultimate ✓ le hockey sur roller 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ le judo ✓ le badminton ✓ le tennis-de-table 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ l'athlétisme ✓ le roller (découverte)

La caméra était braquée sur l'enseignant afin de recenser ses communications non verbales. Il était filmé en plan large afin de suivre tous ses mouvements et de mieux le cadrer de la tête au pied. Nous suivions les déplacements du professeur afin de toujours le percevoir de face et nous avons essayé de conserver une distance maximale réduite (environ dix mètres) pour un relevé précis des CNV. Les élèves autour de lui apparaissaient le plus possible dans le

champ de vision de la caméra pour percevoir à qui l'enseignant s'adressait (sexe, élève) et si l'interaction était à son initiative.

Nous n'avons pas filmé les classes préalablement aux séances d'enregistrement des données, car nous avons observé dans le cadre de notre travail de master que les élèves dans les établissements non classés se préoccupaient de la caméra les premières minutes, puis n'y prêtaient plus attention dès le début du cours et de la mise en place des situations par l'enseignant.

Afin de réduire les biais liés à l'effet Hawthorne (Adair & al., 1989) chez les enseignants (modification des comportements due à la présence d'un observateur), nous n'avons pas présenté aux enseignants les buts réels de l'étude, nous sommes restée très évasive, en leur expliquant que nous effectuions une étude sur la relation pédagogique dans le cadre de notre travail de doctorat. Le but réel de l'étude leur a été révélé lors de l'entretien postérieur aux séances d'enregistrement.

2.3. Mesures

2.3.1. Les observations de l'enseignant

Une interprétation des vidéos à partir d'une grille d'analyse préalablement constituée a été réalisée. Les items de cette grille s'appuyaient notamment sur le Questionnaire des Perceptions des Feedback de l'Enseignant adapté au contexte de l'EPS (QPFE) et validé par Nicaise & Cogérino (2008), lui-même issu du Coaching Feedback Questionnaire (CFQ; Allen & Howe, 1998; Amorose & Horn, 2000) et du Coaching Behavior Assessment System (CBAS; Smith & al., 1977). Notre propre observation a repris un item du CBAS, n'apparaissant plus dans le QFPE, à savoir Encouragement + Information Technique/Corrective, interaction fournie à l'issue d'une mauvaise réponse. Nicaise avait supprimé cette catégorie. Nous nous situons sur une approche qualitative et non statistique dont l'objectif est de relever des interactions afin qu'elles soient explicitées par les enseignants les mettant en œuvre.

Concernant les CNV, nous avons créé des catégories à partir du CBAS. Les félicitations et les critiques non verbales, seules à apparaître dans le CBAS, ont été divisées en deux catégories, chacune faisant référence à deux modalités différentes de CNV, à savoir les gestes et les expressions faciales. Le toucher y a été ajouté comme une catégorie à part entière. Enfin, puisque nous observons l'ensemble des interactions de l'enseignant avec ses élèves, une troisième catégorie a été analysée, issue elle aussi en partie du CBAS : les réponses de l'enseignant suite aux comportements déviants d'élèves, dans le but de conserver le contrôle de sa classe.

Des exemples de comportements observés pour chacune des catégories, tant verbales (tableau 1) que non verbales (tableau 2) sont proposés pages 184 et 185. Dans le tableau n°2, étaient reportés en parallèle la description de l'action réalisée par le professeur ainsi que le message verbal concomitant pour chacune de ses interventions (cf. annexe n°3). D'autres catégories étaient également observées, en tenant compte des catégories verbales énoncées par Pieron (1993), basculées en non verbales : les gestes ou les touchers pour l'organisation (cf. tableau 3), les silences de l'enseignant, les plaisanteries avec les élèves, les questions sur la vie extra-scolaire de l'élève (intérêt extra-scolaire : IES). L'ensemble de ces éléments permettait les rappels auto-stimulés de la seconde partie d'entretien. Notre grille comprenait la durée des communications, la personne qui initiait l'interaction (enseignant ou élève), le sexe de l'élève concerné.

L'ensemble des items observés ci-dessus renvoie à une analyse interprétative des intentions de l'enseignant puisque lorsque nous relevions la CNV, nous la classions dans une catégorie que nous supposons faire partie des intentions de l'enseignant. Pour compléter cette interprétation initiale des comportements de l'enseignant, nous avons également classé les gestes au regard des catégories proposées par Cosnier et Vaysse (1997), pour sortir d'une classification propre aux enseignements scolaires. Les **emblèmes** (Efron, 1941, Kendon, 1972) sont des gestes conventionnels substituables à la parole et propres à une culture donnée (Cosnier & Vaysse, 1997) ; les **co-verbaux** n'ont pas de sens conventionnel et sont nécessairement associés à la parole puisqu'ils ne sont interprétables qu'en fonction du rôle qu'ils jouent par rapport à celle-ci : gestes manuels ou céphaliques, mimiques faciales, changements de posture, mouvements d'approche, de recul et de contact corporel, d'évitement et de contact oculaire (Colletta, 2004) et les **gestes synchronisateurs** qui nous intéressent moins dans le cadre de notre étude.

Pour Cosnier et Vaysse (1997), ces co-verbaux peuvent se décliner en gestes iconiques (relation spatiale, action) qui miment l'objet ou l'action, et en gestes indiciels, les déictiques qui sont des gestes de pointage. Ces gestes aident notre interlocuteur à mieux saisir le sens de notre discours.

L'observation des vidéos avait pour objectif le relevé des CNV, à partir des tableaux 2 et 3, mais toutes les communications verbales concomitantes à ces CNV étaient également retranscrites puisque éléments verbaux et non verbaux doivent être obligatoirement traités comme un phénomène inséparable (Jones & LeBaron, 2002) et que ces deux aspects sont rarement traités en milieu naturel (Cosnier au sujet de la préface de Coletta, 2004).

La réflexion autour des catégories verbales pouvant apparaître (tableau 1) était nécessaire pour un gain de temps dans l'analyse des vidéos et pour éclairer les CNV, les situer

dans un contexte total puisque la communication est multicanale (Cosnier, 1982), multisignale et multimessage (Ekman & Friesen, 1969).

Toutes les interactions ont été retranscrites verbatim et ont été codées. Cette méthodologie, longue à appliquer, a été préférée au recueil par intervalles afin de ne pas passer à côté d'interactions significatives ou de moments importants des leçons d'EPS observées. La précision des informations et leur richesse expliquent ce choix.

Pour garantir la fiabilité de l'analyse, deux étapes ont été réalisées. Une analyse à partir du corpus vidéo récolté à l'issue de notre recherche de master, pour valider la pertinence des catégories et pour s'entraîner à décoder les comportements des professeurs. Une spécialiste des interactions verbales a validé le contenu de ces catégories.

Enfin, pour s'assurer de notre propre fiabilité dans l'analyse des vidéos, une seconde analyse a été réalisée, un mois après, sur une même séquence d'une heure, afin de voir la cohérence interne propre à l'examineur. Les résultats ont offert une stabilité intra-individuelle nous confortant dans ce choix de méthodologie.

<u>Catégories</u>	<u>Sigle utilisé</u>	<u>Comportements/ commentaires</u>
<i>Réponse à une bonne performance</i>		
Félicitation	F	C'est très bien, bravo!
Félicitation + confirmation technique	FT	C'est ça, tu as bien pensé à tendre tes pointes de pied
Absence de réponse	Abs	L'enseignant ne dit rien
Communication initiée par l'élève	Ci	L'élève interpelle l'enseignant pour lui montrer qu'il réussit ce qui a été demandé
<i>Réponse à une faible performance/ erreur</i>		
Encouragement	Enc	Allez, tu y es presque, on continue, tu vas y arriver!
Information Technique/Corrective	FBT	Pose tes orteils et non le talon pour grimper
Encouragement + Information Technique/Corrective	EFBT	Courage, tu as compris. Vise la table en finissant ton geste et ta balle tombera sur celle-ci
Critique	Cr	Oh, tu as encore mordu!
Critique + Information Corrective	CrT	Non, c'est pas ça! Prend le volant plus tôt !
Absence de Response	Abs	L'enseignant ne dit rien
Communication initiée par l'élève	Ci	L'élève interpelle l'enseignant pour lui demander de l'aide, un conseil
<i>Réponses suite aux comportements déviants</i>		
Organisation	O	Non! on ne tape pas dans le ballon avec le pied!
Questionnement	Q	Peux tu m'expliquer pourquoi tu fais ça, stp?
Conservation du contrôle	CC	Arrête! Tu es pénible!!

Tableau 1 : exemples de comportements observés pour les CV de l'enseignant

<u>Catégories</u>		<u>Sigles utilisés</u>	<u>Exemples de comportements observés</u>
<i>Réponse à une bonne performance</i>			
Félicitation non-verbale	Regard/ expression faciale positive	FNVExp +	L'enseignant sourit à l'élève, lui fait un clin d'oeil, un signe de tête
	Gestes	FNVG	Pouce vers le haut, bravo avec les mains
Toucher		FNVT	Mains sur épaule ou sur la tête de satisfaction, poignée de main
<i>Réponse à une faible performance/ erreur</i>			
Encouragement non verbal : regard/ expression faciale +		EncNVE xp +	Sourire de l'enseignant, signe de tête pour dire: « allez, on y va », serrer un poing en signe de « combativité »
Critique non-verbale	Regard/ expression faciale négative	CrNVExp -	Gros yeux, grimace ou moue, tête faisant non
	gestes	CrNVG	Mouvement de la main disant moyen, pouce vers le bas
Toucher		T	Pour rectifier une posture, un geste incorrect pour réussir
<i>Réponses suite aux comportements déviants</i>			
Conservation du contrôle/ organisation	gestes	CCG ou OG	Non du doigt ou doigt pointé vers le haut (« attention »), Décompter avec la main (3/2/1)
	Regard/ expression faciale négative	CCExp -	non de la tête, grimace, gros yeux
	toucher	CCT	Pousser, déplacer un élève, saisie du poignet

Tableau 2 : exemples de comportements observés pour les CNV de l'enseignant

Organisation de la classe et de la situation	Geste	OG	Indique avec le bras ou le doigt la direction du local matériel ou du terrain de badminton à installer ou démonter.
	Toucher	OT	Pousse doucement dans le dos ou touche la tête pour accompagner le déplacement de l'élève dans son équipe ou vers son terrain.

Tableau 3 : les autres CNV relevées

2.3.2. Les entretiens

Un entretien semi-directif d'une heure et demie environ (cf. annexe n°4) a été effectué pour questionner les pratiques pédagogiques des enseignants, cerner leurs croyances au sujet de leurs actions en classe et relever leurs conceptions personnelles des CV et CNV. Un entretien portant sur les communications en général était mené dans un premier temps. Il permettait d'interroger les enseignants sur ce qu'ils incluaient dans chaque catégorie et quel rôle ils attribuaient à ces communications dans la relation pédagogique et dans les apprentissages.

Une seconde partie d'entretien, à partir de rappels stimulés par un montage vidéo juxtaposant des passages choisis de leurs interventions, visait le recueil de leurs commentaires

et analyses à propos de ces séquences et de leurs intentions à ces moments précis. Les passages choisis pour le montage vidéo, d'une durée de trente à quarante minutes, portaient sur l'utilisation par l'enseignant de comportements non verbaux variés, à différents moments de la leçon, dans différents contextes. Le montage permettait de balayer les quatre fonctions possibles des CNV ainsi que les différents registres de celles-ci (postures, regards, sourires, proxémie, etc.). Cette seconde partie d'entretien permettait d'analyser et de commenter leurs gestes professionnels et leur mise en scène corporelle, leur degré de prise de conscience, leurs argumentations et leurs justifications. Les différents entretiens ont été retranscrits.

Une analyse de contenu a été réalisée afin de dégager des thèmes et des unités de sens dans les propos tenus par les enseignants.

2.3.3. Les questionnaires élèves

Deux questionnaires ont été construits pour récolter les avis des élèves sur les communications des enseignants d'EPS et leurs interactions en classe. Ces questionnaires ont été transmis en l'absence de l'enseignant, qui nous a laissé sa classe pendant la durée de la passation. Le premier portait sur les communications et attitudes de l'enseignant de manière générale (cf. annexe n°5), le second ciblait plus la relation entre l'enseignant de cette classe et l'élève de manière individuelle (cf. annexe n°6). Il portait sur tous les différents types de FB apparaissant en classe et plus particulièrement sur le toucher. Le premier questionnaire comportait des questions ouvertes. Le second alternait des questions fermées, puis ouvertes.

Des entretiens avaient été effectués lors d'une étude préalable (cf. annexe n°7), sur un public similaire, de même âge, pour cerner la pertinence des réponses obtenues à ces questions et donc l'intérêt de notre questionnaire pour éclairer notre étude. Treize élèves, quatre de 6ème, 2 de 5ème et sept de 3ème avaient accepté de répondre à notre entretien. Celui-ci avait eu lieu au CDI du collège concerné afin de ne pas se retrouver isolée dans une salle en présence d'un unique élève. Celui-ci était néanmoins seul face à nous afin qu'il ne soit pas influencé dans ses réponses par ses camarades.

Trois-cent-un élèves ont répondu à nos questionnaires. Ces derniers ont fait l'objet d'un traitement qualitatif d'analyse des discours car il s'agissait essentiellement de questions ouvertes. Nous souhaitons analyser la perception des communications par les élèves et principalement leurs ressentis face aux CNV et aux interactions de leurs enseignants. Le second questionnaire, qui comportait des questions fermées, a été analysé à l'aide du logiciel Excel. Des statistiques élémentaires ont été réalisées.

3. Résultats

Les observations puis les entretiens mettent en avant un décalage entre ce que les enseignants pensent faire, aimeraient faire et ce qu'ils font réellement. Leurs croyances renvoient à des idées reçues, convenables, de ce qui doit être fait, théoriquement, dans le milieu scolaire. Leur pratique montre un investissement personnel et affectif important, la relation pédagogique dépassant le simple apprentissage disciplinaire pour engager toute leur individualité. La volonté de justifier toutes leurs actions de façon raisonnée et rigoureuse est présente dans les propos recueillis. L'écart entre le dire et le faire est important et plus encore lorsqu'ils se voient faire. Les élèves émettent également des avis qui ne concordent pas toujours avec ceux des enseignants.

Nous présenterons les résultats en trois parties distinctes (les pratiques effectives des enseignants, leurs croyances, le ressenti des élèves). Une discussion globale pour mettre en parallèle ces parties sera engagée.

3.1. Les pratiques effectives des enseignants d'EPS observés

Certaines formes de communication sont communes aux huit enseignants et reviennent régulièrement. D'autres, propres à chacun, renvoient à un souci partagé : celui d'être efficace et efficient dans ses communications et ses relations aux élèves afin de les faire apprendre. Chaque enseignant développe des relations particulières avec chacune de ses classes et des élèves qui les composent, entraînant des communications spécifiques et un climat de classe en adéquation avec celles-ci. Des routines sont développées par certains enseignants. Les élèves les identifient et y répondent de manière automatisée.

Les CNV semblent orientées vers une recherche d'adaptation au contexte spécifique de la discipline EPS. Ceci implique un mouvement perpétuel de l'enseignant qui gère des espaces importants et veille à la sécurité de ses élèves. Il communique à distance, parfois dans un environnement sonore, et s'organise pour transmettre aux élèves ses informations et consignes, ses conseils ou autres remarques.

3.1.1. La théâtralisation du corps de l'enseignant (un article portant sur ce sujet a été publié dans la revue STAPS n°98, 2013)

La mise en scène du corps de l'enseignant semble spécifique à chaque professeur. Pourtant des similitudes existent. Celles-ci paraissent aboutir à une théâtralisation et à une accentuation des émotions mises en jeu lors de l'interaction. Un répertoire gestuel, visuel, voire sonore, varié, est utilisé pour chaque intention. L'emphase mise sur les CNV semble faciliter la compréhension par les élèves et aboutit à un gain de temps dans l'organisation de

la leçon. Chaque enseignant observé utilise cette mise en scène, à un moment donné, lors de nos observations.

Cette mise en scène corporelle observée renvoie aux différentes fonctions définies en introduction. Elle se structure majoritairement à travers des routines non verbales. Il s'agit d'habitudes suffisamment significatives et redondantes pour être relevées. Elles constituent des savoir-faire en action et ont pour objectif de gérer les temps d'organisation de la classe ou d'apprentissage des élèves (Lacourse, 2004).

Cette mise en scène corporelle obéit à trois objectifs :

- Elle concerne prioritairement la gestion de la classe, à savoir la maîtrise des comportements des élèves, tant dans la gestion du matériel que dans celle de leurs déplacements, leur temps, leurs attitudes et investissement ;
- Elle accentue la transmission d'émotions, tant positives que négatives ;
- Elle recentre sur l'apprentissage des élèves.

3.1.2. La gestion du comportement des élèves

3.1.2.1. Les phases de rassemblement et de gestion du groupe

Les enseignants varient les formes de CNV utilisées. Certaines actions corporelles reviennent prioritairement et pourraient constituer un répertoire de gestes professionnels : *Soufflement ; Froncement de sourcils ; Gros yeux ; Décompte de 5 à 0 ; Sifflement ; Tape dans les mains ; Claquement des doigts ; Mains sur les hanches ; Bras croisés ; Bras mis derrière le dos.*

Certaines de ces actions sont accompagnées par des **temps de silences volontaires** et peuvent être **combinées**. Ces attitudes, adoptées par les enseignants, ont été relevées fréquemment, à chaque fois qu'ils rassemblent les élèves devant eux, pour leur transmettre des consignes. Elles apparaissent lors de la gestion du groupe classe, et/ou pour interagir de manière individualisée avec un des élèves de ce groupe. Les enseignants rassemblent en moyenne leurs élèves quatre à six fois lors d'une leçon de deux heures. Cela fluctue selon les enseignants et les APSA.

Les actions précédentes semblent avoir plusieurs fonctions :

- Montrer **l'impatience** des enseignants et mettre en scène leur attente. Des émotions plutôt négatives sont communiquées par les enseignants qui adoptent une attitude corporelle fermée qui n'invite pas à la discussion et aux interactions ;
- **Rassembler** les élèves (Gérard³³, Myriam ou Patrick sifflent pour y parvenir) ;

³³ Tous les prénoms des professeurs sont des pseudonymes

- Communiquer une **information à distance** en attirant leur attention (Patrick et Gérard tapent dans leurs mains pour se faire écouter. D'autres font claquer leurs doigts).

3.1.2.2. L'instauration d'un certain climat via la proxémie

La distance (proxémie) est un outil que les enseignants exploitent (consciemment ou non) avec leurs élèves. Elle dépend de l'effectif du groupe auquel ils s'adressent et du message qu'ils souhaitent délivrer. Plus le groupe est important, plus la distance augmente ; plus le nombre d'élèves en interaction est réduit (jusqu'à un élève), plus la distance est raccourcie. Lorsque l'enseignant transmet des consignes générales, des explications, il cherche à prendre de la hauteur par rapport aux élèves. Il se met donc le plus souvent debout et fait asseoir ses élèves. Il s'agit souvent des moments de prise en main de la classe ou de retour au calme. Il arrive aussi que l'enseignant soit assis avec ses élèves, en cercle par exemple. Dans ce cas là, l'enseignant marque une certaine proximité avec ses élèves. L'organisation adoptée par l'enseignant instaure un climat de travail particulier à travers le message non verbal transmis.

Cette exploitation spatiale est perceptible également lors des phases d'observation de la classe. A travers la distance et l'attitude de l'enseignant, le message véhiculé semble être varié, ainsi que le contrôle émis sur la classe. Par exemple, lors de l'échauffement, certains enseignants reculent, s'écartent. Cet effacement est aussi visible lorsque les élèves s'installent dans les situations d'apprentissage. La posture adoptée par l'enseignant peut changer : les bras croisés dans le dos ou au contraire, les mains sur les hanches ou croisées devant.

3.1.2.3. L'utilisation des emblèmes, un gain de temps ?

Les enseignants utilisent parfois des emblèmes en classe qui se substituent à la parole ou l'accompagnent. Cette exploitation varie selon les enseignants. Patrick utilise en moyenne dix emblèmes lors d'une leçon d'EP, Gérard et Romain quinze, Julien dix-huit, Vanessa, Myriam et Deborah vingt-et-un. Natacha en utilise vingt-cinq. Les enseignantes semblent en utiliser davantage que les hommes.

Ceux-ci sont utilisés de manière exagérée pour accentuer des émotions (satisfaction, colère, joie, etc.). Les mains, les membres supérieurs et la face sont principalement mobilisés dans cette gestuelle. Les deux premiers transmettent surtout les informations opératoires alors que le troisième véhicule les connotations affectives (Cosnier, 1977). Nous avons relevé et classé ces emblèmes selon leur fonction :

- Maintien de l'autorité :

- **Obtenir le silence** : la majorité des enseignants met l'index sur ses lèvres (« Chut! »).

- **Exprimer un mécontentement individualisé** : menace avec l'index levé « Non! » ou « Attention » avec la tête ou le doigt; « Reste où tu es », avec la main ; « Viens me voir », avec le doigt. Natacha fait « Stop » avec sa main et d'autres utilisent ce même geste pour dire « Attends ». Gérard dit à un élève et accentue par sa gestuelle : « Ouvre tes yeux, branche ». Julien fait « Coucou » à un élève pour qu'il soit attentif à ce qu'il dit.
- **Transmettre une attente comportementale** : main au dessus de la tête pour accélérer le regroupement des élèves en décomptant les secondes restantes. Myriam décompte ainsi de cinq à zéro pour obtenir le silence avant de se fâcher alors que pour Deborah, ce décompte indique que les élèves doivent se rassembler devant elle dans le temps imparti et ne plus parler.
- **Organisation** : signe de la main ou du doigt pour : « Viens-là », « Stop » ou « Attends ».
- **Faire participer** les élèves par contamination. Les enseignants exécutent une action afin que celle-ci soit reprise par les élèves, sans avoir besoin de l'exprimer verbalement. Deborah applaudit par exemple en acrosport. Cet exemple constitue aussi un apprentissage d'attitudes particulières à l'activité. Il pourrait aussi figurer dans la sous-partie apprentissage des élèves et non exclusivement dans la gestion de la classe.
- **Compléter** une information verbale pour **organiser** rapidement le placement des élèves dans l'espace : « Approchez vous » ou « Asseyez vous ».
- **Félicitations non verbales** : applaudissements, pouce levé vers le haut, oui avec la tête. Ici, la gestion des élèves ne porte pas simplement sur les aspects organisationnels, mais aussi motivationnels. Ils peuvent-être individuels ou collectifs.

Ces emblèmes s'insèrent dans les trois fonctions technique, communicationnelle et relationnelle, voire déshumanisée. Ils semblent engager l'enseignant qui s'investit dans la mise en scène où la concomitance verbal/non verbal est nettement perceptible. Cette remarque est valable aussi pour les co-verbaux d'organisation : « *Place toi là* », « *Tournez autour du tapis* » puisqu'ils semblent être utilisés pour accélérer la compréhension des consignes par les élèves.

3.1.3. La transmission d'émotions

Les enseignants semblent, à travers leurs CNV, véhiculer un certain nombre d'émotions. Celles-ci sont perceptibles et identifiables pour un observateur extérieur. Les entretiens d'auto-confrontation permettront de déterminer si ces émotions perçues sont réelles ou mises en scène et exagérées afin d'accentuer le message pour qu'il soit bien compris des élèves. Les expressions faciales (sourires ou rires très expressifs), les mimiques, les regards, les touchers,

les attitudes corporelles voire les intonations utilisées participent à cette mise en scène à travers des gestes professionnels apparents. Ces derniers prennent ici les trois formes possibles d'acte de langage, d'action ou d'expression du visage. Ils apparaissent en « configurations d'actions » plus que de manière isolée. Les gestes professionnels, définis par Bucheton (2009), d'étayage, de pilotage et d'atmosphère, sont repérables.

Nous avons relevé et classé les CNV en fonction des émotions qui, objectivement, sont perceptibles. Elles peuvent être volontaires ou inconscientes, mais transmettent aux élèves des informations sur l'état d'esprit de leur professeur et de son jugement par rapport à leur comportement. De nombreux FB s'effectuent par ce biais, en complément ou non d'une information verbale.

- Transmission d'émotions positives : Sourire ; Rire ; Incliner la tête du bas vers le haut ; Applaudir ; Lever le pouce vers le haut ; Toucher la main, la tête, le dos, les épaules par effleurement, tapotement.

- Transmission d'émotions négatives : Faire la moue ; Faire les gros yeux et/ ou hausser les sourcils ; Souffler ; Lever l'index ; Croiser les bras ; Faire le silence ; Se rapprocher d'un élève ; S'éloigner d'un élève ; Regarder fixement ; Hocher des épaules ; Faire « Chut » ; « Boudier » ; Toucher le dos, l'épaule, le bras, la tête par tapotement ou saisi.

Nous constatons une grande utilisation de ces formes de CNV. Le langage non verbal employé par les enseignants d'EPS observés est riche et varié. Ces modalités de CNV (regard, mimiques, expressions faciales) sont présentes dans chaque interaction permettant l'instauration d'un dialogue. Elles jouent un rôle dans l'accompagnement des paroles, dans la conduite de la conversation. Ces CNV sont exploitées comme nous l'avons présenté plus haut par l'enseignant pour se mettre en scène. Mais au delà de cette théâtralisation, qui n'existe pas systématiquement, des indices sont délivrés, consciemment ou non, aux élèves.

Plusieurs styles d'enseignants sont perceptibles : 1) Exploitation de tous les registres d'émotions et d'actions ; 2) Exploitation privilégiée du registre d'émotions négatives ; 3) Exploitation limitée de la mise en scène émotionnelle. Ils sont corrélés à un certain climat de classe, qui va influencer l'investissement des élèves dans leurs apprentissages. Natacha, Julien, Myriam, sont très expressifs et centrés sur le premier style. Deux enseignants, Deborah et Patrick, exploitent prioritairement le second style. Gérard, Vanessa, Romain se situent sur le troisième registre.

3.1.4. Les apprentissages, au cœur des pratiques professionnelles

Les enseignants utilisent énormément les co-verbaux pour compléter leur message verbal et l'enrichir (Mahut, 2003). Nous avons observé les gestes ayant un rôle fonctionnel et

facilitant l'interprétation pour les élèves. Nous ne traitons pas le rôle du geste dans l'encodage de l'information, même si celui-ci facilite la verbalisation pour le locuteur. L'utilisation de cette gestuelle didactique, comme la nomme Mahut (2003), varie fortement selon l'enseignant et d'une APSA à une autre. Elle dépend de la répartition, en cours de leçon, des tâches d'instruction et de gestion, telles que les a définies Mahut (2003).

	Gestes iconiques (relation spatiale, action)	Gestes indiciels
		Gestes de pointage (présents visuels et symboliques)
Julien	205	138
Myriam	55	40
Gérard	101	127
Deborah	161	61
Natacha	182	111
Patrick	30	26
Vanessa	117	93
Romain	121	85

Tableau 4 : L'utilisation des co-verbaux par les enseignants d'EPS au cours d'une leçon (moyenne des trois leçons)

Chaque consigne ou explication est presque systématiquement accompagnée d'un geste, qu'il soit iconique ou déictique, pour indiquer le lieu à occuper ou l'action à réaliser. Ceci semble très spécifique à l'EPS, mais nécessiterait d'être approfondi pour voir si les autres enseignements académiques, bien que dans des espaces réduits (la salle de classe), avec des élèves dont la mobilité est limitée (assis sur une chaise), utilisent autant cette communication gestuelle.

L'ensemble de cette mimo-gestuelle participe à la transmission didactique des contenus d'enseignement que l'enseignant d'EPS souhaite adresser à ses élèves. Ici, le lien entre la gestuelle et les apprentissages est important. Si d'autres communications non verbales ont pour objectifs de faciliter le climat de classe et la relation pédagogique, cette CNV a une double fonction ; elle porte autant sur les apprentissages des élèves que sur l'organisation de la leçon. La seconde fonction a été développée plus haut avec les emblèmes.

Concernant la première fonction, il s'agit des FB donnés par les enseignants suite à une prestation de l'élève ou en explication d'un geste technique. Certains gestes semblent être co-construits avec les élèves, comme l'ont suggéré Mahut, Mahut, Gréhaigne & Masselot (2005). Par exemple Myriam, en acrosport, rapproche ses mains pour signifier « Serre tes pieds » à un élève lors d'un ATR. L'élève comprend aussitôt. Ces gestes induisent la transmission de contenus d'enseignement pour que les élèves s'approprient une action motrice efficace :

donner le rythme d'un mouvement à réaliser, faire une démonstration partielle avec les doigts et le poignet par exemple en volley-ball pour la passe haute, en basket pour le tir ou au tennis de table pour l'apprentissage du « coupé », etc.

Il s'agira de voir dans la suite de cette étude si les gestes sont faits volontairement, de façon réfléchie, et si tous les aspects bénéficient d'une réflexion préalable, voire consciente, lors de leur mise en place.

3.1.5. Le toucher, une interaction très complète (un article a été publié dans les actes du colloque AREF, 2010)

Le toucher est utilisé chez la majorité des enseignants qui l'emploient pour corriger, placer et réguler les comportements de leurs élèves. Pendant les deux heures de cours, ce geste apparaît en moyenne une dizaine de fois et peut aller jusqu'à plus de quarante fois selon les enseignants et l'APSA. Seul Gérard n'utilise pas ce geste bien qu'il lui échappe parfois. Il garde une certaine distance avec ses élèves.

3.1.5.1. Les différentes fonctions du toucher de l'enseignant

Les enseignants sont amenés à toucher les élèves pour des raisons variées en EPS. Six grandes catégories se dégagent.

- Accompagner le mouvement de l'élève vers le lieu indiqué. Cette discipline scolaire amène de par son lieu de pratique, en gymnase ou en extérieur, à aménager la circulation des élèves et à les placer au cours de diverses situations dans des espaces définis ;
- Garantir sa sécurité, préserver son intégrité physique : les professeurs sont amenés à parer, tenir, aider les élèves au cours de postures acrobatiques ou autres. Par exemple Natacha, en cirque, tient un élève monté sur un monocycle ;
- Corriger ses comportements moteurs. Faire apprendre les élèves afin de constater des progrès est le but principal vers lequel tendent les professeurs. Pour y parvenir en EPS, les enseignants manipulent, touchent les élèves pour leur faire ressentir et comprendre certaines actions motrices ou mouvements. Par exemple, Deborah met la main sur la nuque d'une jeune fille pour l'aider à faire sa roulade avant tandis que Myriam, en acrosport, serre les mollets d'une élève et tire ses jambes vers le plafond pour qu'elle réalise son ATR ;
- Canaliser physiquement un élève afin d'éviter tout débordement, maintenir la discipline et éviter les comportements déviants de certains élèves perturbateurs. Julien, Romain et Patrick tapent sur l'épaule d'un élève pour le rappeler à l'ordre. Vanessa sépare deux élèves en les asseyant de part et d'autre d'elle ;

- Réconforter : par l'activité motrice et les enjeux moteurs, affectifs, émotionnels, les élèves se blessent parfois, éprouvent de la tristesse. Gérard attrape le poignet d'un élève qui est tombé en roller, Natacha caresse le visage et met son bras autour des épaules d'une élève qui fait une petite crise d'hypoglycémie, Vanessa pose sa main sur le ventre d'une élève qui fait une crise d'asthme ;

- Partager une complicité, féliciter par des gestes amicaux. Natacha tape dans la main d'un élève pour le féliciter d'avoir réussi son saut en longueur et Julien ébouriffe les cheveux d'un élève pour lui montrer qu'il est content de son action en relais.

3.1.5.2. Où toucher ?

De nombreux touchers s'effectuent sur le haut du corps des élèves, notamment les bras, les épaules et le dos. Néanmoins, lorsque l'enseignant doit toucher à un endroit moins habituel pour aider l'élève, il n'hésite pas à le faire (cuisse, ventre, jambes). Des touchers amicaux sur le visage (joue, cheveux) apparaissent très ponctuellement, plutôt chez les femmes. De même, le lieu du toucher varie selon l'intention (parade, correction, organisation, séparation, autre) et la forme du toucher (tapotement, effleurement, serrage).

3.1.5.3. Les différences entre hommes et femmes

Nous observons peu de différences quantitatives dans les touchers entre les enseignants hommes et femmes. Quel que soit le sexe, les enseignants exploitent prioritairement les mêmes formes de toucher. Seules les formes renvoyant aux intentions de sollicitude et de réconfort mettent en avant des différences qualitatives. Les femmes utilisent davantage le registre maternel, avec des gestes doux et des petites caresses, qui s'assimileraient à des « câlins ». Les enseignants, indépendamment de leur sexe, touchent davantage les élèves garçons que les filles. Nous avons en effet relevé que 27% des touchers seulement étaient adressés aux filles, soit un sur trois, y compris dans les touchers correctifs.

3.1.5.4. Les différents profils enseignant

En ce qui concerne les enseignants, trois cas de figures ont été observés sur les huit enseignants filmés.

1) Gérard ne touche presque jamais ses élèves et garde une distance physique relativement élevée à chaque instant. Quelques touchers lui échappent. Il a touché un élève lorsque celui-ci est tombé en roller et lui a pris le bras pour voir où il s'était blessé et quels étaient les gestes douloureux. Lors de l'organisation en équipe de sa classe en base-ball, deux gestes d'accompagnement d'élèves dans leur équipe ont été notés ;

- 2) Julien et Patrick touchent énormément pour des raisons non classifiables immédiatement. L'entretien permettra de déterminer les fonctions de ces contacts ;
- 3) Romain, Vanessa, Deborah, Natacha, Myriam touchent au gré des situations, le plus souvent pour des raisons pédagogiques, même si parfois des gestes plutôt affectifs sont produits.

3.1.5.5. Les variations selon les APSA

Des différences en fonction du lieu de pratique et de l'activité enseignée ont été notées. Dans les activités où la surface est réduite, les contacts sont plus nombreux. Les activités d'intérieur (en gymnase ou petites salles) favorisent les touchers en comparaison à celles de plein-air. Pour la fonction sécuritaire, les touchers sont plus nombreux dans les activités plus périlleuses où les élèves agissent de façon non habituelle (gymnastique, cirque, acrosport). Enfin, certaines activités favorisent implicitement un rapport au corps plus important (danse, judo), les contacts y sont donc plus nombreux. En athlétisme, principalement dans les lancers, les enseignants semblent très vigilants. Ils enclenchent plus de contacts individuels pour encourager, reconforter. Est-ce en concordance avec leurs perceptions des activités et de la pénibilité des actions motrices dans ces dernières ?

	Toucher sécurité	Toucher de communication : accompagner le mouvement	Toucher de communication : canaliser	Toucher relationnel : reconforter, partager une complicité, encourager	Toucher technique: corriger, féliciter	Total de touchers
Activités acrobatiques et artistiques	2,00	1,92	1,96	3,75	5,06	14,70
Sports collectifs	0,00	3,48	1,60	0,60	2,00	7,68
Activités de raquette	0,00	2,35	1,13	3,00	0,13	6,60
Activités de combat	0,50	6,50	4,00	8,00	11,00	30,00
Activités diverses (athlétisme & roller)	0,33	4,13	2,20	5,52	1,72	13,91

Tableau 5 : Total des interactions par APSA rapporté à une leçon

3.1.5.6. Les réactions des élèves aux touchers

Nous n'avons pas constaté de comportement de rejet, d'inhibition, de recul au regard des touchers de l'enseignant. Les élèves n'ont pas l'air d'y prêter attention ou d'être gênés. Ils modifient au contraire leur comportement selon les orientations de l'enseignant, notamment pour progresser. Pour l'organisation, ils se placent rapidement comme le souhaite l'enseignant. Pour la conservation du contrôle de la classe et la gestion des élèves perturbateurs, ils

s'arrêtent presque aussitôt. De même, lorsqu'ils se blessent ou connaissent une déception, ils vont souvent voir spontanément l'enseignant ou accueillent sa présence agréablement. Pour les autres touchers qui ne sont pas intégrés dans la classification, ils ne s'y opposent pas.

3.2. L'analyse de la première partie des entretiens

La première partie des entretiens avait pour objectifs de relever les croyances des enseignants d'EPS sur les CNV et les CV, leur rôle dans la relation pédagogique à travers la connaissance de leurs élèves et le développement d'un climat de classe optimal propice à l'apprentissage des élèves. Nous les avons fait s'exprimer sur ce qu'ils pensent faire lorsqu'ils enseignent à leurs élèves. Quelle est leur utilisation quotidienne des communications ? Comment interprètent-ils leurs actes professionnels. Quel recul, quelle analyse font-ils des communications ? Leur accordent-ils un rôle important ? La trame de cet entretien semi-directif est en annexe (n°4). Des régulations ont été nécessaires afin de s'adapter aux réponses fournies et pour demander des compléments d'explication ou de justification.

Les questions de l'entretien portaient sur différents aspects :

- La communication non verbale en EPS : Définition, efficacité, place, rôle, importance ;
- La communication verbale : importance, place, rôle ;
- Les aspects non verbaux de la communication (toucher, gestuelle, sourire, regard, posture, attitude, silence) ;
- Les routines non verbales ;
- Les caractéristiques des élèves qui influencent les interventions ;
- Les élèves privilégiés dans les communications ;
- Le rôle affectif de l'enseignant ? La place de l'affectivité, de l'émotionnel : intérêt, utilité (climat de classe, ambiance, apprentissage) ;
- Les élèves plus sympathiques : pourquoi ? Attitude, communications et interactions différentes ?
- Les questions sur la vie extrascolaire : apport, pertinence, intérêt ;
- Les FB de l'enseignant : apport, intérêt, lesquels, pour qui, pourquoi.

Les entretiens reflètent les conceptions personnelles des enseignants et livrent leurs croyances, qu'ils verbalisent de façon singulière. Les difficultés à exprimer leurs conceptions sont souvent dues à une absence de réflexion antérieure à l'entretien sur le sujet. De nombreux bafouillements, hésitations ponctuent leurs réponses. Natacha répond par exemple à la question sur la place des CNV en EPS par « *Je ne m'en rends pas compte. Je ne sais pas* ».

Ces hésitations sont accentuées pour les questions concernant le toucher, qui a fait l'objet d'une étude spécifique antérieure (Barrière-Boizumault & Cogérino, 2010).

Les parties qui suivent reprennent les croyances verbalisées par les enseignants sur les différentes CNV. Seront évoqués la place du toucher, de la gestuelle, du sourire, du regard, des routines non verbales, du silence, du corps de l'enseignant et leur rôle en EPS.

3.2.1. L'utilité des CNV

Les hésitations initiales laissent place à une réflexion qui souligne l'importance des CNV :

- **Variété de fonctions** : « *A la fois au niveau pédagogique, gestion de classe et transmission des informations* » (Gérard) ;

- **Rapidité, praticité et multisignal** :

- Pour Myriam, « *En EPS, il y a aussi beaucoup d'autres moments où il faut intervenir vite pour régler un problème rapidement ou pour mettre le doigt sur quelque chose de précis très vite et là, à ce moment là c'est plus individuel. Donc je te touche, c'est à toi que je parle donc je te montre, je fais un signe. En plus, quelques fois ils sont loin. J'ai en plus une voix particulièrement désagréable donc dès qu'il faut que je crie un peu que je parle fort pour passer par dessus le bruit c'est tout et n'importe quoi, donc je pense qu'effectivement la communication, le geste, la précision, le regard aussi "attention ce que tu fais là je ne le supporte pas, ce n'est pas autorisé en cours" ou des choses comme ça, oui ça passe pas tout par la parole* ».

- Pour Deborah, l'utilisation du non verbal est importante par la mise en scène corporelle utilisée : « *Je pense que je parle avec les mains. Et puis aussi ce qui est entre guillemets pas sanction mais attention. Et puis tout ce qui est, allez, vous me cassez les pieds, j'attends, je croise les bras, je me ferme, je me tais, je ne les regarde plus, j'attends. Là, il n'y a pas de verbal là dedans, il n'y a pas de touchers mais il y a le côté un peu mise en scène, un peu...voilà* ».

- **Individualisation** : « *C'est le fait de s'intéresser à l'intime, de rentrer dans son espace intime ; à l'élève, ça lui permet de se sentir, ben oui, un petit peu plus concerné. Ça lui permet de sentir qu'on s'adresse directement à lui* » (Julien) ;

Les enseignants ont une analyse de l'utilité des CNV en classe qu'ils justifient selon deux axes : **l'efficacité organisationnelle** et **spécifique** à la discipline EPS ; **l'individualisation** des communications qui s'adressent le plus souvent à un élève particulier. L'enseignant crée une relation individuelle et l'élève ne peut plus se cacher dans le groupe.

3.2.2. Le toucher : un geste à limiter

Les entretiens avec les enseignants font apparaître une différence entre ce que les enseignants font dans leur pratique quotidienne et ce qu'ils pensent ou croient faire. Le toucher constitue un sujet tabou pour les enseignants d'EPS alors qu'il s'agit d'une action qui revient à de nombreuses reprises, lorsque nous observons les pratiques. Ce geste provoque des tensions internes et des ambiguïtés chez l'enseignant qui est partagé entre l'utilisation de cet acte intéressant en EPS et les discours puritains et conventionnels, véhiculés par la société sur ce que doit être le comportement d'un adulte, d'un éducateur face à un enfant.

3.2.2.1. Des avis partagés

Lorsque nous leur demandons s'ils sont amenés à toucher leurs élèves régulièrement, les enseignants répondent le faire très peu, cet acte n'étant pas recherché volontairement et spontanément ni pensé au préalable selon eux, exception faite pour les corrections. *« Par rapport aux contenus d'enseignement pour tout ce qui est placement dans certaines activités, ouais, je pense que là c'est un geste volontaire, enfin, pas réfléchi à l'avance, mais quand je vois le comportement de l'élève, là je me dis que je dois l'aider pour que je le place pour qu'il arrive à avoir la bonne sensation, pour qu'il arrive à progresser correctement »* (Deborah). Vanessa explique que c'est fortuit et qu'elle ne le recherche pas *« Sauf si c'est nécessaire pour arrêter quelque chose de dangereux ou pour aider à la compréhension d'un mouvement »*. Elle pense que cet acte est essentiellement présent en gymnastique, lors de la parade. Elle n'a pas de réticence lors de cette action. *« Mais, dans le cadre d'une leçon normale, ah non, non, non, sincèrement c'est fortuit, si je l'ai fait c'est franchement par hasard, ce n'est jamais volontaire. Peut-être quand j'essaie de placer un élève, ça c'est possible. Pour aider à une explication à ce moment là, mais alors vraiment, non ça n'a pas été une dominante chez moi ça, du tout »*.

Gérard pense qu'il ne doit pas être utilisé en milieu scolaire, car les risques sont trop grands. Il a fait le choix de supprimer tout contact de son enseignement, y compris pour assurer la sécurité des élèves, pour des raisons de sécurité professionnelle, donc personnelle. Son organisation pédagogique est faite en fonction de cette volonté. Les élèves sont donc responsabilisés et sollicités pour parer. D'autres, sans être aussi catégoriques, pensent peu l'utiliser car *« Je ne pense pas que ce soit un outil important pour les apprentissages »* (Natacha ou Vanessa) bien que nécessaire parfois dans certaines activités (Deborah) ou avec certains élèves (Romain) ou encore *« Qu'il faut l'utiliser avec parcimonie suivant les activités et les moments. Ça peut être utile et ça peut être mal interprété surtout étant un homme vis à*

vis des jeunes filles. Il faut l'utiliser dans certaines occasions, dans certains contextes » (Julien). « C'est pas quelque chose d'impératif, c'est pas une condition obligatoire, mais ça ne me gêne pas d'avoir à les toucher, mais c'est pas obligatoire » (Myriam). A l'inverse, un enseignant admet l'utiliser tout le temps « C'est une manie, je suis un tactile » (Patrick).

Ils justifient la faible utilisation des touchers par la connaissance des caractéristiques psychologiques des élèves, « Ce sont des adolescents dont il faut respecter le corps » (Vanessa).

3.2.2.2. Les raisons des touchers

La sécurité puis la correction de posture ou la gestion de conflits sont les cas principalement cités pour lesquels ils sont amenés à toucher leurs élèves.

- « *Quand il faut assurer la **sécurité**, il faut bien qu'ils sentent qu'on est là pour qu'ils aient confiance, pour qu'ils **sentent** aussi à quels endroits c'est important de bien placer son dos, de bien placer ses bras ou quelque chose comme cela* » (Myriam) ;

- « *Au niveau pédagogique, utiliser pour faire comprendre le **placement du corps**, notamment dans certains exercices et c'était uniquement au niveau pédagogique (il se remémore les raisons pour lesquelles il touchait quand il utilisait encore cette modalité d'interaction), pour peut être mieux arriver à placer un bras, un dos, une tête, une nuque ou des choses de ce style* » (Gérard) ;

- « *Pour les **séparer** parce qu'ils sont en conflit. Ça m'est déjà arrivé de ceinturer un élève pour le calmer parce que je savais qu'avec cet élève, il ne le prendrait pas mal et le fait de le toucher ça l'aiderait dans la canalisation de son énergie* » (Deborah).

3.2.2.3. Les endroits touchés

Concernant les endroits touchés, ils sont tous unanimes, le haut du corps est prioritairement la zone touchée : « *Je pense que c'est plus au niveau des bras, épaules je pense et après selon l'activité, ça peut être au niveau du bassin pour placer mais je dirais plutôt haut du corps. Assez peu le visage je pense. Plutôt les membres supérieurs* » (Deborah).

Lors de leur justification, ils s'appuient sur l'aspect correctif uniquement et laissent de côté les autres fonctions : « *Je touche le dos, dans les exercices de parade gymnastique par exemple. Je touche les bras et les mains au niveau de la correction, par exemple en art du cirque, j'ai dû le faire pour placer les mains, pour montrer. Pour tenir sa raquette en badminton donc je vais dire plutôt les mains, quelques fois la tête dans les parades pour les roulades ou des choses comme ça. Je protège ce qui est à protéger. Alors après dans les*

petites démonstrations, dans les petits investissements en combat, ben en combat on touche un peu tout, voilà, je n'ai jamais bien réfléchi à ce que je touchais mais c'est plutôt comme ça » (Myriam). L'aspect non réfléchi est parfois souligné. Cette remarque est en contradiction avec la pudeur parfois affichée dans les propos, notamment chez les enseignants homme : « Ça dépend des élèves, si c'est les filles on va pas oser toucher les parties, euh... fesses et cuisses et les garçons on aura peut-être plus tendance à toucher ... les parties les plus touchées, je pense que c'est les épaules et les... les bras et les mains ... et peut-être le dos » (Romain).

3.2.2.4. Les formes des touchers

Différentes formes sont identifiées : **Effleurement** ; **Tapotement** ; **Serrage** avec plus ou moins de fermeté. Elles varient selon la situation, le contexte : « *Si c'est vraiment une remédiation par rapport à une correction, ce sera vraiment lui faire sentir le geste efficace, donc une prise un petit peu plus ferme. Un encouragement ce sera un geste un petit peu plus rapide pour lui mettre un petit peu de mouvement, lui signifier soit d'accélérer le mouvement ou de se bouger un petit peu plus. Et dans le cas où c'est un recadrage, ce sera un petit peu plus ferme avec une prise où il sent vraiment qu'il y a de la présence physique et qu'il faut qu'il s'arrête » (Julien). Cet avis est partagé par tous : « L'intensité du toucher va être différente en fonction de la situation. Si c'est, je reprends l'exemple du bassin en gym, je vais peut être plus appuyer pour qu'il y ait une sensation au niveau de l'élève. Après, si c'est pour les séparer, ça va plutôt être fort comme toucher. Après quand c'est, "allez on y va", ça va être plus de l'effleurement, les envoyer doucement, les pousser vers ce qu'on a envie » (Deborah).*

3.2.2.5. Les élèves concernés par les touchers

Parmi les enseignants interviewés, quatre femmes et un homme disent ne pas faire de différences selon les caractéristiques des élèves. Par contre, Patrick et Julien annoncent différencier leurs touchers en fonction du sexe de leurs élèves, touchant plus facilement des élèves garçons que filles. Romain déclare plutôt toucher ceux avec lesquels le courant passe bien, indépendamment de leur sexe. Julien pense toucher davantage les plus jeunes que les plus âgés (6ème vs 3ème) : « *Plutôt les jeunes élèves qui peuvent avoir un petit peu plus de mal à s'organiser, qui peuvent avoir un petit peu moins de routines. Dans ce cas là, je suis plus dans l'incitation manuelle au travers du contact, le placement pour constituer des équipes, organiser des groupements. Alors que les 3èmes, surtout si je les ai déjà eu auparavant, ils ont plus de routines et s'organisent de façon un petit peu plus facile ».*

3.2.2.6. L'influence des APSA

Pour tous, les APSA induisent le nombre et la forme des touchers. « *C'est vrai qu'il y a des activités plus à même d'engendrer le toucher* » (Gérard). Tous pensent que les activités athlétiques ne nécessitent pas trop de contacts, sauf peut être le javelot pour le placement du bras : « *Quand il faut placer le javelot derrière, souvent derrière, ils n'ont pas la sensation du bras qui est correctement placé. Tu vois l'année dernière, c'est vrai l'année dernière avec les 6ème, maintenant que tu me fais réfléchir là-dessus, je vais les aider, je vais leur tendre le bras derrière, je les touche, ouais* » (Deborah) ou l'apprentissage de la prise de pouls (Myriam). Les sports collectifs n'occasionnent pas non plus énormément de touchers. Les activités où ces derniers apparaissent le plus selon eux sont celles où la sécurité est indispensable telles que la gymnastique, l'acrosport ou le cirque ainsi que l'escalade pour 8 enseignants sur 8. Les sports de combat sont également pourvoyeurs de contacts de par leurs caractéristiques intrinsèques.

3.2.2.7. L'impact du sexe de l'enseignant

Concernant leurs croyances sur le sexe de l'enseignant qui utilise davantage les touchers, les réponses sont variées :

- Une prépondérance des femmes : « *Une femme sera peut-être plus dans le contact, c'est peut-être plus dans la nature des femmes. Je n'ai pas de donnée concrète dans ce domaine, mais peut-être. Elle sera peut-être plus dans l'affectif, dans la douceur, dans les encouragements* » (Julien) ;

- Une interaction sélective : « *Si c'est une femme peut-être que ça la dérangerait moins de toucher les filles que les garçons et inversement si c'est un garçon il va être plus gêné de toucher les filles que les garçons* » (Romain) ;

- Une question de caractère : « *C'est peut-être plus une question de personnalité, de ressenti personnel que de sexe* » (Deborah) ;

- Une absence d'intérêt : « *Je crois que je ne m'en suis jamais préoccupé* » (Patrick).

3.2.2.8. La variabilité annuelle des touchers

Les avis sont partagés concernant la variabilité du nombre de touchers selon l'année scolaire. Une moitié pense que cela dépend des APSA et non de la période de l'année : « *Je pense que c'est pareil, c'est plus en fonction du moment dans le cycle et de l'activité, en fonction des choses qui se passent dans le cours aussi* » (Deborah). L'autre moitié pense qu'ils touchent davantage en fin d'année, car ils connaissent mieux les élèves et connaissent davantage leurs caractéristiques et ceux qui préfèrent le toucher à d'autres formes

d'intervention en terme d'efficacité : « *Je pense qu'au début de l'année, comme on connaît pas trop les élèves, on n'ose pas trop les toucher et au fil du temps quand on commence à avoir une meilleure approche des élèves, les élèves se sentent mieux avec nous ; au fil du temps on a tendance, en fonction des activités, à plus toucher les élèves vers la fin de l'année* » (Romain).

3.2.2.9. Les ressentis des élèves selon les enseignants

Les enseignants pensent que les élèves ne sont pas indifférents à ces touchers, mais ils ne se sentent pas agressés non plus. « *Écoute, si j'avais de temps en temps des élèves qui se rebiffent un peu, qui se reculent un peu, je pense que ça m'aurait marqué. Dans la mesure où en début d'année je ne saute pas dessus mais j'attends de voir comme ils fonctionnent, je pense jamais avoir provoqué de chose désagréable chez eux, toute façon non, je ne pense pas (qu'ils soient gênés)* » (Myriam).

Sept enseignants pensent que les élèves se sentent valorisés par une attention individuelle : « *J'ai l'impression que c'est valorisant. Ils ont l'impression que je m'occupe d'eux plus individuellement. Le geste est plus ciblé. Et, j'ai l'impression que ça les touche plus, que je m'occupe plus d'eux* » (Natacha).

Nous reviendrons sur les réponses données lors de cette première partie d'entretien et la comparaison avec celles issues des auto-confrontations. Quelques différences apparaissent. Toutefois, une esquisse des avantages pédagogiques de cet acte est déjà réalisée ici, même si elle a lieu à demi-mots.

3.2.3. Les gestes en EPS: une nécessité

Dans cette catégorie, tous les enseignants incluent spontanément la démonstration. Les avis sont relativement homogènes, sauf pour les emblèmes. Pour Natacha « *Ce n'est pas suffisant parce qu'il y a toujours du bruit. Non, je les accompagne toujours de la parole* ». Au contraire, Deborah, Myriam et Gérard se rejoignent sur leur importance, surtout quand il y a du bruit et à distance (Deborah), pour capter leur attention (Gérard). En plus, « *C'est rapide, c'est efficace, je veux dire l'attention est tout de suite là* » (Myriam).

Les avantages mis en avant pour les gestes sont :

- Compréhension rapide et efficace du message (Natacha) ;
- Captation de l'attention des élèves, compte-tenu de l'espace d'évolution de l'EPS, « *Car s'ils arrivent à capter le signe, ils vont être plus attentifs donc du coup ils vont écouter le verbal* ». (Deborah) ;

- Visualisation du geste : « *C'est important. Rien que l'imitation. Alors, la gestuelle, au niveau de l'activité sportive, plus technique, là je pense que ça a un rôle. Le bon geste, montrer, démontrer, etc.* » (Natacha) ;

- Maintien de l'autorité : *Et puis la gestuelle au niveau de la discipline. Ça je pense que c'est important, ça rajoute une puissance en plus. Ça augmente, ça habille la parole* » (Natacha).

3.2.4. Le sourire : une source de motivation

3.2.4.1. Le rôle du sourire en EPS

Toutes les réponses données se rejoignent. La place du sourire est « *Hyper importante* » (Natacha). C'est une **source de motivation**, de **plaisir**, « *Ça leur donne déjà la pêche pour autre chose* » (Natacha) et « *Ça permet de travailler dans une ambiance enjouée* » (Julien). « *C'est pour justement détendre les élèves, essayer de mettre une bonne ambiance au sein de la classe, essayer d'être **sympathique** pour justement **favoriser l'investissement** des élèves. Ça permet d'instaurer un **climat joyeux et de travail*** » (Romain). Cela leur montre « *Que si je suis contente d'être là, ils sont déjà un peu plus contents d'être là aussi. Ça évite aussi certains comportements, débordements agressifs des élèves* » (Deborah, Myriam).

Julien met en avant le rôle de **FB de félicitation**, « *Pour un élève qui réalise une bonne action, ça peut être aussi quelque chose d'efficace* ». Myriam rajoute celui de **calmer** : « *Si quelque chose s'enflamme et que je réponds par un sourire ça calme assez vite* ».

Certains enseignants nuancent en fonction du type de sourires (complaisance, taquin, complice) et par opposition le visage fermé. Ces expressions faciales sont utilisées au gré des situations mais les positives permettent de créer un climat de classe propice au travail.

3.2.4.2. Son utilisation par les enseignants

Certains disent ne jamais sourire ou très rarement (Gérard et Patrick), car cette action ne vient pas naturellement. Gérard nuance en expliquant l'utiliser davantage à l'AS. Il explique que « *l'atmosphère est un peu différente. Je pense que je suis plus détendu à l'AS qu'en EPS, même si ça ne me pèse pas du tout, mes interventions sont différentes* ». Myriam met en avant que cette CNV dépend aussi de son état de forme : « *Voilà, maintenant, pour pouvoir sourire, il ne faut pas que ce soit la 6ème heure de cours* ».

Pour les autres, le sourire n'est pas programmé. Il intervient au gré des situations : « *Je n'ai pas d'intention quand j'utilise le sourire. Ça vient naturellement* » (Natacha). « *C'est par rapport à ce que je vois, par rapport à ce qui se passe et là ça vient tout seul* » (Deborah). Elle rajoute cependant que parfois : « *Oui, j'en joue un peu sur le côté **humour**, sur le côté ben justement **plaisanterie**, avec les limites qu'il y a à avoir, avec les élèves, je pense que oui*

*je suis amenée à l'utiliser. Bon pas tout le temps mais oui, je pense que je suis amenée à l'utiliser. Pareil, je suis amenée à utiliser la figure fermée. Et des fois je vais attendre en souriant. Je vais sourire à certains élèves qui ont compris que j'attendais le silence, et être **complice** entre guillemets avec ces élèves qui ont compris et qui en ont marre d'attendre que les autres arrêtent de faire les "zouaves". Jusqu'à ce que tout le monde arrive à comprendre. Donc c'est une certaine forme de complicité avec les élèves qui captent ce genre d'attention ».*

Julien est moins nuancé et admet l'utiliser volontairement « *Parce que je **blague** souvent avec les élèves donc pour détendre un peu l'atmosphère et pour participer à cette ambiance où les élèves sentent que dans les moments où ça va bien, il faut faire en sorte que tout aille bien parce que le prof est un petit peu plus cool. Par contre j'ai expliqué tout à l'heure, s'il y a quelque chose qui ne va pas, le prof peut aussi prendre un autre visage ».*

Les réponses confondent rire et sourire, mais ceux-ci possèdent les mêmes fonctions. Ils sont communicatifs (Patrick).

3.2.4.3. La perception par les élèves selon les enseignants

Les réponses mettent toutes en avant que les élèves apprécient cette marque d'attention de la part des enseignants. Ils pensent que ça montre que l'enseignant est ouvert et qu'il n'est « *Pas là que pour critiquer* » (Deborah). Pour Julien, les élèves « *Y sont favorables. Ils participent aussi en rendant le sourire* ». **L'aspect communicatif et réciproque** est mis en avant. **L'aspect affectif et subjectif** l'est également par Romain : « *Je pense que si on fait un sourire, peut-être que l'élève, il va avoir l'impression qu'on l'aime bien et qu'il a fait quelque chose de bien donc il va continuer* ».

3.2.5. Le regard : une communication nuancée

3.2.5.1. L'impact sur les élèves

Le regard est régulièrement utilisé, tant sous ses aspects positifs que négatifs, mais son efficacité dépend des élèves. La perception et la réaction aux regards varient selon les élèves (Deborah, Myriam). Certains (Gérard, Julien, Patrick) pensent que les regards négatifs sont plus efficaces que les positifs. De même, selon Julien, pour « *L'élève qui a un petit peu de difficultés et qui se sent regardé, ça peut avoir deux aspects. Un aspect négatif car il se sent totalement dépourvu, il se sent observé et il perd ses moyens et d'un autre côté un élève qui se sent soutenu et avec un regard et un hochement de la tête, un signe que c'est positif, ça peut l'aider à le motiver* ».

L'utilisation de ces regards évolue « *Au fur et à mesure où on apprend à connaître les élèves. Il y a certains élèves, un regard, ça va suffire. Il y en a d'autres, on fait le regard et ils relancent le regard d'un air de dire, "je m'en fiche, tant que tu ne seras pas à mes basques, de toute façon ça ne marchera pas". Alors que d'autres élèves, oh, un regard, "elle m'a vu, je me remets dans le droit chemin". Ou alors c'est pareil le petit regard, "tiens je te vois, allez, allez, c'est bien continue". Sans avoir besoin de parler, montrer qu'on est là, qu'on les regarde, qu'on les observe, qu'on voit qu'ils progressent, qu'on voit qu'ils travaillent bien. Donc il y a différents types de regards* » (Deborah).

Pour Myriam, ce regard est très important car il **individualise** la CV : « *On annonce quelque chose à l'oral, c'est pour tout le monde, ce n'est pas spécifiquement pour moi. On me regarde, on me sourit, ou on me regarde, on me fait les gros yeux, ça veut dire que c'est pour moi, qu'on s'intéresse à moi, c'est plus ciblé* ». Cet aspect est souligné par Vanessa. Elle explique regarder constamment. Elle utilise le terme regard au même titre que celui de bienveillance : « *j'ai un regard pour chacun, pour chacune, vraiment ..., vraiment parce que je crois que ça, ça a beaucoup plus d'importance pour moi que ne pourraient en avoir mes contenus d'enseignement. Tu vois. Donc, j'espère que j'ai un regard attentif sur chacun et chacune* ». Il permet aussi de **calmer** : « *En plus c'est calme le regard, ça permet de baisser un petit peu, des fois, le ton de la classe* » (Myriam).

3.2.5.2. L'utilisation par les enseignants

Si Julien utilise volontairement et de manière réfléchie le placement du regard, Deborah l'exploite, mais ne l'anticipe pas. Elle pèse cependant son utilisation en fonction des élèves : « *Anticiper je ne sais pas mais en fonction de ce que je vois et en fonction de l'élève, je vais me dire oui, lui c'est pas la peine que je le regarde de telle ou telle façon parce que ça ne marchera pas. Par contre lui, je sais que juste le petit regard, juste l'inclinaison de la tête, juste les bras croisés, tout ça couplé, ça va marcher* ».

Patrick spontanément me dit « *Je parle beaucoup avec les mains et mon regard doit en dire long aussi* », ce ressenti est partagé par Natacha. Toutefois, Patrick rajoute un peu plus tard qu'il ne pense pas utiliser le regard, ce n'est pas un outil qu'il exploite. « *Je ne sais pas si je le fais avec l'objectif que ce soit efficace mais je sais que les élèves le comprennent. Je le fais parce que je ne peux pas le cacher* ». L'aspect subi et incontrôlable des CNV est relevé par cet enseignant.

Romain, à l'inverse, dit que ses regards sont peu perçus par les élèves et que la voix suffit pour se faire comprendre. Pour Myriam, elle préfère ne pas anticiper car « *Plus je suis naturelle et il me semble mieux ça se passe* ».

3.2.6. Le silence: une communication consensuelle

Le silence est un outil que tous les enseignants disent utiliser souvent. « *Le silence fait plus des fois que le fait de parler* » (Deborah). Pour Natacha, c'est plus qu'une simple communication, « *J'en ai besoin* ». Différentes fonctions sont soulignées :

- **Capter l'attention** : « *Pour capter l'attention des élèves, du groupe, souvent avant des consignes importantes* » (Natacha) ;

- **Montrer un mécontentement** : « *C'est pour marquer un temps d'arrêt, un respect de l'autorité. S'il y a du bruit et que j'impose volontairement le silence, c'est pour vraiment montrer que je veux que ça s'arrête. Un silence volontaire, ils sentent que généralement c'est pas bon signe quand même* » (Julien) ;

- **Retrouver le calme** : pour Gérard « *Ça c'est aussi une CNV, à un moment je ne dis rien, je me positionne, j'attends, c'est un message qui leur est transmis et j'ai pas besoin d'hurler pour qu'ils s'arrêtent. Moi, je suis patient, ça prendra peut être cinq minutes, ça prendra peut être dix minutes. Je ne vais pas m'affoler* » ;

- **Apaiser les élèves**. Patrick nous raconte une anecdote sur cet aspect non verbal : « *Dans ma formation perso sur le tas, j'avais une prof qui m'amenait des élèves. Je disais en déconnant, "quand elle sort de sa classe, je sais qu'ils arrivent". Elle gueulait tout le temps et les élèves étaient bruyants. Ça, c'est quelque chose que j'ai appris et que j'ai constaté lors des mouvements de jeunes, quelqu'un qui veut obtenir le silence, il se tait et il attend et des fois c'est très long, j'essaye. Et moi, très souvent, hop, je suis comme ça, j'attends. Je déclenche le chrono et puis voilà, et puis des fois je m'emporte. De toute façon, les élèves sont le reflet du prof, de toute façon, ça j'en suis persuadé. Un prof bruyant amène des élèves bruyants* ». Myriam confirme cette fonction du silence : « *Calmer, poser, permettre ensuite de faire une intervention orale qui sera mieux écoutée* ». Elle approfondit : « *Moins l'enseignant parle fort moins l'enseignant a de voix, plus les élèves travaillent dans le calme. Et plus l'enseignant parle fort, intervient souvent, lève le ton, plus il y a de bruits et d'agitations* » ;

- **Apprendre à communiquer**. Pour Deborah, le silence doit faire l'objet d'un apprentissage chez les élèves. « *Ils apprennent le bon mode de fonctionnement comme chacun est différent. Moi j'essaye de ne pas parler tant que les élèves discutent, donc le silence fait partie des contenus d'enseignement. Il faut qu'ils apprennent à se taire, il faut qu'ils apprennent à lever la main et c'est pas forcément évident. Et d'un cours à l'autre, d'une classe à l'autre, il y a un cours, ça va être super, ça va marcher très bien, ils vont se taire, ils vont lever la main et vont réussir à communiquer et à d'autres moments ça ne marche pas du tout. Mais c'est un de mes objectifs. Apprendre à écouter l'autre et on ne peut écouter l'autre que quand il y a le silence, apprendre à communiquer les uns envers les autres, donc ça veut dire qu'il faut se taire* »

pendant que l'autre il parle, etc., donc ça c'est un challenge, en tout cas, un challenge...mais ça fait partie de mes contenus ».

- **Montrer que tout fonctionne** : *« Il faut qu'il y ait des moments où on n'intervient pas, ça veut dire tout roule, j'ai confiance en vous, ce que vous faites va dans le bon sens, continuez. En gros, moins on parle, plus ils peuvent continuer à travailler. Donc le silence, c'est leur permettre de travailler sans coupure, leur laisser du temps. Et c'est aussi une forme de respect »* (Myriam).

3.2.7. Le corps de l'enseignant dans la classe

Deux questions complémentaires étaient posées aux enseignants. Elles portaient sur 1) leurs placements et positionnements dans l'espace, 2) l'utilisation consciente de leur corps au niveau de leurs attitudes corporelles. Si les réponses à la première question sont relativement précises et anticipées, la seconde question révèle des conceptions moins formalisées.

3.2.7.1. Le placement dans l'espace

Les réponses sont formelles et homogènes, issues souvent des consignes transmises en formation initiale. Les enseignants disent se placer pour n'avoir aucun élève dans leur dos et les avoir tous face à soi lors des regroupements. L'objectif est aussi *« D'assurer la sécurité des ateliers les plus dangereux »* (Myriam).

L'idée d'un placement qui permette d'être vu par l'ensemble des élèves est émise à plusieurs reprises. L'objectif est *« Que les élèves sentent qu'il y a quelqu'un derrière »* (Julien). Il faut *« circuler »* pour Myriam car par exemple : *« Dans l'activité cirque, quand je suis face au praticable, instinctivement mon regard, mon attitude va être perçu et va être orienté vers ceux qui sont devant moi. Pour ceux qui sont au 2^{ème} ou 3^{ème} rang, c'est difficile de dire je m'intéresse à vous qui êtes au fond. Donc c'est vrai qu'il faut passer un peu partout, se rapprocher car c'est vrai que quand on est à côté d'un groupe c'est qu'on peut s'intéresser à lui. Mais en même temps se rapprocher d'un groupe sans pour autant tourner le dos aux autres ».*

Concernant le positionnement de l'enseignant vis à vis de ses élèves, les réponses sont variées. Les uns préfèrent qu'ils soient assis et eux debout, d'autres au contraire aiment se placer au même niveau. *« J'aime bien les avoir assis. Ce n'est pas pour les dominer mais pour des raisons personnelles (problème de santé au niveau de l'oreille interne)* (Myriam). Certains alternent en fonction de l'activité et du contexte : *« Je suis souvent debout, ça c'est sûr, face aux élèves. Ça dépend aussi des activités. Par exemple en acrogym, je vais me mettre souvent à leur niveau. Quand ils sont assis, je vais me mettre accroupie pour capter*

leur attention. Donc être à leur niveau des yeux. Souvent je me mets à leur niveau. S'ils sont debout, je vais me mettre debout » (Natacha).

3.2.7.2. L'attitude corporelle

Deborah pointe l'importance de la théâtralisation qui renvoie au « *Sketch de l'enseignant* », à son jeu corporel. Elle donne un exemple lorsqu'elle montre son mécontentement, bras croisés. Pour Julien, « *Un prof doit s'imposer par sa présence, son charisme et son autorité, je pense que ça fait partie des compétences de base de l'enseignant* ». Il souligne que la prestance est l'un des aspects fondamentaux de l'enseignant et que le comportement d'une classe peut changer complètement en fonction de la prestance de l'enseignant. Toutefois, il explique ne pas se mettre en scène volontairement. Cet avis est partagé par sept enseignants sur les huit.

Même si Myriam répond qu'elle ne se met pas en scène, elle explique : « *je ne sais pas si je le (l'espace) mets en scène, mais je sais que quand tout roule, quand tout se déroule bien, quand ils sont en autonomie et que je veux qu'ils soient en autonomie, je veux qu'ils soient responsables de leur atelier, souvent je m'écarte quelque part. Je vais vers ma table, je vais vers mes affaires et je me recule. Ça veut dire "tout baigne, vous êtes en position, vous êtes des 3^{èmes}, vous pouvez gérer s'il y a un conflit vous gérez et je ne viendrais que si vous avez besoin"* ».

La possibilité d'améliorer ses CNV est soulignée par une enseignante : « *Le verbal, on a beau crier, de toute façon ça ne change rien. Le fait de ne pas parler, en tout cas, moi, j'ai évolué. Dans ma carrière, on va dire au début je criais beaucoup mais le fait de ne pas parler, d'avoir justement ce côté muet, attentiste du calme, au bout d'un moment ça paye même si au début ils ne comprennent pas, ça met du temps* » (Deborah).

3.2.7.3. Apprentissage des CNV par les élèves : une co-construction

Deborah explique que cette attitude corporelle de l'enseignant doit faire l'objet d'un apprentissage par les élèves, idée qu'elle est la seule à souligner et que nous discuterons ensuite. « *L'attitude corporelle, c'est important, parce que c'est pareil il faut que les élèves ils apprennent à connaître le mode de fonctionnement de l'enseignant. Croiser les bras, regarder, avoir tel ou tel regard, s'asseoir parce qu'à un moment on est debout, on attend, ben ça ne se calme pas, c'est pas grave je vais m'asseoir, je ne vais pas me fatiguer, je vais vous attendre, on perd du temps. Donc, ça c'est l'apprentissage. C'est pareil, ça peut être des gestes très rapides, du genre on montre du doigt, ça veut dire "file là bas et va travailler". On n'a pas besoin de parler, enfin pour certains élèves, on en revient toujours au même* » (Deborah).

Myriam, pour sa part, répond à notre question portant sur les routines non verbales, partie que nous approfondissons dans le paragraphe 3.2.9., qu'elle en explique certaines à ses élèves en début d'année pour qu'ils les comprennent et les appliquent ensuite de façon immédiate. Nous y reviendrons par la suite.

3.2.8. Synthèse : un avis partagé sur les CNV

Même si des différences individuelles peuvent apparaître, un consensus général semble se détacher sur les CNV. Premièrement, le toucher semble être rejeté ou évité par la majorité des enseignants qui disent minimiser son utilisation. Peu sont conscients des routines non verbales mises en place. La plupart reconnaît utiliser des emblèmes, et surtout la gestuelle qui est incontournable en EPS. Ces enseignants accordent une grande importance aux sourires et aux silences, bien que seuls les seconds bénéficient de jeux de scène dans leurs propos. La première fonction des CNV est un gain de temps, notamment dans la gestion de la classe. Ces CNV sont fortement corrélées aux APSA et aux caractéristiques des élèves.

Il s'agit maintenant de voir si ces CNV ont d'autres justifications, beaucoup plus affectives lorsque les enseignants les utilisent et se voient les employer. Comment justifient-ils ces CNV ? Des différences entre les croyances générales véhiculées sur les CNV et la confrontation à la réalité de leur pratique apparaissent-elles ? Quelles réactions ont-ils face à la réalité de leur pratique professionnelle en décalage parfois avec les croyances véhiculées ?

Nous répondrons à ces questions après l'analyse des réponses dont la question portait sur l'aspect affectif de la relation pédagogique.

3.2.9. Les routines non verbales : une absence d'anticipation

Lorsque nous demandons aux enseignants s'ils pensent avoir développé des routines non verbales, ils sont hésitants et peu sûrs d'eux. Cinq sur huit répondent que non.

Myriam pense en avoir plusieurs dont une qui leur est expliquée en début d'année : « *Il y a une chose que j'ai expliqué et que j'explique en tout début d'année, c'est que je siffle beaucoup dans mes doigts. Et je siffle beaucoup dans mes doigts parce que je n'ai pas une voix qui me permet à certains moments de parler par dessus le bruit. Et comme ça c'est quand même assez autoritaire, un peu flic entre guillemets, au début d'année j'en fais l'explication aux élèves. Voilà, il y aura, à un moment donné, je me mets au milieu debout, je siffle et après je lève la main, ça veut dire que si on est plusieurs enseignants dehors, ça veut dire que "c'est bien moi qui ait sifflé", je siffle dans mes doigts et après je lève la main, ça veut dire "revenez vers moi et asseyez vous j'ai quelque chose d'important à vous dire". Je leur explique en début d'année franchement car je trouve que c'est un petit peu trop autoritaire, trop sec. Bon,*

*je leur explique par rapport à ma voix ». Ses routines ont pour fonction de « **Gagner du temps et baisser le bruit** qu'il peut y avoir », « C'est plutôt quand j'ai besoin du silence. Je me mets au milieu et je montre 5/ 4/ 3/ 2/ 1 et à zéro je me fâche ». Elle en explique une troisième et elle émet un doute sur le fait que ce qu'elle vient de présenter soit bien des routines : « En badminton, quand ils mettent trop longtemps à changer de terrain, je lève mon bras en déclenchant le chronomètre, pour dire, je chronomètre le temps que vous mettez et là, au delà d'un certain temps qui me semble normal pour changer de terrain et s'installer, on s'assoit et on fait autant de silence qu'on a perdu de temps. Bon, je ne sais pas si ce sont vraiment des routines ».*

Pour Deborah, celles qu'elle utilise ont pour fonction de **regrouper les élèves** : « Je les appelle ou je siffle, ça c'est sûr que je fais ces gestes là souvent. Les regrouper, le fait de se taire, sans doute que je le fais avec le doigt ». Gérard pense les utiliser « Peut-être en début de séance, quand je veux le calme pour dire comment on va s'organiser. Tiens, je me place à un moment, le groupe il est à droite, à gauche, et à un moment, boom, je me positionne, j'arrête, j'attends. Ça, c'est une routine que je fais en début de séance et en fin de séance ou à un moment dans la séance quand il faut redonner des consignes générales à tout le monde ».

Nous verrons cependant que la réalité des pratiques est plus complète que ce qu'ils pensent faire en classe. Tous ont développé des routines qui s'avèrent relativement efficaces, voire économes en énergie pour l'enseignant, y compris les cinq qui répondent ne pas posséder de routines non verbales.

3.3. Confrontation aux enregistrements vidéo des séances

La confrontation des enseignants à la réalité de leurs pratiques a été riche. Ils ont été déstabilisés et surpris du décalage qu'il y avait entre leurs verbalisations initiales et leurs actes professionnels.

Cette partie d'entretien a permis de mettre en avant les intentions sous-jacentes à leurs communications et ainsi de soulever l'aspect subjectif de l'interaction. Les justifications du geste, du toucher, du sourire dépassent la simple visée de transmission pédagogique pour mettre en avant des valeurs propres à l'enseignant sur l'intérêt de motiver ses élèves, de personnaliser la relation, d'améliorer l'estime personnelle de chacun des élèves, etc.

L'analyse des données fait apparaître le nombre varié d'interactions (tableaux ci-dessous) réalisées à chaque séance d'EPS entre l'enseignant et ses élèves. Ces interactions, bien que s'adressant aux élèves pour des raisons objectivement justifiables, vont bien au delà de ce premier aspect et donc de la fonction technique. Les enseignants prennent en compte de

manière plus ou moins consciente la personnalité de leurs élèves, leurs caractéristiques, leurs motivations et adaptent leurs interventions. Leurs expériences individuelles, personnelles influencent la relation pédagogique mise en place. Ceci se fait de manière non consciente et il y a peu de prise de recul, d'analyse de leur pratique personnelle et donc de leurs gestes professionnels afin de comprendre ces phénomènes.

Placements corporels	Déplacements	Silence
Mains sur les hanches	Eloignement pour observer.	A chaque rassemblement.
Bras derrière le dos	- A l'échauffement ;	Entre 2 à 7 par leçons.
Bras croisés	- Après chaque consigne.	La durée varie en fonction de
Index et pouce pincés		la compréhension des
Mains l'une contre l'autre	Rapprochement d'un groupe	attentes de l'enseignant par le
Corps rigide, visage fermé	d'élèves ou d'un élève pour :	groupe-classe.
Tête énervée	- Réguler ;	
Doigt devant la bouche	- Disputer ;	
	- Encourager ;	
	- Féliciter ;	
	- Plaisanter.	

Tableau 6 : Attitudes principalement utilisées par les enseignants lors d'une leçon d'EPS, essentiellement lors de la gestion du groupe

Trois enseignants semblent particulièrement exagérer leurs attitudes, notamment leurs placements, expressions faciales et gestes associés : Natacha : utilise à la fois les émotions positives et négatives ; Patrick et Deborah : accentuent principalement les émotions négatives.

	Gestes iconiques (relation spatiale, action)	Gestes indiciels	Gestes codifiés (symboliques)	
		Gestes de pointage (présents visuels et symboliques)	Communication sans l'usage de la parole = emblèmes	
	Essentiellement pour l'instruction : démonstrations partielles, totales, consignes, explications	Pour l'organisation de la leçon	- Bravo ; - Bof (tourne le poignet du haut vers le bas) ; - Tais-toi (en faisant le canard avec la main).	- Oui ; - Non ; - Stop ; - Attends ; - Viens là ; - Chut ; - Parle plus fort (Tend l'oreille)
Julien	205	138	18	
Myriam	55	40	21	
Gérard	101	127	15	
Deborah	161	61	21	
Natacha	182	111	25	
Patrick	30	26	10	
Vanessa	117	93	20	
Romain	121	85	15	

Tableau 7 : La gestuelle employée selon la classification de Mahut (2003)

	Plaisanteries avec les élèves	OG (groupe)	Interactions non verbales						Réponses suite aux comportements déviants		
			Réponse à une bonne performance		Réponse à une faible performance/ erreur		OG	CCG	CCExp -		
			FNVExp +	FNVG	EncNVExp +	CrNVExp -				CrNVG	
Exemples de comportements relevés	- Rires ; - Sourires ; - Regards de complicité.	- Taper dans ses mains ; - Claquer des doigts ; - Siffler ; - Décompte de 5 à 0	- Sourire ; - Inclinaison de la tête	- Pouce vers le haut ; - Applaudissements rapides.	- Sourire ; - Inclinaison de la tête du haut vers le bas ;	- Moue ; - Balancements de la tête.	- index qui balance de la droite vers la gauche	- Pouce et index collés ; - Menace avec index.	- Claque des doigts ; - Taper dans ses mains	- Se met en colère ; - Visage fermé ; - Soufflement.	
Julien	21	30	5	22	3	0	33	2	15	19	
Myriam	6	10	14	8	2	1	39	6	15	6	
Gérard	3	18	3	17	0	2	25	5	10	5	
Patrick	6	10	0	3	1	0	0	3	23	24	
Deborah	6	10	7	7	1	1	45	15	20	3	
Natacha	29	41	30	7	33	10	24	5	8	15	
Vanessa	14	35	30	7	1	21	34	17	3	16	
Romain	17	22	20	12	9	7	27	8	14	15	

Tableau 8 : Mise en perspective de la variété d'interactions apparaissant lors des leçons d'EPS, exceptés les touchers (voir tableau 5)

3.3.1. Les routines des enseignants : un répertoire riche et varié, source d'efficacité professionnelle

Lorsque nous confrontons les enseignants aux routines qu'ils mettent en place, ils sont souvent surpris : « *Ah oui, je fais ça moi?* » (Myriam), « *Ah, c'est trop marrant* » (Natacha). Ces routines ont été considérées comme telles s'il y avait au minimum deux occurrences par séance. Il s'agit donc d'un acte régulier mais automatisé que les enseignants n'ont pas toujours conscience d'effectuer.

Si pour plusieurs enseignants, la visualisation de l'extrait vidéo surprend, cela n'est pas le cas pour Deborah. Certaines CNV semblent être utilisées volontairement puisqu'elle les évoque spontanément, avant même le visionnage de l'extrait.

Quelques routines sont communes à plusieurs enseignants. Trois **sifflent** dans leur doigts pour obtenir rapidement le silence (Gérard, Myriam, Natacha). Trois utilisent le **décompte à voix haute** (cinq/ quatre/ trois/ deux/ un) pour ramener le calme. **Taper dans ses mains** est aussi un geste régulier utilisé par les enseignants (Gérard, Patrick, Myriam, Julien). **Se taire, faire le silence** avec une mise en scène corporelle (mains sur les hanches, bras croisés, souffler) est commun à tous les enseignants.

Les justifications concernent la rapidité et l'efficacité des CNV : « *C'est pour l'efficacité. Je suis dehors, il y a du vent, il y a du bruit donc c'est beaucoup plus efficace de donner un coup de sifflet. Ça surprend, et ça capte leur attention* » (Natacha). Les explications sont donc convergentes mais seulement après qu'ils se soient vus car, rappelons-le, cinq enseignants sur les huit ne pensent pas mettre en place de routines non verbales.

3.3.1.1. L'impact des trajectoires et histoires individuelles des enseignants

Les routines mises en place semblent liées au vécu personnel des enseignants. Le modèle familial, l'expérience extra-scolaire semblent avoir un impact sur les gestes professionnels employés. Le cas de Patrick est éloquent. Suite aux extraits où il se voit en train de siffler, il explique que « *C'est une mimique de famille* », « *C'est de l'apprentissage familial* », « *Mon père faisait ça* », « *Dans ma famille, on a tous des attitudes qui sont comme ça. Et nous, on est 4 et tous on a le même principe* ». Patrick agit par mimétisme et communique en reproduisant, de façon non consciente, les comportements familiaux. De même, ses expériences d'éducateur sportif lui ont permis de percevoir l'importance du silence, par l'observation de collègues non performants (selon lui). Gérard est dans le même cas de figure. Il nous rapporte qu'il essaye d'épurer ses communications verbales, suite à l'observation d'entraîneurs de basket dont la prise de parole était fréquente mais peu efficace. Ses références, au niveau de ses communications, sont les coachs performants qu'il a pu

rencontrer lors de matchs de basket et qui lui servent de modèles, de référents, consciemment ou non.

Nous allons présenter les enseignants dont les routines sont particulièrement redondantes et efficaces et retranscrire les explications qu'ils fournissent pour comprendre le sens donné à leurs gestes professionnels.

3.3.1.2. Julien

Julien, qui met souvent les mains sur les hanches, explique : « *C'est que j'attends quelque chose d'eux, c'est qu'ils se lancent dans ce que j'ai demandé, démarrer ce que j'ai exigé* ». Plus tard, sur un passage où il croise les doigts et adopte le silence, il commente en rigolant : « *Ouais, voilà, je suis le boss et ils doivent m'écouter* ». Alors que nous insistons pour savoir si son attitude est réfléchie, il nous répond « *Ça, je ne le fais pas de manière consciente, c'est des routines qui sont intégrées de façon inconsciente mais je n'y réfléchis pas au préalable* ». Suite à notre relance, il ajoute : « *Oui, elles signifient quelque chose de manière inconsciente* ». Puis Julien parle d'un autre geste répétitif, le claquement des doigts, qui apparaît un peu plus loin au cours du visionnage : « *Ouais, ça c'est, voilà, (rire), on se met en place direct et on n'attend pas. C'est peut être encore plus direct que la main sur les flancs, c'est vraiment pour signifier voilà, ça se fait dans la seconde et on ne perd pas de temps. J'aime bien que ce soit cadré et ça fait partie des petits gestes qui accompagnent ça* ».

3.3.1.3. Natacha (voir en annexe 8 la retranscription de son entretien d'auto-confrontation)

Natacha doit commenter un passage où elle met ses mains sur les hanches. Nous lui demandons si cette attitude a une signification particulière. Surprise de se voir dans cette position, bien qu'elle soit récurrente chez cette enseignante, elle nous répond sur le ton de la plaisanterie « *J'ai mal au dos* ». A notre relance, elle réitère cette justification, puis complète : « *C'est une situation d'attente, j'ai l'impression. Je pense que quand je me mets comme ça, je suis plus en situation d'observation. Alors j'attends. Là ils s'échauffent. Ils trottinent. Ça peut être synonyme, entre guillemets, d'inutilité. Là je ne leur apporte rien, ils courent* ». Puis, une autre posture lui est montrée, et la même question lui est posée.

« *Alors là, autant les mains sur les hanches, c'est une situation d'observation, mais, observation on va dire, en retrait, j'ai l'impression. Je mets les mains sur les hanches et je ne vais pas intervenir. Alors que la situation là, mains dans le dos, je suis plus concentrée sur un groupe d'élèves, j'ai l'impression* ». Nous lui passons plusieurs extraits vidéo et elle ajoute : « *Oui et là je m'adresse aussi qu'à un petit groupe d'élèves. Donc je le vois plus dans*

l'observation précise d'un élève, voilà ». Enfin, à une relance portant sur le message véhiculé par sa posture aux élèves, elle répond que ses attitudes transmettent des informations, les élèves s'habituent à celles-ci et à leurs significations « *J'en prends conscience là, mais je pense que c'est, on va dire, un rite qui s'établit pendant l'année* ».

Un autre passage lui montre sa posture décontractée qui devient soudainement fermée et qui s'accompagne d'un recul par rapport au groupe d'élèves. A notre demande, elle commente : « *Ben oui, j'ai vu la différence. En plus, je me recule en même temps. Là, je pense que je prends du recul, je me mets en position d'attente. Là j'attends leur attention* ». Nous poursuivons : « *Ce n'est pas calculé, ce n'est pas volontaire ?* ». Elle répond spontanément par la négative. Si elle n'y a pas réfléchi en amont, avec du recul elle pense l'utiliser « *Dans cette situation là, mais je n'en ai pas conscience* ».

Nous avons fait le constat, chez cette enseignante, d'une utilisation très importante des CNV, qui nous semblent souvent exagérées, tant dans le registre positif que négatif. Nous lui demandons si elle joue et quelle est la place de la comédie pour elle en EPS et son apport. Elle explique : « *Ah non, là c'est spontané* ». Nous approfondissons autour des intentions sous-jacentes à ses exagérations.

- L'exagération d'une émotion positive :

- **Détendre l'ambiance de classe** : « *C'est pour montrer que je sais rigoler* ». Pour elle, il est important que les élèves puissent voir que l'enseignant peut réprimander mais également s'amuser, détendre l'atmosphère. Elle commente à propos d'un nouvel extrait : « *Ah, RIRE, ah le cinéma, RIRE...C'est excellent, ça me fait rire, rien que de me voir* ». Elle est surprise de se voir agir ainsi. Elle ajoute que si ce comportement peut détendre l'atmosphère, c'est déjà positif.

- **Apaiser un élève** : « *J'essaie de la détendre, parce que c'est une élève hyper stressée et qui était très très en difficultés, qui avait beaucoup d'appréhensions sur le fil à ce moment là. Donc je pense que c'est le côté je rigole pour un petit peu la décrisper* ».

- **Favoriser la réussite** : Lors d'un passage, elle aide une élève en faisant le clown de manière très exagérée. Elle nous explique qu'elle a envie qu'elle réussisse. Elle a l'impression d'entrer en relation avec elle, alors qu'habituellement elle est plutôt en conflit avec cette élève. « *C'est une autre façon que le côté un peu réprimande que j'ai d'habitude avec elle, dans les autres activités* ».

Cette attitude d'exagération dépend de la logique interne de l'APSA. Pour elle, dans l'activité cirque, activité artistique, elle ne s'attribue pas le même rôle. Elle prend en compte leur imaginaire « *Donc j'ai besoin d'avoir une attitude comme ça avec eux, dans cette activité* ».

- L'exagération d'une émotion négative : **Accentuer le mécontentement** : un extrait où elle semble très en colère lui est diffusé : « *Non, je veux marquer le coup là, (...). J'insiste, j'exagère un petit peu. De cette façon, j'interviens, je crie fort, je me retourne en même temps. Ouais, je marque le coup, là. Là, je veux que ce soit bien perçu* ».

Si dans un premier temps cette mise en scène semble non consciente, son intérêt et son exploitation automatisée sont présents chez cette enseignante.

3.3.1.4. Myriam

Différentes routines sont exploitées par Myriam. Deux ont été questionnées, les autres ont été développées spontanément dans la première partie d'entretien. Les explications fournies permettent de comprendre le sens donné à ses gestes professionnels.

- **Claquement de doigt** : « *Pour dire à un élève attend. Ce que tu fais là, ça ne m'intéresse pas, c'est pas le moment. Attends! Pour attirer son attention* ». Elle sait expliquer son geste après coup, mais n'est pas consciente de le faire et ne se voit pas le faire.

- **Silence** : « *C'est souvent pour attendre l'attention de tout le monde. En même temps ils se doutent bien que si je les ai réunis et que je parle et qu'à un moment donné je m'arrête c'est qu'il y a quelque chose que je n'aime pas. Là, je pense qu'ils doivent faire un petit questionnement sur eux mêmes, pourquoi elle ne parle plus, est ce que c'est à cause de moi?* »

Pour chacune, elle révèle qu'il n'y a aucune préméditation, ni réflexion antérieure. Cette idée est relativement homogène chez tous les enseignants, à deux exceptions près (Deborah et Gérard).

3.3.1.5. Patrick

Cet enseignant ne pense pas, dans un premier temps, mettre en place de routine NV : « *Tu vois, heureusement que tu me le montres parce que j'ai peut être pas l'impression que...je le fais instinctivement* ». La visualisation de celles-ci par la vidéo modifie son point de vue. Notre question initiale porte sur les raisons de siffler en tapant dans ses mains et sur la transmission aux élèves d'attentes implicites. « *Je ne l'ai pas dit explicitement aux élèves* », « *Je le fais par habitude* ». Cette action induit « *Un changement de rythme, "tiens on arrête, on fait autre chose"* ». Elle permet d'attirer l'attention des élèves, « *Pour éviter de crier, pour dire, hop, changement de situation* ». Il valorise l'idée qu'il n'a pas besoin de matériel, car son sifflet « *Est incorporé* ».

A travers cet enseignant, la difficulté de discuter autour des gestes professionnels ou des habitudes de fonctionnement de chacun est mise en évidence.

3.3.1.6. Gérard

Gérard possède de nombreuses routines (siffler, taper dans ses mains, lever le doigt, pincer l'index et le pouce, parler doucement en décomposant ses mots, varier ses postures). Elles ont toutes la même utilité. Elles permettent un gain de temps et une meilleure compréhension :

- **Rassembler les élèves** : ses actions permettent d'attirer l'attention de l'ensemble des élèves. Par exemple, à propos du sifflement : *« Un coup de sifflet c'est plus marquant, c'est pas fréquent, donc à un moment l'élève il se dit "hou là, il y a eu un coup de sifflet, donc tiens, hou là, qu'est ce qui se passe". Ça accroche plus que des paroles, ils sont saoulés de paroles. Le coup de sifflet a permis éventuellement de leur dire, "ben tiens il est en train d'expliquer quelque chose, il faut qu'on y aille" ». « C'est vraiment pour leur dire "stop, on s'arrête, voilà, regardez moi, je vais vous transmettre la suite, (...), on se rassemble" ».*

- **Attirer l'attention sur le message qui va suivre** : *« Je le fais (frapper dans mes mains) pour qu'ils se rassemblent, pour qu'ils se concentrent sur ce qui va être dit ».*

- **Accentuer les propos** : Deux routines sont particulièrement utilisées. L'une est paraverbale, l'autre gestuelle. Les deux peuvent être combinées.

- Pincer l'index et le pouce. *« C'est quand il y a quelque chose de plus précis, de plus pointu, quelque chose sur lequel je pense à son importance, je ne vais pas dire incontournable, mais quelque chose d'important, effectivement, ça je me vois le faire ».*

- Parler doucement, décomposer ses mots : *« Pour qu'ils sentent bien l'importance de ce qu'il y a à faire. C'est pas quelque chose de commun, là c'est un petit peu différent des consignes qu'on transmet actuellement ».* Il relie aussi cette attitude à la nouveauté de l'activité (le roller). *« C'est pour marquer vraiment l'importance de ce qu'il y a à faire. Ça oui, je suis amené à le faire aussi. Je découpe. Parler différemment ».*

- **Transmettre implicitement un message** : par sa posture corporelle, Gérard a pour objectif de transmettre une information aux élèves.

- Le silence favorise un retour au calme plus rapide.

- Les mains dans le dos, en retrait, signifie *« "Bon, ça y est, tout a été organisé. Tout doit pouvoir partir. Maintenant, comment ça va se passer?" "Est ce que ça va se passer comme je voudrais que ça se passe? Est ce que ça va être le bazar?" "Ça je le fais une fois que tout a été mis en place. C'est un petit peu une fin d'action pour moi. "Maintenant je passe à autre chose, je passe en observateur et donc qu'est ce qui va se passer"?" »*

- Les Mains sur les hanches montrent que *« J'attends. J'attends qu'ils soient réceptifs. J'étais en train d'expliquer des choses. A un moment, poom, je m'arrête. Moi, je*

m'arrête physiquement et je veux qu'à un moment, eux ils s'arrêtent aussi verbalement, qu'ils se mettent à écouter ».

Pour chaque routine, Gérard explique que « *C'est plus efficace que de parler* ». Il économise tout ce qui est verbal même si cela n'est pas volontaire. A répéter sans cesse les même choses face à des élèves de collège, Gérard estime que les déperditions sont trop nombreuses et que parler représente une perte de temps.

Aucune routine n'est expliquée aux élèves. Le sifflement est parfois justifié en début d'année, mais la plupart du temps les explications surviennent a posteriori, car ce « son » surprend les élèves, notamment en l'absence d'utilisation de sifflet par Gérard. Plusieurs sortes de sifflements sont utilisées. Il explique qu'un sifflement permet de rassembler le groupe tandis qu'un autre signale la fin du cours. Notre extrait vidéo lui en montre un troisième. « *Tout à fait, là à mon avis il devait y avoir 2/3 élèves qui étaient hors connexion avec moi, donc là ce n'était pas pour toute la classe mais pour à mon avis 2/3 élèves. Ça, oui, je suis amené à le faire, effectivement* ».

Ces extraits mettent en évidence la richesse des postures, attitudes et gestuelles exploitées par les enseignants. Ils révèlent également que ces derniers agissent essentiellement dans l'urgence de la classe, sans que leurs actions soient anticipées ou prévues. Une analyse approfondie de ces gestes professionnels, afin de comprendre le sens qui leur est attribué, montre que certains d'entre eux sont réalisés volontairement mais de façon automatisée.

3.3.2. La gestuelle : un message efficace

3.3.2.1. Les gestes

De nombreux gestes ont été commentés par les enseignants. Lors de notre observation, nous marquons l'intention sous-jacente que nous percevions dans chaque action. Nous avons ensuite essayé, dans notre montage, de présenter des gestes répondant à toutes ces intentions. Si des professeurs paraissent surpris face à l'utilisation de certains gestes, d'autres les utilisent consciemment : « *Ça, je suis persuadée que je le fais souvent. Ça aussi je le fais tout le temps, j'en suis sûre. Rire. Ça, c'est pour les motiver, "allez, on y va". Ça, oui c'est sûr, ça fait partie de ma vie de prof* » (Delphine).

3.3.2.1.1. L'exemple de Natacha

L'extrait suivant permet de comprendre comment les croyances sont profondément ensevelies et réussissent à émerger progressivement. L'absence de recul sur les actions en classe est explicite.

Q: *On va essayer de voir certaines CNV gestuelles qui semblent avoir des intentions particulières, et tu vas nous dire ce qu'elles apportent à ce moment. Est-ce que ces gestes sont plus efficaces que si tu avais simplement parlé ?* **R:** *Rire*

Q: *Voilà, tous ces petits gestes, qu'est ce qu'ils apportent ?* **R:** *Oui, des encouragements, tout à fait, tout à fait.*

Q: *Dans cette intention. Qu'est ce qu'ils apportent de plus ? Pourquoi ?* **R:** *Ouais, c'est les encouragements, c'est les motiver, c'est prendre part complètement à leur action. C'est montrer que je suis présente, que j'ai conscience de leurs efforts. Ça fait partie de l'apprentissage, quoi, pour moi.*

Q: *Tu te mets en scène ?* **R:** *Ouais*

Q: *Pour qu'ils le perçoivent ?* **R:** *ouais, j'en ai conscience, tout à fait*

Q: *Donc, là pareil. Tu vois là ?* **R:** *il a pas voulu*

Q: *Tu fais un sourire.* **R:** *Oui, je l'approche, il vient vers moi*

Q: *Et là le sourire, il n'est pas volontaire ?* **R:** *bien sûr que si, là il est volontaire. Là, je sens que c'est un élève en difficulté.*

Q: *Tu disais tout à l'heure que tu ne l'utilisais pas volontairement* **R:** *oui, tout à fait*

Q: *Et plusieurs fois, ça revient, tu l'utilises ?* **R:** *c'est marrant ça. Ouais, ouais. C'est pour vraiment créer une intimité entre l'élève et moi. Le sourire, là. D'aide, d'écoute. "Je ne suis pas là en adversaire, je suis là pour t'aider". C'est, ouais, c'est positif.*

Des questions portaient ensuite sur la gestuelle dont l'intention semble être de conserver le contrôle de la classe, telle que le signe de la tête utilisé dans le but de réguler un comportement inadapté, « *C'est pour marquer. Ouais, ouais. C'est pour que ce soit plus percutant qu'avec la parole* ». A notre demande, elle approfondit « *Ben, s'il n'a pas l'écoute, au moins il aura mon geste, parce qu'il est peut être, on va dire, distrait et je pense qu'avec le geste, c'est plus efficace* ». Elle poursuit : « *Je pense que ça cible plus vers l'élève, ça insiste, ça capte plus son attention* ». Ici, l'efficacité du geste est soulignée.

A notre question synthèse portant sur la gestuelle (« *Est-ce que tu crois finalement que ta gestuelle c'est important dans le message ?* »), Natacha répond : « *Ah ouais. Ouais, enfin je pense. C'est ce qui spécifie, ce qui, on va dire, motive. J'ai l'impression que se serait insignifiant, que se serait inefficace s'il n'y avait pas le geste avec. Pas suffisant en tout cas* ».

Les CNV renforcent les CV. Elles semblent indispensables et confortent la fonction relationnelle du NV.

3.3.2.1.2. Gérard

Des extraits dont la gestuelle porte sur la transmission de contenus d'enseignement ont été sélectionnés. Nous lui demandons l'intérêt d'ajouter un geste, en plus d'énoncer oralement

les consignes. *« Je pense que les élèves sont capables de percevoir que le bras il n'est pas là, il n'est pas là, mais il est là. Ben oui, en plus je reste pour marquer le coup, pour que les élèves voient bien que ma main, elle est là. Oui c'est une information supplémentaire pour les élèves »*. Comme dans notre première étude, la conception des enseignants au sujet de la technique peut être questionnée. Le « bon geste », comme modèle, illustre plusieurs propos. L'extrait suivant porte sur la critique non verbale d'un « mauvais geste » en baseball. L'élève concerné, le lanceur, réalise une trajectoire tendue. Gérard répond : *« Il passe comme ça (trajectoire tendue), ben la trajectoire est plus dure pour un batteur à attraper et le croisement il est moins important, alors que là (en cloche), il y a plus de chance de toucher*. Notre questionnement se focalise sur l'utilité du geste. Il ajoute : *« Je termine pareil, bras parallèle au sol. Déjà moi, je commence par le bas et je lui montre qu'il faut terminer loin devant, de façon à ce qu'il puisse essayer de reproduire ce geste là. Mon but est qu'il reproduise ce geste là », « Ça accentue l'information. C'est vrai que le fait de montrer, de faire une démonstration, je pense que l'élève est capable de saisir qu'il faut finir comme ça. Sur une gestuelle assez simple, assez facile, je pense que l'élève est capable de reproduire ce geste là. Là on est sur quelque chose d'assez facile »*.

La dernière question de notre entretien synthétise nos constats. Nous lui faisons remarquer qu'il a un style de communication plutôt épuré. Nous lui demandons si cela est volontaire. Il répond : *« C'est volontaire et c'est dans un but économique. C'est à dire, le but, c'est que moi à la fin d'une séance, à la fin d'une journée ou d'une semaine, ou à la fin d'une année, que je ne sois pas épuisé. Donc j'ai essayé de mettre en place des formes où je m'économise. Moi, j'ai envie de rentrer chez moi détendu, pas atteint physiquement, pas à plat physiquement, nerveusement. Heu, donc je pense que ça va un petit peu dans ce sens là et je pense aussi que les élèves sont gagnants dans cette forme de fonctionnement. Moi, j'ai envie que les élèves à la sortie d'une séance, d'un cycle, d'une année scolaire aient le sentiment qu'en EPS, ils aient bossé. Après, ce qui va en ressortir, je n'en sais rien, mais moi, j'ai essayé de mettre en place des conditions de fonctionnement »*. Gérard est le seul enseignant qui semble avoir pris conscience de l'importance de se préserver et d'optimiser ses communications. Les arguments portent sur deux aspects : l'économie individuelle et l'efficacité pédagogique. Il met en avant l'idée que s'il se met en retrait, les élèves, eux, *« Se seront investis physiquement, mentalement, enfin du moins je pense. J'espère qu'ils en auront profité »*.

Cette analyse, qui met l'accent sur la préservation de la santé physique et mentale de l'enseignant, est rarement abordée directement par les enseignants. Une discussion autour de ces aspects ergonomiques aura lieu ultérieurement.

3.3.2.2. Les emblèmes

Le visionnage des séquences dans lesquelles les enseignants utilisent les emblèmes ne les surprend pas, bien que cet aspect NV soit peu utilisé dans leurs discours. Ils les commentent facilement. Les fonctions de ces emblèmes sont redondantes avec les autres CNV. Ils sont employés pour :

- Accentuer une remarque : « *Ça va être plus parlant pour lui. Quand j'ai utilisé le verbal, ça n'a pas marché alors le non verbal, j'espère* » (Gérard). Ici l'enseignant accentue sa gestuelle pour **montrer son mécontentement**. L'entretien révèle que la mise en scène qui apparaît ici n'est pas faite consciemment.

- Préserver sa voix : Julien appelle des élèves « *Les garçons* » et il ne finit pas sa phrase, mais fait bouger son index pour signifier « venez ici ». Il explique : « *Je ne sais pas, parce qu'ils sont très loin et pour me faire comprendre, pour m'éviter d'hurler à ce moment là, de venir* », « *Peut être pour économiser la parole, pour que ce soit plus explicite* ». Deborah justifie ainsi l'utilisation des emblèmes pour leur efficacité **de compréhension et d'économie pour les enseignants**. Concernant un extrait vidéo : « *Au lieu de me mettre à brailler, de lui dire "arrête de parler", hop...Ça, il sait très bien que ça veut dire "ne parle plus". Avec cet élève là, en général ça marche. Il n'y a pas trop de bruits, donc il m'a entendu l'appeler, il m'a regardé à ce moment là. Le geste fait que je n'utilise pas ma voix. C'est un moyen d'économie et d'efficacité, de capter l'attention de cet élève là à ce moment là* ».

- **Transmettre des contenus d'enseignement** : En acrosport, Deborah applaudit après le passage d'un groupe. Elle explique : « *Ça, ça fait partie entre guillemets, comment dire, des contenus. C'est à dire que dans l'acrosport, enfin dans la manière dont on fonctionne, il y a le côté acrobate, il y a le côté metteur en scène et il y a le côté spectateur. Donc, quand on va voir un spectacle, quand le spectacle est terminé, en général, on applaudit. Donc ça fait partie des contenus d'enseignement et je trouve que le fait que l'enseignant participe à ça, c'est moteur dans la recherche, enfin dans ce qu'on recherche. Leur montrer qu'on est enseignant et qu'on fait aussi partie des spectateurs à ce moment là. Et quand on est spectateur, qu'on soit enseignant ou élève, on fait le même type de choses. Donc là, oui, le fait d'applaudir ça fait partie de l'activité, ça montre une certaine forme de reconnaissance. Ça montre aussi ce qu'il faut faire* ». Nous lui demandons pourquoi elle ne le dit pas verbalement « applaudissez ». Elle répond : « *Parce que dire "applaudissez", c'est un ordre, entre guillemets, alors que moi, ça m'a plu, j'applaudis et je montre que ce qu'ils m'ont fait, ça m'a plu. C'est ça qu'on attend des spectateurs. C'est pas, "bon maintenant c'est fini, on appuie sur la touche applaudir, il faut applaudir". C'est amener les élèves à avoir un comportement de spectateur, face à quelque chose qui a été produit par les élèves* ».

Cette analyse montre une réflexion derrière certaines CNV qui dépassent la simple interaction professeur-élèves, mais engagent les apprentissages et notamment l'acquisition de savoir-être.

Des **fonctions ergonomique et d'explicitation des émotions** sont soulignées ponctuellement par quelques enseignants. Ces explications ne sont données qu'après l'observation de leurs actions. Certains enseignants reconnaissent l'efficacité de leurs gestes et leurs intérêts économiques. Le terme « instinctif » est souvent employé à propos des emblèmes et plus largement des CNV. Nous le discuterons ultérieurement.

3.3.3. Les sourires : un acte de complicité

Les réponses des enseignants suite à l'observation de leur comportement en classe sont convergentes sur les sourires « *C'est pour vraiment créer une intimité entre l'élève et moi. D'aide, d'écoute. Je ne suis pas là en adversaire, je suis là pour l'aider. C'est, ouais, c'est positif* » (Natacha). Il a aussi pour but de créer une intimité, une complicité avec l'élève concerné (Deborah).

L'analyse d'un passage avec Myriam va mettre l'accent sur cet aspect individualisé de la relation pédagogique. Cette enseignante effectue un sourire envers un élève : « *Safouan, je le surveille depuis le début de l'année pour qu'il ne fasse pas trop de bêtises avec Joseph. Souvent j'essaie de capter son regard pour le ramener là dessus : "tu sais, attention Safouan, on a quelque chose tous les deux, il faut faire attention. Je suis là, je te surveille et je suis attentive à toi"* ». Notre relance porte sur l'aspect affectif engagé. Elle continue : « *Y'en a qu'en même beaucoup d'élèves particuliers* ». C'est confirmé dans le passage suivant : « *Lucie, c'est mon élève d'AS, c'est moi qui lui ai appris à jouer au badminton, tu as vu le service qu'elle fait là, rire...je me tourne vers elle et je lui fais (à travers sa grimace sourire) : "c'est honteux, tu te rends compte le service que tu fais là", oui, donc forcément elle est morte de rire, donc là on est complice sur le coup oui. C'est spécifique pour Lucie, oui. Je suis une grimacière...rire* ». A travers ces passages, elle réalise qu'elle fait « *Beaucoup de grimaces* ». « *D'accord, je fais ça moi !* ».

En conclusion de ce passage, nous lui faisons remarquer qu'il y a beaucoup d'élèves qui bénéficient d'une attention particulière lors de la leçon. Elle répond par l'affirmative. Nous insistons pour comprendre l'apport de ces attentions. Elle explique : « *En fait ce sont mes élèves, je suis leur professeur, ce sont mes élèves, je ne dis pas "mes enfants", mais "mes élèves" et forcément il faut qu'il y ait quelque chose qui passe entre nous. Tu vois Lucie, c'est mon élève de l'AS, elle vient avec moi en compétition, elle monte avec moi en voiture, tu vois il y a un petit quelque chose et il faut, moi je trouve que c'est important, que les élèves se*

rendent compte qu'on n'est pas que le professeur avec la casquette ou autre, voilà. Et puis je suis comme cela dans la vie, je ne peux pas être différente non plus, sinon je n'irai pas jusqu'à 65 ans!!!! rire ».

L'importance du relationnel est souligné. L'aspect affectif qui peut, voire qui doit, apparaître dans la leçon d'EPS, est mis en avant explicitement par cette enseignante. Nous discuterons l'émergence de profils différents au sein des enseignants d'EPS dans leur positionnement autour de ces aspects relationnels. La particularité de l'AS est soulignée à plusieurs reprises par les enseignants. Nous l'aborderons lors de la discussion.

3.3.4. Le toucher : un geste affectif, individualisé, efficace et rapide

Concernant les touchers, les différences sont plus marquées entre leurs croyances et leur pratique concrète. S'ils émettent d'abord des doutes quant à leur aptitude à toucher les élèves lorsque nous leur annonçons que des extraits vont leur être diffusés, « *T'as vu beaucoup d'images où j'ai touché mes élèves ?* » (Vanessa), les passages visualisés sont ensuite expliqués rationnellement.

L'explication par le côté individualisé, affectif revient de manière importante : « *Ben c'est que là, je plaisantais avec lui, c'est pour voilà, renforcer le côté amical, c'est Patrick. Voilà, on a plaisanté, l'élève a rigolé, ouais, voilà, c'est affectif* » (Julien). « *Oui, parce que c'est à lui que je m'adresse, pour dire c'est toi, bon voilà je te tiens. En même temps c'est Mathieu* » (Myriam). Ce même professeur ajoute un peu plus tard « *Parce que c'est Valentin, parce que Valentin, il a besoin d'être rassuré, de dire je suis là, c'est...je viendrais, je te tiendrais ne t'inquiète pas* ». Nous voyons que finalement pour elle, chaque élève est singulier et a besoin d'une attention particulière. Cette remarque est également valable pour six professeurs sur les huit, même si les comportements intra-individuels sont variés d'un enseignant à l'autre concernant les fréquences et les formes des touchers. L'efficacité et la rapidité des touchers sont mises en avant : « *C'est plus explicite et ça va vite* » (Natacha).

Les touchers réalisés ont différentes fonctions. Ils sont tous porteurs d'une certaine sollicitude de la part des enseignants. Natacha commente un passage avec une élève qui ne se sent pas bien. Elle enlace cette élève pour l'aider à venir s'asseoir sur les tribunes. Elle pose ses mains sur ses genoux et finit par lui caresser la joue. Elle réagit : « *C'est marrant* », « *Là j'ai peur, elle se sentait mal, là j'ai peur qu'elle tombe* », (...), « *Ouais, un petit câlin* », « *Oh, c'est mimi. RIRE. C'est génial, ça. RIRE. C'est la maman* », « *C'est pour la rassurer de toute façon, ça c'est le côté maternel. Elle ne se sent pas bien, c'est pour lui montrer que je suis là, pas pour la disputer parce qu'elle arrête la situation mais pour la soutenir* ».

Elle pense qu'un tel toucher ne serait pas réalisé par un enseignant homme. Elle rajoute que son « *Enseignement a changé le jour où je suis devenue mère* », « *J'étais beaucoup plus proche des élèves après avoir été mère* ». Cette analyse n'est pas partagée par toutes les enseignantes. Pour Deborah, ses maternités n'ont rien modifié à sa relation aux élèves.

3.3.4.1. Féliciter

Lors de l'entretien avec Natacha, nous lui diffusons un passage dans lequel elle regarde un élève réaliser son saut en longueur. Elle va ensuite à son contact en lui demandant de taper dans sa main (« *Super, allez, tape-là !* »). Elle estime qu'à travers ce geste elle recherchait « *Le côté copain/ copine* », « *Car c'est une classe qui est super sympa. Mais j'en avais conscience là* ». « *Là, je m'adresse à lui, c'est personnel. Je pense qu'il prend conscience qu'il a fait quelque chose de bien donc je pense que ça le motive* ».

Patrick recherche aussi ce contact lorsqu'il félicite : « *Et ben, c'est Yann, c'est un élève qui est sérieux, qui est bien, je le conforte. RIRE. Voilà, je suis satisfait de ce qu'il a dû me faire, donc "c'est bien mon gars!"* ».

3.3.4.2. Encourager

Comme pour les félicitations, les encouragements sont souvent accompagnés d'un geste de contact. Les termes employés par les enseignants pour commenter leurs actes sont concrets et s'appuient sur la signification première du terme « toucher » : « *Prendre en main* », « *Soutenir* ».

Natacha incite un élève au travail. Elle lui touche le haut du dos, pour lui signifier « *Va au travail, courage* ». A notre question lui demandant d'expliquer pourquoi elle recherche spécifiquement le contact, elle répond : « *Ouais, ouais. Là je recherche plus précisément le contact, c'est le côté maternel, le côté soutien, "je te comprends, je te soutiens mais je te soutiens aussi dans le geste"* » (Natacha). Le toucher n'est pas simplement une métaphore. Les enseignants l'utilisent dans son sens premier. Pour Patrick « *Si je ne l'avais pas pris en main cette fille là, elle n'aurait jamais tenté sa roulade toute seule* ». Nous lui demandons de développer sa réflexion : « *C'est Laura, parce qu'il y a du vécu et de la connaissance de cette fille là. En natation, un truc très caractéristique, elle croyait ne pas pouvoir nager et réussir son test à la fin et j'ai nagé avec elle, juste à côté, et elle l'a fait. Et ce jour-là, j'étais content, car elle ne voulait rien faire. (...). J'étais allé dans l'eau et j'avais nagé avec elle. J'ai vu que j'avais réussi parce que c'est une fille, sinon tu l'oublies complètement celle-là, et donc j'ai vu que ça marchait avec elle. Et donc, là, comme elle ne voulait pas faire sa roulade, je l'ai prise et je lui ai dit "allez hop". Et la preuve, ça a marché* ».

Myriam procède aussi de cette façon avec ses élèves. La justification de son action s'effectue au regard des caractéristiques de ses élèves : « *Oh, Valentin! Ah ouais* », « *Parce que c'est Valentin, parce que Valentin il a besoin d'être rassuré, de dire "je suis là, je viendrais, je te tiendrais ne t'inquiète pas"*. *Ça c'est Valentin, c'est un de ceux que je te disais tout à l'heure qu'ils sont un peu particulier. Lui, s'il le fallait, je le prendrais dans mes bras, lui, il n'y a pas de soucis. Je sens que c'est ça qu'il a besoin sur le coup. Là, c'était vraiment pour le rassurer. "Je suis avec toi, c'est pour toi, je t'aiderai, je te tiendrai, là je suis là"* ».

Notre remarque suivante porte sur son toucher. Elle répond qu' « *A partir du moment où c'est un élève particulier oui, ça me paraît normal* ». Elle ajoute au sujet d'un élève « lambda » : « *Je ne m'interdis pas de le faire, je ne le programme pas non plus. N'importe lequel là, dans une situation particulière, je pourrai lui mettre la main sur l'épaule. Sauf que Valentin n'est pas n'importe qui* ».

Les enseignants justifient leurs touchers en citant parfois le prénom de l'élève qui est concerné. Individualiser la relation est l'argument prioritaire employé.

3.3.4.3. Organiser

Ici encore, l'objectif de gain de temps est souligné « *Que ça aille plus vite, non? une question d'efficacité, je pense* » (Natacha). Les touchers associés à cette fonction sont essentiellement des gestes consistant à pousser le dos des élèves pour qu'ils se placent ou regagnent la direction indiquée ou l'équipe désignée. Le NV permet de faciliter la compréhension : « *Parce que le côté verbal il a pas compris. Donc le côté tactile, j'ai l'impression que ça va l'aider à faire ce que j'attends, en fait* » (Deborah).

Julien partage son analyse. Il ajoute un aspect qui est peu évoqué par les enseignants observés : l'impact de l'âge des élèves. Pour lui, les élèves de sixième sont moins gênés que des lycéens, « *L'âge des élèves ça joue de façon inconsciente* ». Cette idée que l'âge des élèves peut impacter les CNV en classe sera étudiée dans notre troisième étude. Julien reprend cette idée à plusieurs reprises lors de l'entretien. Il la complète et l'approfondit en expliquant qu'il est professeur principal³⁴ (PP) de cette classe. Ces deux aspects, âge et PP, favorisent l'apparition d'un lien particulier dans la relation au groupe : « *C'est une relation qui se fait amicalement de façon inconsciente, qui prolonge les discussions qu'on peut avoir en dehors du cours d'EPS* ». Les touchers sous cette forme ne sont ni réfléchis ni anticipés. L'enseignant n'est pas conscient de les réaliser, mais il les explique avec simplicité. L'accent est mis sur la

³⁴ Le professeur principal d'une classe effectue la synthèse des résultats obtenus par les élèves. Il a une responsabilité particulière dans le suivi, l'information et la préparation de l'orientation des élèves. La circulaire du 21 janvier 1993 décrit la mission du PP.

relation individuelle et affective créée avec les élèves de cette classe et quelques élèves en particuliers.

3.3.4.4. Gérer les comportements non appropriés des élèves

Le toucher est facilement expliqué lorsqu'il s'agit de conserver le contrôle de la classe. Quatre intentions sont évoquées :

- **Recadrer** : « *Le toucher, d'un autre côté, quand t'as dit plusieurs fois la même chose et qu'elles (les élèves) le savent, c'est une autre façon d'agir* » (Vanessa).

Cette enseignante cherche à objectiver ses touchers « *C'est logique quand même* ». Elle fait partie des enseignantes qui affirmaient ne jamais toucher ou très rarement. Elle se trouve assez déstabilisée lorsqu'elle se voit agir.

- **S'imposer physiquement** : « *C'est pour les séparer donc là, c'est très physique* » (Vanessa). Julien utilise aussi cet aspect physique : « *Je sais que cet élève, c'est celui qui a le plus tendance à déborder dans la classe, donc ce genre d'élève c'est moins affectif, (...), ça renforce la présence physique, pour asseoir mon pouvoir* ». Sur un autre passage, dont l'intention est identique, il répond : « *Ouais, ben voilà, recadrage, contact physique pour renforcer ce contrôle et lui montrer que voilà, il ne fait pas ce qu'il veut dans mon cours d'EPS* ».

- **Capter l'attention** : « *Là, c'est : "arrêtes de me prendre pour une idiote, ne me donne pas des faux arguments. Regarde, je suis là, je t'explique ce que j'attends de toi"* ». Cette enseignante, Deborah, reprend : « *Je pense que la relation avec mes élèves, avec cet élève là, le côté tactile ça fait partie de ma relation avec mes élèves, ça se fait instinctivement, ce n'est absolument pas réfléchi*.

- **Impliquer un élève** : Le toucher dans sa fonction d'implication d'un élève passif, est utilisé par plusieurs enseignants : « *Je ne veux pas que l'élève soit contre le mur et qu'il ne bouge pas, et qu'il soit en blocage, je vais le chercher, je le ramène dans mon cours et dans mon objectif* » (Vanessa). Ce recadrage pour maintenir l'attention sur la tâche donnée est présent chez Julien. Un élève arbitre en judo et n'adopte pas le comportement souhaité par cet enseignant : « *Ouais, c'est pour recadrer un petit peu. "Tu te réveilles un petit peu, il est temps que tu fasses ton rôle, tu es censé être l'arbitre, tu te réveilles"* ».

Les enseignants, dans le feu de l'action, n'hésitent pas à utiliser le toucher pour interpeller individuellement leurs élèves, recentrer leur attention, voire les stimuler. Leurs intentions portent à la fois sur la gestion du contrôle de la classe, mais aussi sur le recentrage dans les apprentissages. Ils sont conscients que parfois ce geste ne fonctionne pas : « *Je sens qu'il se braque et que ce n'est pas en le touchant que ça va aider, donc je pense que c'est pour*

ça que j'ai arrêté de le toucher. (...). Là j'ai l'impression que ça va plus le braquer qu'autre chose, donc je n'insiste pas » (Deborah).

3.3.4.5. Corriger

Le toucher ne concerne pas uniquement la gestion du comportement de la classe et des attitudes des élèves, il porte également sur les apprentissages moteurs.

- **Développer des sensations** : « Je lui parle, je lui donne les consignes et en fait, elle ne comprend pas, elle essaye mais elle ne comprend pas suffisamment ce que je lui demande. Donc le fait de la **placer**, de lui montrer, et d'avoir la **sensation**, le fait de la toucher, de la placer, j'ai l'impression que ça va l'aider dans son avancement, dans son travail » (Deborah).

- **Sentir le mouvement** : Myriam explique un passage où elle met la main sur l'épaule d'un élève, en acrosport : « Ah oui, c'est important, il faut que je **l'aide**. Je lui mets la main sur l'épaule ». « Là, c'était dans l'action. Là je le tiens, là je le serre donc il a du le sentir. Pour dire aux autres c'est important », « Et là après je lui fais **sentir, sécurité**. (...). C'est pas seulement être là pour faire semblant mais tu le tiens, tu le portes. Je pense que j'ai même dû serrer un peu pour lui faire comprendre que c'était important » (Myriam).

- **Placer correctement** : Vanessa explique : « C'est pour **replacer**. Là, c'est un peu comme en gym, hein, quand tu replaces. Celui là, il est très intentionnel. Il est pour aider à **sentir**. (...). Alors, je pense même qu'il est nécessaire et que je le fais pas assez. Voilà, ça si tu veux vraiment mon sentiment, j'ai trop d'élèves là, à ce moment là, et je peux pas corriger tout le monde. Sinon je ferais un cours que là-dessus moi pratiquement tu vois, parce que j'accorde tellement d'importance au placement du dos que, d'ailleurs tu dois le voir hein, ça doit revenir des fois, ils doivent en avoir un peu assez parce que vraiment, je reprends tout le temps le placement du dos. Si je pouvais sans arrêt les replacer ».

- **Gagner du temps** : Le toucher « Est plus **explicite** et ça va **vite**. Tu as vu l'action. Je tends les bras et vite, et hop, ça y est, c'est fait. "Non, tends tes bras, fait ci, fait ça, non pas encore" ...ça prend du temps. Là, ça marque, elle l'a fait une fois, elle l'a **sent** et peut être qu'elle le sent encore » (Myriam).

3.3.4.6. Expliquer, donner une information

Myriam commente un passage dans lequel elle touche un élève qui est blessée à son coude, en acrosport : « Là, si je le fais, c'est pour que tous ses camarades sachent où il a mal de façon à ce qu'ils visualisent ce qu'il ne peut pas faire dans les exercices. S'il a mal là, il ne

pourra donc pas porter, là car c'est là qu'il a mal. Mais je n'ai pas trouvé ça mal de toucher David et David non plus, je ne pense pas ».

Un peu plus tard lors de l'entretien, un autre passage nous interpelle. Une fois encore, le toucher est justifié par rapport à un élève particulier, Mathieu : *« Il est timide, très réservé et pas très à l'aise. C'était important qu'il sente qu'il fallait qu'il touche, qu'il soit un petit peu plus actif. (...) "Il ne faut pas seulement être là, il faut que tu t'impliques Mathieu" ».*

Le toucher se substitue à la parole, il est plus complet, comporte de nombreuses informations complémentaires. Vanessa explique cette idée d'information transmise via le toucher : *« La main qui accompagne la parole. Tu vois je lui dis "merci", il l'a fait à ma place. Bon ben alors, c'est fortuit hein. Si tu me demandes si c'est intentionnel, non ! Tout ça c'est fortuit ! Par contre, je pense que c'est toujours dans l'intention, enfin je veux dire si le geste accompagne la parole, parce que c'est vraiment ça chez moi, hein, c'est pour donner, pour accentuer la parole. Est-ce que ça te parle ça ? Mais c'est intéressant ça pour le coup, ça m'intéresse bien, tiens ».* Cette enseignante ressent le besoin d'expliquer, de justifier son toucher et d'obtenir notre consentement en retour. Le décalage entre ce qu'elle pensait faire et ce qu'elle fait réellement dans sa classe la surprend et la déstabilise encore une fois, bien qu'elle cherche à faire bonne figure à travers ses commentaires.

Un passage pourtant l'interpelle et la fait réagir (élève qui fait une crise d'asthme) : *« Dédramatiser, je pense que le toucher doit être dédramatisé donc il fallait qu'elle sente que je suis là, tout de suite, direct. Si, alors celui là il était bien intentionnel pour le coup, il était pas du tout fortuit, il était complètement volontaire. Oui, je m'en souviens très bien de ça, très très bien ».* A notre demande, elle poursuit : *« Parce que le toucher forcément t'es en contact, donc tu crées du lien par l'intermédiaire du presque peau à peau, corps à corps. Donc là, t'es forcément plus en contact. Oui, c'est évident ! Mais surtout y'avait un objectif, elle devait repousser cette main avec sa respiration. Elle devait gonfler au niveau du ventre. Tu vois, elle devait respirer par le ventre et non plus par le thorax. Donc, y'avait un objectif très précis sur la main posée sur le ventre. Et puis elle était en panique, hein. Le toucher ça évite la panique, enfin tu vois, tout ça c'est des moyens de communication non verbaux qui sont presque de l'ordre du primitif. Quand tu paniques tu touches. C'est tellement plus rapide que plutôt expliquer "calme toi, ressaisis toi". Non, tu touches, voilà ! ».*

Le rôle apaisant et communicatif du toucher est exploité par les enseignants et paraît nécessaire en EPS, face à des élèves dont les émotions peuvent être mises en exergue.

3.3.5. Exploiter volontairement les CNV : un pas difficile à franchir ?

A la fin de l'entretien avec Nathacha, nous lui posons la question de savoir si cette étude va transformer ses pratiques professionnelles et l'inciter à utiliser consciemment les CNV dont le toucher. Elle répond que ses CNV sont instinctives et qu'elle ne croit pas être capable d'utiliser cet outil consciemment. Nous insistons au regard des avantages listés plus tôt, comme celui du gain de temps. Elle consent, puis se rétracte et remet en question ses arguments précédents. Elle doute de l'efficacité du toucher au profit de la « *Démarche intellectuelle* » de compréhension de la consigne.

La prise de conscience de l'omniprésence des CNV dans ses interactions avec les élèves ne semble pas suffire à transformer les croyances intégrées par les enseignants. Le toucher peut être un geste professionnel au service des enseignants. Son exploitation volontaire et consciente, en tant qu'outil disponible, est encore limitée. Pourtant, Natacha reconnaît que « *C'est un outil réel, c'est évident. Au niveau de mes situations, quand je me vois, c'est vrai que ça multiplie l'efficacité de la parole, la gestuelle* ».

Une question similaire, portant sur l'importance des CNV dans la relation professeur-élèves, est posée à Myriam. Après avoir admis qu'elle ne s'était jamais posée la question, elle explique : « *C'est pour qu'on ne soit pas complètement anonyme, c'est important qu'on ait un mode de fonctionnement, des habitudes, des relations liées à la classe, qu'ils aient aussi envie de venir, qu'on soit bien. C'est pas aussi seulement de maître à élève, les infos, "tu bois, tu avales et tu fais", il y a d'autres choses qui doivent passer, d'autres complicités même si elles sont très petites et très courtes* ». Elle rajoute spontanément que « *Les meilleurs contacts, les meilleures relations et les meilleures attitudes d'élèves, c'est à l'AS et à l'AS on est encore plus dans cette attitude là, de toucher, de parler, de rire, de plaisanter, des choses comme cela. On fait encore plus de choses comme ça à l'AS et je pense que les élèves à l'AS se sentent bien sinon ils ne reviendraient pas puisque ce n'est pas obligatoire, donc c'est bien qu'ils se sentent bien* ».

L'accent est de nouveau porté sur l'AS. Nous l'évoquerons ultérieurement. Ces enseignants soulignent l'importance de l'aspect affectif des relations et la nécessité de créer du lien avec les élèves et un climat d'apprentissage agréable.

3.4. Les résultats des questionnaires élèves

Les croyances des élèves ont été recueillies à l'aide de deux questionnaires dont les questions étaient essentiellement ouvertes.

3.4.1. Le questionnaire portant sur les communications et les attitudes de l'enseignant (annexe n°5)

Dans ce premier questionnaire, les attentes des élèves sur le climat de classe et l'attitude idéale de l'enseignant étaient sollicitées à travers trois questions. Les autres portaient sur leur relation avec leur professeur d'EPS ainsi que sur leur perception du comportement de l'enseignant vis-à-vis des élèves de la classe en fonction de deux caractéristiques : le sexe et le niveau sportif.

- Qu'est-ce qu'un bon enseignant selon vous ? Quelles qualités doit-il avoir ?
- Si je vous dis qu'un bon climat de classe est une atmosphère de classe positive dans laquelle vous pouvez travailler correctement, avec efficacité, qu'est ce qui selon vous peut favoriser ce climat positif ? Quel est le rôle du professeur dans la mise en place de ce climat ?
- Comment définiriez-vous la classe idéale, dans laquelle vous vous sentez bien pour travailler ?
- Aimez-vous lorsque l'enseignant entre plus individuellement en contact avec vous, par un regard, un sourire ou un toucher ? Pourquoi ? quel effet cela a-t-il pour vous au niveau de votre apprentissage ?
- Préférez-vous lorsqu'il vous sourit ou lorsqu'il entre en contact par une main sur l'épaule, le bras par exemple ?
- L'enseignant interagit-il davantage avec les bons élèves ou avec les moins forts dans votre classe ? Pourquoi selon vous ?
- L'enseignant interagit-il davantage avec les garçons ou avec les filles dans votre classe ? Pourquoi selon vous ?

Concernant les premières questions, différentes qualités de l'enseignant sont abordées : didactique, pédagogique, gestion du climat de la classe ainsi que des caractéristiques plus individuelles liées à sa personnalité.

3.4.1.1. Les qualités d'un bon enseignant

Un bon enseignant, du point de vue des élèves doit : Etre attentif à leurs besoins, compréhensif et juste ; être disponible pour tous les élèves, percevoir leurs efforts ; Etre sympa, gentil, patient ; Bien connaître sa discipline, enseigner de façon ludique ; Se faire respecter en étant suffisamment autoritaire mais sans crier ; Avoir de l'humour ; Encourager, aider, faire progresser, expliquer clairement.

Ces qualités ne peuvent pas être hiérarchisées, car les élèves donnent entre deux et quatre qualificatifs chacun sans qu'aucun ordre d'importance ne se manifeste. Les réponses sont relativement redondantes.

Les élèves les plus jeunes mettent davantage l'accent sur la capacité de l'enseignant à bien expliquer, à donner des consignes claires. Les élèves les plus âgés (4^{ème} et 3^{ème}) sont davantage centrés sur les qualités d'attention, de compréhension que peut développer l'enseignant à leur égard. 45.6% des sixièmes émettent au moins un adjectif portant sur le rôle de l'enseignant pour l'apprentissage. Il n'y a plus que 38% des cinquièmes et 26% des élèves de 4^{ème}-3^{ème}.

Le sexe ne semble pas être une variable explicative discriminante concernant les attentes des élèves sur le bon enseignant. 39.5% des filles et 31.8% des garçons émettent une réponse portant sur le rôle de ce dernier dans les apprentissages. La majorité des avis portent sur les qualités relationnelles de l'enseignant principalement dans la gestion du groupe classe (autoritaire, strict, juste, tolérant, ne crie pas, etc.), mais également dans les interactions individualisées (attentif, à l'écoute, encourage, etc.). Les qualités intrinsèques de l'enseignant, en tant qu'individu, sont soulignées (souriant, patient, drôle, sportif, dynamique, motivé, etc.).

3.4.1.2. Un climat d'apprentissage favorable au travail

Pour une partie des élèves, le climat est d'abord du ressort des élèves entre eux, de la bonne entente qui peut exister. L'enseignant doit ensuite entretenir les relations en gérant les dérives et conflits à travers son autorité. Les élèves valorisent l'écoute, l'attention de l'enseignant, la relation agréable qu'il peut entretenir avec sa classe. Des réponses portant sur ses attitudes non verbales émergent de temps en temps : « *Le rôle du prof est de sourire* » (élève fille de 5^{ème}).

3.4.1.3. La classe idéale

Sont mis en avant les principes de justice, de respect, d'équité des traitements. Il faut pouvoir s'y amuser tout en travaillant très sérieusement et tous les comportements déviants n'y ont pas leur place. Quelques élèves filles revendiquent un déménagement des classes « *Sans garçon* », contrairement à d'autres qui mettent en avant l'intérêt de la mixité : « *Une classe mixte (sexe, niveau sportif, idées)* ».

3.4.1.4. L'individualisation des contacts

3.4.1.4.1. L'appréciation par les élèves

De manière générale, 57.2% des élèves répondent qu'ils aiment lorsque l'enseignant entre individuellement en contact avec eux. « *Cela veut dire qu'on réussit ou qu'on nous aide pour nous améliorer* », « *Oui, un regard ça nous donne confiance, sourire parce que ça veut dire qu'on fait bien, un toucher pour nous aider à faire des choses* ». « *Le prof doit connaître*

le niveau de chacun de ses élèves pour pouvoir suivre individuellement ses progrès. Un petit geste ou un sourire peuvent prouver que l'apprentissage est réussi ».

Trente pour cent disent ne pas aimer lorsque l'enseignant prend contact individuellement : « *Le prof est un prof, il est là pour enseigner, pas pour faire pote avec nous* », « *Ça m'énerve* », « *Je n'apprécie pas du tout, cela peut stresser et me déstabiliser* ». Parmi ces 30%, certains pensent que ces interactions ont lieu uniquement lorsqu'ils sont en échec « *Cela veut dire qu'on est mauvais* ». La majorité des arguments porte sur la gêne occasionnée ou le fait que ces actes impliquent du favoritisme (« *Chouchou du prof* »).

Dix pour cent des élèves ne répondent pas à cette question.

3.4.1.4.2. Les formes des interactions

Les élèves semblent gênés par cette question, car 16.9% n'y répondent pas et 21% répondent qu'ils n'aiment aucune des deux actions (sourire ou toucher avec la main sur l'épaule). Les arguments portent essentiellement sur le toucher. Ils ne voient « *Pas l'intérêt d'un contact* ». Certains se mettent tout de suite en protection : « *Non ! non ! les profs n'ont pas à nous toucher, c'est trop louche* » ou encore « *Non, c'est déplacé, un enseignant doit être proche de ses élèves mais il y a une limite à ne pas dépasser* ». Un autre met en avant un problème de société : « *Je préfère quand il sourit car la pédophilie existe* ». Quelques filles précisent que le contact d'un professeur homme les dérangerait beaucoup. D'autres ne font pas de distinction, mais expriment le fait que seuls les intimes peuvent les toucher et qu'un enseignant ne fait pas partie de cette catégorie « *Je ne veux pas trop de contacts physiques avec un professeur* ».

Quarante cinq pour cent des élèves apprécient les sourires et seuls 3.4% admettent préférer les contacts. Un peu plus de treize pour cent (13.7%) reconnaissent que les deux leur plaisent : « *Je n'ai aucune préférence car je sais que tous peuvent nous aider à nous améliorer* ». Pour eux, il s'agit d'un moyen d'aide, d'encouragement : « *C'est un encouragement à progresser* ». Ce geste motive, « *On y fait attention, c'est bien, ça ne gêne pas* ». Ils considèrent que le toucher est plus personnel et leur est directement adressé : « *Bien sûr. Il est agréable que le professeur vous remarque pour vous aider et vous donner des conseils* ».

3.4.1.5. Les perceptions par les élèves des interactions de leur enseignant

Les avis semblent partagés à propos des interactions préférentielles des enseignants à l'égard de certains élèves. Concernant le niveau scolaire, les élèves considèrent que leur enseignant s'adresse plutôt aux bons élèves pour 11.7% d'entre-eux, aux moins bons selon

32.6% des élèves, et 43.7% pensent qu'ils ne font pas de différences. A propos du sexe, ils estiment que leur enseignant interagit davantage avec les filles dans 27.6% des réponses et plus avec les garçons selon 8.9% des élèves. Dans 53% des réponses, cette donnée n'entre pas en ligne de compte dans la relation. Quelques élèves nuancent leur réponse (1.2% des élèves) et précisent que cela dépend du sexe de l'enseignant. Pour eux, un professeur homme interagit plus avec les garçons et inversement pour une enseignante envers les filles. Quant aux autres élèves, 5% avouent ne pas savoir et 7.8% ne répondent pas à cette question.

3.4.2. Questionnaire portant sur les interactions de l'enseignant avec chaque élève

Ce second questionnaire (annexe n°6) porte sur les ressentis des élèves concernant les gestes et les touchers de leur enseignant.

3.4.2.1. Les CNV gestuelles

3.4.2.1.1. L'efficacité de la gestuelle

Les élèves accordent la suprématie au verbal à 46.4%. Ils sont 25% à trouver que les communications gestuelles sont plus efficaces que les CV et 20% à accorder autant d'importance aux deux formes de communication.

Les arguments concernant l'efficacité gestuelle portent sur l'aspect plus intime du geste ou encore moins agressif lorsqu'il s'agit de gronder. Pour certains, au contraire, il est efficace car il est redondant avec la parole et « *donne une forte insistance* ». Pour d'autres, ce sont les gains d'expressivité ou de temps qui sont mis en avant.

De nombreux élèves associent les gestes au contrôle et à l'autorité, car l'explication sur le fait que les gestes se substituent aux cris est donnée à plusieurs reprises. Ces élèves expriment l'idée qu'un enseignant qui ne crie pas a une classe plus attentive, car les élèves sont moins énervés.

Pour ceux qui valorisent le verbal, ils mettent en avant le côté ridicule de l'enseignant, notamment de celui qui « *fait les gros yeux* ». Mais ils soulignent également le fait que le geste peut ne pas être perçu par l'élève si celui-ci ne regarde pas l'enseignant à l'instant où il le réalise par exemple ou encore que le geste peut ne pas être compris, pouvant aboutir à des malentendus s'il n'est pas accompagné de paroles.

3.4.2.1.2. L'indépendance de la gestuelle

A la question portant sur l'idée de savoir si cette gestuelle est suffisante par rapport à la parole, 26.4% répondent que oui, 11.4% répondent non. Presque la moitié (40.7%) disent qu'elle doit être accompagnée de mots et 9% expliquent que cela dépend du contexte.

3.4.2.1.3. La sensibilité des élèves

Les élèves admettent, pour 18.5% d'entre eux, être plus sensibles à la gestuelle qu'à la parole, ce qui n'est pas le cas pour 49.2% d'entre-eux. Seuls 7.8% disent y être sensibles de manière identique.

3.4.2.1.4. Une centration sur la gestion des élèves

Les élèves ne font pas de lien entre la gestuelle et les apprentissages spécifiques à l'EPS. Nous y reviendrons en discussion, car la spécificité du langage gestuel en EPS pour comprendre et décoder les communications verbales des enseignants d'EPS a déjà été mise en évidence. Leur attention est principalement focalisée sur la gestion de la classe et l'utilisation de la gestuelle comme procédure autoritaire pour gérer les conflits.

3.4.2.2. Les touchers

3.4.2.2.1. Sensibilité des élèves à ce geste professionnel et efficacité supposée

A travers les trois premières questions, nous avons tenté de cerner la perception des touchers et l'importance accordée à ceux-ci par les élèves. Les deux premières portaient plus particulièrement sur l'attention et la sensibilité.

Pour la première, un tiers des élèves semble être attentif aux touchers (32.1%), plus de la moitié (52.2%) disent ne pas l'être et 5.7 % parfois seulement. Ils sont 10% à ne pas répondre à cette question. En ce qui concerne la seconde, 17.8% sont sensibles aux touchers contre 62.8% qui disent ne pas l'être et 7.1 % qui le sont parfois. 12% ne répondent pas. Ces deux questions semblent les gêner et s'opposer aux valeurs transmises par l'éducation qu'ils ont reçue pour certains d'entre eux.

Deux tendances différentes apparaissent en raison de l'ambivalence du terme « sensible » et de l'interprétation qui en est faite. Certains élèves répondent qu'ils n'y sont pas attentifs car « *Cela paraît normal si le geste n'est pas déplacé* » ou « *Quand on a besoin d'aide ou pour faire un exemple c'est normal* ». De même, quelques élèves répondent qu'elles n'y sont pas sensibles « *Si c'est une fille* ». A l'inverse, d'autres élèves répondent qu'ils y sont attentifs « *Car cela m'encourage beaucoup* », ou encore un autre y est sensible car « *J'aime pas qu'on me touche* ».

Les arguments fournis à propos de l'efficacité des touchers portent sur différents aspects :

- **Encouragement** : cet argument est mis en avant mais certains nuancent leurs propos « *Mais il ne faut pas en abuser. L'élève pourrait se sentir mal à l'aise* » ;

- **Sécurité** : « *En gym, oui pour les postures spéciales* », « *Cela évite la chute* » ;
- **Explication et correction** : « *Ça m'aide à comprendre* », « *Elle corrige nos erreurs* », « *Il rectifie les postures* » ;
- **Affection** : « *Si c'est à cause de quelque chose de grave, ça réconforte* ».

D'autres abordent cette question avec précaution et plus de réticences : « *C'est peut être efficace avec les autres mais pas avec moi* », « *Ça me gêne* », « *C'est inutile* ».

Contrairement à la gestuelle, l'aspect propre à la discipline EPS est mis en avant. Le toucher acquiert ici une valeur singulière à travers des usages spécifiques pour faire partie des gestes professionnels.

3.4.2.2.2. Utilité et efficacité de certaines formes de toucher en comparaison aux CV

Nous avons énuméré plusieurs raisons pour lesquelles l'enseignant d'EPS était amené à utiliser le toucher dans le cadre d'une leçon d'EPS. Pour chacune, nous demandions aux élèves s'ils trouvaient le toucher plus efficace que la parole, utile lorsqu'il est employé pour cette raison et le sentiment que cet acte provoque chez lui. L'objectif de ces questions était de recueillir les croyances spécifiques à certains actes professionnels utilisés par les enseignants d'EPS en classe, à travers des questions portant sur des fonctions spécifiées du toucher.

- **Encourager** : Le toucher semble nécessaire lorsqu'il s'agit d'encourager pour 37.1% des élèves contre 47.8 % l'estimant inutile. Ils sont plus efficaces que les mots pour encourager selon 35% des élèves, 55.7% pensant l'inverse. Parmi les 45% de réponses à la troisième question, les élèves évoquent différents sentiments provoqués par le toucher d'un enseignant lors d'un encouragement. Ils peuvent être positifs : confiance, satisfaction, motivation, joie, envie de mieux faire, plaisir, réconfort ; ou négatifs : horripilant, énervant pour 31.7% des élèves dont le ressenti est négatif.
- **Réconforter** : Cet acte est plus efficace que la parole pour 52.1% des élèves et 55.7% l'estiment utile pour reconforter. A l'inverse, 37.1% le trouvent moins opérant que le verbal et 30.7% le jugent superflu. Seuls 45% des élèves ont répondu à la troisième question. Parmi eux, 71.4% évoquent des sentiments positifs : encouragements, aspect agréable, la satisfaction, idée que « *L'on s'intéresse à nous, on se sent soutenu* », aide apportée. L'élève se sent tranquilisé, reconforté, car l'enseignant fait attention à lui à travers cet acte. Les autres (28.5%) estiment que ça n'apporte rien ou de la gêne.
- **Corriger** : Le toucher correctif est jugé plus efficace que la parole pour 66.4% des élèves alors que 24.2% préfèrent les mots. Son utilité pour corriger est valorisée par 63.5% contre 24.2% qui pensent l'inverse. Moins de la moitié des élèves (44.2%) a répondu à la troisième question sur les sentiments provoqués. Si 67.7% utilisent spontanément les termes :

encouragement, réconfort, progrès, meilleure compréhension, positif, aide, progrès, utilité; 32.2% de ces élèves répondent que ce toucher provoque de la gêne ou au contraire, « rien ».

- **Séparer** : Le toucher utilisé pour séparer est plus efficace que la parole pour 54.2% des élèves contre 34.2%. Il est jugé utile par 52.8% des élèves contre 27.8%. Ils sont 15.7% à s'abstenir de répondre à cette question. Les sentiments procurés sont évoqués par 35.7% des élèves. Pour près de la moitié d'entre eux (46%), les sentiments qui émergent sont négatifs (haine, honte, colère, culpabilité, déception), les autres citent la nécessité, l'utilité ou encore l'efficacité de ce geste professionnel. Il s'agit d'un toucher dans le but de réguler un comportement déviant. Il porte déjà une intention négative en soi. Les élèves le perçoivent car 46% des sentiments exprimés sont négatifs. Cependant, ils admettent majoritairement l'intérêt, voire la nécessité du toucher dans ce cas précis.

- **Calmer** : Cinquante pour cent des élèves trouvent le toucher moins efficace que la parole contre 35.7% qui valorisent cet acte et 11.4% qui ne répondent pas. Concernant son utilité, 37.8% l'estiment nécessaire contre 45% le jugeant inutile. Ils sont 15.7% à s'abstenir de répondre à cette question, ce qui peut venir d'une gêne ou d'une absence de positionnement par rapport à ce point ou bien encore s'expliquer par le fait qu'il s'agisse de la dernière question du questionnaire et qu'ils en ont assez. Seuls 35% des élèves émettent un avis sur ce toucher. Il est négatif dans 44.8% des réponses (haine, énervement : « Ça m'énerve encore plus », « Bizarre », colère), les autres estiment que cela les apaise, qu'ils sont plus calmes.

3.4.3. Synthèse sur les perceptions des élèves

Les propos des élèves sont variés concernant les CNV. Si une majorité apprécie l'idée d'une individualisation des interactions à travers certaines CNV, un tiers n'y est pas favorable. Si les sourires sont appréciés par près de la moitié des élèves, seuls 3% admettent l'utilité du toucher. Pourtant dans les faits, ces actes sont régulièrement utilisés et les élèves ne les rejettent pas. Les observations montrent plutôt une recherche d'interactions de la part des élèves. Les arguments autour du rejet des contacts individualisés sont liés au poids des préjugés sociaux ou de représentations erronées (associées à l'échec ou à une préférence de l'enseignant). Ce dernier argument semble être une de leurs préoccupations : l'enseignant doit être le plus équitable et le plus juste possible vis à vis de tous les élèves. Or, cette équité est difficile et, si elle est contrôlée verbalement, les CNV transmettent les attentes et préférences des enseignants qui ne maîtrisent pas ce canal. Les arguments fournis en faveur de cette individualisation valorisent les fonctions techniques et affectives des CNV. Les fonctions d'aide, de correction mais aussi d'encouragement et de levier à la motivation sont relevées. Si la moitié des élèves interrogés considère que les enseignants agissent équitablement envers

tous les élèves, un tiers estime que les enseignants interviennent davantage auprès des filles et des élèves les plus faibles. Nous n'avons pas questionné le lien entre sexe et niveau sportif. Il pourrait être intéressant de voir si les élèves associent ces deux paramètres.

Concernant plus spécifiquement la gestuelle de l'enseignant, la fonction technique n'est pas du tout relevée par les élèves. Ils associent essentiellement cette gestuelle à la gestion de la classe et au contrôle des comportements déviants. A l'inverse, la fonction technique (corriger) est la plus associée au toucher par les élèves, ce qui est cohérent avec leurs propos spontanés (aider à la compréhension, corriger). Toutefois, le contact est également jugé nécessaire dans certains aspects de la fonction affective (réconforter) ou de communication (séparer).

Ces croyances des élèves à propos des communications non verbales des enseignants peuvent être rattachées à ce qu'ils attendent d'un bon enseignant et d'un environnement de travail agréable. Si le rôle des enseignants dans les apprentissages est relevé (un élève de sixième sur deux, puis moins pour les autres niveaux, ce qui peut paraître surprenant), c'est essentiellement leurs qualités relationnelles qui sont soulignées, notamment celles liées à la gestion du groupe. Le lien entre un bon enseignant et ses qualités à communiquer est parfois évoqué, mais il porte essentiellement sur les aspects verbaux. Par contre, à travers les verbes utilisés, une attitude empathique, voire sympathique, est attendue par les élèves. Elle peut se manifester par les CNV. L'importance des gestes professionnels utilisés par les enseignants en EPS pour gérer leurs classes, à travers la notion d'autorité qui est récurrente, est soulignée par les élèves : « *professeur autoritaire, mais qui ne crie pas* ».

4. Discussion

Ce chapitre avait un triple objectif : 1) relever les croyances véhiculées par les enseignants d'EPS sur les communications verbales et non verbales et sur leurs relations aux élèves ; 2) confronter les enseignants à leur pratique réelle et à leurs commentaires émis a posteriori sur leurs actions. Une comparaison entre les explications données précédemment et les analyses des événements in situ a eu lieu. 3) relever les croyances des élèves pour les comparer à celles de leurs enseignants à nos propres observations.

L'ensemble de ces informations avait pour objectif final d'appréhender et de comprendre la part des explications cognitives et affectives, voire l'absence d'explications concernant leurs gestes professionnels, par les enseignants. Nous cherchions à déterminer la part consciente des gestes professionnels mise en place par l'enseignant concernant ses communications. Quelle prise de recul possède-t-il vis à vis de celles-ci, notamment les non

verbales. Utilise-t-il certaines CNV comme moyen pédagogique et didactique, comme outil au service de son efficacité professionnelle et s'en interdit-il d'autres ?

L'ensemble de ces informations avait pour objectif final d'appréhender et de comprendre la part des explications cognitives et affectives, voire l'absence d'explication des gestes professionnels employés par les enseignants. Nous cherchions également à déterminer la part consciente de ces gestes dans leurs communications. Quelle prise de recul possèdent-ils vis-à-vis de celles-ci, notamment les non verbales. Utilisent-ils certaines CNV comme moyens pédagogique et didactique, comme outil au service de leur efficacité professionnelle, et s'en interdisent-ils d'autres ?

Les enjeux actuels visant la réussite des élèves amènent les enseignants à réfléchir à des modalités d'organisation et de fonctionnement qui favoriseraient leur investissement et leur motivation. Notre étude s'inscrit dans cette problématique articulant la relation pédagogique et l'efficacité de l'enseignement. Dans ce domaine, peu de recherches se sont intéressées aux communications non verbales dans les pays francophones, ou celles-ci datent de la fin des années 1970, début des années 1980. Lorsqu'il s'agit du corps de l'enseignant ou encore de l'élève comme enjeu de communication, les difficultés surgissent. Cette remarque s'appuie sur le constat de Felouzis (1997) selon lequel la réussite des élèves n'est plus uniquement une question d'institution ou de capital culturel, mais également une question de relation entre les élèves et leur professeur. Cette relation fait partie du quotidien scolaire. Son caractère polymorphe, par ses aspects psychologiques autant qu'interactifs et sociaux, en fait un objet de débat et d'échanges. L'enseignant constitue un véritable « autrui significatif », dans la mesure où il participe à la formation et à la socialisation des élèves. Le fait que l'enseignement secondaire s'adresse à des adolescents amplifie et complique ces données, surtout en ce qui concerne le toucher, à une époque où sont soulevés le droit de disposer de son propre corps et le respect de soi et des autres. Ces éléments questionnent donc les enseignants, notamment ceux d'EPS puisque le corps y est mis en avant plus que dans d'autres disciplines scolaires : il y est simultanément vecteur de communication et de relation entre l'enseignant et les élèves et objet même des transformations liées aux apprentissages.

L'ensemble des données recueillies puis croisées permettent d'apporter quelques éléments de réponse à l'ensemble de ces questions.

Les communications sont au service de la mise en place d'une relation de confiance entre le professeur et ses élèves. Elles favorisent la gestion de la classe, mais facilitent également les apprentissages moteurs. Cependant, la méta-connaissance dont disposent les enseignants sur leurs communications est faible au regard de la variété déployée dans le cadre

de leurs leçons. Leurs croyances concernant leurs propres utilisations diffèrent de la réalité de la leçon.

Comme nous l'envisagions, il existe bien au sein du système éducatif un consensus général sur l'attitude « idéale » que doit adopter tout bon professeur, même si elle est infra-consciente, car non verbalisée explicitement par l'institution. Toutes les attitudes trop amicales ou dans lesquelles la proximité est grande ont peu leur place dans les propos. Au delà de cet aspect exprimé spontanément, l'attitude de l'enseignant diffère car dans la réalité de la classe, il s'adresse à des élèves ayant des affects, des émotions et non à l'élève épistémique (Piaget). De même, dans la discipline EPS, les CNV s'avèrent nécessaires dans la relation pédagogique, mais elles constituent également des gestes professionnels permettant la transformation de l'action motrice des élèves. Cet aspect est peu souligné par les élèves et les enseignants ne l'évoquent que dans un deuxième temps, lorsque la mise en place d'un climat de classe favorable aux apprentissages est réalisée.

Des décalages apparaissent entre ce qui est fait, ce qui est dit, et ce qui est commenté par les enseignants lorsqu'ils se voient faire.

4.1. Des CNV utilisées mais non exploitées

Le corps de l'enseignant reste encore un sujet tabou dans l'enseignement. Les attitudes corporelles sont, dans les propos des entretiens, le plus souvent conventionnelles. Tout ce qui est du registre de la corporéité constitue un registre implicite (Mehrabian, 1971), difficilement verbalisable.

Dans le milieu scolaire, la relation pédagogique est mue par des objectifs précis et dans un contexte particulier, celui d'un cours d'EPS, avec des préadolescents et adolescents de niveaux hétérogènes. Les conditions d'enseignement sont de plus en plus délicates et difficiles. Les enseignants ne doivent pas seulement être experts de leur discipline, ils doivent également être capables de gérer la classe, les élèves, le matériel, l'espace, etc. L'aspect pédagogique doit donc bénéficier de toute l'attention de l'enseignant tout autant que l'aspect didactique. Si le « quoi enseigner » doit être planifié, le « comment enseigner » nécessite aussi une réflexion. Celle-ci doit porter autant sur l'efficacité relationnelle, par l'amélioration des communications au sein de l'interaction pédagogique, que sur l'efficacité des communications qui sont au service de l'apprentissage des élèves, pour faciliter leurs actions motrices. En effet, les attentes des élèves ne sont pas liées systématiquement au savoir à acquérir. Elles peuvent l'être également au besoin d'exister, d'améliorer son estime de soi, de se faire plaisir, de s'amuser, etc. L'enseignant doit donc opter pour une communication qui, à travers l'ensemble de ses aspects verbaux et non verbaux, reflète cette bienveillance (« *immediacy* ») pour

ensuite faire accéder le plus grand nombre d'élèves au savoir. La communication interpersonnelle doit être abordée sous l'angle relationnel et interactionnel.

A la lueur de nos résultats, dans le cadre d'un cours d'EPS, les CNV sont variées et nombreuses et font appel à différents registres.

Quatre fonctions semblent apparaître pour les CNV, tant au niveau des croyances des enseignants que dans leurs pratiques réelles : la fonction technique ; la fonction relationnelle ; la fonction « instrumentale » ou communicationnelle ; la fonction déshumanisée.

4.1.1. Les fonctions des CNV au service de l'enseignant

Les quatre fonctions précitées reflètent les enjeux de l'enseignement. Si la fonction technique est privilégiée dans les discours des enseignants lors des entretiens, les fonctions relationnelle et/ou communicationnelle en EPS sont mises en avant lors des auto-confrontations. La fonction déshumanisée, si elle peut apparaître à certains moments, est plutôt rare car toutes les interventions sont ramenées à des élèves individualisés et les routines mises en place sont plutôt de l'ordre de la fonction de communication pour permettre un gain de temps. Certaines de ces interactions non verbales ont bénéficié d'une réflexion préalable, mais elles sont réalisées le plus souvent de manière non consciente, y compris pour les fonctions technique et communicationnelle. Ce constat est surprenant puisque la première fonction est au cœur des processus d'apprentissage en EPS et la seconde permet la gestion de la classe (espace, temps, élève).

La fonction relationnelle est omni-présente et se substitue aux trois autres. Dans les entretiens d'auto-confrontation, les enseignants disent souvent faire appel aux traits de personnalité et aux éléments psychologiques déterminants qu'ils perçoivent chez leurs élèves. Ceux-ci permettent alors d'adapter leurs interventions aux caractéristiques qu'ils leur attribuent. Les commentaires portent sur la valorisation d'un élève, la nécessité de l'aider individuellement, le faire apprendre. Ce geste est toujours justifié de manière très personnelle (« *C'est Manon, elle a besoin...* »; « *Là, c'est Arthur, avec lui il faut...* »). Un lien avec les études sur la proximité peut être fait. On peut penser que les enseignants perçoivent implicitement les effets de leur attitude bienveillante sur les comportements des élèves, leur motivation et in fine l'acquisition des compétences visées. Leurs mises en scène participeraient à cette efficacité.

- La fonction technique : les enseignants d'EPS ont pour mission première l'apprentissage de leurs élèves afin qu'ils acquièrent des connaissances, des capacités, des attitudes. Dans ce but premier donné aux enseignants, ces CNV ont une fonction de régulation afin d'aller vers les conduites motrices les plus efficaces. En effet, les élèves présentent des caractéristiques

variées et certains comprennent mieux par la manipulation ou par l'explication visuelle (démonstration). Les touchers tels qu'aider l'élève à se placer lors d'un service en volley-ball ou faire un appui tendu renversé (ATR) en gymnastique y répondent. De même, la parade pour éviter les blessures en accompagnant le bon geste est incluse dans cette fonction. Tous les gestes associés à une démonstration partielle avec les mains ou les bras (prioritairement), qui permettent l'explication d'une action, renvoient à cette fonction ; en natation par exemple, lorsque l'enseignant explique le placement de la tête ou en gymnastique lorsqu'il mime un saut au cheval avec ses doigts ou encore une passe haute en volley-ball. Cette fonction est utilisée par tous les enseignants car elle constitue le cœur du métier, la partie concrète, institutionnelle. Les élèves valorisent et apprécient cette fonction, car ils estiment que les enseignants sont attentifs à eux de manière individualisée. Nous allons voir qu'à travers ces gestes professionnels, valorisés par les élèves, c'est la deuxième fonction qui est recherchée, celle de la reconnaissance personnelle, de la distinction par rapport aux autres élèves.

- La fonction relationnelle : elle implique l'enseignant par son attitude, dans une relation individualisée avec l'élève. Il reconnaît sa singularité et cherche à répondre à ses préoccupations. L'objectif est de lui donner confiance, de le motiver. Les expressions faciales positives (clin d'œil) et les sourires appartiennent à cette catégorie. On y retrouve le toucher amical (une main posée sur l'épaule en signe d'encouragement, une caresse sur la tête pour reconforter). Quelques emblèmes tels que le pouce levé vers le haut pour dire « super, c'est bien, continue! » en font partie également.

Cet aspect est sous-tendu dans toutes les réponses des élèves, y compris dans la fonction précédente, car leurs arguments portent sur la reconnaissance personnelle, individualisée qu'ils apprécient lorsque l'enseignant prend le temps d'enclencher cette démarche. Les élèves regrettent cependant l'insuffisance de retours (FB) de la part de leur enseignant, tant au niveau des encouragements que des félicitations. Ils aimeraient en recevoir davantage. Les enseignants réalisent le même constat d'insuffisance de FB fournis à leurs élèves, sans qu'ils soient capables de donner les raisons effectives de cette insuffisance d'encouragements ou de félicitations. Si au niveau verbal, ces retours sont insuffisants, les interactions non verbales retranscrivent l'importance de ces contacts affectifs, via les sourires, les regards, la distance exploitée, les touchers, etc.

- La fonction instrumentale (ou communicationnelle) : les actions ont une signification propre incluse dans leur forme et induisent un comportement chez les élèves. Ces actions permettent une aide à la compréhension, un gain de temps, un maintien du silence ou de l'attention pour une conservation du contrôle de la classe. Nous incluons ici les gestes déictiques ou iconiques qui indiquent une action ou une direction (« Va te placer là », « Faut tourner dans ce sens ») ;

les silences et les expressions faciales négatives (« gros yeux », « visage fermé », « secouer la tête de droite à gauche et vice versa ») ; les emblèmes (« stop! », « viens là! », « non! », « compte à rebours avec les doigts en trois temps : trois/ deux/ un! », « Chut! ») ; les touchers d'organisation (l'enseignant en train de répartir les élèves par équipe en sport collectif pousse un élève gentiment dans le dos et induit une accélération du placement de ce dernier dans son équipe), ceux permettant la conservation du contrôle (si deux élèves se chamaillent ou discutent lorsque l'enseignant est en train de parler, les écarter en touchant les épaules de chacun induit un comportement d'arrêt immédiat du comportement déviant). Les élèves valorisent majoritairement cette fonction pour son efficacité dans la gestion de l'ambiance de classe.

Les CNV sont donc variées en EPS et doivent être exploitées dans leur diversité. Elles apportent valeur ajoutée et une facilité dans la compréhension des élèves, car des canaux autres qu'auditifs sont stimulés. Cette stimulation ne garantit pas l'intégration de l'information par l'élève mais peut y contribuer. Or, dans un climat bruyant ou un espace étalé, la voix de l'enseignant n'est pas toujours perçue. Dès lors, puisque les CNV sont diverses, les interactions entre l'enseignant et ses élèves sont multiples et porteuses de significations variées. La première intention consciente est toujours propre à la transmission d'un savoir concret, objectif lié à une tâche donnée. Mais, l'analyse plus approfondie de l'interaction met en évidence d'autres intentions sous-jacentes, plus subtiles, voire inconscientes de prime abord car les enseignants n'ont que très rarement le temps et l'opportunité d'analyser leur pratique personnelle. Cette étude met en avant le fait que les enseignants ont souvent des intentions ambitieuses pour leurs élèves, et qu'ils essaient, à travers leurs interactions, de les mettre en œuvre. A travers leurs communications, de nombreuses informations sont transmises, dépassant le cadre strictement pédagogique et disciplinaire. La relation devient alors affective et les professeurs transmettent des émotions et émettent des jugements de valeurs lors de leurs communications en classe. Cet aspect est d'autant plus important que les enseignants combinent souvent plusieurs canaux lors de leurs interactions. Plus ces canaux sont harmonisés, plus le message diffusé est cohérent et efficace, ce qui évite une communication paradoxale où l'enseignant perd en crédibilité.

4.1.2. La relation pédagogique au cœur des interactions professeur-élèves

Bien qu'en accord avec l'enquête réalisée par l'Education Nationale (Esquieu, Fotinos & Lopes, 2010) qui met en avant que 89% des professeurs sont tout à fait d'accord et 11% plutôt d'accord avec le fait qu'un professeur d'EPS est avant tout « *Quelqu'un qui sait être en relation, communiquer, animer* », nous émettions l'hypothèse que derrière cette généralité, les

enseignants ont peu de recul sur leur pratique personnelle et la manière dont les communications sont au service de cette relation. Nos résultats confirment cette hypothèse qui pourrait s'expliquer par la formation initiale des enseignants où l'attention est focalisée sur le savoir à transmettre, la didactique et peu sur le pédagogique, sur le « être » face à sa classe. La formation est basée sur le principe que le savoir-faire enseignant s'apprend avec l'expérience. Cette idée est exacte puisqu'il ne s'agit pas d'un don mais d'une activité professionnelle qui gagne en efficacité avec l'expérience et dont le répertoire professionnel s'enrichit au cours de la pratique par le développement de routines notamment. Toutefois, une meilleure connaissance des gestes professionnels du métier permettrait l'amélioration de l'entrée dans la profession pour les enseignants, par l'exploitation de techniques de communication efficaces.

4.2. La spécificité de la discipline EPS

La spécificité de l'EPS est soulevée dans notre étude par tous les enseignants. Celle-ci concerne non seulement les différents contextes dans lesquels ont lieu cet enseignement, des environnements variés, mais également les interactions originales qui émergent dans le cadre des temps informels (transports établissement/ installation), au sein de la leçon ou de l'association sportive (AS). Cette particularité de l'EPS se manifeste à travers les communications non verbales qui ont des rôles très spécifiques et indispensables tant dans la gestion de la classe que dans les apprentissages des élèves. Les différentes fonctions attribuées aux CNV ont été développées plus haut.

4.2.1. Le toucher

Les avis des élèves, lors des questions générales sur le toucher, sont majoritairement convergents avec ceux des enseignants. Cet acte doit être minimisé, voire totalement supprimé de l'enseignement. Toutefois, lors de nos observations, les élèves ne sont pas du tout gênés lorsque l'enseignant est amené à entrer en contact avec eux. Ils ne semblent pas percevoir cet acte dans le feu de l'action. Cet aspect concorde avec les réponses données lors des questions plus spécifiques sur le toucher. Ils sont plus d'un tiers à valoriser ce geste par rapport au canal verbal et à reconnaître son efficacité. C'est également le cas des enseignants d'EPS qui admettent son importance en EPS après s'être vus agir.

Les propos, tant des élèves que des enseignants, sont porteurs d'une certaine réserve vis-à-vis de la proximité corporelle. Cet acte est dans un premier temps tabou puis, après analyse, lorsque nous spécifions par rapport à des fonctions particulières, les élèves et les professeurs sont moins circonspects et plus à même de reconnaître l'importance que cet acte

peut revêtir. Il permet avant tout d'individualiser les rapports. Ensuite, l'exploitation d'autres modalités de transmission des consignes et des connaissances est mise en avant dans la transformation de la motricité singulière des élèves.

4.2.1.1. La variable sexuée

En ce qui concerne la variable sexe de l'enseignant, au regard des études précédentes, les enseignants hommes devraient toucher le plus puisqu'ils ont un plus haut statut que les femmes. Or, contrairement à cette évidence, il ne semble pas y avoir de différence réelle de pratique entre les deux sexes sur notre échantillon, excepté un enseignant qui refuse tout contact et les a éliminés de sa pratique enseignante. Il semblerait qu'au regard de l'actualité et de la mise en avant de faits de pédophilie, les hommes disent se fixer plus de limites que les femmes. Selon les croyances verbalisées, les femmes peuvent toucher les élèves alors que les hommes doivent, au contraire, limiter ces contacts qui pourraient être mal perçus.

Ces différences entre les hommes et les femmes seraient plutôt liées à leurs personnalités et à leurs vécus. Ce sont donc les facteurs socio-culturels (famille, éducation, milieu social, culture qui s'y rattache, codes, normes et valeurs que chaque personnalité a intégré) qui induisent des différences comportementales chez les enseignants. Certaines personnes n'aiment pas les contacts physiques, la proximité. D'autres, au contraire, sont tactiles et touchent très souvent pour des raisons variées. Ces caractéristiques se retranscrivent dans leur pratique professionnelle.

4.2.1.2. La variable « partie du corps touchée »

Tant que les touchers sont réalisés avec des intentions saines, sans arrière pensée, les élèves acceptent d'être manipulés, indépendamment de l'endroit où a lieu le contact. Cette action est bien perçue et acceptée par les élèves qui sont plutôt flattés de l'intérêt que leur porte l'enseignant et ils ont conscience que ce contact a pour but uniquement de les aider, de les faire progresser. Toutefois, bien qu'en pratique ils acceptent toutes formes de touchers, en théorie ils ne tolèrent que les gestes qui ont pour but de les aider et de les faire progresser, les autres n'ayant pas lieu d'être selon eux. Cette réponse semble davantage conventionnelle, issue de leur éducation et des codes de la société.

L'expérience personnelle des enseignants influence leurs interactions. Certains jouent sur le registre de l'humour, d'autres sur le maternage. Ceci est également à mettre en relation avec les profils des enseignants et leur style relationnel qui ont été caractérisés lors d'une étude précédente (Barriere Boizumault, Cogérino, 2010) : l'enseignant « protecteur », l'enseignant « blagueur et pluri-interactionniste », l'enseignant « neutre ».

Le toucher semble être un outil pédagogique à la disposition des enseignants, employé non consciemment la majeure partie du temps. Ce toucher reste un geste spontané que les professeurs utilisent de manière non programmée lorsqu'ils jugent que la situation l'exige.

L'ensemble de ces données permet de montrer une convergence des discours initiaux des enseignants et des élèves (croyances) sur le toucher : il ne doit pas être utilisé ou peu, n'apporte rien de spécifique par rapport à la parole et n'a pas sa place au regard des statuts respectifs de chacun. Certains enseignants reconnaissent, après l'entretien, l'intérêt de ce dernier dans l'amorce d'une réflexion autour de leur pratique professionnelle et son évolution. Ils admettent également l'intérêt de mettre en place cette étude sur les CNV et les différents touchers qu'ils sont amenés à utiliser en formation initiale, voire en formation continue afin d'optimiser leur utilisation. Cela permettrait d'inclure le toucher comme outil pédagogique à la disposition des enseignants pour favoriser la réussite des élèves. Il favoriserait la mise en place d'un climat de classe positif, favorable aux apprentissages en donnant aux enseignants les moyens de faire en sorte que les élèves se sentent bien en cours et dans leur relation avec leur enseignant.

4.2.2. La gestuelle

La moitié des élèves reconnaît la nécessité de la gestuelle, seule ou accompagnée du verbal. Les arguments donnés par les élèves sont semblables à ceux des enseignants. La gestion des élèves, des espaces sont prioritairement valorisés. Toutefois, les enseignants associent aussi la gestuelle aux démonstrations, donc aux apprentissages moteurs, ce qui n'est pas le cas des élèves. Nos observations convergent avec celles de Mahut (2003). La gestuelle permet de condenser et d'écourter les consignes. Cependant, l'« *Enseignant véhicule des formes corporelles précises, (...), des indices par rapport à sa propre représentation du modèle efficace de l'action et impose, sans le dire, voire même sans le savoir, une norme au plan des formes motrices à exécuter* » (p. 137). Si la gestuelle est importante, le modèle du sportif de haut-niveau reste sous-tendu dans les apprentissages moteurs. Les enseignants parlent souvent « du geste efficace », comme si les élèves n'avaient à s'approprier qu'un seul mode d'action. Les conceptions personnelles de ce qu'il y a à apprendre en EPS peuvent être questionnées, car elles apparaissent, subrepticement, derrière leurs propos.

Les emblèmes s'inscrivent dans une démarche globale de gain de temps, d'économie verbale et de visibilité pour l'enseignant qui accentue le message diffusé, tant positif que négatif, à l'élève concerné. Ces gestes rentrent également dans la mise en scène corporelle de l'enseignant par l'exagération du message transmis.

4.2.3. Les regards

Il est courant de dire que la voix se pose là où le regard se fixe. Le regard de l'enseignant joue un rôle important dans les interactions avec les élèves pour être non seulement entendu, mais aussi compris. Lorsqu'il fixe un élève pour lui montrer sa désapprobation, l'élève n'a pas besoin de mots pour comprendre le message que l'enseignant veut lui transmettre et cesse alors rapidement son comportement inadapté. Le regard est l'un des moyens les plus directs d'expression de notre personnalité. Il est l'expression muette de nos sentiments. Certains regards en disent souvent plus long que toute une conversation. Si ces remarques sont valables pour la séduction, elles le sont également pour les aspects quotidiens de l'enseignement. Le professeur peut jouer de son regard. Des connotations positives et négatives sont transmises par cette CNV.

La CNV est présente dans l'expression des affects (Cosnier, 2008). De nombreuses émotions peuvent être créées à travers ces formes de CNV, procurant bien-être et joie chez l'élève concerné lorsqu'elles sont positives ou au contraire baisse d'estime de soi et d'amotivation. Puisque la communication est multicanale, le contenu doit faire l'objet d'une réflexion mais également la forme de transmission de celui-ci. Une absence de réflexion autour de la CNV implique l'émergence de messages paradoxaux, lorsque les différents canaux ne transmettent pas la même information. L'enseignant perd donc en clarté, en crédibilité, car le message transmis est ambigu. Son efficacité peut alors être remise en question par les élèves.

4.2.4. Ambivalences des discours des enseignants : une mise en scène avérée

Les enseignants d'EPS pensent que leur discipline est singulière par rapport aux autres disciplines par le fait que « *leur corps est leur outil de travail* » selon 96% des enseignants (Esquieu, Fotinos & Lopes, 2010). Cette enquête montre également que 60% des enseignants d'EPS estiment que le qualificatif acteur-comédien correspond tout à fait et plutôt bien au métier d'enseignant d'EPS. Notre étude confirme les résultats de cette enquête, tant dans les observations réalisées que dans les propos recueillis. Cependant, cette idée n'est pas émise spontanément. Les rapports avec les diverses formes de communication ne sont pas faits. C'est en affinant nos questions et en ciblant des passages vidéo que les enseignants admettent cette acception. Ce terme d'« acteur-comédien », que les enseignants valident a posteriori dans l'étude citée précédemment n'est pas employé spontanément dans notre propre travail. Le « savoir être » comédien, en tant qu'enseignant, est peu explicité. Dans les entretiens, les enseignants ne relient pas directement leurs attitudes et comportements, leur manière d'être avec cette thématique.

En effet, un comédien peut être défini comme une « personne qui se compose un comportement, qui feint des sentiments ». Les synonymes qui lui sont associés sont « interprète, mime, moqueur, tragédien ». Ceci implique alors que l'attitude de l'enseignant soit travaillée, anticipée, réfléchie en amont. Or, les enseignants mettent en avant leur authenticité en montrant qu'ils ont une personnalité, des émotions qu'ils ne peuvent pas gommer et avouent qu'ils anticipent rarement leurs CNV. La différence essentielle entre ces deux professions se situe donc au niveau de l'absence de rôle appris, de répertoire travaillé chez l'enseignant.

Nous pensons que l'exploitation de ce paradoxe est nécessaire pour qu'il n'y ait pas d'ambiguïté issue des informations transmises inconsciemment par les enseignants. Cette anticipation ou improvisation réglée (Perrenoud, 1983) permet d'éviter aux enseignants d'être submergés par leurs émotions ou leur état d'esprit passager (fatigue, autres préoccupations, etc.). Jouer sur le registre universel que constituent les émotions permet une meilleure compréhension du message par les élèves. Cependant, on ne devient pas acteur sans entraînement ni cours spécialisé. C'est cet aspect que nous aimerions développer en formation initiale voire continue : la prise de conscience de ses CNV comme objet pédagogique pour non seulement contrôler le climat de la classe, mais également être plus performant pour favoriser l'apprentissage des élèves. Dans les métiers de l'humain tels que l'enseignement, la communication est à la fois l'objet et l'outil de la pratique (Perrenoud, 1994) et une réflexion s'avère nécessaire.

Les observations puis les entretiens nous ont fourni de nombreux renseignements sur ce que font les enseignants d'EPS dans leur pratique professionnelle et leurs croyances sur ce qu'ils pensent faire. Si les enseignants ont conscience des messages portés par leur corps et sont capables de les verbaliser et de les exploiter, ils sont plutôt subis et analysés postérieurement, plus que volontairement utilisés. Cette ambivalence des différentes formes de CNV est visible, notamment le contact tactile qui est employé par la majorité des enseignants mais de manière non consciente, car leurs propos sont assez catégoriques à ce sujet : ce geste est à éviter et a peu de place en EPS. Or, lorsqu'ils se voient en train de toucher, ce contact devient très intéressant, nécessaire, voire même indispensable pour aider les élèves à comprendre, s'approprier les gestes techniques, se sentir concernés individuellement. Il permet un gain de temps dans tous ses aspects (organisation, apprentissage, punition, etc.). Les enseignants reconnaissent, lorsqu'ils s'observent a posteriori, que l'utilisation de leur corps, dans une mise en scène corporelle non programmée, s'avère efficace. Leurs arguments portent sur le gain de temps dans la gestion du cours et dans les apprentissages. Ces CNV ont pour objectif de s'adresser plus individuellement aux élèves et de leur permettre d'accéder plus

directement à l'information transmise, quelle qu'elle soit (félicitation, encouragement, régulation technique, etc.).

5. Perspectives

Faire en sorte que nos propos ne restent pas théoriques ou prescriptifs, mais engagent un travail de réflexion chez les enseignants pour modifier leurs pratiques quotidiennes, gagner en efficacité dans la gestion de leurs classes et surtout dans les transformations motrices de leurs élèves est une de nos motivations. La vidéo semble être un outil efficace pour aborder les processus mis en place de manière non consciente par les enseignants et discuter autour de leurs routines, leurs habitudes de fonctionnement, leur mise en scène corporelle et accentuer, volontairement, ces mises en œuvre.

De même, une formation initiale auprès des futurs enseignants, autour des gestes professionnels spécifiques au métier d'enseignant d'EPS peut être envisagée. Si le compagnonnage n'est pas développé dans le système scolaire français pour la formation des enseignants, l'exploitation et la démonstration des gestes professionnels efficaces d'enseignants expérimentés, pourraient permettre aux étudiants de gagner du temps dans la compréhension de l'efficacité enseignante.

Des perspectives plus complètes ainsi que des limites de la méthodologie sont proposées après la discussion générale, pour tenir compte des résultats de nos trois études.

ETUDE 3 :

Les interactions non verbales en EPS : deux études de cas

1. Introduction

Chaque enseignant, de part sa personnalité et ses expériences, met en œuvre des conduites d'enseignement individualisées. Ses interactions avec les élèves vont être dépendantes de son expérience personnelle, issue de son passé d'élève et de la relation à ses parents, de sa vie familiale, de l'établissement dans lequel il est affecté et des collègues avec lesquels il partage ses savoir-faire. Généraliser les conduites professionnelles s'avère compliqué, même si des routines communes ou similaires se manifestent (étude 2). Celles-ci sont souvent issues des influences sociales exercées par la société, et de la formation initiale. Une certaine uniformité (Fischer, 2005) peut apparaître, liée à la pression sociale et résultant de plusieurs facteurs, tels que les normes sociales (les règles informelles) et le modelage, c'est-à-dire le fait d'imiter les actions d'autrui lorsque celles-ci se sont révélées efficaces. La situation en face à face pédagogique doit donc être appréhendée avec précaution.

Cette étude, scindée en deux, a pour objectif de comprendre la variabilité des interventions non verbales des enseignants dans un contexte d'enseignement amené à changer régulièrement. Les différentes attitudes pédagogiques, relationnelles et interactionnelles que peut adopter un enseignant seront observées, puis analysées. Nous ferons alors émerger une discussion autour de la stabilité des comportements enseignants en fonction de contextes variés : niveau de classe et âge des élèves ; type d'établissement ; APSA enseignées ; période annuelle ; sexe des élèves ; comportements moteurs et scolaires des élèves ; apparence physique ; origine socioculturelle ; attentes de l'enseignant. Nous questionnerons plus précisément la transposition des résultats des études portant sur les CV et les FB notamment, qui rapportent des écarts importants au niveau des différences sexuées, aux interactions non verbales.

Nous comparerons également avec notre premier cas la concordance entre les CV et CNV, la cohérence entre les propos verbalisés et les CNV réalisées, les conflits qui peuvent apparaître entre les croyances et les pratiques ainsi que la prise de conscience de leurs pratiques par les enseignants via les entretiens.

La place du contextuel dans les interactions de l'enseignant et les adaptations intra-individuelles qui apparaissent pour s'ajuster aux caractéristiques des élèves et aux fluctuations environnementales sont au cœur de cette étude. Deux enseignants d'EPS (une femme, un homme) ont été au cœur de celle-ci. Nous présentons chaque enseignant de manière dissociée

car les méthodologies employées diffèrent, ainsi que les objectifs de recherche pour chaque étude.

2. Etude de cas 1 : Valentine

2.1. Caractéristiques de Valentine

Cette enseignante, née en 1963 et certifiée, a obtenu son concours en 1989. Nous l'avons observée une année entière, avec sa classe de 4ème 3, au cours des trois heures hebdomadaires d'EPS, dans six activités différentes : Demi-fond, Javelot, Danse, Ultimate, Tennis de table et Badminton. La classe comprend vingt-huit élèves dont treize garçons et quinze filles. Sur l'ensemble des élèves, dix-sept sont nés en 1996, deux en 1997 et ont un an d'avance et neuf ont un an de retard, dont trois qui redoublent leur classe de quatrième. Les catégories socio-professionnelles (PCS) sont très hétérogènes, allant de la catégorie trois (Cadres et professions intellectuelles supérieures) pour treize parents, à la huitième catégorie « Autres personnes sans activité professionnelle » pour six parents. Un récapitulatif des PCS est en annexe n°9.

La 4ème 3 est une classe relativement sportive, car vingt-et-un élèves pratiquent une activité sportive extra-scolaire, et jusqu'à deux en association pour quatre d'entre eux. Parmi ces élèves, quatorze participent également aux compétitions. Ces activités sont très variées et ne sont pas toutes présentes dans l'établissement. Le tableau ci-dessous récapitule les APSA pratiquées.

CP1	CP2	CP3	CP4			Hors programme EPS collège
			Sport collectif	Activité de combat	Activité de raquette	
Athlétisme	Escalade	Gymnastique Danse GR	Handball Basket Football Rugby Hockey sur glace	Lutte-contact Karaté	Tennis Badminton	Equitation Horse-ball Tir sportif Roller

Tableau 1 : APSA extra-scolaires pratiquées par les élèves de 4ème 3

Le nombre d'heures par semaine varie entre une et quatre heures. Cinq élèves pratiquent davantage encore : cinq heures pour trois élèves (rugby, lutte, GR), six heures et demi pour une élève (trois heures de gymnastique et trois heures de horse-ball) et huit heures pour un garçon en roller, Charly.

Nous avons demandé aux élèves d'auto-évaluer leur niveau scolaire et sportif. Si sept élèves considèrent avoir un bon niveau scolaire, quatre un très bon, quatorze un moyen et trois un faible, en EPS, les réponses sont plus positives. Seuls deux élèves se perçoivent faibles et huit se considèrent moyens, les autres estiment être bons (onze) ou très bons (sept).

Prénom	niveau scolaire	niveau en EPS
Fouad	Moyen	Très bon
Elias	Bon	Bon
Zineb	Moyen	Bon
Mélissa	Moyen	Moyen
Aurélien	Bon	Moyen
Mike	Bon	Bon
Estelle	Faible	Moyen
Julio	Moyen	Bon
Emile	Bon	Bon
Maëllie	Moyen	Bon
Victor	Moyen	Bon
Anaïs	Bon	Faible
Maxime I.	Faible	Bon
Maéva	Moyen	Très bon
Julia	très bon	Très bon
Charly	Moyen	Très bon
Jérémy	Moyen	Faible
Yvana	Moyen	Moyen
Audrey	très bon	Bon
Lydia	Moyen	Moyen
Nathanaël	Moyen	Très bon
Maxime N.	Bon	Très bon
Chloé	Moyen	Très bon
Juliette	Bon	Bon
Héloïse	très bon	Moyen
Amandine	Faible	Moyen
Cyrielle	très bon	Bon
Mathias	Moyen	Moyen

Tableau 2 : estimations personnelles par les élèves de leur niveau scolaire et en EPS

2.2. Procédure et mesures

Les interactions entre Valentine et ses élèves ont été enregistrées en continu à l'aide d'un caméscope numérique au cours des différentes séances observées. Elle était équipée d'un micro-cravate. Celui-ci possédait un émetteur/récepteur permettant d'enregistrer le contenu de ses communications verbales. La caméra était braquée sur Valentine afin de relever ses communications non verbales. Elle était filmée en plan large pour suivre tous ses mouvements et la cadrer de la tête aux pieds. Les élèves autour d'elle apparaissaient le plus possible dans le

champ de vision de la caméra pour que l'on voit à qui elle s'adressait (sexe, élève) et si c'était elle qui initiait l'interaction.

Comme dans notre deuxième étude, nous n'avons pas filmé les classes préalablement aux séances d'enregistrement des données. Afin de réduire les biais liés à l'effet Hawthorne (Adair & al., 1989) chez les enseignants (modification des comportements due à la présence d'un observateur), nous n'avons pas présenté à cette enseignante les buts réels de l'étude et sommes restée évasive, en lui expliquant que nous effectuions une étude sur la relation pédagogique dans le cadre de notre travail de doctorat.

Des demandes d'autorisation avaient été adressées au chef d'établissement et aux parents d'élèves. Tous ont donné leur accord, l'anonymat et la conservation personnelle de ces films ayant été garantis.

Nous avons utilisé les mêmes grilles d'observation que pour notre seconde étude. Nous ne rappellerons donc pas la méthodologie de construction de ces grilles d'analyse des CNV. L'ensemble des séances a été codé. Cette méthodologie, longue à analyser, a été préférée au recueil par intervalles afin de ne pas passer à côté d'interactions significatives ou de moments importants des leçons d'EPS observées. La précision des informations et leur richesse expliquent ce choix.

APSA	Nombre de séances observées	Durée des films
Badminton	8	Un peu plus de 11h30 de vidéo
Danse	10	Environ 10h de vidéo dont une interrompue à 8' pour problème de son et de vidéo
Demi-fond	6	Environ 6h50
Javelot	7	Environ 11h10
Tennis de table	6	Environ 9h50
Ultimate	5	Environ 4h30

Tableau n° 3 : Récapitulatif du nombre de séances observées et de la durée des enregistrements

Des entretiens, semi-directif et d'auto-confrontation, ont eu lieu suite aux observations en classe. Des questionnaires permettaient de recueillir son avis sur les résultats attendus à la fin de chaque cycle pour chacun de ses élèves. Les résultats réels obtenus à la fin de chaque cycle étaient notés en parallèle ainsi que les relevés de note des conseils de classe.

2.2.1. Le questionnaire initial (voir annexe n°10)

Les caractéristiques de Valentine, ses spécialités et ses diplômes étaient relevés. Seize questions courtes et ouvertes ponctuaient ce premier questionnaire. Elles permettaient de

questionner ses croyances autour des interactions professeur-élèves en classe. Les questions portaient sur ses conceptions du bon enseignant, du bon élève, du rôle des communications en classe, des formes d'interaction qu'elle utilise dans la leçon, de sa définition de la CNV et de la gêne du toucher ressentie chez les élèves.

2.2.2. Les entretiens du premier semestre

Un entretien semi-directif à l'issue du premier semestre observé a été réalisé (annexe n°11). Celui-ci, plutôt général, avait pour objectif d'inventorier les croyances de cette enseignante autour de sa relation avec ses élèves et des formes d'interaction qu'elle développait en classe.

Les questions portaient d'abord sur les aspects généraux des interactions et ne précisaient pas le canal employé. Etaient évoqués ses FB, ses interactions d'encouragement, de félicitation, de conservation du contrôle et d'organisation. La représentation chez les enseignants est plus immédiate que les aspects non verbaux. L'objectif était de comprendre les arguments mobilisés pour expliquer les formes d'interaction qui émergent et les relations spécifiques qu'elle développe avec ses élèves. Des questions autour des élèves qui lui paraissent sympathiques, des interactions extra-scolaires et des APSA étaient ensuite posées. Nous lui demandions d'explicitier les caractéristiques des élèves qui orientent ses interventions.

Ce n'est que dans un second temps que des questions ont porté sur les CNV. Les questions autour des CNV lors de ce premier entretien portaient sur les touchers. L'objectif était d'établir un premier bilan avec l'enseignante observée et de ne pas lui dévoiler spécifiquement l'objet de notre travail, puisque nous étions encore six mois en observation avec elle et sa classe, jusqu'au mois de juin.

Des extraits vidéo lui ont ensuite été proposés. Elle devait commenter les passages diffusés, dans lesquels le toucher occupait diverses fonctions.

2.2.3. Le questionnaire de fin d'année (annexe n°12)

Un questionnaire a été distribué à la fin de nos observations. Il comportait 34 questions ouvertes. Certaines reprenaient celles posées lors de l'entretien initial. Une analyse de contenu a été réalisée. Une comparaison entre les propos tenus initialement et les comportements observés a été effectuée.

2.2.4. Les questionnaires élèves (annexe n°13)

Des questionnaires ont été régulièrement distribués aux élèves afin de recueillir leur ressenti sur les interactions avec leur enseignant, sur les qualités que tout bon enseignant doit

posséder selon eux, sur leur perception de la classe et des relations avec leurs camarades et enfin leur perception du toucher de l'enseignant. Ces questionnaires avaient été élaborés lors d'une enquête exploratoire l'année précédente. Des entretiens menés auprès de treize élèves allant de la sixième à la troisième, dans un collège de réussite identique et aux caractéristiques similaires, avaient permis de jauger la pertinence des questions et leur facilité de compréhension pour des élèves de collège. Certains questionnaires sont identiques à ceux de la seconde étude (annexes n°5 et 6), d'autres sont spécifiques.

2.2.5. La perception de l'apparence physique des élèves

Munie du « trombinoscope » de la classe, qui présente le visage des élèves pris en photo au moment de la rentrée scolaire, nous avons demandé à vingt-cinq enseignants et étudiants en deuxième année de master enseignement s'ils jugeaient chacun des élèves attrayant ou non. Aucune information complémentaire ne leur avait été fournie. La question posée était la suivante : « Pouvez-vous me dire si vous trouvez l'élève attrayant et si son apparence vous donne envie de travailler avec lui ? ». La moyenne des réponses a été réalisée et la réponse dominante a été conservée (tableau n°4).

Elèves majoritairement considérés comme attirants - attrayants (A) par les enseignants et étudiants en formation			Elèves considérés comme non attrayants (NA) par les enseignants et étudiants en formation			Elèves pour lesquels les avis exprimés par les enseignants et étudiants en formation sont partagés, ambigus		
Elève	A	NA	Elève	A	NA	Elève	A	NA
Maellie	25		Emile	6	19	Fouad	14	11
Maeva	25		Chloé	6	19	Victor	14	11
Nathanaël	25					Anaïs	14	11
Juliette	23	2				Julia	13	12
Elias	22	3				Lydia	12	13
Maxime N.	21	4				Jérémy	12	13
Mathias	21	4						
Audrey	20	5						
Amandine	20	5						
Zineb	20	5						
Cyrielle	19	6						
Melissa	19	6						
Yvana	18	7						
Aurélien	17	8						
Héloïse	16	9						
Maxime I.	16	9						
Charly	16	9						

Tableau n°4 : Attractivité perçue chez les élèves de 4ème 3 à partir du trombinoscope

Pour les enseignants d'EPS et étudiants en formation qui ont émis un avis, les deux-tiers des élèves (dix-sept) sont considérés comme attrayants, deux sont considérés comme non attrayants et cinq recueillent des avis très partagés. Trois élèves dont la photo ne figurait pas sur le trombinoscope n'ont pas pu recueillir d'avis sur leur attractivité.

Ces données nous permettront de discuter, à partir d'une variable supplémentaire (l'attractivité), les interactions observées avec certains élèves. Nous les examinerons de manière détaillée, en croisant toutes les informations recueillies, à travers l'activité badminton.

2.3. Résultats

Les matériaux recueillis étant nombreux, nous les traiterons à partir d'une analyse transversale de nos différents outils, afin de mesurer la cohérence entre les actes observés et les propos recueillis. La particularité de cette étude porte sur l'observation de l'enseignante dans plusieurs APSA de natures différentes et au cours de chacune des séances d'un même cycle. Les CNV de Valentine sont nombreuses et variées, et les différentes fonctions développées lors de notre deuxième étude repérables.

2.3.1. Des CNV au service de l'obtention d'un cadre d'enseignement strict

2.3.1.1. La prise en main des élèves

Nos observations sont cohérentes avec les propos verbalisés ou écrits par Valentine. Ses attitudes et ses communications tant verbales que non verbales ont pour objectif de maintenir dans la classe un climat de travail studieux. Ses choix d'organisation, ses routines d'accueil et de regroupement semblent être instaurées dès le début de l'année ou du cycle. Elle est extrêmement vigilante à leur application. Sa prise en main du groupe est similaire d'une APSA à une autre et tout autant exigeante du début à la fin de l'année. La vérification du carnet de correspondance et/ou d'une paire de chaussures propre, lors de l'accueil de la classe, lui permet d'interagir de manière individualisée avec ses élèves. A travers la proximité induite, les propos personnalisés (plaisanterie, réprimande, interrogations) et les CNV associées (sourire, rire, regard bienveillant, expression faciale négative, moue, etc.), elle marque l'entrée en classe en rappelant le cadre fixé.

Ce cadre est de nouveau convié lors des rassemblements de début de cours. Elle n'hésite pas à leur réexpliquer le positionnement qu'elle exige, même à la fin de l'année. Les élèves sont toujours assis. Chaque activité possède une organisation spécifique pour ce regroupement initial. Elle place et replace les élèves jusqu'à ce qu'ils soient installés comme elle le souhaite dans l'activité donnée. Ainsi, en danse, il y a quatre groupes, chacun d'eux adossé à l'un des murs de la salle, formant un carré ; en Badminton et en ultimate, ils sont assis devant elle,

entre les deux lignes blanches latérales du terrain de tennis ; en javelot et en demi-fond, ils sont sur les bancs du couloir, face aux vestiaires ; en tennis de table, ils sont tous assis contre le mur de la salle. Il y a concordance entre ses CV et ses CNV. Son attitude est fermée lors de la prise en main de la classe et n'invite pas à la discussion. Le visage est tendu et les traits tirés. Il y a peu de gestes (le pincement du pouce et de l'index revient régulièrement pour montrer qu'elle est pointilleuse sur ce qu'elle est en train de dire), peu de sourires mais à l'inverse des regards de contrôle nombreux. Les élèves se taisent rapidement, dès qu'elle commence à expliquer le contenu du cours. Elle prend souvent de la hauteur vis-à-vis d'eux, en restant debout, voire en montant sur une chaise ou sur les gradins. A l'inverse parfois, elle s'assoit ou s'agenouille (se mettant ainsi à leur hauteur) et se rapproche d'eux lorsqu'elle leur parle de l'évaluation, comme pour s'assurer de leur compréhension. Elle exploite alors de manière importante le questionnement. Ses CNV sont beaucoup plus détendues et invitent à l'échange.

Ses croyances reflètent également les mises en œuvre décrites. Elle estime être en permanence vigilante car « *Un cours peut très vite basculer. La dynamique d'un groupe d'adolescents t'impose un contrôle permanent (il y a peu de moments de lâcher prise), les réactions des jeunes sont souvent imprévisibles et parfois excessives, il faut savoir se situer (se dominer) par rapport à ces moments d'explosion (s'adapter, sans se renier)* ».

Valentine semble se distinguer des enseignants de la seconde étude par sa rigueur que nous observons dans ses routines de rassemblement. Cependant, n'est-ce-pas l'observation successive de toutes les séances d'un même cycle qui nous permet de mesurer cette constance ? Concernant les routines d'accueil, l'individualisation avait déjà été relevée chez les autres enseignants. Ces différentes routines sont-elles autant présentes au lycée ? La nécessité permanente de rappeler le cadre est-elle si prononcée ? Nous vérifierons ces éléments avec notre deuxième étude de cas.

2.3.1.2. Le déroulement de la leçon

Cette préservation d'un cadre de travail strict influence les interactions verbales et non verbales de Valentine. Cette dernière s'adresse prioritairement au groupe. Lorsqu'elle guide ses élèves en énonçant ses consignes dans l'action, ses interactions individualisées ont pour objectif de maintenir l'organisation prévue. Elle rappelle à l'ordre, dispute, y compris par des critiques non verbales, tous les élèves qui discutent ou ne réalisent pas l'exercice demandé. Ses gestes indiciels et iconiques intègrent la fonction communicationnelle. Elle est consciente qu'elle privilégie le groupe, car elle le verbalise lors de l'entretien semi-directif. Elle nuance pour l'échauffement : « *J'ai l'impression, pour revenir sur tes feed-back individuels, que je*

regarde un peu chacun sur l'échauffement, l'échauffement a beaucoup d'importance pour moi. C'est un moment à part. Tu vois. Et là j'ai l'impression d'être plus sur eux, oui, sur le placement de chacun, bien que ce soit difficile parce qu'ils sont nombreux, mais en tout cas c'est ça que je voudrais, que chacun sente qu'il y a un regard sur le corps de chacun, à ce moment là ». L'échauffement est un temps fort de la séance au niveau de ses interactions individualisées. Ses communications techniques y sont plus nombreuses, mais c'est le registre verbal qui est survalorisé. Les contenus d'enseignement, très détaillés, sont donnés oralement. Si elle regarde chaque élève et prend le temps de corriger ceux dont le placement est inadéquat, elle le fait essentiellement par le canal verbal et ne se rapproche pas systématiquement de l'élève concerné. Les gestes sont peu nombreux, excepté lorsqu'elle fait la démonstration de ce que les élèves doivent réaliser et de la forme du mouvement à s'approprier. Son échauffement est en cohérence avec sa conception de l'EPS. Les mouvements se basent sur le ressenti personnel, à travers des mobilisations articulaires, des étirements, puis des éléments dynamiques. Valentine s'appuie sur son expérience en sophrologie et en pilate. Il peut paraître surprenant qu'au regard de ses objectifs, et avec des élèves de quatrième dont le ressenti et la connaissance de soi sont faibles, qu'elle exploite si peu le registre non verbal. Ses interactions lors de l'échauffement semblent être déterminées par l'attitude de l'élève à s'investir, respecter et réaliser la consigne demandée. Le niveau moteur et l'assimilation des règles du métier d'élève influencent ici les interactions non verbales. Les autres variables étudiées ne semblent pas être discriminantes pour l'échauffement.

Pour la suite de la leçon, les CNV de Valentine restent minoritaires par rapport au canal verbal. Elles ne sont pas exploitées volontairement, mais sont concomitantes au message verbal. Valentine se distingue énormément des autres enseignants observés par la domination du verbal et l'absence de mise en scène corporelle. Ses émotions transparaissent via le canal vocal qu'elle exploite prioritairement. Nos observations diffèrent en cela de ses propos tenus lors du questionnaire final. Elle estime qu'une mise en scène volontaire de l'enseignant d'EPS existe. Ce dernier « *Se met tout le temps en scène et systématiquement dans l'arène. Il doit faire preuve de crédibilité (être exemplaire). Il doit dégager un certain charisme pour être écouté par les élèves. Bref, il doit être intéressant, authentique, juste et honnête (ce qui est un degré d'exigence difficile à atteindre tous les jours). Il se livre aux élèves comme un acteur et reçoit en retour l'avis ou la critique des spectateurs (l'adhésion de son public ou le refus de participer au cours). Les interactions avec les élèves sont basées sur la juste mesure et la bonne distance (ne jamais être en sur-jeu)* ». Si la métaphore théâtrale est utilisée par Valentine, elle pointe la nécessité d'être authentique et de ne pas être dans l'exagération. Or,

le rôle de l'acteur est d'accentuer et d'insister sur certains aspects de son personnage, ce qui contredit ses propos et montre l'ambivalence liée à la fonction de professeur. De même, elle n'évoque pas du tout la maîtrise corporelle dont fait preuve l'acteur bien qu'elle exprime l'idée que la place du corps de l'enseignant est importante. Elle considère qu'il n'est pas possible d'améliorer ses CNV qui « *Accompagnent l'acte d'enseigner* ». Elles sont spontanées et naturelles. « *On peut juste essayer de les contrôler au mieux afin qu'elles servent à la démarche éducative et non pas l'inverse* ». En EPS, les différentes CNV utilisées sont, selon Valentine : « *Le toucher, les regards, les expressions ou mimiques, les soupirs, les sourires, le sifflet, le non dit* ». La définition qu'elle donne des CV souligne sa conception de l'EPS : « *La CV permet de donner les consignes de travail et de sécurité. Elle transmet les objectifs à atteindre, les critères de réussite, les exigences d'évaluation. Elle clarifie les compétences à atteindre, (...) aide au (re)cadre du groupe et facilite l'accès aux principes d'action (ou aux techniques) inhérents à la pratique des APSA* ».

Pour un bon fonctionnement du cours d'EPS, Valentine recherche le contrôle permanent du groupe. Ses formes d'interaction varient fortement selon l'APSA concernée. L'organisation pédagogique adoptée influence les CNV mises en place. Cette enseignante est souvent en observation. Nos constats confirment ses propres ressentis car elle estime regarder très souvent ses élèves agir, « *Pour observer, pour conseiller, pour évaluer, pour vérifier s'ils ont compris une consigne ou une tâche, pour les encourager à progresser, pour accorder de l'importance à ce qu'ils réalisent et enfin pour les surveiller et les sanctionner le cas échéant* ». Elle se met en retrait et interagit avec les élèves en les nommant.

La distance instaurée avec les élèves varie également fortement selon l'APSA. Nous avons déjà relevé dans notre seconde étude le rôle de la distance dans la gestion de la classe. Plus elle est courte, plus l'enseignant interagit avec un élève ou un groupe restreint ; à l'inverse si elle augmente, l'enseignant a une meilleure visibilité du groupe, mais moins d'interactions individualisées. Si elle croît encore, elle implique une mise en retrait de l'enseignant qui souhaite se faire oublier.

En ultimate comme en handball, si Valentine se met régulièrement à l'écart pour observer la classe, elle se déplace derrière ou sur les terrains lorsqu'elle a besoin de réguler un groupe restreint ou un élève particulier. Ses communications corporelles sont alors plus riches lorsque la distance diminue, car elle agit en mimant ou en réalisant une démonstration de l'action attendue. Dans l'activité danse, son attitude se modifie complètement. Valentine réalise beaucoup de démonstrations, guide les élèves en participant aux consignes. Elle semble beaucoup plus détendue. Ses CNV offrent davantage de sourires, d'expressions faciales positives envers le groupe. Une fois les situations lancées, elle semble moins

préoccupée par le maintien d'un cadre strict. Si elle recadre des élèves, elle s'adresse rarement à un seul individu mais plutôt à un petit groupe. Dans ses propos, elle différencie la danse des autres APSA. « *Par la logique interne de l'activité, la danse, c'est très très difficile de rentrer dans le monde de la création. Si tu ne guides pas pour suggérer des ambiances, des actions, eh bien l'élève il est perdu, et s'il est perdu, il se met en mécanisme de défense, il fait un peu n'importe quoi* ». Elle estime que la danse est « *Certainement l'activité qui est la plus complexe en terme de message* ». Elle explique que leur vécu est très disparate mais aussi que « *La création, elle ne doit pas t'échapper en danse. Tu dois cadrer, cadrer, cadrer énormément* ». Le cadrage s'effectue par le biais de ses consignes et de son omniprésence corporelle qui accompagne les élèves à chaque instant. Sa tonalité devient plus compréhensive, beaucoup moins autoritaire. Elle utilise le vocal pour donner du rythme à ses propos et accentuer certains mots.

En javelot et demi-fond, son attitude est proche de celle observée en danse. La distance instaurée est faible, elle se mêle souvent au groupe. Le cadre est très présent en javelot et elle s'assure de son respect avec des CNV nombreuses (touchers, regards, grimaces, expressions faciales négatives, intonation). Dans ces deux activités, elle exploite davantage le silence. Cette forme de CNV est rarement utilisée par cette enseignante qui privilégie le canal verbal, y compris pour obtenir le calme. Un décalage est présent par rapport aux réponses données lors du questionnaire final. Pour elle, le silence permet de « *Rétablir le calme dans la classe* », de « *Capter l'attention des élèves. Il est fondamental pour l'attention et la concentration de l'élève* ». Il faut l'imposer selon elle car « *Sans lui, les meilleures conditions ne sont pas réunies pour apprendre* ». Il est en effet important de faire des pauses « *Quand les élèves bavardent et ne sont pas disponibles* ». Cette CNV participe à la mise en scène corporelle de l'enseignant qui est peu développée chez Valentine. Elle l'est encore moins en tennis de table, car elle s'installe souvent sur une chaise pour observer toutes les tables. De cette chaise, elle réalise ses FB correctifs, qu'elle accompagne parfois de gestes. Ces derniers, peu nombreux, permettent de montrer la forme du mouvement attendu (e.g. « *Lève ta balle au service !* »). Elle circule rarement entre les tables. Lorsqu'elle le fait, ses gestes et ses touchers deviennent plus nombreux et elle manifeste davantage d'émotions de satisfaction (sourire, approbation de la tête, mimique positive, etc.).

2.3.2. Les CNV particulières du début de cours

Dans certaines activités pour lesquelles la préparation du matériel est importante (javelot, demi-fond, badminton), Valentine interagit individuellement et positivement avec les élèves qui l'aident à préparer le matériel nécessaire. Ses sourires, voire ses rires, ses

expressions faciales positives engagent l'enseignante et ses élèves dans une relation privilégiée. En athlétisme, il s'agit souvent des deux mêmes filles, Estelle et Anaïs, qui sont les premières à sortir du vestiaire. En badminton, Fouad et Charly sont très sollicités, car ils sont physiquement aptes à soulever des charges élevées. Concernant Anaïs et Charly, il s'agit de deux élèves qu'elle connaît davantage puisqu'elle les suit depuis la sixième. Elle considère qu'il y a beaucoup de connivence avec eux. Anaïs participe à l'AS danse de Valentine. Elle est d'ailleurs considérée par les autres élèves de la classe comme la « chouchou » de l'enseignante. Elle bénéficie de nombreuses communications non verbales relationnelles (sourire, expression faciale positive, proximité physique). Charly est le meilleur élève de la classe sportivement, mais est fragile scolairement et son comportement n'est pas toujours adapté en classe. Or, Valentine considère qu'« *Un élève sous fiche de suivi bénéficiera de plus d'attention que les autres* ». C'est le cas ici. Pourtant, s'il bénéficie de nombreuses CNV positives, celles négatives sont aussi très présentes. Les CNV, à la fois gestuelles et faciales, pour le maintien de l'ordre sont multiples. Elle semble communiquer plus facilement ses émotions et ses ressentis à Charly, comme si la fonction maternelle prenait le dessus avec lui.

De même, compte-tenu de ses exigences, il y a souvent des élèves punis (absence de tenue et/ou de carnet). Elle leur accorde du temps en début de séance pour leur donner leur punition, de manière individualisée, en leur dictant les consignes par écrit. La proximité physique est grande. Elle se met à leur hauteur, contrairement aux rassemblements où elle cherche à prendre de la hauteur, les regarde dans les yeux et utilise une voix très maternante. Elle les interroge pour s'assurer qu'ils ont bien compris la punition et leur fait également la morale. Elle les installe à un endroit particulier dans la salle. La maîtrise de tous les éléments de son cours est toujours omniprésente. Le contraste est saisissant entre les CNV employées, qui intègrent la fonction relationnelle, et la sanction associée ; comme si le NV avait pour rôle d'atténuer la perception de la punition.

2.3.3. Le cas du toucher

Les résultats obtenus, tant dans nos observations que lors des différents entretiens ou questionnaires, sont similaires à ceux de la seconde étude. Les raisons évoquées et les intentions associées à ces contacts sont en concordance totale. Les élèves de collège semblent bénéficier d'un nombre varié de touchers. Pourtant, cet acte semble être problématique chez Valentine, plus encore que chez les enseignants de la seconde étude. Elle est catégorique lorsqu'elle affirme ne pas toucher « *Ah non !* ». Puis elle admet, à travers quelques exemples, que cela peut arriver. Aussitôt, elle se rétracte : « *Non mais je vais l'éviter ! Ça c'est très conscient, par contre. Non, pas un élève de quatrième, pas en période d'adolescence, non,*

non. Un toucher peut être tellement mal ... voilà ! Faut vraiment que ce soit fortuit et non, ça, très peu ! ». Elle emploie des termes forts concernant ce mode de contact : « *C'est un manque de respect* » et elle ajoute : « *Un élève de cet âge-là, non, je n'ai pas à le toucher !* ». Pour elle, le toucher n'est « *Pas forcément un plus* ». Elle explique ne pas du tout rechercher ce geste. Ses justifications initiales semblent mettre l'accent sur l'âge des élèves et l'interprétation négative par ces derniers d'un contact avec l'enseignant. Pour elle, le sexe de l'enseignant n'a d'impact ni sur le toucher ni sur l'ensemble des CNV. Elle n'évoque pas non plus de variabilité tout au long de l'année.

Au cours de l'entretien, elle prend conscience d'avoir touché l'épaule d'Emile lors de la leçon d'EPS qui précédait. Elle revient sur ce contact et est confuse dans ses propos : « *Si ça m'arrive, c'est, par exemple, tout à l'heure, quand j'ai mis la main sur l'épaule d'Emile, ben ça voulait certainement lui dire, "tu vois, t'es avec nous, tu regardes". Je l'ai remis dans la situation. Donc c'est, de toute façon, pour remettre ... et c'est tout ! ça je n'y tiens pas* ». En cohérence avec ses propos antérieurs, elle réaffirme que ses touchers sont « *Fortuits* », « *Par hasard* », « *Jamais volontaires* » et qu'elle les utilise « *Si c'est nécessaire pour arrêter quelque chose de dangereux ou pour aider à la compréhension d'un mouvement* ».

Les entretiens d'auto-confrontation permettent de lui faire prendre conscience de la régularité de ce geste en EPS et de la variété des intentions associées à celui-ci. Différentes raisons sont évoquées, après visionnage des extraits vidéo, qui sont redondantes avec celles déjà citées dans la deuxième étude : **se substituer au discours** ; **gagner du temps** ; **éviter de répéter** les propos et pallier à leur inefficacité : « *Tu sais, le toucher d'un autre côté quand t'as dit plusieurs fois la même chose et qu'elles le savent, c'est une autre façon d'agir* ».

Les conflits croyances-pratiques sont nombreux chez cette enseignante. Après avoir rejeté le toucher lors de l'entretien semi-directif, elle constate l'utiliser à plusieurs reprises en pratique. Les justifications données reprennent celles déjà verbalisées par les enseignants de collègue, au cours de la deuxième étude, et vont dans le sens de nos propres observations de Valentine. Elle est rigoureuse sur le cadre qu'elle s'est fixée et ne tolère pas les comportements déviants. Les touchers s'inscrivent dans cette intention. Ils permettent de recadrer et de recentrer l'attention sur ce qu'il faut faire de manière individualisée : « *Je le relève. Je ne supporte pas qu'il soit assis (...). Là je suis vraiment dans une situation, pour moi, difficile. Tu vois ! Un élève qui est en refus et qui ne bouge pas ! Exactement dans ce que je n'aime pas ! Là je suis dans le blocage, pour moi. Ça, ça me bouscule. Voilà, tu vois ça, c'est exactement la situation que je ne veux pas vivre en EPS, on est en plein dedans ! L'élève qui bouge pas et tu n'as pas de prise* ». Ils permettent également de séparer et de faire accélérer le mouvement des élèves. Ses propos manifestent le besoin de rationaliser et de se

rassurer : « *Quand les élèves sont pas dans le cadre, je vais exprimer mes besoins* ». Les touchers renvoient à la fonction communicationnelle déjà observée lors de la deuxième étude.

Le seul toucher qu'elle dit réaliser de manière intentionnelle lors du visionnage des extraits vidéo est celui qu'elle effectue lorsqu'elle replace un élève, « *Il est pour aider à sentir* ». Lors de la diffusion de ce passage, c'est le seul moment où elle évoque l'intérêt du toucher pour corriger en EPS. Mais cela reste sobre. Elle ne développe pas. Ce constat est similaire à celui de la deuxième étude. L'intérêt du toucher comme outil didactique au service du ressenti et des apprentissages des élèves est peu valorisé dans les propos des enseignants. La référence au sensible et au kinesthésique est peu exploitée par les enseignants. Ils mettent essentiellement l'accent sur l'aspect sécuritaire et les démonstrations. C'est le cas de Valentine lors de l'entretien semi-directif, à propos des APSA favorisant les touchers. Elle évoque spontanément les démonstrations faites avec les élèves lors des activités de combat ainsi que la parade en gymnastique. Pour cette activité, elle estime que les touchers peuvent être « *Beaucoup plus intentionnels* » et « *Qu'ils sont compris par l'élève* ».

Nous discuterons, à l'issue de la seconde étude de cas, afin de déterminer si cette dominance du cadre, du maintien de l'autorité et de la préservation de la sécurité, omniprésente tant chez Valentine que chez les enseignants de la deuxième étude, prévaut également avec des élèves plus âgés. De même, si Valentine insiste sur la nécessité pour les élèves de comprendre les raisons du toucher, elle admet, à l'issue de l'entretien d'auto-confrontation, que la perception de ces touchers par les élèves semble positive. « *Ils le comprennent très bien* », « *Ils le jugent absolument pas mal* ». Elle explique que les élèves savent par exemple lorsqu'ils ont mal agi et donc réagissent bien à un contact dans ce contexte, « *Il n'y a pas de malveillance* ». Le toucher correctif serait encore mieux perçu selon Valentine, qui estime qu'elle ne l'exploite pas suffisamment alors qu'il est nécessaire. Elle attribue ce défaut d'utilisation à l'effectif des classes trop important en EPS. Rappelons toutefois que lors du questionnaire initial, puis de l'entretien semi-directif, la réponse donnée à cette question était sans appel : les élèves rejettent le toucher. Sa prise de conscience de l'absence de réaction négative de la part des élèves semble complète, car elle le réitère dans le questionnaire final : les élèves ne semblent pas y être attentifs et réagissent bien. Elle insiste toutefois sur le fait que ses touchers sont « *Logiques et pertinents* », « *N'ont pas de caractère déplacé ou abusif* ». L'absence de gêne des élèves perçue par Valentine est en adéquation avec leurs réponses, qui sont plutôt unanimes. Vingt-quatre élèves répondent qu'ils n'y prêtent pas attention et que, si l'enseignante les touche, c'est dans le but de les aider. Ils perçoivent ce geste comme un encouragement aux progrès : « *C'est plutôt bien, cela donne une image amicale des rapports prof/élèves* », « *Cela provoque de la confiance envers le*

prof». Pour corriger, séparer et calmer, les élèves sont plus nombreux à estimer que le toucher est davantage efficace que la parole. Ils sont autant à percevoir cette efficacité pour les encouragements tandis que 61.5% des élèves pensent que le toucher est moins efficace pour reconforter. Des différences sexuées sont visibles dans les réponses des élèves. Les garçons admettent que le toucher est plus efficace que la parole à 61.5% pour la fonction de séparation, à 70% pour corriger et autant pour calmer. Malgré la reconnaissance de son efficacité, les élèves sont majoritaires à répondre qu'il n'est pas utile de toucher. L'aspect subjectif et culturel du toucher, difficile à accepter dans les propos verbalisés, est mis en exergue, y compris chez les élèves. Cette difficulté est redondante chez Valentine, car elle confirme ne toujours pas réfléchir à cet acte à la fin de l'année, malgré la visualisation de ses touchers lors de l'entretien d'auto-confrontation de décembre. Comme il est « *Spontané et naturel* », « *Tout en restant dans un cadre déontologique fort* », les caractéristiques des élèves importent peu. Le seul souci qui l'oriente est le respect de l'élève, de son corps et de sa culture. Nous remarquons une fois encore la volonté de se conformer à une norme implicite, sous tendue par le système scolaire. Ce constat est conforme à celui déjà réalisé lors de la deuxième étude.

La fonction relationnelle n'est évoquée qu'à l'issue de l'observation de passages précis. Le toucher permet de remercier un élève, « *La main qui accompagne la parole* », mais il reste involontaire : « *Si tu me demandes si c'est intentionnel, non ! Tout ça c'est fortuit ! C'est pour accentuer la parole. Je pense que c'est vraiment ça. Mais c'est intéressant ça pour, pour le coup, ça m'intéresse bien* ». Une prise de conscience semble s'opérer. Elle réalise que ce qui se passe au niveau NV lors de la leçon lui échappe en grande partie. Si ce déclic s'était déjà produit avec les enseignants de la deuxième étude, Valentine semble cependant plus réceptive et davantage dans la volonté d'obtenir des informations sur ses conduites effectives, afin de questionner leur utilité et leur efficacité. Cette envie d'évoluer dans ses pratiques professionnelles quotidiennes pourrait expliquer l'accord de Valentine d'être observée une année entière.

Cette enseignante justifie ses touchers en mettant l'accent sur la complémentarité qu'ils ont avec ses CV. C'est le cas lorsqu'elle demande un service : « *Je pense que mon geste est toujours lié à la parole. Comme il n'avait pas écouté une première fois parce que j'étais peut-être un peu loin, je me suis rapprochée de lui et je lui ai tapé sur l'épaule pour lui demander son aide* ». Ceci est également valable lorsqu'elle cherche à rassurer et/ou consoler. Un passage où elle gère une élève en train de faire une crise d'asthme lui est proposé : « *Dé-dramatiser, (...) il fallait qu'elle sente que je suis là, tout de suite, direct* » (...). « *Parce que le toucher, forcément tu es en contact, donc tu crées du lien par l'intermédiaire du peau à*

peau, corps à corps. Donc là, t'es forcément plus en contact. Oui c'est évident ! Mais surtout, il y avait un objectif. Elle devait repousser cette main avec sa respiration. Elle devait gonfler au niveau du ventre. Tu vois, elle devait respirer par le ventre et non plus par le thorax. (...) Et puis elle était en panique. Le toucher, ça évite la panique, enfin tu vois, tout ça c'est des moyens de communication non verbaux qui sont presque de l'ordre du primitif. Quand tu paniques, tu touches. C'est tellement plus rapide que plutôt qu'expliquer "calme-toi, ressaisis-toi". Non, tu touches ! ». Dans cet exemple, elle réalise que le toucher était « Intentionnel et complètement volontaire ».

Les objectifs formulés à travers l'exploitation du toucher sont nombreux. Pourtant, elle réaffirme qu'il est là « *Pour accompagner. En tout cas, je ne pense pas qu'il soit premier. Je pense qu'il est second. Il est avec, mais il est jamais seul* ». Elle propose une nouvelle explication dans laquelle elle dit ne pas toucher, car elle est plus petite que la majorité de ses élèves, « *C'est énormément lié à ta morphologie* ». Elle précise que si elle était plus grande, elle utiliserait sa force « *Pour soulever par exemple Charly* ». Mais elle ne peut pas le faire. L'idée que le rapport à son propre corps influence l'exploitation des touches n'avait été envisagée par aucun des huit enseignants lors de la deuxième étude.

Une évolution dans le cheminement de sa réflexion semble perceptible lors du questionnaire de fin d'observation. Ses propres touches ont lieu dans « *Le cadre des apprentissages moteurs* », « *Pour corriger un mouvement ou contribuer à la sécurité de l'élève* ». Ils apparaissent dans chaque APSA et à l'échauffement, « *A partir du moment où on est vigilant sur les placements corporels, sur l'exécution du geste et sur les exigences techniques* ». Elle liste de nouveau les fonctions du toucher. La première concerne « *La correction du placement corporel* », la seconde le « *Soutien et l'entraide* », à travers l'exemple de la parade en gymnastique qui permet « *A l'élève d'être en confiance pour progresser* ». Le troisième rôle du toucher cité, qui « *Rassure plus vite que la parole* », est l'apaisement, qui permet la création d'un lien solide entre l'enseignant et l'élève concerné. Ces trois fonctions, non évoquées lors du questionnaire initial et de l'entretien semi-directif, renvoient aux extraits diffusés lors des auto-confrontations. La fonction technique est la première valorisée, puis la fonction affective est soulignée. L'accent n'est plus autant mis sur la fonction communicationnelle.

L'apport du toucher est souligné par Valentine à la fin de l'année observée. Il « *Laisse tout de suite une empreinte, le ressenti est corporel* », « *Il agit en direct sur le corps de l'élève* ». Il constitue un « *Accompagnement réciproque, comme une sorte de partage corporel, un vécu commun au service d'un même objectif : réussir* ». Si dans la pratique, nous n'avons pas constaté d'évolution particulière concernant ses touches, peu nombreux chez cette

enseignante, ce n'est pas le cas de son discours qui s'est modifié. Ses propos semblent avoir évolué au cours de l'année scolaire. Est-ce dû à nos questions répétées au cours de l'année, à la prise de conscience de ses modes opératoires via l'auto-confrontation ? L'évolution des croyances des enseignants sur leurs pratiques professionnelles, basée sur une coopération prolongée, peut être questionnée, bien que cette collaboration n'ait pas été mise en œuvre avec Valentine.

2.3.4. Des CNV au service d'un climat de classe agréable

Valentine adopte un comportement très maternant avec ses élèves. Elle semble vouloir en permanence donner du sens, expliquer les raisons de ses mises en œuvre. Elle passe beaucoup de temps à parler, à expliquer verbalement ses attentes, ses objectifs de séances et à transmettre ses consignes. Ainsi, lorsqu'elle s'adresse à la classe entière, comme nous l'avons présenté précédemment, ses CNV sont réduites et plutôt fermées. Elle semble très concentrée. Des regards négatifs de maintien de l'ordre ou des mimiques faciales sont prioritairement diffusés. Par contre, lorsque ses situations sont lancées, son visage devient plus expressif, plus affectueux. Elle sourit davantage. Elle accorde une grande importance au sourire dans son dernier questionnaire. Il est communicatif, « *C'est plus agréable* », « *Il facilite l'accueil des élèves* ». Pour elle, les élèves apprécient les enseignants souriants. Ce sourire signifie que le travail va se faire dans la bonne humeur. Elle exprime l'utiliser « *Sans modération* », « *Il désarme plus rapidement que la parole tout élève agressif, nerveux ou irritable* ».

Dans ses interactions individualisées, elle cherche à impliquer les élèves. Mais, encore une fois, elle utilise prioritairement le canal verbal, à travers des petits surnoms « Affectueux » (« Mon grand », « Ma grande », « Ma belle », « Mes p'tits loups ») et le vocal, par une modification de son intonation. Pourtant, lors du questionnaire initial, elle exprimait l'idée que les CNV facilitent « *L'adhésion de l'élève ou du groupe classe* ». Celles-ci permettent, selon elle, de « *Réconforter un élève qui rencontre des difficultés dans son apprentissage, de donner de l'assurance à l'élève afin qu'il mène sa tâche à terme, de le reprendre en main et l'inciter à fournir des efforts plus soutenus* ». Un décalage entre ses propos et ses mises en œuvre apparaît alors, car elle n'exploite pas volontairement dans ses pratiques professionnelles les principes qu'elle verbalise. Si les CNV associées à la proximité non verbale apparaissent, elles sont toujours involontaires. Elle estime pourtant que les élèves accordent de l'importance à ce qui donne du sens, qu'ils apprécient d'être valorisés et sont sensibles aux CNV car ils « *Sont dans les émotions, le non-dit et le ressenti* ».

Pour Valentine, sa conception du rôle de l'EPS influence ses CNV. Elle considère que ses « *Feedback sont d'ordre véritablement relationnels. Je ne suis pas sûre qu'ils soient*

fondamentalement didactiques. Au sens, véritablement, faire en sorte qu'un contenu soit transmis, soit passé et ait abouti ». Ses CNV dans la fonction technique sont réduites. A l'inverse, ses fonctions communicationnelles et relationnelles sont très présentes. Ce constat est en adéquation avec ses réponses au questionnaire de fin d'observation. Elle exprime l'idée que les CNV ne peuvent pas être anticipées, seulement contrôlées. Ainsi, la gestuelle complète et « *Accompagne les explications et contribue à la compréhension* ». Elle pointe l'intention de la démonstration, « *Claire, directe et rapide (elle va droit au but)* ». Cette démonstration met en jeu le corps de l'enseignant, « *En direction du corps des élèves* ». Le rôle de la gestuelle dans les apprentissages, pour que les élèves puissent se représenter le mouvement à accomplir et la forme corporelle à adopter, est peu abordé. La complémentarité des gestes au discours est soulignée. Seule la démonstration est, une fois encore, évoquée dans les propos, ce qui est récurrent si l'on considère les réponses obtenues lors des deux premières études.

Ses propos lors du dernier questionnaire soulignent l'importance d'« *Une relation affective respectueuse de chacun, sereine et bien assumée* ». En effet, elle conçoit qu'« *Il semble difficile d'être déchargé du ressenti ou de toutes sortes d'émotions (positives et négatives) dans la relation éducative avec les élèves* ». Les bilans des leçons permettent l'émergence de ces affects. Pour cette enseignante, « *Il convient, par déontologie et respect, de garder ses distances avec les élèves* ». Malgré tout, « *Les échanges sont basés sur une confiance mutuelle et sur un lien d'attachement. L'enseignant s'investit dans sa démarche pédagogique, il donne de lui-même et cherche en retour l'adhésion de ses élèves à ses contenus d'enseignement* ». Elle met l'accent sur l'importance de « *Travailler avec ses classes dans un climat affectif harmonieux, sinon les sources de frustrations vécues par l'enseignant et/ou par les élèves empoisonnent les apprentissages* ». « *Un climat de travail calme et détendu devrait permettre à chaque élève de mieux trouver sa place dans la classe* ».

Pour y parvenir, elle estime se déplacer beaucoup, peu s'asseoir, sauf au moment des consignes ou des bilans. Elle accorde de l'importance à la vision globale de la classe, en les regardant tous « *Sans exception* ». Elle considère que les distances « *Sont fondamentales pour ne pas empiéter dans l'espace privé de l'élève. Chacun a sa place et son espace, compte tenu de son rôle et de ses fonctions (de ses droits et de ses devoirs)* ». Les propos soulignent de nouveau l'aspect institutionnel de la relation, le « *politiquement correct* ». Elle est néanmoins consciente qu'elle doit être « *Aimable et souriante* », « *Proche et à l'écoute* ». Ces qualités seront mises en relation avec les interactions non verbales et les études autour de l'immediacy.

2.3.5. Les caractéristiques des élèves qui influencent les CNV de Valentine à travers l'exemple du badminton

Valentine exprime l'idée qu'elle essaye de donner autant de FB à tous ses élèves. Elle reconnaît que certains en reçoivent davantage : les élèves en difficulté dans les apprentissages. Ils ont : « *Besoin d'être un peu plus soutenus que les autres, (...), pour qu'ils progressent* ».

Afin de vérifier que tous les élèves bénéficient de CNV variées, la direction des interactions non verbales de Valentine envers chaque élève a été analysée. Il y a eu huit séances observées. Les élèves reçoivent entre une et quinze interactions individuelles au cours d'une leçon d'EPS (tableau n°5). La moyenne se situe aux environs de six interactions par élève. Treize élèves se placent au dessus de cette moyenne et quinze en dessous. Nous avons distingué la somme de toutes les interactions reçues par les élèves de celles qu'ils initient. Yvana et Charly bénéficient de beaucoup d'interactions avec l'enseignante. Julio et Amandine en reçoivent très peu. En sachant qu'Amandine n'a été présente que lors de deux séances, nous constatons alors que Julio n'en reçoit presque aucune, se situant loin derrière ses camarades. Si les CNV émises par les élèves ne font pas l'objet de notre travail, nous pouvons souligner toutefois qu'un élève discret, qui sollicite faiblement son enseignant, reçoit très peu d'attention de la part de celui-ci. Les CNV émises par Valentine envers l'élève le plus discret de la classe, Julio, sont peu nombreuses. Ce dernier est cité spontanément par Valentine lorsque nous lui demandons si certains élèves peuvent être exclus de ses interactions dans son cours, bien qu'elle nuance ensuite en expliquant qu'elle « *Les perçoit quand même* ».

Zineb, Fouad et Victor initient le plus d'interactions avec Valentine. Les deux garçons sont parmi les meilleurs élèves dans cette activité. Mélissa, Lydia, Maxime I., Emile, Amandine et Julio réalisent une seule interaction, voire aucune, dans l'activité badminton. Pour ces six élèves, deux sont en conflit régulier avec l'enseignante et ont une attitude provocante (Amandine et Emile), les quatre autres sont passifs et effacés. Mélissa est une élève en surpoids, peu à l'aise en EPS.

Nous constatons que les élèves considérés comme non attrayants se situent plutôt dans les élèves recevant peu d'interactions (tableau n° 6), mais les résultats ne semblent pas démonstratifs. Deux des trois élèves perçus comme les meilleurs dans les activités athlétiques par leurs pairs reçoivent davantage d'interactions de la part de l'enseignante. Ces trois élèves sont également très bons dans les autres disciplines sportives, notamment en badminton. Fouad et Charly ont été surévalués par Valentine pour le badminton. Les attentes de celle-ci à

l'égard de ces deux élèves sont donc fortes. Les niveaux scolaire et en EPS que les élèves s'attribuent ne semblent pas significatifs dans la réception des interactions émises par l'enseignant. Les élèves qui totalisent le plus d'interactions initiées par le professeur sont également ceux qui recherchent le plus le contact avec leur enseignante.

	Total des interactions	Initié par le professeur	Initié par l'élève	Moyenne à chaque séance
Mathias	61	57	4	15.25 (4 Absences + 1 oubli de tenue)
Yvana	94	83	11	11,75 (1 oubli de tenue)
Charly	92	78	14	11,5 (3 oublis de tenue)
Elias	77	65	12	9,625 (1 oubli de tenue)
Fouad	76	58	18	9,5
Nathanaël	66	56	10	9.42 (1 absence, 1 oubli de tenue)
Mike	56	48	8	9.3 (2 absences)
Zineb	73	55	18	9,125 (1 oubli de tenue)
Victor	65	48	17	8,125
Héloïse	59	55	4	7,375
Maëllie	50	42	8	7.14 (1 absence, 1 oubli de tenue)
Maxime I.	49	48	1	7 (1 absence)
Juliette	55	47	8	6,875
Estelle	39	37	2	5.57 (1 absence)
Maéva	44	39	5	5,5
Anaïs	43	38	5	5,375
Lydia	40	39	1	5
Mélissa	40	40	0	5
Emile	29	28	1	4.83 (2 absences)
Maxime N.	38	36	2	4,75
Aurélien	36	31	5	4,5
Chloé	35	32	3	4,375
Julia	31	26	5	4.42 (1 absence)
Cyrielle	34	25	9	4,25
Jérémy	29	26	3	3,625 (2 séances absent car dispensé)
Audrey	26	23	3	3,25
Amandine	11	10	1	5.5 pour 2 séances (1 oubli de tenue)
Julio	8	8	0	1

Tableau n° 5 : les interactions verbales et non verbales reçues par les élèves en badminton

	Total des interactions	Initié par le prof	Initié par l'élève	Attrayant (A) / non attrayant (NA)	Estimation faite par les élèves concernant les meilleurs/ moins bons élèves	Niveau scolaire estimé	Niveau en EPS estimé	PCS le plus élevé dans le couple
Mathias	61	57	4	A		Moyen	Moyen	3
Yvana	94	83	11	A		Moyen	Moyen	5
Charly	92	78	14	A	Meilleur	Moyen	Très bon	5
Elias	77	65	12	A		Bon	Bon	8
Fouad	76	58	18	Avis partagé	Meilleur	Moyen	Très bon	5
Nathanaël	66	56	10	A		Moyen	Très bon	2
Mike	56	48	8	?		Bon	Bon	4
Zineb	73	55	18	A		Moyen	Bon	5
Victor	65	48	17	Avis partagé		Moyen	Bon	3
Héloïse	59	55	4	A		très bon	Moyen	3
Maëllie	50	42	8	A		Moyen	Bon	3
Maxime I.	49	48	1	A		Faible	Bon	4
Estelle	39	37	2	?	Mauvais	Faible	Moyen	2
Maéva	44	39	5	A	Meilleur	Moyen	Très bon	5
Juliette	55	47	8	A		Bon	Bon	3
Anaïs	43	38	5	Avis partagé		Bon	Faible	3
Lydia	40	39	1	Avis partagé		Moyen	Moyen	3
Mélissa	40	40	0	A	Mauvais	Moyen	Moyen	8
Emile	29	28	1	NA		Bon	Bon	3
Maxime N.	38	36	2	A		Bon	Très bon	6
Aurélien	36	31	5	A		Bon	Moyen	3
Chloé	35	32	3	NA		Moyen	Très bon	5
Cyrielle	34	25	9	A		très bon	Bon	3
Julia	31	26	5	Avis partagé		très bon	Très bon	3
Jérémy	29	26	3	Avis partagé		Moyen	Faible	4
Audrey	26	23	3	A		très bon	Bon	3
Amandine	11	10	1	A	Mauvais	Faible	Moyen	6
Julio	8	8	0	?		Moyen	Bon	6

Tableau n° 6 : mise en relation de plusieurs variables des interactions

En Badminton, Valentine a estimé de manière juste la future note pour onze élèves (tableau n°7). Pour sept d'entre eux, absents à la séance d'évaluation diagnostique, Valentine n'a pas estimé leur performance dans cette discipline. Cinq autres élèves ont été surévalués, dont quatre parmi les élèves recevant le plus d'interactions. Ainsi, les élèves dont les attentes de Valentine sont élevées reçoivent plus d'interactions que les autres élèves. Les élèves qui ont reçu le plus d'interactions n'ont pas obtenu les meilleures notes en EPS ce trimestre, se situant autour de la moyenne de la classe (12.9/20). L'activité danse, réalisée en parallèle du

cycle de badminton, est particulière pour les élèves garçons dont la note d'EPS a diminué au deuxième trimestre. Ils sont souvent en situation de réussite dans les autres APSA, mais manifestent davantage de difficultés en danse. En revanche, en badminton, huit élèves sur les treize dont les interactions sont les plus nombreuses ont des résultats supérieurs à la moyenne trimestrielle dans cette discipline. L'élève dont la note est la plus faible en badminton (Yvana) est aussi celle qui a bénéficié le plus d'interactions au cours de ce cycle. Ce constat est cohérent avec les propos de Valentine. Elle s'adresse prioritairement aux élèves en difficulté. Deux des quatre élèves dont la moyenne en EPS est très faible (Mathias et Yvana) se situent parmi ces treize élèves. Six des huit élèves les plus en difficulté scolaire sont ceux qui bénéficient le plus d'interactions de la part de Valentine. Ces six élèves s'estiment bons (Mike et Maxime I.) voire très bons en EPS (Fouad, Nathanaël, Charly). Seul Mathias auto-évalue son niveau en EPS comme moyen. Les interactions qu'il reçoit en EPS sont très nombreuses, au vue de ses nombreuses absences pendant le cycle de badminton. Valentine est obligée de lui rappeler ce qui a été travaillé les séances précédentes. De même, au cours d'une séance, il a été puni pour avoir oublié sa tenue. Elle l'a alors impliqué dans diverses tâches tout au long de la séance. Le cas de Mathias permet de nuancer les croyances de Valentine pour qui les élèves absentéistes reçoivent moins de FB. *« Ils sont tout le temps en décalage par rapport aux apprentissages du groupe, il faut reprendre sans cesse ce qui a déjà été vu et (ré) expliquer tout ce qui a été fait, le feedback est impossible dans ces conditions »*. Si les CNV relationnelles sont peu présentes en badminton, et que cet élève reçoit par ailleurs peu de FB techniques, les critiques non verbales sont, elles, plus nombreuses. Si au niveau verbal, Valentine n'a pas le choix et doit s'occuper de lui, un décalage avec ses CNV est visible. Elle manifeste de l'impatience et est tendue. Les canaux verbaux et NV sont en discordance. La passivité de Mathias semble faire réagir Valentine, non consciemment, car il transgresse les enjeux de l'EPS auxquels elle aspire.

Les deux autres élèves en difficultés scolaires, Estelle et Julio, reçoivent très peu d'interactions. L'attractivité de ces deux élèves n'a pas pu être mesurée, puisque nous n'avions pas leur photo dans le trombinoscope. Estelle, comme Julio, est une élève discrète et effacée. Toutefois, il s'agit de la meilleure amie d'Anaïs qui, elle, est fortement sollicitée. Estelle manifeste très régulièrement des blocages en classe, se renferme sur elle-même et refuse de donner une explication. Valentine est sensible à ce mal-être. Elle essaye d'agir, de stimuler Estelle qui s'enferme dans un mutisme important. Les CNV avec cette élève sont essentiellement relationnelles et ont lieu prioritairement lorsqu'elle fait ou a fait une crise. Elle reçoit très peu d'interactions liées au contenu de la leçon.

Les différentes variables : sexe, âge, redoublements, attractivité, niveau sportif perçu, PCS ne semblent pas être suffisantes pour justifier les interactions privilégiées qui apparaissent entre Valentine et ses élèves. Seul le niveau scolaire des élèves permet, en partie, de fonder ses interactions plus nombreuses à l'égard de certains élèves. Valentine interagit avec les élèves qu'elle perçoit ou sait être plus fragiles scolairement.

Prénom	MOYEN-NE EPS TRIM1	MOY GENERALE TRIM 1	comparaison note réelle / note estimée Bad	comparaison note réelle / note estimée danse	Moyenne en Badminton	MOYEN-NE EPS TRIM2	MOY GENERALE TRIM 2
Mathias	12,25	10,67		sous évalué	14/ 14	8,9	8,83
Yvana	12,75	14,3	sous évalué	juste	8.25	10,63	12,68
Charly	19,38	10,75	sur évalué	sous évalué	15.5	13,1	8,28
Elias	15,5	13,95	juste	sur-évalué	11.75	11,53	13,81
Fouad	18,25	11,89	sur évalué	sur-évalué	15.5	12,85	10
Nathanaël	14,25	9,59	sur évalué	juste	14	12,95	8,95
Mike	16,5	13,99		juste	15.25	12,8	10,65
Zineb	12	12,27	sur évalué	sur-évalué	11.75	12,18	11,96
Victor	17,5	13,17	juste	sous évalué	18.5	14,6	11,98
Héloïse	16	15,73	juste	juste	14.25	14,03	15,39
Maëllie	14,88	12,19	sous évalué	juste	18.25	15,68	12,76
Maxime I.	17,5	11,28		sous évalué	14 / 14	15,1	8,2
Juliette	16,13	15,43	juste	sous évalué	13	13,5	14,15
Estelle	12,5	8,85	juste	sous évalué	6.5/14	10,9	7,62
Maéva	19	14,25	juste	sous évalué	18.5	16,25	11,58
Anaïs	12,75	14,34	juste	sur-évalué	10.5	12,3	13,41
Lydia	7,5	10,13	sous évalué	juste	11.5	10,6	10,95
Mélissa	9	10,5	juste	sous évalué	10.25	11,18	10,94
Maxime N.	16,5	12,69		sous évalué	15	12,5	11,55
Aurélien	18,38	16,93	juste	sur-évalué	18.25	14,98	16,75
Chloé	16,88	12,48	sous évalué	juste	13.75	13,63	13,79
Cyrielle	16	17,08	sur évalué	sous évalué	15	14,75	16,86
Julia	17,3	16,45	sous évalué	juste	14.75	14,78	16,46
Emile	15,25	12,81		juste	12	11,35	11,71
Jérémy	16,5	13,05			11	11,15	12,39
Audrey	15	16,22	juste	sous évalué	16.25	15,28	16,27
Julio	16,5	10,46	juste	sous évalué	12.25	11,53	9,69

Tableau n° 7 : Mise en relation entre les interactions reçues en badminton, les notes obtenues dans l'activité badminton, en EPS sur le trimestre et la moyenne générale du trimestre.

2.3.6. La perception des CNV par les élèves

Le sourire, la gestuelle et le toucher étaient au centre de nos interrogations dans le questionnaire. Tout d'abord, une comparaison entre l'effet de la gestuelle et des CV était soumise aux élèves. Quatre d'entre eux ont répondu que ces deux canaux produisent des résultats identiques. Onze élèves ont expliqué être plus sensibles à la parole qu'aux gestes qui ont peu d'effets selon eux, bien que certains reconnaissent qu'ils peuvent parfois s'avérer utiles. Ils sont à l'inverse quatre à s'estimer plus réceptifs aux gestes. Les sept autres pensent que les deux sont nécessaires et que la parole doit être accompagnée de la gestuelle. Les garçons semblent davantage réceptifs à la gestuelle de l'enseignante que les filles, qui disent préférer les explications verbales.

Dans un second temps, touchers et sourires étaient mis en parallèle. Les réponses concernant ces interactions individualisées sont mitigées. Deux élèves n'ont pas répondu à cette question, sept disent ne pas y être favorables : « *Non, je ne veux pas que mon enseignant me touche ni ne me sourit* » ou encore « *Un sourire car je n'aime pas trop qu'on me regarde et qu'on me touche* ». Sur ces sept élèves, cinq sont des garçons. L'une des deux filles, Amandine recherchait le conflit avec Valentine et a quitté le collège après les vacances de Noël. Deux filles indiquent que ces gestes et mimiques sont liés au professeur : « *Cela dépend si j'apprécie le prof, sinon je suis pas sûre que cela aide pour l'apprentissage* », un élève ne sait pas, un autre est « *Déstabilisé et ému* ». Une troisième ajoute « *Que ce n'est pas nécessaire, sauf pour les élèves en difficulté* » tandis que quatorze y sont favorables. Les arguments sont assez similaires : « *Bien sûr. Il est agréable que le professeur vous remarque pour vous aider et donner des conseils* », « *Ça prouve qu'on nous remarque* », « *J'aime bien car ça me donne du courage dans mon apprentissage* », « *Ça nous aide à progresser* », « *C'est motivant* », « *Ça met en valeur* », « *Ça nous montre qu'ils sont derrière nous et nous donnent envie de progresser encore plus* », « *De continuer les efforts* », « *Ça donne confiance en nous, ça nous aide à nous motiver* ». Ainsi, « *Ça montre la gentillesse du prof (mais pas le toucher)* ». Un souligne l'individualisation qui permet d'adapter les explications à chacun. Il valorise l'importance de la différenciation pédagogique qui lui permet d'avancer à son rythme.

Les formes préférées d'interaction associées à ces individualisations sont cohérentes pour tous les élèves par rapport aux différentes questions posées. Quatre élèves répondent ne rechercher aucune des deux interactions (sourire et toucher) : « *Le prof est un prof, il est là pour enseigner, pas pour faire pote avec nous* ». Un autre élève répond que « *Seules les personnes intimes pour moi peuvent le faire, à part le prof pour rire* ». Un autre encore ne se prononce pas. Pour un autre de leurs camarades « *C'est affectif, mais ça empêche une bonne scolarité* ». Quatre élèves affirment, quant à eux, ne pas avoir de préférence entre les deux

formes d'interaction « *Les deux du moment que ça nous aide, nous encourage* » contre quatorze qui préfèrent que l'enseignant sourit. Une élève précise : « *Un sourire, car j'aime pas trop quand on me touche, surtout si c'est un enseignant* ».

Dans un troisième temps, les réponses des élèves à propos des interactions privilégiées de Valentine, selon le sexe ou le niveau sportif, ont été relevées. Les avis sont partagés, hétérogènes, et ne permettent pas de tirer de conclusion précise. Douze élèves estiment que leur enseignante interagit davantage avec les plus faibles, deux avec les meilleurs et onze ne constatent pas de différences dans ses interactions. Trois ne se positionnent pas à cette question. D'autre part, quatorze élèves considèrent que Valentine ne fait pas de discrimination sexuée. Quatre ne répondent pas à cette question. Un élève pense que l'enseignante interagit de manière privilégiée avec les garçons tandis que quatre estiment que les interactions sont plutôt en faveur des filles « *Car elles sont plus proches du prof* ». Deux élèves évoquent l'idée que « *Cela dépend de l'enseignant. Si c'est une femme, plus avec les filles, si c'est un homme plus avec les garçons* ». Enfin, un élève pense que « *Tout dépend du nombre d'élèves filles ou garçons et du nombre de filles et garçons en difficulté dans la classe* ».

Les réponses aux questions sur les CNV clarifient celles portant sur les conditions qui favorisent un climat de classe positif et sur le rôle du professeur dans ce dernier. Celles-ci sont relativement homogènes. La fonction relationnelle des communications est soulignée (« *Encourager/féliciter les travailleurs* », « *Etre compréhensif* », « *Etre sympa* », etc.), même si aucune précision n'est donnée sur le canal exploité. La fonction technique des communications est également mise en avant (« *Nous aider* », « *Nous dire ce qui est correct* »). Les CNV peuvent répondre aux attentes des élèves, en offrant une démarche plus qualitative.

Le rôle de l'enseignant dans la mise en place d'un climat de classe idéal est déterminant selon les élèves :

- **Les attitudes du professeur et la relation pédagogique** : « *Cool avec ses élèves* », ou encore « *Assez cool mais sévère en même temps* », « *Sympa* », « *Accepter les difficultés de tous* », « *Nous aider en cas de difficultés* », « *Gentil* », « *Tolérant* », « *Respectueux* », « *Drôle* », « *Ouvert* », « *Compréhensif* », « *Attentif* », « *A l'écoute* », « *Doit nous écouter* », « *Doit essayer de comprendre l'élève* », « *Nous respecte* », « *Savoir sanctionner mais pas trop* », « *Patient* » ;
- **Les communications du professeur** : « *Arrête de crier* », « *Autoritaire* » ;
- **Le professionnalisme** : « *Sportif* », « *Bien expliquer* », « *Savoir les bases de l'activité* », « *Responsable* », « *Nous aide à prendre plaisir à faire du sport* », « *Nous fait progresser* », « *Etre neutre* », « *Se donne à fond dans son cours* ».

Les CNV peuvent jouer un rôle important dans les comportements et attitudes évoqués.

2.4. Synthèse des résultats de Valentine

La comparaison entre les entretiens, les questionnaires et nos observations montre une cohérence entre ce qui est dit et ce qui est fait. La bienveillance et la rigueur que Valentine s'impose sont manifestes et perceptibles à chaque instant de la leçon. Ses propos sont cohérents avec nos observations. Son enseignement s'appuie davantage sur les valeurs éducatives, qui semblent la préoccuper, que sur les contenus d'enseignement spécifiques à la discipline EPS, portant sur le pôle moteur. L'accent est mis sur les attitudes, à travers les rôles sociaux. Ses communications, lorsqu'elles sont individualisées, renvoient aux fonctions relationnelle et communicationnelle plus qu'à la fonction technique. Cette dernière est véhiculée prioritairement par le canal verbal, au groupe entier. Ce canal semble privilégié par Valentine à la fois dans ses propos et dans nos observations, car elle n'identifie pas le rôle du non verbal dans son enseignement. Ces aspects non verbaux sont importants, mais non contrôlables, ou alors difficilement. Ils ne sont pas employés sciemment et n'apparaissent que ponctuellement. Si cette professeure admet le concept de mise en scène corporelle, l'idée d'une théâtralisation de l'enseignement ne l'effleure pas, car elle ne perçoit pas l'intérêt d'exploiter consciemment les CNV. Une exploitation consciente et volontaire des CNV pourrait lui permettre d'avoir une approche plus ergonomique et de se préserver, en s'économiser vocalement et corporellement, comme nous l'avons abordé dans notre deuxième étude. Or, ces éléments ne sont jamais évoqués par Valentine.

La fonction relationnelle est omniprésente dans les attitudes, les choix pédagogiques et l'organisation de cette enseignante. Les éléments clés de la proximité verbale (verbal immediacy) sont repérables. Elle utilise très régulièrement les pronoms inclusifs, questionne énormément les élèves sur leur compréhension des exercices, des exigences de l'évaluation et sur leur ressenti. Ces caractéristiques représentatives de l'enseignement de Valentine contribuent certainement au fait que les élèves apprécient le climat d'apprentissage créé et considèrent Valentine comme étant une bonne enseignante. La relation pédagogique instaurée, qui valorise les élèves individuellement, en tant qu'individu à part entière, porte ses fruits. En revanche, ils indiquent recevoir peu d'interactions liées aux apprentissages, c'est-à-dire de FB, ce dont Valentine a conscience également et que nous avons perçu dans nos observations. Le traitement juste et équitable de l'enseignante envers ses élèves est reconnu car, bien que se faisant disputer et punir régulièrement, les élèves ne perçoivent pas d'injustice, sauf peut-être Mathias. Cet élève a été absent à cinq reprises au cours de l'année observée et, lorsqu'il était présent, oubliait régulièrement ses affaires.

Les élèves ne semblent pas percevoir de différence de traitement, même s'ils désignent paradoxalement certains élèves comme étant les favoris de l'enseignante. Les élèves cités par Valentine lors de l'entretien, Anaïs, Charly, Victor, Maeva et Maëllie, semblent bénéficier de plus d'attention et d'interactions positives, voire affectives. Les élèves confirment cette impression pour Anaïs et Victor, identifiés comme « des chouchous » de l'enseignante, ce qui n'est pas le cas des trois autres élèves cités.

Valentine estime intervenir davantage avec les élèves en difficulté ou fragiles. Nous constatons que si globalement, les élèves favorisés sont ceux dont le niveau scolaire est le plus faible, il s'agit cependant des élèves les plus en réussite en EPS. Leur niveau est très correct car ils pratiquent en association. Toutefois, s'ils se trouvent en grosse difficulté dans l'APSA enseignée, ils bénéficient de l'attention de Valentine. Celle-ci passe alors du temps à leur expliquer comment réaliser ce qui est attendu. Mais pour ce faire, elle utilise peu le canal non verbal. Elle constate l'échec de ses FB d'encouragement ou FB techniques lors de l'entretien, et en vient à conclure que ses régulations sont inutiles avec les élèves les plus en difficulté, car ceux-ci retrouvent leur motricité initiale dès qu'elle s'éloigne. Néanmoins, l'intérêt de ses interactions au niveau relationnel est souligné. Ses « *Encouragements aident à mettre un climat de confiance dans la classe* ». Ses ressentis sont en accord avec les études menées autour du concept d'« immediacy ».

Ce constat de l'inefficacité du canal verbal dans la fonction technique lorsque celui-ci est employé seul, met en lumière la nécessité d'amorcer une réflexion autour de l'exploitation volontaire du canal non verbal en EPS, avec pour objectif d'améliorer les apprentissages moteurs. La méconnaissance de leur corps par les élèves en difficulté, à un âge où celui-ci subit des transformations, nécessite de trouver d'autres moyens pédagogiques, mobilisant leurs sensations kinesthésiques, afin de mieux les aider à s'approprier les contenus moteurs. Les conflits qui peuvent apparaître entre les croyances de Valentine et ses pratiques pédagogiques pourraient ainsi être évités, notamment ceux autour du toucher qui est peu utilisé alors qu'il pourrait offrir des pistes de réponses efficaces pour aider les élèves en EPS. Cette réflexion pourrait également éviter l'apparition de discordances entre les CV et CNV de Valentine, présentes notamment lorsqu'elle s'adresse aux élèves qui dérogent à ses principes. Toutefois, cette enseignante semble extrêmement soucieuse d'améliorer ses pratiques, et une prise de conscience d'éléments non questionnés habituellement semble s'opérer par le biais des entretiens et des questionnaires.

Nos résultats, à travers la méthodologie utilisée, ne permettent pas de discuter des variables origine socioculturelle des élèves et sexe. Si les élèves garçons semblent bénéficier de davantage d'interactions non verbales, deux pistes de réponses apparaissent : premièrement,

ils sollicitent davantage l'enseignante pour des aspects techniques ; deuxièmement, ils reçoivent un nombre plus élevé d'interactions non verbales de conservation du contrôle. De même, nous ne pouvons isoler spécifiquement l'impact de la période annuelle sur les CNV, car Valentine les modifie dans chaque APSA.

Si les niveaux scolaire et en EPS semblent être des variables différenciant les interactions de l'enseignant avec sa classe, nous allons, à présent, observer l'impact de l'âge sur les CNV d'un enseignant d'EPS.

3. Etude de cas 2 : Julien

3.1. Caractéristiques de Julien

Cet enseignant, âgé de trente-trois ans, possède dix ans d'expérience dont deux en tant que professeur agrégé d'EPS. L'expérimentation exposée a été réalisée au cours de deux années successives. La première année, Julien a été observé à trois reprises, dans trois activités différentes, en collège. La seconde année, cet enseignant a été muté en lycée professionnel, où nous l'avons également observé dans trois activités différentes.

3.2. Procédure et mesures

La même méthodologie d'observation et d'enregistrement vidéo que celle des études antérieures a été utilisée. Des démarches similaires ont été entreprises auprès des parents d'élèves, des élèves majeurs pour le lycée professionnel et des deux chefs d'établissement. L'ensemble des séances a été codé. Lors de l'entretien, à l'issue de notre observation en collège, le but réel de l'étude lui a été révélé.

Son observation était davantage qualitative que quantitative. L'objet était la comparaison des modes d'interaction de cet enseignant avec des élèves de collège, puis de lycée professionnel (LP). Les comportements visibles de l'enseignant diffèrent-ils dans les deux types de situation ? Quelles croyances nourrit-il sur ses formes d'interaction avec les deux publics ? Pense-t-il agir différemment ?

3.2.1. Observation de ses interactions au collège

La première année, cet enseignant a été filmé dans un collège urbain, dont les résultats se situent dans la moyenne nationale. Trois activités physiques sportives et artistiques (APSA) différentes ont été observées : athlétisme et judo pour la classe de sixième, handball pour celle de troisième. Les créneaux de deux heures d'EPS chacun nous ont permis de filmer quatre heures et cinquante-cinq minutes de pratique effective.

Deux entretiens, un semi-directif puis un d'auto-confrontation, d'une durée d'environ une heure trente, ont eu lieu à l'issue de ces observations. Les conditions de ces entretiens sont celles présentées lors de notre deuxième étude puisque Julien faisait partie des enseignants observés. Ces entretiens permettaient de questionner ses pratiques pédagogiques, repérer ses croyances concernant ses actions en classe et relever ses conceptions personnelles des CV et des CNV.

3.2.2. Observation de ses interactions au LP

La seconde année, deux classes de terminale Bac professionnel ont été filmées en badminton et en basket. Une troisième vidéo était prévue, mais la planification de notre présence, en fin d'année scolaire, n'a pas été aisée. Lors de notre venue, il n'y avait que deux élèves et le cours a été annulé. Le taux d'absentéisme en établissement professionnel est élevé. Nous n'avons pas pu reporter notre enregistrement vidéo, la classe allant en stage pendant tout le mois de juin.

Un questionnaire lui a été remis à l'issue de nos observations pour questionner ses croyances concernant la variation de ses interventions en fonction de l'âge de ses élèves et de l'établissement (questionnaire en annexe n° 14). Celui-ci comportait vingt-neuf questions ouvertes. Une analyse qualitative des contenus a été réalisée dans le but de percevoir les croyances verbalisées par l'enseignant.

3.3. Résultats

3.3.1. Observation

Nos observations montrent des différences de comportement en fonction de l'âge des élèves au niveau des interactions. Si celles-ci sont très maternantes en sixième, elles le sont déjà moins en troisième. Les attitudes observées se différencient également entre le collège et le lycée professionnel.

Cet enseignant interagit non verbalement de manière variée. L'ensemble des catégories non verbales définies au préalable sont exploitées lors de ses interactions. Des différences quantitatives apparaissent selon le niveau des classes.

3.3.1.1. Le toucher

Julien utilise le toucher de manière importante avec sa classe de sixième. Les différentes fonctions du toucher présentées lors de notre deuxième étude sont visibles. Certains touchers réalisés ne peuvent pas être classés, car la raison immédiate n'est pas accessible pour nous, observateur. Avec sa classe de troisième, ce geste est moins présent. Les apparitions de ce

contact sont beaucoup plus prévisibles et portent prioritairement sur la conservation du contrôle ou l'organisation de la classe. En LP, peu de touchers sont effectués au cours de la leçon. Les quatre ou cinq qui apparaissent sont exclusivement organisationnels et renvoient à la fonction de communication voire à celle déshumanisée, car ils semblent être réalisés mécaniquement. Les fonctions technique et relationnelle ne sont pas représentées.

Les touchers de cet enseignant se situent prioritairement sur l'épaule et exclusivement envers les garçons pour les classes de troisième et de LP. Pour sa classe de sixième, le lieu des touchers change selon leur fonction, mais c'est principalement le haut du corps qui est touché (épaule, bras, dos). Le pourcentage de touchers envers les filles et les garçons varie selon l'activité, bien que les garçons en bénéficient plus largement. En athlétisme, 79.1% des touchers sont à destination des garçons et jusqu'à 82% en judo.

3.3.1.2. La gestion du comportement des élèves

Julien est un enseignant qui conserve le contrôle de sa classe à chaque instant. Toutes ses CNV semblent avoir pour fonction le maintien d'un climat de classe favorable aux apprentissages. Il ne laisse passer aucun comportement déviant et réagit à chaque attitude pouvant générer du désordre. Ses CNV renforcent son omniprésence. La proxémie semble exploitée à chaque instant. Son langage gestuel est également important.

3.3.1.2.1. L'instauration d'un certain climat via la proxémie

L'observation de Julien met en évidence que ses déplacements sont extrêmement nombreux quel que soit le niveau de classe. Il occupe énormément d'espace au cours de la séance. Il alterne les quatre distances de la proxémie évoquées lors de notre deuxième étude et visibles ici, selon la fonction de son interaction. Nous percevons la création de liens particuliers avec certains élèves lorsque la distance diminue. Ces liens peuvent exister à la fois pour féliciter, encourager, reconforter et pour conserver le contrôle d'un élève et le réprimander. Bien souvent, le contrôle du groupe est permis par l'augmentation de la distance et une posture plus statique. Ces placements et déplacements sont observables autant au LP qu'au collège.

En judo avec les sixièmes, Julien n'hésite pas à se mettre à leur hauteur, en donnant ses explications à genoux ou accroupi. Ce comportement n'est pas reproduit dans les autres activités.

3.3.1.2.2. Les phases de rassemblement et de gestion du groupe

Des différences semblent apparaître entre les comportements adoptés au collège et au LP. La stratégie employée varie selon l'établissement.

- Au collège : l'enseignant utilise énormément ses expressions faciales pour réguler les comportements des élèves. Il se tient très souvent debout, bras croisés, visage fermé. Il montre son attente à travers sa position. S'il peut faire asseoir ses élèves par terre, cette option semble privilégiée. Les silences sont exploités de manière importante, voire prolongée lorsque les comportements des élèves ne sont pas en adéquation avec les attentes de l'enseignant.

- Au LP : il exploite beaucoup moins ce registre non verbal pour maintenir le contrôle de la classe. Lorsqu'il rassemble ses élèves, les pertes de temps liées à la gestion du groupe sont plus faibles. Si elles existent, il s'agit souvent d'un ou deux élèves et l'enseignant les rappelle à l'ordre, verbalement, avec autorité. Par exemple, en badminton : « *Ok, vous venez vous asseoir* » et la majorité des élèves s'exécute. Il enchaîne « *Allez, arrêtez les volants, venez vous asseoir rapidement* ». Il débute alors ses consignes sans que les élèves ne soient tous assis devant lui. Il présente sa situation et inclut dans sa phrase « *Arthur, écoute bien* » avant de poursuivre ses explications.

Les lycéens sont assis sur un banc au moment de l'accueil, et non au sol comme il le fait avec les collégiens, y compris ceux de troisième. Lorsqu'il les rassemble, il privilégie toujours cette modalité de regroupement, assis sur les bancs. Parfois, il les laisse debout autour de lui. Sur l'ensemble des phases de regroupements et d'explications avec les deux classes du LP, la classe de terminale a été assise une seule fois par terre en basket.

3.3.1.2.3. L'utilisation de la gestuelle

Julien utilise peu les emblèmes dans les différentes fonctions expliquées au cours de notre deuxième étude. Il maintient davantage son autorité par l'occupation de l'espace, comme nous l'avons précisé plus haut, et par le regard. Ces deux modes sont utilisés uniquement dans un but organisationnel dans la fonction de communication d'une attente particulière (« Viens-là », « Stop » ou « Attends ») et sont plutôt rares au lycée.

Avec les lycéens, sa gestuelle est beaucoup plus importante qu'en collège, ce qui compense peut-être l'exploitation plus restreinte de ses postures d'observation. Toutes les consignes sont accompagnées de gestes illustratifs pour compléter, exemplifier son discours verbal. Des déictiques, gestes de pointage, désignent les espaces de jeu et matérialisent ses consignes. Les gestes iconiques (spatiographiques ou praxigraphiques) évoquent l'action et le mouvement. Voici quelques exemples de cette exploitation gestuelle : **Gestes indiciels** : « *Medhi, avance toi un peu, viens jusque-là* », « *Tu cours jusqu'à la ligne jaune et tu reviens*

après ». Il montre chaque fois le lieu à rejoindre avec son doigt ; **Gestes iconiques** : « *Venez vous asseoir, rassemblez-vous* ». Il fait un geste avec ses deux bras indiquant de se rapprocher de lui et de se mettre au sol.

3.3.1.3. Les apprentissages au cœur des pratiques professionnelles : les co-verbaux

Les démonstrations, les iconiques et les gestes indiciels (Mahut, 2003) en lycée sont beaucoup plus nombreux qu'au collège. Julien rentre davantage dans la transmission de contenus d'enseignement précis et techniques. Il explique, met l'accent sur les postures, les attitudes efficaces pour réussir les actions motrices. La gestuelle est très employée pour démontrer et insister sur des mises en œuvre précises. Lorsqu'il circule, la majorité de ses interactions concerne la régulation d'un comportement moteur non efficace pour réussir la tâche demandée. Ses préoccupations se portent beaucoup moins sur la gestion de la classe qu'au collège. Pour ce niveau de scolarité, ses interactions sont beaucoup moins axées sur des techniques particulières, mais davantage sur des attitudes dynamiques, des réalisations globales, des régulations sur la forme générale. Lors de ses corrections, il donne des FB techniques, par exemple : « *Le serpent, c'est sans les genoux* », « *Pour la chute arrière à mi-hauteur, c'est d'abord le dos puis les épaules et enfin seulement les bras* », mais sans les associer systématiquement à un geste ou une démonstration complète du mouvement.

Au LP, ses gestes sont variés et portent sur différents aspects :

- **Gestes iconiques** : « *On va mettre en place des matchs avec une valorisation des points marqués sur les smashes* ». Pendant qu'il dit « *Smash* », avec sa main et son avant-bras, il mime la trajectoire de ce coup technique, son poignet est cassé et ses phalanges sont pliées, perpendiculairement à son métacarpe (os de la main). Il réalise un mouvement du haut vers le bas ;
- **Gestes indiciels** : « *Pied gauche, droite, et tu impulses. Pied gauche ici* ». Il montre, en pointant avec son doigt, l'endroit où l'élève doit poser le pied pour commencer son double pas.

3.3.1.4. La transmission d'émotions

Les mimiques faciales sont au cœur de la transmission d'émotions lors d'une interaction. Nous observons que le visage de Julien est beaucoup plus détendu lors de ses cours avec les élèves de sixième qu'avec ses classes de troisième et de lycée. Il effectue davantage de sourires à l'encontre des sixièmes. Avec les lycéens, son comportement diffère selon la classe. Il semble plus décontracté avec les premières bac pro en badminton qu'avec les terminales en basket. Si les interactions au lycée sont très nombreuses, elles portent la plupart du temps sur

la fonction technique et peu sur la fonction relationnelle. L'enseignant semble très concentré, en situation d'observation, prêt à réguler par des FB techniques les comportements des élèves de lycée. Avec les sixièmes, son comportement diffère. Il interagit beaucoup plus par des questions personnelles, des encouragements ou des félicitations. Comme développé précédemment, la fonction technique est moins présente et est remplacée par les fonctions relationnelle ou de communication.

3.3.2. L'analyse du questionnaire

Ce questionnaire, envoyé par mail à l'issue de notre deuxième observation, avait pour objectif de recueillir les conceptions de l'enseignant au sujet de ses interactions avec ses élèves de collège et de lycée, dans une optique de comparaison. L'analyse montre que l'enseignant est conscient d'agir différemment selon le niveau et que ces différences sont volontairement recherchées. Pour lui, « *C'est évident, (...) l'âge et le niveau de maturité des élèves influencent les rapports enseignants-élèves* ». Ainsi, il explique être : « **Paternaliste** » en sixième ; « **Intransigeant** » de la cinquième à la troisième ; « **Intransigeant** » également en LP en début d'année puis « **plus cool** » une fois que les règles de base sont respectées.

Selon lui, « *Le charisme en collège provient de l'autorité naturelle et de la propension à se faire respecter et écouter. En lycée c'est plus la compétence de l'enseignant, alliée à la relation développée avec les élèves* ». Il affirme ne pas se mettre en scène et « *Agir en classe comme il est dans la vie* ». Dès lors, si des pressions apparaissent (question n°27), elles ne sont pas liées au niveau de classe mais davantage « *A l'ambiance et à l'attitude de la classe lors des leçons précédentes* ». Il se compare alors à un caméléon, en mettant en avant ses capacités d'adaptation : « *Plutôt cool et détendu avec les classes sympas, plutôt "con" et qui ne laisse rien passer avec les autres* ». Son engagement affectif vis-à-vis des élèves de collège et de lycée diffère, mais « *Dépend surtout du contexte de classe* ». Il est cohérent avec sa réponse précédente et assure être « *Plus cool avec une classe cool de collège qu'avec une classe chiant de LP* ». Il évoque une relation qui varie et qui peut s'accroître au lycée : « *En LP, les relations peuvent aller au-delà d'une relation enseignant-élève classique de collège. Le niveau de maturité et les affinités naturelles (pratique du même sport, hobbies similaires) peuvent justifier cela* ». Toutefois, il s'intéresse à la vie extrascolaire des élèves de chaque niveau, en posant des questions et en parlant de sujets variés. Pour lui, certaines affinités apparaissent envers certains élèves « *C'est évident ! Les liens établis avec des élèves dans le cadre de l'AS, par exemple, aboutissent à des relations différentes lors des cours d'EPS* ».

Les différences constatées dans les interactions entre des collégiens et des lycéens s'expliquent par des FB adaptés à chaque niveau. Ils varient selon les capacités de réflexion

des élèves. Ils « *Peuvent prendre des formes plus imagées en début de scolarité secondaire* ». Par contre, aucune différenciation quantitative n'apparaît en fonction du niveau de classe. Pour lui, certains élèves de LP sont susceptibles de ne pas recevoir de FB. Il s'agit des « *élèves neutres* », « *faisant partie de la majorité silencieuse* ». Il complète : « *C'est surtout le niveau d'engagement et de motivation qui va conditionner la qualité et la quantité de FB donnés aux élèves* ». Cependant, il déclare donner davantage de FB d'encouragement et de félicitation aux élèves de LP car « *Ce sont des élèves auprès desquels la coercition ou la motivation extrinsèque (venant de l'enseignant ou d'une note par exemple) ont moins de prises que sur les élèves de collège ou de lycée. Favoriser la motivation intrinsèque, en particulier à travers les FB d'encouragement, est donc nécessaire pour maintenir un niveau d'engagement optimal dans l'activité* ».

Ses intentions varient entre les deux établissements. En LP, il recherche l'autonomie et la prise de responsabilité. Le rôle de l'enseignant diffère donc entre les deux types d'établissement. En LP, la CNV « *A un rôle important à travers les postures et les attitudes physiques* ». Julien déclare ainsi effectuer « *Plus de "vannes" et de "chambrage" en LP c'est évident. Au collège, je suis moins enclin à le faire car le second degré est moins maîtrisé* ».

A propos de ses CNV, les réponses divergent d'une question à l'autre. Il répond parfois qu'il ne pense pas qu'il y ait de différence, concernant ses CNV, entre le collège et le lycée. C'est le cas pour sa gestuelle. Alors que les différences sont manifestes, il répond ne pas savoir s'il effectue un usage différencié des gestes, tant au niveau quantitatif que qualitatif. Au sujet des démonstrations, il déclare en exécuter autant dans les deux types d'établissement, mais utilise davantage ses élèves pour les faire en lycée. Certaines postures semblent être exploitées volontairement, notamment lors des rassemblements ou regroupements. Il explique que « *Ce n'est pas vraiment conscient mais, en y réfléchissant maintenant, j'essaye toujours d'avoir une position dominante afin d'asseoir mon autorité et d'avoir un contrôle accru sur l'attention générale. Donc les élèves sont le plus souvent assis par terre* ». Il n'y a pas, selon lui, « *De variations suivant le niveau* », ce qu'il énonce également concernant la gestion de l'espace et l'exploitation de sa voix. Elle « *Permet d'asseoir son autorité et se faire respecter, tout en obtenant une écoute satisfaisante* ». Nos observations ne sont pas convergentes avec ses propos. Nous constatons des différences réelles dans ses CNV entre le collège et le LP.

Sur d'autres CNV, il semble plus lucide. Il déclare exploiter davantage le silence au collège car « *Il a plus de prises* ». En « *LP certaines classes sont indifférentes au silence et considèrent comme un jeu le fait de rompre celui-ci* ». Dès lors, il l'utilise différemment dans les deux établissements. Il répond de manière identique pour les regards, qu'il exploite davantage au collège. Il estime qu'au lycée, « *L'affirmation de certains caractères peut*

entraîner des malentendus ». Il étend cet avis au toucher : *« L'importance du toucher dans l'imaginaire collectif, le fait de pénétrer dans l'espace intime des lycéens, peut être vécu comme une agression, surtout lorsque cela s'effectue en public, c'est pourquoi il y a peut-être une propension moindre à utiliser le toucher en LP, compte-tenu de ces représentations sociales véhiculées dans le groupe classe »*. Dès lors, ses touchers sont utilisés dans un but de gain de temps, pour *« Activer ceux qui ne se lancent pas assez vite dans l'activité »*. Il déclare les exploiter dans le cadre de la fonction organisationnelle et n'évoque pas les autres spontanément. Lors d'une question complémentaire, la fonction technique est mise en évidence, mais dans un nombre restreint d'activités : *« Rugby, escalade et muscu, surtout concernant l'apprentissage du « ressenti » pour cette dernière activité »*.

La dernière question du questionnaire portait sur l'entretien réalisé un an plus tôt. Nous lui demandions si celui-ci, associé à la visualisation de ses comportements en classe (via la vidéo) lui avait permis d'appréhender son utilisation des communications non verbales, influençant ses attitudes et interactions avec les élèves. Sa réponse, brève, ne permet pas d'engager une réflexion approfondie sur l'exploitation de cet outil dans la formation continue. Il considère en effet que *« Cela m'a fait prendre conscience de leur importance dans mes interactions avec les élèves. Cependant, je ne pense pas que cela ait influé sur mon enseignement au quotidien »*.

3.3.3. Comparaison des observations, de l'entretien et du questionnaire

Les réponses au questionnaire sont courtes et peu approfondies. Celles-ci sont parfois discordantes, voire en contradiction avec nos observations ou les réponses données à l'entretien d'auto-confrontation.

3.3.3.1. Une modification volontaire des CNV

Julien déclare, dans le questionnaire, qu'il ne fait pas de différence au niveau de ses communications non verbales entre les différents niveaux. Il explique qu'elles occupent un rôle important à travers les postures et les attitudes. Pourtant, celles-ci sont différentes entre les deux établissements et certaines semblent modifiées volontairement.

3.3.3.1.1. Le toucher

Les réponses entre l'entretien et le questionnaire divergent peu. Julien annonçait peu toucher. Il expliquait modifier ses attitudes selon les classes et leur niveau. Dans ses propos, il privilégie le toucher avec les plus jeunes pour gagner du temps, accélérer les mises en route,

car ils ont peu de routines. Nous observons la dominance du toucher avec les sixièmes par rapport à ses autres niveaux de classe.

Avec les lycéens, le toucher est intentionnellement réduit. Lors de l'entretien, il déclarait utiliser ce geste dans les activités où la sécurité des élèves est en jeu ainsi que pour recadrer un élève. Dans le questionnaire, Julien n'y fait pas allusion. Sa réponse porte uniquement sur la mise en route accélérée des élèves. Par contre, il introduit spontanément l'apprentissage du ressenti. Il l'avait cité au préalable lors de nos relances portant sur ses corrections techniques. Il disait alors, pour les collégiens, « *Remédier à un mauvais placement ou une mauvaise attitude* ». Il expliquait utiliser le toucher « *Pour faire ressentir* ». La signification associée à l'emploi de ces deux termes semble différer. Elle renvoie aux variations des formes d'interaction au regard des caractéristiques des élèves. Pour Julien, ces interactions évoluent en fonction de « *L'évolution du niveau de réflexion des élèves* ». L'âge et la maturité des élèves induisent également une évolution des relations avec l'enseignant.

3.3.3.1.2. Le silence

Le silence est également beaucoup moins exploité, ceci de manière consciente. Pourtant, au collège, cet aspect non verbal de la communication était omniprésent chez Julien. Il l'employait dès que le climat de classe ne lui convenait plus ou lors des phases de rassemblement, pour montrer aux élèves qu'ils ne peuvent pas parler en même temps que lui. Au lycée, il s'impose par la dominance verbale. Il exploite davantage le paralangage et use moins du registre non verbal lors des phases de rassemblement. Ce constat est surprenant puisqu'au collège, cette CNV est très importante, à la fois dans ses propos et ses mises en œuvre.

3.3.3.2. Des CNV modifiées non consciemment

Si certaines CNV semblent modifiées volontairement, l'appréhension de ce qu'il fait en classe n'est pas évidente pour d'autres modalités de CNV. Si Julien répond ne pas modifier ses phases de regroupement, dans les faits, elles sont différentes. En collège, les élèves sont systématiquement assis par terre, contrairement au lycée où ils le sont sur des bancs. On trouvait également des bancs dans les installations du collège où il exerçait, mais il ne s'en est jamais servi. Malgré tout, il reste dans une posture de domination par rapport aux élèves en cherchant à conserver de la hauteur vis-à-vis d'eux. L'utilisation du regard n'est pas la même non plus. Julien regarde beaucoup ses collégiens et se tient prêt à effectuer une régulation technique. Au lycée, il cherche peu à entrer en contact individuel via ce regard. Il utilise celui-ci pour surveiller, contrôler. Au collège, il croise davantage le regard des élèves et s'adresse à

eux individuellement par ce canal non verbal. Ses sourires sont souvent associés à ces regards. A l'inverse, au lycée, ils sont plutôt distribués à des petits groupes de deux ou trois élèves, après avoir échangé quelque plaisanterie verbalement.

La principale différence observée entre les deux établissements s'effectue au niveau de la gestuelle. Si en collège, Julien utilise les gestes, ces derniers portent davantage sur l'organisation des élèves, la diffusion de consignes globales. En LP, ses gestes sont avant tout axés sur les apprentissages, les techniques propres aux APSA enseignées. Julien multiplie les démonstrations pour mettre l'accent sur les critères de réalisation à utiliser pour réussir dans les situations d'apprentissage mises en place.

3.3.4. Synthèse des résultats de Julien

Les propos et les comportements de Julien illustrent sa volonté de toujours contrôler sa classe. Nous pensons qu'il associe cette attitude à la notion de charisme de l'enseignant, terme qu'il emploie tant dans l'entretien que dans le questionnaire. Toutes ses CNV ont pour objectif non conscient d'asseoir cette domination corporelle de l'enseignant qu'il cherche à adopter en classe. Il se déplace beaucoup, habite l'espace classe. Par cette attitude, il est omniprésent et transmet à ses élèves le message « qu'il voit, qu'il entend et qu'il contrôle tout ». Ce comportement ne varie pas entre le collège et le lycée. Si Julien déclare agir en classe comme dans la vie, ses comportements non verbaux sont accentués à certains moments, l'emphase étant mise sur le maintien du contrôle et du climat de classe. Selon la classe, l'enseignant semble être plus ou moins tendu. Cette tension a des répercussions sur ses CNV. La quantité et la qualité des interactions varient alors fortement. Les sourires et les regards sont les principaux concernés pour la fonction relationnelle, la gestuelle et les touchers pour la fonction technique. Des différences réelles semblent néanmoins exister dans les interactions non verbales entre le collège et le lycée. L'âge des élèves semble être une caractéristique non négligeable à prendre en compte pour expliquer les différences dans les comportements non verbaux car des différences étaient déjà présentes entre ses classes de troisième et de sixième.

4. Discussion

4.1. Une relation privilégiée

Certains éléments influencent la relation pédagogique et les CNV qui apparaissent en classe. Les propos des enseignants l'explicitent clairement. Une meilleure connaissance des élèves agit sur les interactions, favorisant l'apparition d'une complicité entre eux. Une relation privilégiée se développe, notamment avec les élèves de la classe dans laquelle l'enseignant est professeur principal, ou avec ceux qui pratiquent au sein de l'association

sportive avec leur enseignant, ou encore avec les élèves dont l'enseignant les suit sur deux années successives ou plus. La moitié des élèves évoquent cette idée que l'AS renforce le lien avec leur enseignant.

L'enseignant s'approprié le mode de fonctionnement des élèves concernés, il connaît leurs réactions, leurs susceptibilités. Une CNV basée sur une complicité accrue se manifeste, via des discussions plus approfondies, des sourires ou des regards prolongés. Les touchers envers ces élèves sont également plus nombreux. Un parallèle entre les touchers de l'enseignant et leur direction (élève concerné) met en avant que les élèves de l'AS ou déjà encadrés dans des classes antérieures en reçoivent davantage. L'investissement affectif se manifeste alors peut-être lorsque l'élève devient plus familier. Cette hypothèse peut expliquer la diminution de la fonction affective avec les élèves plus âgés, le temps passé avec eux étant réduit car le nombre d'heures en EPS diminue. Les enseignants en lycée ou lycée professionnel ont davantage de classes et ont donc moins de temps d'interaction avec les élèves. Ils se concentrent sur l'essentiel, la préparation pour les différents baccalauréats et l'atteinte des compétences via la mise à disposition des contenus d'enseignement. Cet aspect institutionnel, omniprésent, expliquerait la sur-utilisation de la fonction technique au lycée. Les enseignants ont des missions précises à tenir, auxquelles ils ne peuvent se dérober dans l'exercice de leur métier. Cette pression institutionnelle peut être très forte. Elle peut même engendrer un stress au travail. L'enseignant doit rendre compte de son enseignement à l'institution, aux enfants, aux parents, à ses pairs. La pression des programmes et l'enjeu des examens (DNB/BAC) influencent certainement la relation pédagogique. Face à sa classe et confronté aux apprentissages de ses élèves, dans le souci permanent de faire progresser ces derniers, l'enseignant a une liberté pédagogique assez contrôlée, au regard des exigences de réussite. Dans ce contexte précis, les CV et les CNV dans la relation professeur-élèves sont probablement orientées (consciemment ou non) par les objectifs institutionnels à atteindre. Les CNV sont différentes d'un niveau d'enseignement à un autre, car les enjeux institutionnels ne sont pas les mêmes.

4.2. Une évolution des relations selon l'âge des élèves

Le comportement des enseignants évolue selon l'âge des élèves. Les enseignants semblent se mettre en scène de manière plus importante avec les plus jeunes. Leurs CNV sont plus nombreuses et variées. Les routines sont plus importantes. La fonction relationnelle est omniprésente, y compris lors de l'utilisation des CNV dans un but technique. Lorsque la maturité psychologique des élèves et leur capacité d'abstraction évoluent, les verbalisations des enseignants sont plus nombreuses, le langage se substitue au NV. L'accent est mis sur des

contenus d'enseignement plus précis, puisque la gestion des élèves est moindre en lycée et en lycée professionnel. La fonction technique des CNV se substitue aux trois autres. La fonction relationnelle est moins employée au fur et à mesure que l'âge des élèves croît. Les routines, mises en place en début de collège, et la fonction communicationnelle ne sont plus aussi présentes en fin de collège et en lycée, alors qu'elles auraient leur place pour gagner du temps dans l'organisation. Valentine constitue une exception. Elle utilise le canal verbal de manière excessive et distribue à travers celui-ci un nombre d'informations très élevé, que tous les élèves ne peuvent s'approprier. La substitution et/ou la complémentarité de certains propos par le canal non verbal lui permettrait de renforcer les éléments de la proximité déjà développée par ses CV.

4.3. Des interactions qui diffèrent selon les APSA

Les interactions verbales et non verbales des enseignants semblent varier, essentiellement pour des faibles performances, et non dans leurs réponses suite à une bonne performance ou un comportement déviant. Pour ces dernières situations, les CNV sont plus stables d'une APSA à l'autre. C'est donc la nature intrinsèque de l'APSA, sa mise en œuvre, l'espace occupé et l'organisation pédagogique choisie qui peuvent influencer cette variation d'interactions. La conception de l'enseignant à propos de l'activité et/ou sa perception du rôle de l'EPS peuvent également être questionnées. Les CNV utilisées vont alors différer. Le tennis de table (TT) semble être une activité où les CNV sont importantes : est-ce lié à la disposition des tables, à la circulation de l'enseignante, à l'individualisation des retours techniques ? Cette activité n'est pas une de celles dans lesquelles l'enseignante est experte, ce qui peut nous sembler étonnant également. Dans ses propos, la danse serait privilégiée. Il s'agit de l'activité dans laquelle elle est spécialiste et qu'elle enseigne à l'AS. Si sa proximité physique augmente et qu'elle semble plus détendue, les interactions NV individualisées et techniques n'y sont pas plus nombreuses.

Le contexte reste donc l'élément influençant le plus les interactions des enseignants. Ils agissent dans un système et chaque modification d'un élément induit une évolution des autres. Les facteurs impactant ces interactions sont les comportements des élèves, les installations, les APSA, l'état de l'enseignant, son expertise, ses attentes. Dans notre deuxième étude, deux types de réponses ont été fournies par les enseignants à propos de la variabilité des CNV dans l'année. La première soutenait l'idée que les enseignants augmentent leurs CNV lorsqu'ils connaissent mieux leurs élèves, c'est-à-dire au fur et mesure que l'année scolaire avance. La seconde associait le nombre de CNV à la logique interne des APSA. C'est cette seconde hypothèse qui nous semble la plus plausible.

Notre étude confirme le constat réalisé par Lefebvre (2005), les CNV et les routines mises en place, efficaces et efficaces, sont le plus souvent employées sans prise de recul et de manière non consciente. Il semble important de discuter des savoir-faire, des connaissances pragmatiques que les enseignants utilisent de façon plus ou moins consciente dans le cadre de leur leçon, face à leurs classes, pour améliorer les conditions d'enseignement et l'entrée dans le métier.

Puisque l'enseignement répond à une « improvisation planifiée » (Tochon, 1993), la prise de conscience des gestes professionnels efficaces nous conduit à nous interroger sur ce qui se passe dans le contexte de la classe afin de donner les moyens aux enseignants d'être réactifs et armés pour réagir le plus efficacement dans une situation donnée. Cette attitude est aussi celle attendue par les élèves. Ils souhaitent, et ceci est redondant dans nos deux études, que les enseignants mènent avec équité et autorité leur enseignement. Le rôle de l'enseignant est essentiel dans le climat de classe, car il instaure les conditions optimales pour travailler efficacement. Cela passe par la maîtrise des comportements débordants des élèves.

4.4. Les caractéristiques des élèves qui influencent les interactions NV

L'enseignement est contextuel. Chaque interaction est spécifique aux comportements réciproques de l'enseignant et des élèves. Les différentes variables élèves étudiées n'offrent pas des pistes définitives permettant de comprendre les enjeux sous-tendus par les communications qui apparaissent en classe. Les PCS ne semblent pas suffisantes pour expliquer les formes de communication, tant verbales que non verbales. La variable concernant l'apparence physique ne peut pas se limiter à un portrait photo en EPS, quand tout le corps est mis en jeu dans cette discipline. Les impressions qui peuvent se former sur un élève sont prélevées à partir d'indices plus variés. Dès lors, un extrait vidéo pourrait permettre de se forger un avis plus précis qui, lui, pourrait être significatif. Si les enseignants d'EPS ou les étudiants ont accepté de juger les élèves sur leur apparence, ils étaient embarrassés au niveau éthique. Ceci peut expliquer qu'une majorité des élèves ait été considérée comme attrayante et que cette variable ne soit pas significative.

Les résultats des études portant sur les CV et plus précisément les FB, qui rapportent des différences importantes au regard de la variable sexuée, ne peuvent pas être directement transposés aux interactions non verbales. En effet, trop de variables entrent en jeu pour pouvoir isoler spécifiquement celles qui portent sur le sexe des élèves, ou encore de l'enseignant. L'éducation reçue, le milieu socio-culturel des enseignants et des élèves, l'expertise des enseignants, les valeurs éducatives défendues induisent des comportements

hétérogènes dont la fiabilité intra-individuelle varie d'une séance, d'un groupe classe ou encore d'un établissement à un autre.

D'autre part, le niveau sportif des élèves en EPS influence forcément les interactions verbales et non verbales de l'enseignant puisque l'objectif inhérent à l'enseignement est le progrès des élèves dans la discipline enseignée. Les enseignants interagissent volontairement avec les élèves les plus en difficulté. Les élèves très bons bénéficient aussi de ces interactions.

Nos résultats ne permettent pas de mesurer les apprentissages cognitifs des élèves. Toutefois, au niveau affectif, ils sont vingt-six à considérer l'enseignante comme compétente et efficace, soutenant l'autonomie. Nous avons constaté la participation active, volontaire de tous les élèves et leur implication quelles que soient les activités. Cette observation conforte les études sur l'immediacy et les résultats de Christophel et Gorham (1995) car les comportements non verbaux (et verbaux) permettent de répondre immédiatement aux besoins de l'élève, favorisent l'ouverture et l'écoute de la part de l'enseignant et permettent de réduire les appréhensions des élèves à communiquer leurs craintes, leurs difficultés et leurs questionnements. Les travaux listés par Richmond et McCroskey (2004) déterminant les éléments non verbaux favorisant la proximité (immediacy) renvoient bien aux aspects non verbaux qui sont exploités ou utilisés par les enseignants, c'est-à-dire la proximité physique, l'occupation de l'espace, les touchers, les contacts visuels, les sourires, les mouvements corporels, les gestes et les postures. Ces aspects NV n'avaient pas été mis officiellement en évidence dans la discipline EPS. Nous pouvons maintenant le confirmer. Les CNV sont indispensables à la compréhension des interactions de l'enseignant avec ses élèves. Elles apportent les aspects qualitatifs de la communication, la manière d'appréhender l'interaction et le message sous-jacent. Les élèves apprécient cette attention individuelle et certains la recherchent volontairement en initiant les interactions. L'importance d'analyser les communications sous l'angle des interactions est illustrée dans cette étude. Les élèves discrets, très réservés, qui sollicitent peu l'enseignant, bénéficient eux-mêmes de peu de communications. Les CNV des élèves influencent donc les communications des enseignants. Nous le voyons aussi avec les élèves considérés comme indifférents, c'est-à-dire dont le comportement n'entre pas en résonance avec celui de l'enseignant. Ils sont rejetés et dans le conflit permanent avec l'enseignant. Leur comportement influence en retour celui de l'enseignant.

Nos résultats mettent en avant que dans les établissements observés, les élèves adoptent des comportements qui peuvent ne pas satisfaire leur enseignant, lors d'une leçon. Il ne s'agit pas forcément des élèves les plus en difficultés ou issus d'un milieu défavorisés. Ces élèves, adoptant des comportements déviants, reçoivent alors plus de CNV négatives. Par ailleurs, un

élève sérieux et attentif en classe ne reçoit pas forcément plus de CNV positives. Ces aspects positifs dépendent fortement de la personnalité de chaque enseignant, de son état de fatigue, sa disponibilité et des APSA enseignées. Les enseignants se focalisent assez souvent sur ce qui ne fonctionne pas dans la leçon. Ils cherchent à rétablir, par des interactions individualisées, les règles qu'ils ont définies lorsque celles-ci sont bafouées par certains élèves. Se focalisant sur ce qui ne va pas, ils sont également attirés par les élèves les plus en difficultés ou qui dénaturent les situations d'apprentissage. Ces remarques peuvent peut-être expliquer la difficulté à faire progresser les élèves sur le long terme, et le constat d' « éternel débutant » en EPS.

5. Limites méthodologiques

La conservation de la posture de chercheur et de sa neutralité pendant toute une année scolaire est compliquée. La relation instaurée avec Valentine a évolué et s'est construite tout au long de l'année. L'objectif était de parler le moins possible de notre travail, de nos recherches pour ne pas l'influencer. Toutefois, à de nombreuses reprises, nous avons discuté des contenus proposés et des élèves de sa classe car elle sollicitait notre avis en tant que professeur d'EPS, ayant une approche pédagogique et didactique différente de la sienne. Il nous est donc impossible d'affirmer que ses modes de fonctionnement, de réflexion n'ont pas évolué au cours de cette année, influencés par notre présence. De même, lors des entretiens menés avec ces deux enseignants, ceci est particulièrement valable pour Valentine, nous constatons que son discours présente un souci de désirabilité sociale. Ce biais, qui consiste à vouloir se présenter sous un jour favorable, semble constituer un mécanisme de défense chez cette enseignante. Ses propos mettent en avant la volonté de se justifier à tout prix, d'expliquer ses actes, de les légitimer, comme s'ils étaient répréhensibles, notamment ceux autour du toucher. Ce biais peut être également présent dans les propos de Julien, notre second enseignant. L'institution semble peser sur les discours des professeurs, à travers l'émergence d'une norme implicite qui dépasse la maxime apprise qui est « de se conduire en bon père de famille ».

L'étude réalisée auprès de Valentine est enrichissante et intéressante, mais les données sont extrêmement longues et fastidieuses à traiter, analyser et exploiter. Notre démarche qualitative mérite d'être approfondie et menée de concert avec un traitement quantitatif, par une approche statistique plus poussée afin d'analyser la quantité d'informations obtenues. D'autres résultats seraient alors susceptibles d'apparaître, avec des significativités mesurées.

L'étude de cas de Julien s'est présentée comme une opportunité, compte-tenu de la suppression de son poste. Il aurait été intéressant de prolonger cette étude par l'observation de

professeurs dans la même situation que lui, enseignant à la fois en collège et en lycée professionnel, pour confirmer les premières tendances de cette étude, qui met en évidence des différences importantes dans l'utilisation des CNV en fonction de l'âge des élèves. De même, concernant cette dernière variable, si une tendance forte apparaît, une étude des différences de CNV pouvant survenir entre le lycée général (LGT) et le lycée professionnel (LP) pourrait être intéressante à mener. Nous retrouvons souvent, à travers nos différentes lectures, que dans les LP, les relations enseignant-élèves se distinguent de celles développées au sein d'un LGT. Comment se matérialisent les CNV au sein de ces deux structures, alors même que les caractéristiques des élèves, leur PCS, leurs niveaux scolaire et sportif sont souvent diamétralement opposés ?

Une discussion plus générale va maintenant être menée, croisant les données de nos trois études avec les résultats d'ores-et-déjà établis dans la littérature spécialisée.

TROISIEME PARTIE :

DISCUSSION GENERALE

PARTIE 3 : DISCUSSION GENERALE

Dans cette troisième partie, nous aborderons successivement les apports de notre recherche relatifs aux formes, fonctions, et utilisations des CNV en EPS, les limites, les implications pratiques découlant de nos principaux résultats et les perspectives de recherche.

1. La connaissance des CNV des enseignants d'EPS

Ce travail doctoral avait comme principal objectif de mieux comprendre les interactions des enseignants d'EPS à travers le filtre des communications et, plus spécifiquement, des CNV. Nos préoccupations concernaient la place du corps dans la relation enseignant-élève. Rappelons, en effet, que la communication est totale et que, dans chaque interaction, des messages sont véhiculés, volontairement ou non, par les enseignants. L'accès à ces informations nous semble nécessaire pour appréhender les enjeux de ce qui se joue dans la classe entre un enseignant et ses élèves. Quelles sont les CNV consciemment mobilisées ? Quels sont les objectifs poursuivis ? Quelles connaissances possède l'enseignant d'EPS de son corps ? Est-il considéré comme un outil médiateur des apprentissages ? Les CNV peuvent-elles être optimisées ?

Nos études permettent de répondre à notre question principale, que nous confirmons. Le corps de l'enseignant est bien médiateur de la relation pédagogique. L'exploitation des CNV en classe est variée. Qu'elles soient subies ou motivées, elles sont au service de la gestion de la classe, de la création d'un climat d'apprentissage et de la transmission des contenus d'enseignement. Les canaux non verbaux véhiculent ou renforcent, avec la CV, les aspects affectifs de la relation pédagogique. Toutefois, des informations objectives, nécessaires aux apprentissages moteurs, sont également transmises par ces canaux. Le corps de l'enseignant livre bien des indications nombreuses, qui peuvent l'aider ou le desservir, dans la relation qu'il crée en classe avec ses élèves. Quelles CNV apparaissent en EPS ?

1.1. Une classification pragmatique

La classification que nous avons adaptée du milieu infirmier nous semble simple d'utilisation, fonctionnelle et complète. Elle inclut les différentes communications qui se matérialisent lors d'une leçon d'EPS, de la prise en main des élèves jusqu'à leur retour dans l'établissement. Si nous l'avons exploitée pour les CNV, il semblerait qu'elle puisse l'être également pour les CV. Quatre fonctions y sont décrites. Les enjeux moteurs de la discipline EPS sont parfaitement incorporés dans cette classification. Nous pouvons également réfléchir

à étendre son utilisation aux CNV des élèves, élément que nous n'avons pas du tout abordé dans cette recherche, mais qui pourrait être envisagé pour la suite de nos travaux.

L'exploitation de cette taxinomie nécessite d'avoir réfléchi, en amont de l'observation des vidéos ou des comportements in situ, aux différentes formes de CNV qui peuvent apparaître dans le cadre d'une leçon. L'objectif est de les repérer, pour pouvoir leur attribuer une fonction a priori, indépendamment du sens attribué par celui qui l'effectue. En effet, nous avons constaté, en comparant nos observations et les avis des enseignants lors des auto-confrontations, que nous arrivions parfaitement à déterminer la fonction d'une CNV en amont de l'entretien. Seules quelques communications appelaient à une explicitation de la part de l'enseignant, justification qu'il était rarement en capacité de fournir objectivement. La difficulté de notre travail résidait dans l'accès aux comportements non verbaux des enseignants d'EPS en classe. La grille d'observation, élaborée pour observer et prélever la variété des communications non verbales, nous semblait intéressante et complémentaire des quatre fonctions précédentes. Elle nous a permis d'approfondir plus spécifiquement le type d'interaction dont il s'agissait, en leur attribuant une fois encore une fonction, mais à partir de nos propres observations.

Les CNV qui apparaissent en classe sont celles qui transparaissent lors de toute interaction, y compris de la vie quotidienne. Certaines apportent des indications qualitatives sur la relation affective, d'autres véhiculent des informations plus objectives. Les sourires, les expressions faciales, les regards, la posture du corps, les distances offrent des éléments sur l'état de tension (réel ou volontairement transmis) de l'enseignant. Les touchers et les gestes véhiculent des renseignements plus facilement appréhendables et explicites, même si des enjeux secondaires semblent être soulevés. Dans quelle mesure ces comportements sont perçus et contrôlés par l'enseignant ?

1.2. Une mise en scène volontaire

Une des questions de recherche soulevée portait sur la prise de conscience, par les enseignants, de l'utilité des CNV. Nous pouvons affirmer que les CNV constituent bien un domaine peu investi consciemment par les enseignants. Ces derniers n'ont jamais réfléchi à l'impact de leurs communications et au rôle positif qu'elles pouvaient jouer en classe. Elles apparaissent, au grè des événements, comme elles le font dans la vie quotidienne. Or l'enseignant, dans sa classe, n'est pas quelqu'un d'ordinaire. Il est « LE » professeur. Son comportement doit être exemplaire et cohérent. Les élèves ont des attentes vis-à-vis de l'enseignant idéal, notamment à propos de la gestion de la classe, de l'autorité, de leurs progrès et des relations amicales et de confiance qui peuvent s'établir. Si l'enseignant veut

que ses compétences soient perçues par les élèves, ne doit-il pas les mettre en avant, les accentuer, voire les exagérer ? Nous avons constaté que les enseignants possèdent tous des modes de fonctionnement efficaces, à certains moments de la leçon, leur permettant de gérer leur classe avec économie et de manière efficiente. Ces routines instaurent une mise en scène volontaire. Elles constituent des gestes professionnels du métier. Elles renvoient prioritairement à la fonction de communication. Mais d'autres CNV confortent la fonction relationnelle et renvoient à une attitude de proximité (immediacy). Si les enseignants les utilisent, parfois volontairement, elles sont cependant rarement conscientes et explicites. Compte-tenu des effets positifs et reconnus de ces comportements non verbaux de proximité, les enseignants ne pourraient-ils pas les exploiter davantage ?

Les entretiens mettent en lumière les difficultés du système scolaire, qui préconise la prudence dans les relations interpersonnelles nouées au sein de la classe entre l'enseignant et ses élèves. Si les enseignants reconnaissent volontiers ce lien qu'ils essaient de nouer, ils le font souvent du bout des lèvres et le relativisent. Il est rarement assumé volontairement.

Ce puritanisme est particulièrement marqué pour le toucher. Dans un premier temps, les enseignants expriment leur rejet de ce mode de communication, bien que celui-ci devrait être valorisé en EPS, discipline dans laquelle le corps de l'élève est l'objet d'enseignement. Les arguments portent sur le fait que les élèves n'aiment pas ce contact et sont à un âge, l'adolescence, où ils rejettent la présence de l'adulte et toute proximité avec ce dernier. Or, ces arguments ne sont pas du tout vérifiés dans la pratique. Au contraire, les élèves apprécient ces contacts individualisés, même s'ils ont, eux aussi, des difficultés à l'avouer concernant le toucher. Mais ils admettent leur utilité et leur nécessité en EPS pour les aider à progresser. Notre étude soulève la richesse des formes de toucher qui apparaissent en classe. Les différentes fonctions sont représentées. Les enseignants exploitent, non consciemment, les effets positifs du toucher, dont les bénéfiques sont manifestes, notamment dans la « soumission librement consentie » (manipulation). Ce concept reflète une certaine réalité. Les techniques utilisées (« pied dans la porte », « amorçage ») peuvent constituer des atouts précieux pour l'enseignant puisqu'elles peuvent se substituer à l'exercice de l'autorité. Néanmoins ici, se pose une fois encore un problème déontologique fort qui risque d'être difficilement accepté par le milieu scolaire.

L'utilisation des regards et des sourires est moins problématique, car la distance instaurée entre l'enseignant et l'élève concerné est plus grande. C'est donc bien la proximité physique qui semble poser problème au système scolaire. La place de l'enseignant, sur son estrade, a historiquement été valorisée. La pédagogie magistro-centrée est au cœur du problème et des difficultés à faire évoluer les modes de fonctionnement des enseignants. Les

pratiques s'appuient, comme nous l'avons vu, sur des croyances fortement ancrées, qui reproduisent les expériences passées. L'avènement réel d'une ère tournée vers l'élève, ses modes d'appropriation du savoir, est encore difficile à envisager. Tant que les savoirs seront valorisés dans la formation des enseignants, au détriment des compétences à enseigner, les pratiques pédagogiques ne pourront évoluer de façon significative. En STAPS, l'idéologie véhiculée au sein de la formation repose sur la maîtrise des savoirs. L'accent est porté sur la dimension didactique, au nom de la reconnaissance institutionnelle de la « spécificité de la discipline ». Cependant, nous constatons que les CNV associées à ces connaissances spécifiques ne sont pas transmises et enseignées lors de la formation initiale.

1.3. Communiquer : une compétence à construire

Les croyances des enseignants d'EPS à propos de leurs CNV ne reflètent pas leurs pratiques effectives. Si leurs connaissances et représentations au sujet des CNV sont partielles, les mises en œuvre effectives, comme nous l'avons précisé ci-dessus, sont nombreuses et variées. Les enjeux de la mise en scène du corps de l'enseignant ont été soulevés. Nous affirmons, à l'issue de notre travail doctoral, que ces communications non verbales constituent un véritable instrument de travail au sein de la classe. Le corps de l'enseignant peut être un outil très efficace pour aider les élèves à s'approprier une consigne ou un contenu d'enseignement.

Dès lors, cela suppose d'accompagner les enseignants vers une prise de conscience de leurs CNV afin qu'ils les exploitent intentionnellement. Si certains professeurs possèdent des facilités ou des prédispositions, nous affirmons que le contrôle corporel n'est pas inné, comme le suggèrent certains d'entre eux en évoquant la notion de charisme. Il est possible d'agir sur sa praxie pour parfaire son enseignement, sa gestion de la classe. Pourtant, cette possibilité ne semble pas être partagée par les professeurs interrogés. Pour eux, les CNV sont de l'ordre du non conscient, du réflexe, du spontané. La mise en exergue de leur utilisation variée et de l'efficacité qui en résulte pourrait permettre de valoriser une exploitation volontaire. Un travail sera nécessaire, car ils rejettent majoritairement la métaphore théâtrale et valorisent une relation authentique avec leurs élèves. Travailler autour des styles de communication, de manière plus générale, et de techniques assertives³⁵, pourrait permettre de modifier leurs modes d'action privilégiés. Si Cormier (2000) explique que les enseignants utilisent prioritairement le style aimable, ce n'est pas toujours ce que nous observons. Les

³⁵ Ces techniques permettent de développer la confiance en soi, d'apprendre à s'affirmer, tout en respectant les autres. L'amélioration de ses communications permet de mieux se connaître. Cela favorise le développement personnel.

quatre styles sont utilisés, mais non exploités, puisque les enseignants ont peu de recul sur leurs communications en classe. Une exploitation volontaire, en fonction des contextes, pourrait être pertinente.

Cette attention portée aux communications devrait être initiée dès la formation initiale. En effet, la comparaison de nos deux premières études révèle l'absence d'évolution des croyances concernant les communications entre les étudiants en formation et les enseignants en exercice. Le rôle des communications est abstrait, voire magique lorsque les étudiants leurs attribuent de nombreux avantages sans que les mises en œuvre effectives soient envisagées. Leurs connaissances confuses ne permettent pas une optimisation de leur utilisation. L'amélioration de l'efficacité pédagogique, dans la transmission des contenus d'enseignement et des interactions individualisées, peut être envisagée à partir de l'observation des pratiques quotidiennes des enseignants. Par son aspect imagé, voire redondant avec les CV, les CNV fournissent des indications essentielles dans la compréhension du message. Cette gestuelle co-construite avec les élèves est extrêmement diversifiée. Toutefois, elle questionne les conceptions des enseignants à propos des apprentissages en EPS. Dans leurs propos, ils parlent du geste à reproduire et associent cette gestuelle aux démonstrations partielles ou totales. Certains considèrent, de manière implicite, qu'il n'y a qu'une seule bonne manière de réussir dans les situations proposées. Le modèle techniciste en EPS, basé sur l'appropriation du geste du champion, ne semble pas avoir complètement disparu. Nous reviendrons sur cet aspect plus précisément par la suite.

Pourtant, au-delà des aspects techniques et affectifs, la praticité des CNV peut être appuyée, et est parfois soulevée par quelques enseignants. Actuellement, l'enseignement est une voie vers laquelle de moins en moins d'étudiants s'orientent. Elle est dépréciée notamment par rapport aux comportements des élèves qui effraient. La fatigabilité et la pénibilité du métier sont soulignées, à travers l'extension du malaise enseignant, souligné par 67% des enseignants du second degré (*Enseigner en collège et en lycée en 2008*, DEPP, Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, du Ministère de l'Éducation Nationale, octobre 2009. Rapport rédigé à partir d'une enquête réalisée en octobre 2008 auprès de 1200 enseignants de collèges et lycées). Or, ces CNV peuvent optimiser et faciliter la gestion de la classe et des apprentissages. Leur rôle ergonomique peut être valorisé et une économie physique (du corps de l'enseignant) réellement mise en place. C'est déjà en partie le cas. Les enseignants exploitent, à travers différentes routines, ces CNV pour s'économiser. Mais leurs explications arrivent a posteriori, lorsqu'ils se voient agir. Peu verbalisent ce souci de préservation. Pourtant l'accent va devoir être porté sur ces aspects, dans les prochaines années, au regard de la variété des contextes d'enseignement qui coexistent.

1.4. L'EPS, un enseignement contextualisé

Notre discours nécessite d'être relativisé. En effet, nous n'avons observé qu'un nombre restreint d'enseignants d'EPS. Or, à partir d'une seule enseignante, nous avons constaté à quel point les CNV employées étaient disparates et variaient d'une APSA à l'autre et même au sein d'une activité, d'une leçon à une autre. Une étude quantitative s'avère donc difficile. Nous pouvons, malgré tout, constater des similitudes dans les comportements mis en œuvre par les enseignants. Certains gestes professionnels sont identiques ou recoupent des intentions similaires.

Nous avons postulé que les caractéristiques des élèves étaient des éléments clés déclenchant les interactions des enseignants et que ces variables induisaient des communications (parfois non contrôlées) chez les enseignants, qui pouvaient passer par le canal non verbal. Si des variations liées à ces variables existent au niveau des CNV, il est difficile de les isoler et de déterminer précisément l'impact de chacune. Pourtant, les diverses études ont mis en exergue l'effet des caractéristiques des élèves, principalement leur sexe ou leur milieu social, sur les interactions de l'enseignant. Nous avons constaté des différences sexuées dans les touchers des enseignants envers leurs élèves. Il en ressort que les garçons sont privilégiés. Comme pour les études sur les FB, cette prédominance pour les garçons viendrait des interactions de maintien du contrôle, plus nombreuses chez ces derniers. Mais, n'est-ce pas aussi le niveau sportif qui favorise ces interactions plus nombreuses ? Ou leurs comportements moteurs, qui nécessitent plus de régulations physiques ou sécuritaires ? Ces questions nécessitent d'être approfondies et pourront faire l'objet d'une étude ultérieure.

L'âge des élèves semble, par contre, une variable déterminante dans les interactions non verbales réalisées au sein de la classe. Comme nous l'avons précisé dans notre cadre théorique, la majorité des travaux sur le non verbal s'est intéressée à l'école primaire (maternelle et élémentaire). Si des similitudes existent, de nombreuses différences s'opèrent. Il semble donc difficile de transposer les résultats obtenus du primaire au secondaire. Des variations de formes et de fonctions sont également perceptibles au sein du collège (sixième vs troisième) et entre le collège et le lycée professionnel. Une étude transversale pourra être envisagée, mais nous y reviendrons par la suite.

Concernant les autres variables, nous ne pouvons être affirmative sur leur impact direct. La réponse la plus juste pourrait être que l'ensemble des variables se combinent et influencent les interactions de l'enseignant. Les élèves dont les attentes sont élevées bénéficient de plus de CNV positives, contrairement aux élèves pour qui les attentes sont faibles. Mais, si les attentes de l'enseignant influencent ses comportements, celles des élèves, réciproquement, modifient les CNV réalisées. Or, celles-ci vont être liées à leurs résultats

scolaires et sportifs, à leurs motivations à travailler en classe ou non. Les attitudes des élèves en classe vont refléter ces paramètres et vont influencer la perception de leur attractivité physique. Celle-ci pourrait être un élément explicatif des comportements de l'enseignant. Mais plus qu'une photo, une vidéo dans laquelle on le voit agir, se déplacer et communiquer pourrait être un indicateur plus efficace pour jauger l'élève de son attrait ou non. Dans ses déplacements, le corps de l'élève va alors communiquer avec celui de l'enseignant. Certains éléments pourront entrer en synergie ou au contraire s'opposer. L'origine socioculturelle de l'élève serait alors un élément clé de ce rejet. Ces phénomènes d'attractivité et de répulsion semblent malheureusement difficilement appréhendables, même encore aujourd'hui.

Les APSA induisent des formes d'interaction variées. Si l'impact de la spécialité de l'enseignant peut être questionnée, car les résultats ne paraissent pas si décisifs dans les interactions mises en œuvre, ses conceptions de la logique interne de l'activité semblent jouer un rôle essentiel et influencer ses CNV. A moins que ce ne soient les installations utilisées, le matériel exploité, l'entrée dans l'activité, qui déterminent ces variations de formes et de fonctions. Nos études soulèvent davantage de questions qu'elles n'apportent de réponses. Celles-ci pointent l'impact des APSA sur les variations des CNV et offrent l'opportunité d'engager une réflexion sous un axe différent, à travers la réalisation d'études spécifiques. Une analyse supplémentaire autour de la planification des APSA dans la programmation des projets d'EPS pourrait être envisagée. Si chaque activité induit des formes privilégiées d'interactions, il pourrait être intéressant de planifier prioritairement, en début d'année, celles qui appellent à davantage de proximité, favorisent les liens enseignant-élèves ainsi que l'émergence d'une relation privilégiée facilitant le développement de la confiance en soi pour les élèves. Il s'agit principalement des APSA pratiquées en intérieur, où le rapport au corps est important (danse et sports de combat) ou pour lesquelles la sécurité de l'élève est objectivement engagée (acrosport, cirque, gymnastique, escalade). Les touchers y sont plus nombreux. Ils sont médiés par la logique interne de l'activité (ce qui déculpabilise les enseignants). Ces touchers permettraient de « manipuler » les élèves, par soumission librement consentie, et de les mettre dans des dispositions favorables pour travailler et progresser. Le climat d'apprentissage créé par l'utilisation du toucher et d'autres CNV de proximité (sourire, regard, expressions faciales positives) est alors positif, propice aux apprentissages affectifs, cognitifs et moteurs (théorie de l'immediacy).

Mais, au-delà des caractéristiques des élèves pouvant influencer les CNV des enseignants, une réflexion doit être menée autour de l'impact des caractéristiques des enseignants qui pourraient également induire des formes différenciées d'interactions non verbales. En effet, nos résultats infirment notre hypothèse. Le sexe de l'enseignant n'est pas

l'élément le plus pertinent pour expliquer les différentes CNV mises en place en classe. Les enseignantes, contrairement à nos attentes, n'utilisent pas plus de comportements de proximité que les hommes. Si leurs touchers diffèrent qualitativement, par l'utilisation de caresses ou l'effleurement de zones personnelles (visage), les autres CNV, associées à celles de l'immediacy, sont similaires. Seuls les emblèmes sont plus nombreux chez les enseignantes.

Les trajectoires individuelles des enseignants, leurs vécus familial et personnel, semblent être les éléments les plus pertinents pour expliquer ces différences. Partant de leurs discours, nous pouvons émettre l'idée que les CNV se transmettent le plus souvent à leur insu, par reproduction (ou évitement) de comportements et attitudes familiaux et familiaux. L'environnement de l'enseignant, ses expériences personnelles, lui permettent de développer et d'affiner ses CNV. Nous partageons alors le point de vue de Natacha qui dit que son enseignement s'est vu modifié après sa grossesse, ce qui est fort probable.

1.5. Les conceptions des enseignants d'EPS concernant les apprentissages moteurs

Comme nous l'avons évoqué précédemment, nos recherches confirment les résultats de Mahut (2003). Les enseignants imposent une norme concernant les formes motrices à exécuter. Ces éléments apparaissent dans leurs propos, à l'issue des entretiens d'auto-confrontation. Dans les entretiens semi-directifs, les enseignants valorisent la fonction technique des CNV. Elles ont un rôle d'information objective. Elles constituent les aspects officiel et visible de l'interaction. Mais dans la seconde partie des entretiens, chaque communication justifiée croise la fonction affective. Puisque l'interaction s'adresse à un élève particulier, elle revêt des aspects motivationnels, affectifs, des buts implicites qu'elle ne possédait pas avant. Notre hypothèse est donc validée. Les interactions des enseignants ont pour but l'individualisation des contacts. La recherche d'une intimité est réalisée, avec pour objectif de créer un climat d'apprentissage positif. Cependant, si les bases du climat sont posées et sont très claires, celles permettant l'accès et l'appropriation des contenus d'enseignement ne le sont pas toujours. L'aspect technique, survalorisé lors des entretiens initiaux, est peu repris dans les seconds. La gestuelle, tant chez les étudiants que chez les enseignants, est assimilée principalement à la démonstration, qu'elle soit totale ou partielle. Son utilité est également soulignée pour organiser les conditions de l'apprentissage, dans sa fonction opératoire (de communication), par des mobilisations segmentaires. Peu commentent ou évoquent des « mobilisations corporelles » dans lesquelles le corps entier de l'enseignant est engagé. Ces formes sont très présentes chez la plupart des enseignants. Mais, découverte surprenante de nos recherches, ils sont rarement conscientisés chez les enseignants alors qu'ils favorisent les apprentissages spécifiques en EPS. Si le corps de l'enseignant est le médiateur

des apprentissages en EPS, et que le corps des élèves est l'objet des transformations, l'éducation du corps des élèves doit accentuer la prise de conscience des sensations, l'accent doit être porté sur « l'apprentissage par corps » (Faure, 2000). Le sensible et le kinesthésique doivent faire l'objet de l'attention des enseignants. Le non verbal peut fortement y contribuer.

1.6. Une spécificité de l'EPS ?

Si nous n'avons pas, à travers nos études, mesuré la spécificité de l'EPS, car aucune comparaison avec les autres disciplines n'a été faite, les communications qui émergent en EPS laissent supposer une particularité des modes d'interactions, singularité soulignée par tous les enseignants de nos études. La libre circulation des élèves, dans un espace délimité mais vaste, le bruit constant, accentué par les caractéristiques des différentes installations, l'activité permanente des élèves, les apprentissages moteurs, les activités physiques, la surface des salles et les types d'installation, etc., tous ces éléments semblent s'associer pour créer des interactions originales. La variété des CNV employées appelle à être comparée. Toutefois, des indices de cette spécificité apparaissent dans les publications réalisées. La proxémie et la gestuelle sont prioritairement analysées dans les autres disciplines. Toutefois, si elles se multiplient dans l'enseignement secondaire, elles ne peuvent être généralisées d'une discipline à l'autre. Comme nous l'avons vu tout au long de notre travail, la gestuelle en EPS, si elle croise certaines fonctions présentes dans les autres enseignements obligatoires, comporte des singularités liées aux quantités de gestes iconiques et indiciels. De même, l'environnement exploité en EPS, plus grand que celui d'une salle de classe, implique une gestion de l'espace optimisée. Si la distance entre l'enseignant et ses élèves peut augmenter les comportements déviants de quelques élèves, elle témoigne aussi, lorsqu'elle est volontaire, d'une marge d'autonomie plus forte laissée aux élèves. Cette prise de recul chez l'enseignant interviendrait de manière privilégiée avec les élèves plus âgés. Par contre, les autres formes de communication sont moins étudiées dans les disciplines d'enseignement général. Est-ce lié à leur moins grande fréquence d'apparition et/ou à la valorisation, encore plus forte qu'en EPS, des interactions didactiques ? En effet, la place du sourire, du regard, des expressions faciales, de la posture, des emblèmes, c'est-à-dire le langage corporel de l'enseignant dans sa classe, est rarement abordé. Sa résonance affective serait-elle trop importante ? De même, le toucher semble très particulier à l'EPS, d'où la circulaire qui légitime cet acte. Cependant, et nous allons y revenir de manière approfondie, la formation des enseignants est parfois trop généraliste et ne tient pas toujours compte des incontournables propres à chaque discipline.

Les communications lors des temps informels (transports établissement/installations), concourent à la spécificité des interactions qui ont lieu dans cette discipline. Les enseignants

soulignent également le rôle de l'AS. Les élèves qui y participent se retrouvent survalorisés au sein de la leçon d'EPS, lorsqu'ils ont le même enseignant. Une complicité semble apparaître, un lien affectif plus fort qu'avec celui d'un élève « lambda » est créé. Cette idée se prolonge avec les classes dont les enseignants occupent la fonction de professeur principal. Les résultats sont compatibles avec l'idée que plus un enseignant passe du temps avec un élève et le côtoie au cours de la semaine, plus les liens créés sont forts. Cette hypothèse semble confirmée par notre étude comparant les interactions en collège et en lycée et la diminution de la fonction affective dans ce deuxième type d'établissement.

1.7. Les CNV : outil relationnel et/ou outil didactique ?

Les théories de l'immediacy confortent le point de vue des enseignants qui expriment l'intérêt des CNV comme outil relationnel. Cependant, les recherches ont été réalisées dans l'enseignement supérieur et dans des disciplines « intellectuelles ». L'exploitation volontaire de la proximité verbale et non verbale favorisait alors les apprentissages affectifs et cognitifs. Or, en EPS, les apprentissages cognitifs impliquent des apprentissages moteurs. Les CNV dépassent le simple usage d'une proximité physique permettant la création d'un climat de classe favorable. Les CNV sont également le moyen de transmettre des contenus d'enseignement. Les enseignants ne les considèrent pas comme un outil didactique alors qu'ils en font un usage qui est explicitement constaté dans les vidéos. Le toucher comme la gestuelle, qu'elle se limite à un mouvement de la main ou engage le corps tout entier, sont régulièrement utilisés au cours des leçons par les enseignants, dans le but de favoriser les apprentissages moteurs de leurs élèves. Ces CNV doivent devenir des gestes professionnels réfléchis. Si, de manière stéréotypée, les professeurs n'évoquent que la démonstration, totale ou partielle, comme moyen de faire visualiser à leurs élèves l'action à réaliser, en EPS, cette gestuelle induit des informations variées et s'appréhende à travers différentes formes de mobilisations par l'enseignant :

- Des « **Mobilisations segmentaires** » (majoritairement les membres supérieurs, le cou, les orientations de la tête, etc.) : elles véhiculent diverses informations (FB, gestes ayant une fonction phatique ou ergonomique). Elles nous semblent liées aux **conditions de l'apprentissage** (regrouper les élèves, les amener à se centrer sur la tâche, soutenir leur engagement) ;
- Des « **mobilisations corporelles** » : elles engagent davantage le corps entier de l'enseignant. Elles comprennent par exemple : les mobilisations de type « esquisse corporelle » mimant ou évoquant ce que doit faire l'élève dans la tâche (arrondir le dos, baisser le tête et faire un mouliné de mains pour évoquer ce qu'il y aura à faire ou ressentir dans une roulade) ; les

mobilisations des avant-bras, poignets et doigts : pour expliquer le placement des mains sous la balle de volley ; l'appui des 2 mains à plat sur le ventre pour indiquer l'endroit où il faudra ressentir le gainage ; l'ouverture de l'épaule de profil pour montrer jusqu'où on peut aller et où ça doit « tirer » ; le positionnement bien stable sur des appuis décalés, etc.

Ces gestes, issus de mobilisations corporelles de l'enseignant, ne sont ni des « démonstrations partielles », ni des « démonstrations » d'un « geste technique », d'une figure ou d'une gestuelle codifiée. Ces formes de gestes sont très présentes chez la plupart des enseignants. Ils sont **en prise directe avec les apprentissages spécifiques en EPS**. Pourtant, les étudiants et les enseignants ne les évoquent pratiquement pas dans leurs réponses.

L'impact des APSA sur ces CNV comme outil didactique, semble important. Ne faut-il pas être spécialiste de l'activité pour pouvoir expliquer, montrer les principes efficaces et les transmettre à ses élèves ? Si la CV facilite l'impression par les enseignants de connaître ces critères d'exécution, les CNV ne masquent pas la non-maîtrise de tous les éléments techniques par ces derniers. Ceci peut expliquer la faible exploitation des CNV comme outil didactique en EPS. Les programmations se multiplient et les enseignants n'abordent pas toujours, lors de leur formation initiale (voire continue), les activités auxquelles ils sont confrontés. Comment enseigner et surtout faire progresser des élèves dans des activités qu'ils ont eux-même survolées et dont ils ne maîtrisent pas les contenus d'enseignement à transmettre ? Les CNV techniques souffrent de ce défaut de pratique.

1.8. Le souci de désirabilité sociale par les enseignants

Nous avons fait le choix de mener nos recherches par un double mode d'entrée. D'un côté des questionnaires et de l'autre des entretiens de différentes natures. Ce deuxième choix s'est appuyé sur l'observation en milieu naturel. L'activité réelle des enseignants, « entrée activité » (Barbier & Durand, 2003), dans leur situation de classe traduit le souci d'obtenir des données « situées ». Pour Van Der Linden et Beckers (2006), les données recueillies dans ces conditions seraient moins entachées de désirabilité sociale, car il est plus difficile pour les interviewés de percevoir les « réponses attendues ». Nos résultats ne confirment pas ce point de vue, bien au contraire. Les réponses données par les enseignants témoignent du souci de justifier en permanence leurs actes, de les légitimer au regard des attentes de l'institution, notamment celles portant sur la relation affective. Ils tentent de contrôler l'image que nous pouvons avoir d'eux. C'est le cas avec le toucher. Les enseignants s'assurent que leurs propos ne sont pas déformés. Ils nous montrent qu'ils ont anticipé les réactions que pouvaient avoir les élèves (e.g. « Avec cet élève, il ne le prendra pas mal »). C'est aussi pour cette raison, il

nous semble, que l'aspect correctif est survalorisé. Moralement, ils ne s'autorisent à toucher que dans la fonction technique, celle qui est légitimée par l'institution.

La question concernant l'attitude des enseignants, oscillant entre sympathie et empathie, reste soulevée. Leurs attitudes et CNV en classe ne témoignent pas uniquement d'une volonté empathique, de compréhension du mode de fonctionnement des élèves. Elles vont bien au-delà. Si l'entrée dans la relation pédagogique semble débiter par une attitude compréhensive, elle la dépasse pour ensuite créer un lien avec les élèves qui est de l'ordre affectif. En reprenant la citation de Wispé³⁶ (1986), nous pouvons affirmer que le bien-être des élèves reste un objectif sous-jacent à l'enseignement. Les enseignants ne veulent pas simplement connaître leurs élèves, ils souhaitent les rencontrer, afin de personnaliser la relation pédagogique, lui donner du sens. Ce qui est prôné par l'institution semble être l'attitude empathique. Celle-ci se confronte aux croyances des enseignants qui fonctionnent davantage par des comportements sympathiques, voire inconscients.

2. Limites

Si certaines limites ont été soulignées dans la seconde partie, nous reprenons ici les points principaux.

L'observation des canaux non verbaux pose des difficultés inhérentes au recueil des communications non verbales mises en œuvre. Nos grilles d'observation, fonctionnelles, avaient un objectif qualitatif. Elles permettaient de donner la parole aux enseignants d'EPS pour qu'ils commentent leurs propres CNV. L'utilisation de ces grilles à des fins quantitatives peut être envisagée. Néanmoins, la méthodologie associée doit être revue, car elle semble trop coûteuse en temps. Observer des séances complètes demande une expertise du déchiffrement des CNV pour pouvoir les associer à une fonction préalablement définie.

D'autre part, les établissements sélectionnés ne témoignent pas de la diversité des contextes d'enseignement et des pratiques pédagogiques associées. Il y a de fortes chances pour qu'en milieu difficile, nos résultats soient différents ou accentués par l'existence de routines et d'un contrôle accru de l'enseignant. De même, cette différence soulignée au sein des collèges est également repérable entre les LGT et les LP. Nos propos appellent à être relativisés, car des nuances existent entre ces deux types d'établissement.

³⁶ « L'objet de l'empathie est la compréhension. L'objet de la sympathie est le bien-être de l'autre. [...] En somme, l'empathie est un mode de connaissance ; la sympathie est un mode de rencontre avec autrui » (Wispé, 1986, p. 318).

Le nombre restreint d'enseignants d'EPS observé met en évidence que, si des régularités existent entre les enseignants, le non verbal reste contextuel. Si nos études fournissent des informations utiles, une exploitation sans réflexion préalable risque de ne pas susciter les effets escomptés. L'observation d'un échantillon plus large d'enseignants permettrait de mettre en évidence d'autres gestes professionnels efficaces, d'autres modes de fonctionnement.

Des questionnaires ont été distribués aux élèves. Des entretiens individualisés auraient permis de dépasser les croyances, d'approfondir les points de vue, les ressentis par rapport aux interactions individualisées qui apparaissent en classe. L'utilisation de la vidéo et la diffusion de passages choisis, en entretiens d'auto-confrontation, auraient pu également être envisagées pour étudier davantage les points de vue des élèves.

Enfin, concernant les entretiens, si ces derniers se sont révélés intéressants, des questions orientées, inductives ont parfois pu biaiser les réponses obtenues.

3. Implications pratiques

Tout chercheur espère avoir la possibilité de voir ses travaux exploités, utilisés par la communauté. Si le cadre de notre présentation est actuellement très institutionnel, nous avons pour ambition la diffusion de ce travail auprès des étudiants et des formateurs, voire des enseignants eux-mêmes, afin qu'ils soient sensibilisés et amorcent une réflexion individuelle et/ou collective, permettant un renouveau dans les pratiques quotidiennes des enseignants.

Actuellement, la réforme de la formation des enseignants est engagée. L'objectif est de la modifier pour que les enseignants deviennent plus efficaces. Les résultats des élèves français, lors des études de comparaison européenne, voire internationale, sont mauvais. Une remise en question est donc enclenchée. Nos propositions ci-dessous portent principalement sur la formation en EPS, qui est originale au sein du système universitaire, par l'orientation précoce, dès la deuxième année de licence, vers une formation aux métiers de l'enseignement.

3.1. La formation initiale

L'objectif de la formation est de limiter les aspects fortuits ou subis des CNV, soulignés par les enseignants et les étudiants. Une formation sur le « savoir-être professeur » et l'exploitation possible des CNV pour accentuer, renforcer ou même se substituer au discours verbal aurait tout son intérêt dans la formation initiale, voire continue. Il est nécessaire d'axer la formation sur le principe que le savoir faire enseignant s'apprend avec l'expérience, qu'il ne s'agit pas d'un don mais d'un métier qui gagne en efficacité avec l'expérience, et dont le répertoire professionnel s'enrichit par le développement de routines notamment.

3.1.1. Une formation autour des interactions via les communications

Une réflexion sur la spécificité des CNV en EPS pourrait être menée afin de montrer la particularité des interactions dans cette discipline d'enseignement. Des cours structurés autour des communications permettraient aux étudiants d'utiliser consciemment la plurimodalité des communications pour interagir avec les élèves en exploitant sciemment et volontairement certaines formes de communications non verbales. Ces cours ne peuvent se dérouler sous la forme « classique » si l'on veut favoriser une compréhension et une appropriation de ces gestes professionnels. Des méthodes actives, sous forme de mises en scène, à travers des jeux de rôle ou le visionnage de séquences filmées pourraient favoriser la compréhension de leur intérêt et leur exploitation. La vidéo pourrait être le déclencheur d'une prise de conscience de l'importance des CNV en classe. Questionner la situation interactive entre l'enseignant et ses élèves autour de la communication clarifierait les croyances des étudiants, confrontés à des situations concrètes de la vie en classe. L'importance des CNV dans la relation professeur-élève pourrait être valorisée.

De même, une méthode de formation, plus coûteuse en temps, pourrait consister en l'observation des étudiants pendant leurs stages et l'enregistrement vidéo de leurs interventions. Les confronter à leur pratique réelle pourrait permettre de faire émerger leurs croyances sur les CNV, leur utilisation et les effets attendus. Ce débat autour de leur pratique préprofessionnelle pourrait déboucher sur la prise de conscience des gestes du métier et des gestes propres à la discipline EPS. Nous pourrions alors approfondir les liens entre les CNV et les apprentissages, dans la transmission des contenus d'enseignement. Cet aspect n'est pas souvent questionné et formalisé par les étudiants en formation.

3.1.1.1. Des communications au service de l'apprentissage des élèves

Aucun répertoire de gestes et routines professionnels en EPS n'a encore été proposé, alors que certaines disciplines, telles que le français ou les langues étrangères, commencent à les lister (Brudermann & Pelissier, 2008 ; Bucheton, 1999, 2008, 2009 ; Jorro, 2002). Des techniques professionnelles propres à cette discipline pourraient-être discutées et construites lors de la formation initiale par des allers-retours entre les stages, périodes pendant lesquelles les étudiants se construisent des connaissances professionnelles, et les cours universitaires, où s'ajoutent des connaissances théoriques.

La spécificité de certaines formes de CNV, notamment le toucher, devrait être étudiée. Celui-ci présente des intérêts et des bénéfices soulevés par les étudiants, malgré les tabous et la « pudeur » quant à son utilisation. Nous pensons qu'en EPS, il est important pour les étudiants, futurs enseignants, de se questionner sur le rôle du toucher, son influence dans les

interactions et ses modalités de réalisation. Or, cette réflexion n'existe pas dans le milieu de l'enseignement, et encore moins en EPS, alors que le corps est au centre de l'enseignement, à travers les apprentissages moteurs. Dès lors, des cours sur l'utilisation du toucher comme outil pédagogique et/ou didactique devraient être dispensés, semblables à ceux des écoles d'infirmières ou d'aides-soignantes, afin que les enseignants développent un regard éclairé lors de sa mise en œuvre ultérieure.

3.1.1.2. Des communications au service de la gestion des élèves

Nos études confirment les résultats déjà validés qui montrent que la gestion de la classe et de la discipline est ce qui procupe prioritairement les étudiants. Dès lors, l'étude des formes de communication qui mettent l'accent sur l'affectif, telles que la prosodie (le paralangage), le sourire, le regard et le toucher, permettrait aux futurs enseignants de les exploiter volontairement, en connaissant les bénéfices de ces interactions. C'est souvent la non conscience de leur exploitation qui crée des ambiguïtés auprès des élèves. Or, ces croyances sont souvent ambivalentes, le discours commun va à l'encontre des pensées réelles des étudiants, notamment sur les aspects affectifs de la relation pédagogique qui sont nécessaires, mais controversés.

L'intérêt du silence, qui fait partie des aspects vocaux, donc non verbaux, apparaît peu dans les réponses des étudiants. Pourtant, ses fonctions communicatives ont été mises en avant (Goldman-Eisler, 1968) puisqu'il permet, par exemple, d'attirer l'attention de personnes non attentives ou de donner des indications sur la gestion du pouvoir (Hennel-Brzozowska, 2008). Un travail autour de celui-ci chez les étudiants pourrait être utile et intéressant pour une exploitation efficace lors de leurs stages en milieu scolaire.

3.1.1.3. Des communications au service de la préservation de l'enseignant

Il pourrait être intéressant de questionner l'exploitation des CNV dans ses aspects ergonomiques afin d'apprendre aux futurs enseignants à se préserver et à optimiser leurs interactions en classe. La même formation en direction des enseignants titulaires s'avérerait utile, car, si certains recourent à des routines pour se préserver, ce n'est pas le cas de tous. De même, la prise de conscience de la nécessité de prendre soin de son corps et de sa voix est très minoritaire.

3.1.1.4. Un transfert vers les autres disciplines ?

Au-delà de la discipline EPS, travailler avec différents enseignants afin de faire évoluer leurs pratiques pédagogiques en fonction de leurs besoins et de leurs demandes peut

également être une expérience qui permettrait de transférer notre approche des CNV aux autres disciplines. De manière générale, étudier la mise en scène corporelle de l'enseignant et l'apparence qu'il donne à voir aux élèves est essentiel dans l'optique d'améliorer son image. L'ensemble des CNV au service de cette mise en scène devra être étudié (apparence vestimentaire, sourire, regard, gestes, façon de s'exprimer, prosodie, déplacements). Si les premières impressions que l'enseignant se forge sur ses élèves influencent la suite de la leçon, à travers un effet de halo, ce dernier n'échappe pas non plus à cet effet.

3.1.2. Des stages préprofessionnels à valoriser mais à accompagner

Les stages en STAPS sont intéressants et importants, car ils permettent aux étudiants de développer leurs croyances et certaines certitudes sur leurs pratiques professionnelles ultérieures. Toutefois, ceux-ci nécessitent d'être reliés aux cours théoriques afin d'aider les étudiants à faire évoluer leurs croyances et connaissances, et compléter leurs compétences professionnelles avec des savoirs utiles : des techniques professionnelles concrètes. Une réflexion des formateurs sur la cohérence verticale de la formation dans la filière éducation et motricité, à partir des stages préprofessionnels et des croyances des étudiants, s'avérerait nécessaire, afin de transformer réellement leurs pratiques ultérieures. Cette « formation concertée » permettrait de coordonner le parcours des étudiants, imbriqué aux stages, avec des thématiques dominantes par année. Par exemple, l'accent pourrait être mis sur les « CNV et la gestion de la classe » lors de leur premier stage, puisque leurs préoccupations premières sont centrées sur cet aspect. L'année suivante, une sensibilisation aux CNV « au service des apprentissages des élèves » pourrait être introduite. La thématique « CNV et ergonomie pour l'enseignant » pourrait être envisagée sur un stage d'observation, comme celui proposé en première année de master. Cette planification théorique appelle bien sûr quelques précautions, au regard des contextes spécifiques de chaque UFR STAPS, car l'organisation des stages diffère de l'un à l'autre.

L'objet de ces formations est d'éviter la reproduction des pratiques professionnelles observées pendant leur scolarité ou auprès de leur tuteur, sans réflexion préalable. En effet, les croyances personnelles des étudiants s'appuient sur l'image stéréotypée du bon enseignant, l'image qu'ils ont d'eux comme enseignant et le souvenir qu'ils ont d'eux comme élèves (Kagan, 1992). Or, cet apprentissage pour être un bon enseignant se réalise en copiant d'anciens professeurs (Joram & Gabriele, 1998) qui utilisaient eux-même les CNV de manière plus ou moins consciente, reproduisant ainsi des comportements dont l'efficacité, de par l'évolution actuelle des élèves, n'est plus aussi affirmée. Il est donc important de s'interroger sur ce qu'induisent les interactions enseignant-élèves, car les enjeux dépassent les aspects

méthodologiques de la communication pour interroger la relation humaine, sociale, affective, mais aussi les apprentissages qui se construisent et émergent de ces interactions.

3.2. Une formation de formateurs

Le corps de l'enseignant dans la classe, objet des attentions dans les années 1980, constitue encore en 2013 un sujet tabou ou formel. La réflexion des enseignants n'est toujours pas centrée sur l'impact de leurs communications et interactions, et les effets de celles-ci sur les résultats effectifs de leurs élèves. Une diffusion des travaux portant sur les interactions non verbales, auprès des formateurs, pourrait permettre d'attirer l'attention des futurs enseignants sur ces aspects relationnels qui instaurent les bases d'un climat de classe positif, favorable aux apprentissages. L'évocation par les étudiants des avantages des CNV montre qu'ils sont capables de recevoir des informations à ce sujet et de se questionner autour de leur utilité et de leur importance. Puisque les comportements non verbaux des enseignants peuvent changer avec des cours appropriés (Bradley, 1979 ; Grant & Hennings, 1971 ; Nier, 1979 ; Nussbaum, 1992 ; Plax & al., 1986 cités par Richmond & McCroskey, 2004), l'apprentissage de comportements non verbaux plus tournés vers l'immediacy doit être envisagé (Richmond & al., 1986). Les enjeux sont très importants puisque l'utilisation de ces comportements favorise la perception d'une image positive, sympathique, amicale et attrayante de l'enseignant (Richmond & McCroskey, 2006).

De même, une amélioration de la fonction technique des CNV passe par une meilleure connaissance des APSA et des techniques associées. Une formation à l'égard des enseignants de STAPS, spécialistes de l'APSA enseignée, pourrait être envisagée. L'explicitation de leurs CNV, celles qui portent en elles les informations essentielles à l'appropriation d'une action motrice efficace, permettrait de constituer un répertoire de gestes adaptés pour améliorer les apprentissages de leurs étudiants, et des futurs enseignants. Ces derniers pourraient s'approprier ces gestes professionnels, de manière consciente et construite.

Une sensibilisation autour des aspects vocaux est également nécessaire pour apprendre aux étudiants à placer correctement leur voix et éviter des troubles de celle-ci (Mattiske & coll., 1998). Nos études soulèvent l'ambiguïté des textes officiels, souvent prescriptifs. Il est précisé par exemple que « *le professeur sait utiliser l'espace, le geste et placer sa voix* » (circulaire du 23 mai 1997). Nous constatons que sans une formation préalable, qui dans les faits n'est que rarement mise en place, cette compétence est loin d'être évidente et acquise.

Un statut doit être donné, lors de cette formation initiale, aux communications, et plus spécifiquement aux CNV. Ces CNV sont souvent liées à des aspects affectifs, des enjeux motivationnels, et nécessitent un engagement de la part de l'enseignant. Or, elles font

rarement l'objet d'une réflexion antérieure. Les étudiants, puis les enseignants, risquent alors de les utiliser de manière non consciente, involontaire, ou bien à l'inverse volontairement, dans le cadre d'une adaptation contextuelle à un instant donné, mais sans anticipation.

3.3. La formation continue

L'utilisation de la vidéo semble encore une fois intéressante pour individualiser les interventions, et permettre une prise de conscience personnelle de ce qui doit être modifié pour mieux gérer sa classe. Cette formation apparaît pertinente, car les enseignants sont conscients de leurs difficultés et accepteraient de ce fait plus facilement de modifier certaines pratiques professionnelles. Le choix du stage et la réflexion personnelle sont motivés par des objectifs d'efficacité et d'efficacité personnelle. Des objectifs ergonomiques peuvent aussi être le déclencheur de leur motivation à l'évolution de leurs pratiques.

4. Perspectives de recherche

A l'issue de ce travail, des limites apportées et des premiers résultats proposés, certaines pistes de recherche se dégagent.

L'élargissement de notre observation à d'autres établissements permettrait de poursuivre nos réflexions sur la spécificité des contextes d'enseignement et percevoir s'il existe un « effet établissement » sur les CNV mises en œuvre par les enseignants d'EPS. Nous avons constaté, bien que nous ne l'ayons pas mesuré, qu'une culture d'établissement semblait apparaître et se développer. Certains propos tenus par des collègues d'un même établissement se ressemblent et certaines de leurs routines sont communes. Les enseignants, volontairement ou non, s'approprieraient et transmettraient des pratiques pédagogiques propre à un établissement. Une étude s'appuyant sur des équipes EPS dans des établissements variés (collèges, LGT, LP) permettrait de poursuivre l'observation des similitudes au sein d'un même établissement. Dans quelle mesure des routines similaires s'établissent, volontairement ou non ? Quels sont l'intérêt et les bénéfices observés pour les élèves ? Cet axe appelle à être exploité et analysé.

Une étude complémentaire portant sur des enseignants de lycées et de lycées professionnels, menée avec la même méthodologie que notre seconde étude, permettrait de prolonger les premiers résultats observés avec Julien sur les différences de CNV entre le collège et le LP. La comparaison entre les CNV mises en œuvre par les enseignants de LGT et de LP engagerait une discussion sur les fonctions qui apparaissent dans chaque type d'établissement. Cette même démarche pourra être abordée avec des enseignants exerçant en collège difficile et classé. Une étude transversale pourra également être envisagée afin de

comparer les CNV mises en œuvre par les enseignants au collège, au LGT et au LP. Mais, comme nous l'avons déterminé, la comparaison entre plusieurs enseignants est compliquée. Des orientations générales pourront néanmoins être trouvées. Pour lever cet obstacle, des enseignants exerçant dans deux établissements de niveau différents pourraient être observés. Compte-tenu des dégradations actuelles de la profession et des conditions d'affectation des enseignants, ces contextes d'enseignement sont de plus en plus plausibles et pourraient constituer un cadre d'observation intéressant.

La spécificité du toucher en EPS a été observée et soulignée. Une étude auprès des enseignants de lycée pourrait permettre d'observer si ce geste est aussi courant qu'en collège. Nos premiers résultats en LP ne le laisseraient pas supposer. Un approfondissement de cette question est nécessaire.

Une étude axée uniquement autour des enjeux sexués des CNV, pour observer si des différences quantitatives effectives existent au sein d'une classe, serait nécessaire pour prolonger les premiers résultats observés. Les différents paramètres pouvant influencer les interactions non verbales (niveau scolaire, niveau sportif, motivation, âge, attractivité physique, PCS) devront être pris en compte. Des analyses statistiques devront être réalisées pour croiser ces différentes variables et dégager des corrélations. Cette observation devra s'effectuer auprès de différents enseignants, car l'effet enseignant semble important dans les variations des interactions non verbales.

Un travail plus spécifique pourrait être envisagé autour des construits proposés par Merrill et Reid (1981) et adaptés dans le système scolaire (Cole & McCroskey, 2000 ; Richmond & McCroskey 1990 ; Thomas et al., 1994), le style socio-communicatif (SCS) et les orientations socio-communicatives (SCO). La compréhension plus spécifique des comportements communicatifs en classe (McCroskey & Richmond, 2000 ; Richmond & McCroskey, 2000 ; Wanzer & McCroskey, 1998) est recherchée. A partir de ces deux construits, l'idée n'est plus d'explorer mais réellement d'approfondir les enjeux de la communication en classe. Cet approfondissement peut passer également par la traduction et la validation, en France, des échelles proposées par Richmond et al. (2003), la nonverbal immediacy scale-self (NIS-S) et la nonverbal immediacy scale-other (NIS-O). L'idée est de mesurer la proximité non verbale dans les établissements français, en EPS et dans les autres disciplines, en auto-évaluation et par l'observation d'un tiers. Un complément de recherche, pour qualifier et observer ces styles de communication en EPS, peut être mené, afin de prolonger nos travaux initiaux.

L'observation des CNV des élèves et leur impact sur les interactions avec les enseignants serait la continuation logique de nos travaux. Le traitement des communications,

pris sous l'angle interactionnel, appelle à observer ce qui se joue de l'autre côté de la relation, chez les élèves. Quels comportements non verbaux induisent des réactions chez les enseignants ? Quelles CNV appellent des interactions positives ? A l'inverse, quelles attitudes influent sur des réactions négatives de l'enseignant ? Aucune étude ne semble porter sur ces aspects en EPS et dans le système scolaire français. Des réponses méritent d'être apportées.

Comme nous l'avons vu, toute modification des pratiques nécessite de s'appuyer sur les enseignants, afin de dépasser leurs croyances. Une recherche-action, menée avec un enseignant volontaire, dans deux classes de même niveau, permettrait de travailler autour des routines non verbales, de la mise en scène corporelle, de la qualité des CNV utilisées. Des comparaisons entre les deux classes, classe témoin et classe d'expérimentation, permettraient d'observer les effets de la variation des CNV sur l'implication et la motivation des élèves, leurs progrès dans les APSA, leurs résultats effectifs.

Ce travail pourrait également être réalisé avec des étudiants en formation, lors de leurs stages de préprofessionnalisation. Des études approfondies autour des croyances des étudiants sur les communications, et des formats possibles d'évolution de celles-ci en fonction de la présence ou non de stages, du type de cours reçu, pourraient être envisagées.

Enfin, situant notre travail à la fois en EPS et dans le champ des sciences de l'éducation, l'extension de nos recherches aux autres disciplines permettrait d'ouvrir le débat sur l'importance du regard porté sur l'enseignant et son corps comme médiateur des apprentissages. Aider les enseignants à mieux maîtriser leur classe, à mieux faire apprendre les élèves est un enjeu pour toutes les disciplines. La prise de conscience du rôle des communications, et plus précisément des CNV, dans l'atteinte de ces objectifs légitimes, peut aider les enseignants à mieux vivre leur quotidien professionnel. Ouvrir sa salle de classe, ne plus se sentir seul confronté à ses difficultés, cela est, plus que nécessaire, essentiel pour les enseignants. Aborder la formation des enseignants sous les angles ergonomique et relationnel pourrait également permettre une meilleure prise en considération de l'importance des CNV et de leur mise en scène corporelle.

Autant de questions auxquelles nous souhaiterions avoir la possibilité de répondre un jour.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
PARTIE 1 : APPROCHE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE	6
CHAPITRE 1 : LES COMMUNICATIONS, UNE REVUE DE LITTERATURE.....	7
1. La notion de communication : définitions et éclaircissements.....	7
1.1. Deux champs scientifiques d'analyse.....	7
1.1.1. L'approche cybernétique	7
1.1.2. L'approche interactionniste	8
1.1.2.1. Définition.....	8
1.1.2.2. Une communication multicanale	11
1.1.2.2.1. Le canal verbo-acoustique.....	11
1.1.2.2.2. Le canal visuel.....	12
1.1.2.2.3. Le canal olfactif	12
1.1.2.2.4. Les canaux tactile et thermique.....	12
1.1.2.3. Une hiérarchie illégitime	13
1.2. « On ne peut pas ne pas communiquer »	15
1.2.1. Les cinq axiomes de Watzlawick & Helmick (1979)	15
1.2.2. Les facteurs déterminants de la communication	16
2. Les communications verbales.....	17
2.1. Texte et totexte	18
2.2. Définition selon le milieu scolaire.....	19
2.3. Principaux résultats	20
2.3.1. Les variables élève	20
2.3.1.1. Le sexe des élèves.....	20
2.3.1.1.1. Dans le domaine académique.....	20
2.3.1.1.2. En EPS	21
2.3.1.2. L'origine ethnique des élèves	22
2.3.1.3. L'âge des élèves.....	22
2.3.1.4. La réussite scolaire des élèves	22
2.3.2. Les variables enseignant.....	23
2.3.2.1. Le statut social de l'enseignant.....	23
2.3.2.2. Le sexe de l'enseignant.....	23
2.3.2.2.1. Dans le milieu académique	23
2.3.2.2.2. En EPS	23
3. Les communications non verbales	24
3.1. Quelques rappels	24
3.2. Les classifications.....	25
3.3. L'aspect extérieur : morphologie, silhouette, vêtement	25
3.4. Le comportement spatial : distance interpersonnelle, contact corporel, orientation dans l'espace, odeur.....	26
3.4.1. La proxémie.....	26
3.4.1.1. Dans le milieu académique.....	27
3.4.1.2. En EPS	28

3.4.2. Le toucher	29
3.4.2.1. Définitions	29
3.4.2.2. Dans la société	30
3.4.2.2.1. Des différences interculturelles	31
3.4.2.2.2. Le milieu sportif	32
3.4.2.2.3. Des différences sexuées	32
3.4.2.2.4. Le toucher, moyen de manipulation ?	33
3.4.2.3. Dans le contexte académique	34
3.4.2.3.1. Formes, lieu et durée des touchers	35
3.4.2.3.2. Hypothèses explicatives des effets du toucher	36
3.4.2.4. Quelques classifications	36
3.4.2.4.1. Dans le milieu infirmier	36
3.4.2.4.2. Dans le milieu scolaire	37
3.5. Le comportement cinétique : mouvements du tronc et des jambes, gestes des mains, mouvements de la tête	39
3.5.1. Les classifications	40
3.5.1.1. La typologie de Cosnier (1985)	40
3.5.1.2. La classification de McNeill (1992)	41
3.5.1.3. La classification de Mahut (2003)	42
3.5.1.4. Conclusion à propos des classifications	43
3.5.2. La gestuelle	43
3.5.2.1. La gestuelle dans la société	43
3.5.2.2. La gestuelle dans le contexte académique	44
3.5.2.3. La gestuelle en EPS	45
3.5.3. Les emblèmes	47
3.5.3.1. Définition	47
3.5.3.2. Classifications	47
3.5.3.3. Dans le milieu académique	48
3.5.3.4. En EPS	48
3.5.4. Problèmes de décodage	49
3.6. Le visage : regard et contact visuel, expression du visage	50
3.6.1. Expression du visage et émotions	50
3.6.2. Le regard	51
3.6.3. En contexte académique	52
3.7. Les signes vocaux : signes vocaux verbaux dotés de signification paraverbale, signes vocaux non-verbaux, silences	52
3.7.1. Définitions	52
3.7.2. Le silence	54
3.7.3. Les troubles de la voix des professeurs	55
4. Les facteurs affectifs et/ou émotionnels de la communication	56
4.1. L'affectivité	56
4.1.1. Définition	56
4.1.2. Implications pour la relation enseignant-élèves	57
4.2. Empathie ou sympathie dans les interactions ?	60
4.2.1. Définition	60

4.2.2. Les émotions.....	61
4.2.3. Les émotions dans l'interaction.....	62
4.3. Les styles de communication.....	64
5. L'interaction : une communication totale et contextualisée.....	67
5.1. Les axiomes de la communication totale selon Cosnier.....	68
5.2. L'importance du contexte.....	69
6. Bilan intermédiaire sur les CNV et synthèse	71
6.1. Le contexte académique	71
6.2. En EPS.....	73
6.3. Bilan intermédiaire	73
CHAPITRE 2 : LE CONCEPT D'IMMEDIACY	75
1. Origine.....	75
2. La « Nonverbal immediacy ».....	76
2.1. Les éléments de la proximité non verbale	76
2.2. Les effets positifs de ces CNV	77
2.2.1. Résultats généraux.....	77
2.2.2. NV immediacy et apprentissages affectifs	79
2.2.3. NV immediacy et apprentissages cognitifs	80
2.2.4. NV immediacy et climat de classe	81
2.2.5. NV immediacy et différences sexuées	82
2.3. Les outils de mesure	82
3. La « Verbal immediacy ».....	83
4. Les hypothèses explicatives	84
5. L'exploitation de ce champ de recherche.....	86
5.1. Synthèse des découvertes	86
5.2. L'augmentation des comportements de proximité des enseignants	88
5.3. Quelle place pour les comportements de proximité des élèves ?	89
6. Bilan et synthèse du chapitre.....	90
CHAPITRE 3 : QUELLES COMMUNICATIONS A L'ECOLE ?.....	91
1. L'école, un milieu particulier	91
1.1. Les injonctions institutionnelles	91
1.2. La discipline EPS	92
1.2.1. Des objectifs particuliers	92
1.2.2. Des problèmes de santé liés au métier.....	93
2. Les communications à l'école	94
2.1. Des communications stéréotypées.....	94
2.1.1. Des relations neutres ?	94
2.1.2. La relation pédagogique en EPS	96
2.2. Les attentes de l'enseignant via ses communications.....	98
2.3. Le climat de classe.....	102
2.4. Théâtralisation du corps enseignant ou l'art d'enseigner pour des communications plus efficaces ?	105
2.4.1. Est-il possible et nécessaire d'améliorer ses CNV ?	105
2.4.2. Teaching as acting?	106

2.4.2.1. Analogie ou métaphore?	107
2.4.2.2. Les CNV, des gestes professionnels ?	108
3. Les acteurs de cette relation	109
3.1. Les caractéristiques de l'enseignant	109
3.1.1. L'âge et l'ancienneté	110
3.1.2. Le sexe de l'enseignant	110
3.2. Les caractéristiques des élèves	112
3.2.1. Le sexe des élèves	113
3.2.2. L'âge des élèves	114
3.2.3. Les Caractéristiques socioprofessionnelles des parents (PCS)	115
3.2.4. Le niveau scolaire	116
3.2.5. La beauté	117
4. Bilan et synthèse du chapitre.....	117
CHAPITRE 4 : LES CROYANCES DES ENSEIGNANTS A PROPOS DE LEURS COMMUNICATIONS OU L'IMPACT DE CELLES-CI SUR LEUR PRATIQUE PEDAGOGIQUE	120
1. Quelques définitions.....	120
1.1. Croyances versus connaissances	121
1.2. Catégorisation des croyances des enseignants.....	121
1.3. D'où viennent les croyances des enseignants ?	123
2. Le rôle de la formation sur ces croyances	123
2.1. Croyances des enseignants stagiaires	124
2.1.1. Le rôle des stages pré-professionnels	125
2.1.2. Les croyances sur le rôle des communications en classe	125
2.2. La formation initiale des enseignants autour de leurs croyances	126
2.3. La formation continue des enseignants	127
3. Bilan et synthèse du chapitre.....	128
CHAPITRE 5 : OBJECTIFS DE RECHERCHE	129
1. Les CNV comme objet d'étude	129
2. Questions de recherche	130
2.1. Etude 1	131
2.2. Etude 2	131
2.3. Etude 3	133
3. La méthodologie utilisée	133
PARTIE II : PRESENTATION DES ETUDES.....	135
ETUDE N°1 : Les croyances des étudiants en formation sur les CV et le NV	136
1. Introduction	136
2. Méthodologie.....	139
3. Résultats	141
3.1. CV vs CNV.....	141
3.1.1. Définitions	141
3.1.1.1. Les catégories de CV selon les étudiants.....	141
3.1.1.2. Les catégories de CNV selon les étudiants.....	143

3.1.2. Quelle importance ces communications ont-elles selon les étudiants ?	143
3.1.2.1. Les CV	143
3.1.2.2. Les CNV	144
3.1.2.2.1. Complément à l'information verbale	145
3.1.2.2.2. Multicanalité de la communication	145
3.1.2.2.3. Informations visuelles	145
3.1.2.2.4. Aspect relationnel du non verbal	145
3.1.2.2.5. Fonctions attribuées aux CNV	146
3.1.3. Le positionnement des deux modes de communication	146
3.1.3.1. La priorité accordée aux CV	147
3.1.3.1.1. Les CNV comme illustreurs des CV	147
3.1.3.1.2. Le langage naturel	148
3.1.3.2. La priorité accordée aux CNV	148
3.1.3.2.1. Rapidité des communications	148
3.1.3.2.2. Praticité des communications	148
3.1.3.2.3. Concrétisation des propos	148
3.1.3.3. La complémentarité des modes de communication	148
3.1.3.3.1. L'adaptation aux différents contextes	148
3.1.3.3.2. Des informations véhiculées portant sur des aspects différents..	
.....	149
3.1.3.3.3. La gestion des élèves	149
3.1.3.3.4. Cohérence ou incohérence entre les différents canaux	149
3.1.3.3.5. Le NV au service du verbal	149
3.1.4. Les perceptions des communications par les élèves, selon les étudiants	150
3.1.4.1. Perception des CV par les élèves selon les étudiants	150
3.1.4.2. Perception des CNV par les élèves selon les étudiants	151
3.1.4.2.1. Préférence de ce mode d'interaction	151
3.1.4.2.2. CNV très importantes, intéressantes et utiles	151
3.1.4.2.3. CNV inutiles ou non perçues	152
3.1.5. Les gênes occasionnées par ces communications chez les élèves	152
3.1.5.1. Maîtriser les différents aspects de la communication	152
3.1.5.2. Les catégories non verbales les plus gênantes	153
3.1.5.2.1. Le toucher	153
3.1.5.2.2. Les gestes	153
3.1.5.2.3. Les expressions du visage	153
3.2. Impact des caractéristiques des élèves sur les aspects didactiques et pédagogiques de l'interaction et les CNV	154
3.2.1. Les variables citées spontanément	154
3.2.2. Un discours attendu	156
3.2.3. Les rôles de ces caractéristiques sur les communications	158
3.3. Signification en EPS de trois CNV	158
3.3.1. Le toucher	159
3.3.1.1. Place et rôle du toucher en EPS	159
3.3.1.2. Apport du toucher en EPS	160
3.3.1.3. Moment du toucher et parties concernées	160

3.3.2. Les sourires.....	161
3.3.3. Les gestes.....	161
3.3.3.1. L'aspect technique.....	162
3.3.3.2. L'aspect interactif.....	162
3.4. Question bilan : quel impact des communications sur le climat de classe ?	162
3.5. Synthèse des résultats	164
4. Discussion.....	166
4.1. Les croyances des étudiants : quelles sont les compétences en communication jugées nécessaires ?	166
4.1.1. Des communications jugées importantes mais sans réflexion préalable.....	167
4.1.2. Quelques communications spécifiques pour être un enseignant efficace	167
4.1.2.1. La gestuelle.....	167
4.1.2.2. Le toucher	168
4.1.2.3. La proxémie.....	170
4.1.2.4. Le paralangage.....	170
4.1.3. Différences par rapport au niveau d'étude	171
4.2. Mise en jeu du corps de l'enseignant et ses enjeux	171
4.2.1. Le corps de l'enseignant dans la classe	171
4.2.2. L'aspect relationnel des CNV	172
4.2.3. L'individualisation des interactions	172
4.3. Jeu délibéré sur le NV et la mise en scène du corps de l'enseignant	173
5. Perspectives et limites méthodologiques	173
5.1. Perspectives de formation.....	173
5.2. Perspectives du point de vue de la recherche	174
5.3. Limites.....	175
ETUDE N°2 : Les CNV des enseignants d'EPS : entre réalisations effectives et croyances. Comparaison avec les ressentis des élèves.....	176
1. Introduction	176
2. Méthode.....	180
2.1. Participants	180
2.2. Procédure.....	181
2.3. Mesures.....	182
2.3.1. Les observations de l'enseignant	182
2.3.2. Les entretiens.....	185
2.3.3. Les questionnaires élèves	186
3. Résultats	187
3.1. Les pratiques effectives des enseignants d'EPS observés.....	187
3.1.1. La théâtralisation du corps de l'enseignant.....	187
3.1.2. La gestion du comportement des élèves.....	188
3.1.2.1. Les phases de rassemblement et de gestion du groupe.....	188
3.1.2.2. L'instauration d'un certain climat via la proxémie	189
3.1.2.3. L'utilisation des emblèmes, un gain de temps ?.....	189
3.1.3. La transmission d'émotions.....	190
3.1.4. Les apprentissages, au cœur des pratiques professionnelles	191

3.1.5. Le toucher, une interaction très complète.....	193
3.1.5.1. Les différentes fonctions du toucher de l'enseignant	193
3.1.5.2. Où toucher ?.....	194
3.1.5.3. Les différences entre hommes et femmes.....	194
3.1.5.4. Les différents profils enseignant.....	194
3.1.5.5. Les variations selon les APSA.....	195
3.1.5.6. Les réactions des élèves aux touchers	195
3.2. L'analyse de la première partie des entretiens	196
3.2.1. L'utilité des CNV.....	196
3.2.2. Le toucher : un geste à limiter	198
3.2.2.1. Des avis partagés	198
3.2.2.2. Les raisons des touchers	199
3.2.2.3. Les endroits touchés	199
3.2.2.4. Les formes des touchers	200
3.2.2.5. Les élèves concernés par les touchers	200
3.2.2.6. L'influence des APSA	201
3.2.2.7. L'impact du sexe de l'enseignant	201
3.2.2.8. La variabilité annuelle des touchers	201
3.2.2.9. Les ressentis des élèves selon les enseignants.....	202
3.2.3. Les gestes en EPS : une nécessité.....	202
3.2.4. Le sourire : une source de motivation.	203
3.2.4.1. Le rôle du sourire en EPS	203
3.2.4.2. Son utilisation par les enseignants.....	203
3.2.4.3. La perception par les élèves selon les enseignants	204
3.2.5. Le regard : une communication nuancée.....	204
3.2.5.1. L'impact sur les élèves	204
3.2.5.2. L'utilisation par les enseignants	205
3.2.6. Le silence : une communication consensuelle.....	206
3.2.7. Le corps de l'enseignant dans la classe.....	207
3.2.7.1. Le placement dans l'espace	207
3.2.7.2. L'attitude corporelle	208
3.2.7.3. Apprentissage des CNV par les élèves : une co-construction	208
3.2.8. Synthèse : un avis partagé sur les CNV.....	209
3.2.9. Les routines non verbales: une absence d'anticipation.....	209
3.3. Confrontation aux enregistrements vidéo des séances	210
3.3.1. Les routines des enseignants : un répertoire riche et varié, source d'efficacité professionnelle.....	214
3.3.1.1. L'impact des trajectoires et histoires individuelles des enseignants .	214
3.3.1.2. Julien.....	215
3.3.1.3. Natacha	215
3.3.1.4. Myriam	217
3.3.1.5. Patrick.....	217
3.3.1.6. Gérard	218
3.3.2. La gestuelle : un message efficace	219
3.3.2.1. Les gestes.....	219

3.3.2.1.1. L'exemple de Natacha.....	219
3.3.2.1.2. Gérard.....	220
3.3.2.2. Les emblèmes	222
3.3.3. Les sourires : un acte de complicité	223
3.3.4. Le toucher : un geste affectif, individualisé, efficace et rapide.....	224
3.3.4.1. Féliciter.....	225
3.3.4.2. Encourager.....	225
3.3.4.3. Organiser	226
3.3.4.4. Gérer les comportements non appropriés des élèves.....	227
3.3.4.5. Corriger.....	228
3.3.4.6. Expliquer, donner une information.....	228
3.3.5. Exploiter volontairement les CNV : un pas difficile à franchir ?.....	230
3.4. Les résultats des questionnaires élèves.....	230
3.4.1. Le questionnaire portant sur les communications et les attitudes de l'enseignant..	231
3.4.1.1. Les qualités d'un bon enseignant.....	231
3.4.1.2. Un climat d'apprentissage favorable au travail	232
3.4.1.3. La classe idéale	232
3.4.1.4. L'individualisation des contacts	232
3.4.1.4.1. L'appréciation par les élèves.....	232
3.4.1.4.2. Les formes des interactions	233
3.4.1.5. Les perceptions par les élèves des interactions de leur enseignant ...	233
3.4.2. Questionnaire portant sur les interactions de l'enseignant avec chaque élève..	234
3.4.2.1. Les CNV gestuelles	234
3.4.2.1.1. L'efficacité de la gestuelle	234
3.4.2.1.2. L'indépendance de la gestuelle	234
3.4.2.1.3. La sensibilité des élèves	235
3.4.2.1.4. Un centrage sur la gestion des élèves.....	235
3.4.2.2. Les touchers	235
3.4.2.2.1. Sensibilité des élèves à ce geste professionnel et efficacité supposée	235
3.4.2.2.2. Utilité et efficacité de certaines formes de toucher en comparaison aux CV	236
3.4.3. Synthèse sur les perceptions des élèves.....	237
4. Discussion.....	238
4.1. Des CNV utilisées mais non exploitées.....	240
4.1.1. Les fonctions des CNV au service de l'enseignant	241
4.1.2. La relation pédagogique au cœur des interactions professeur-élèves	243
4.2. La spécificité de la discipline EPS	244
4.2.1. Le toucher	244
4.2.1.1. La variable sexuée	245
4.2.1.2. La variable « partie du corps touchée ».....	245
4.2.2. La gestuelle.....	246
4.2.3. Les regards.....	247
4.2.4. Ambivalences des discours des enseignants : une mise en scène avérée	247

5. Perspectives.....	249
ETUDE N°3 : Les interactions non verbales en EPS : deux études de cas	250
1. Introduction	250
2. Etude de cas 1 : Valentine.....	251
2.1. Caractéristiques de Valentine	251
2.2. Procédure et mesures	252
2.2.1. Le questionnaire initial	253
2.2.2. L'entretien du premier semestre	254
2.2.3. Le questionnaire de fin d'année	255
2.2.4. Les questionnaires élèves	254
2.2.5. La perception de l'apparence physique des élèves	255
2.3. Résultats	256
2.3.1. Des CNV au service de l'obtention d'un cadre d'enseignement strict.....	256
2.3.1.1. La prise en main des élèves	256
2.3.1.2. Le déroulement de la leçon.....	257
2.3.2. Les CNV particulières du début de cours.....	260
2.3.3. Le cas du toucher	261
2.3.4. Des CNV au service d'un climat de classe agréable	266
2.3.5. Les caractéristiques des élèves qui influencent les CNV de Valentine à travers l'exemple du badminton	268
2.3.6. La perception des CNV par les élèves.....	273
2.4. Synthèse des résultats de Valentine.....	275
3. Etude de cas 2 : Julien.....	277
3.1. Caractéristiques de Julien	277
3.2. Procédure et mesures	277
3.2.1. Observation de ses interactions au collège	277
3.2.2. Observation de ses interactions au LP	278
3.3. Résultats	278
3.3.1. Observation.....	278
3.3.1.1. Le toucher	278
3.3.1.2. La gestion du comportement des élèves	279
3.3.1.2.1. L'instauration d'un certain climat via la proxémie	279
3.3.1.2.2. Les phases de rassemblement et de gestion du groupe	280
3.3.1.2.3. L'utilisation de la gestuelle	280
3.3.1.3. Les apprentissages, au cœur des pratiques professionnelles : les co-verbaux	281
3.3.1.4. La transmission d'émotions	281
3.3.2. L'analyse du questionnaire.....	282
3.3.3. Comparaison des observations, de l'entretien et du questionnaire.....	284
3.3.3.1. Une modification volontaire des CNV	284
3.3.3.1.1. Le toucher.....	284
3.3.3.1.2. Le silence	285
3.3.3.2. Des CNV modifiées non consciemment.....	285
3.3.4. Synthèse des résultats de Julien.....	286

4. Discussion	286
4.1. Une relation privilégiée	286
4.2. Une évolution des relations selon l'âge des élèves.....	287
4.3. Des interactions qui diffèrent selon les APSA	288
4.4. Les caractéristiques des élèves qui influencent les interactions NV	289
5. Limites méthodologiques	291
PARTIE III : DISCUSSION GENERALE	293
1. La connaissance des CNV des enseignants d'EPS	294
1.1. Une classification pragmatique	294
1.2. Une mise en scène volontaire	295
1.3. Communiquer : une compétence à construire	297
1.4. L'EPS, un enseignement contextualisé	299
1.5. Les conceptions des enseignants d'EPS concernant les apprentissages moteurs	301
1.6. Une spécificité de l'EPS ?	302
1.7. Les CNV : outil relationnel et/ou outil didactique ?.....	303
1.8. Le souci de désirabilité sociale par les enseignants.....	304
2. Limites	305
3. Implications pratiques	306
3.1. La formation initiale	306
3.1.1. Une formation autour des interactions, via les communications.....	307
3.1.1.1. Des communications au service de l'apprentissage des élèves	307
3.1.1.2. Des communications au service de la gestion des élèves.....	308
3.1.1.3. Des communications au service de la préservation de l'enseignant..	308
3.1.1.4. Un transfert vers les autres disciplines ?	308
3.1.2. Des stages préprofessionnels à valoriser mais à accompagner	309
3.2. Une formation de formateurs.....	310
3.3. La formation continue	311
4. Perspectives de recherche	311
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	324
ANNEXES	

Bibliographie

- Aaron, R., & Powell, G. (1982). Feedback practices as a function of teacher and pupil race during reading groups instruction. *Journal of Negro Education*, 51, 50-59.
- Abric, J.-C. (1999). *Psychologie de la communication : théories et méthodes*. Paris : Armand Colin, 3^{ème} édition (2008).
- Akpınar, K.D. (2009). Developing Communication Skills of EFL Teacher Trainees. *Journal of Language and Linguistic Studies*, vol 5 (1), 110-126.
- Albers, D. (2001). Nonverbal immediacy in the classroom, National Undergraduate Research Clearinghouse 4. En ligne <http://clearinghouse.mwsc.edu/manuscripts>.
- Alin, C. (2010). Gestes professionnels et transmission de l'expérience. In D. Loizon (Ed.), *Le conseil en formation – Regard pluriels* (pp. 15-38). CNDP-CRDP, Dijon.
- Alin, C. (2010a). Premiers gestes professionnels des enseignants : pour une approche anthropologique et une sémiotique des pratiques. In Th. Perez-Roux & X. Lanéelle (Eds.), *L'entrée dans le métier* (pp. 73-74). Nantes : Ressources Séminaires.
- Alin, C. (2007). Recherche et Formation en Éducation physique et sportive : ou « l'avènement du sujet de langage », Sémiotique et sport. *Degrés, Revue de Synthèse à Orientation Sémiologique*. Trente Quatrième Année, n° 128, 29-62.
- Allen, J.L., Long, K. M., O'Mara, J., & Judd, B.B. (2007). The Effects Of Students' Predispositions Toward Communication, Learning Styles, And Sex On Academic Achievement. *Journal of College Teaching & Learning*, Vol 4 (9), 71-84.
- Allen, J.L., & Shaw, D. (1990). Teachers' communication behaviors and supervisors' evaluation of instruction in elementary and secondary classrooms. *Communication-Education*, 39, 308-322.
- Allen, M., Witt, P. L., & Wheelless, L. R. (2006). The role of teacher immediacy as a motivational factor in student learning : Using meta-analysis to test a causal model. *Communication Education*, 55, 21-31.
- Altet, M. (1996) Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & Ph. Perrenoud, (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 27-40). Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. (1988). Les styles d'enseignement : un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes, un outil de formation à l'auto-analyse. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Caen, Cerse, n°4-5, 65- 94.
- Ambady, N., & Rosenthal, R. (1993). Half a minute : Predicting teacher evaluations from thin slices of nonverbal behavior and physical attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 431-441.
- Ambrose, M. W. (1996). Do you cheat girls? *Learning*, 25, 72-75.
- Anderson, L.M., Blumenfeld, P., Pintrich, P.R., Clark, C.M., Marx, R.W., & Peterson, P. (1995). Educational psychology for teachers: reforming our courses, rethinking our roles. *Educational Psychologist*, 30, 143-157.
- Anderson, J.F., & Bird, T. (1995). How three prospective teachers construed three cases of teaching. *Teaching & Teacher Education*, 11(5), 479-499.
- Andersen, J.F., Andersen, P.A., & Jensen, A.D. (1979). The measurement of nonverbal immediacy. *Journal of Applied Communication Research*, 7, 153-180.

- Andersen, P.A. & Andersen, J.F. (1982). Nonverbal immediacy in instruction. In L. L. Barker (Ed.), *Communication in the classroom: Original essays* (pp. 98-120). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Andersen, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. In D. Nimmo (Ed.), *Communication Yearbook*, 3 (pp. 543-559). New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Andersen, P.A. (2003). Influential Actions: Nonverbal Communication and Persuasion. In J.S. Seiter & R.H. Gass, *Perspectives on Persuasion, Social Influence, and Compliance Gaining*, Allyn & Bacon, Incorporated.
- Andersen, P. A. (1999). *Nonverbal communication: Forms and Functions*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Andersen, P. A. (1998). Researching sex differences within sex similarities: The evolutionary consequences of reproductive differences. In D. J. Canary & K. India (Eds.), *Sex differences and similarities in communication: Critical essays and empirical investigations of sex and gender in interaction* (pp. 83-100). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Association.
- Andersen, P. A. (1985). Nonverbal immediacy in interpersonal communication. In A.W. Seigman & S. Feldstein (Eds.), *Multichannel Integrations of Nonverbal Behavior* (pp. 1-29). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Andersen, M.R. (2001). An Examination of Nonverbal Cues Used By University Professors When Delivering Instruction in a Two-Way Video Classroom. Unpublished doctoral dissertation, Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Anolli, L. (2002). La comunicazione non verbale. In L. Anolli (Ed.), *Psicologia della Comunicazione* (pp. 207-241). Bologna: il Mulino.
- Anzieu, D.(1985). *Le Moi-peau*, Paris : Dunod.
- Argentin, G. (1989). *Quand faire, c'est dire*. Liège, Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Argentin, G., & Ghiglione, R. (1986). Le système de communication. In R. Ghiglione (Ed.), *L'Homme communiquant* (pp. 171-195). Paris : Armand Colin.
- Argyle, M. (1992). *The Social Psychology of Everyday Life*. London : Routledge.
- Argyle, M. (1975). *Bodily Communication*. London : Methuen, 2ème édition (1988).
- Argyle, M. & Cook, M. (1976). *Gaze an mutual gaze*. London : Cambridge Universiy Press.
- Arnaud, C. (2008). L'affectivité et le comportement non verbal en classe de langue étrangère. *Synergies Espagne n° 1*, 175-194.
- Arrighi, M. A., Chrietzberg, A., & McKnight, D. B. (1985). Equality in the gymnasium: A focus on instruction. *Journal of Educational Equity and Leadership*, 5(1), 55-64.
- Aspy, D.N., & Roebuck, F.N. (1991). *On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas*. Montréal : Actualisation.
- Austin, J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.
- Babad, E. (2005). Guessing Teachers' Differential Treatment Of High- And Low-Achievers From Thin Slices Of Their Public Lecturing Behavior. *Journal of Nonverbal Behavior*, Volume: 29, Issue: 2, 125-134.
- Babad, E. (1995). The "teacher's pet" phenomenon, teachers' differential behavior, and students' morale. *Journal of Educational Psychology*, 87, 361-374.

- Babad, E. (1992). Teacher expectancies and nonverbal behavior. In R.S. Feldman (éd.), *Application of nonverbal behavioral theories and research* (pp. 167-190). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Babad, E. (1990). Measuring and changing teachers' differential behavior as perceived by students and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 82, 683-690.
- Babad, E., Bernieri, F., & Rosenthal, R. (1991). Students as judges of teachers' verbal and nonverbal behavior. *American Educational Research Journal*, 28, 211-234.
- Babad, E., Bernieri, F., & Rosenthal, R. (1989). Nonverbal communication and leakage in the behavior of biased and unbiased teachers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 89-94.
- Babad, E., Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Education Psychology*, 74, 459-474.
- Babad, E., Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982a). Teachers' judgement of student potential as a function of Teachers' susceptibility to biasing information. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 42, 541-547.
- Ball, D.L. (1993). With an eye on the mathematical horizon: Dilemmas of teaching elementary school mathematics. *Elementary School Journal*, 93 (4), 373-397.
- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales. *Recherche et formation*, 42, 99-117.
- Baringer, D. K., & McCroskey, J. C. (2000). Immediacy in the classroom: Student immediacy. *Communication Education*, 49, 178-186.
- Barrier, G. (2010). *La communication non verbale : Comprendre les gestes : perception et signification*. Paris : ESF.
- Barrière-Boizumault, M., & Cogérino, G. (2010). Les touchers en EPS : catégorisation, croyances des enseignants et perceptions des élèves. *Actes du congrès AREF*, Université de Genève.
- Barrière-Boizumault, M., & Cogérino, G. (2008). Variation des interactions entre enseignants et élèves : types et modalités de communication en EPS. *Actes du colloque ARIS*, Rodez.
- Baudelot, C., & Establet, A. (1971). *L'école capitaliste en France*, Paris : Maspero.
- Bennett, R.E., Guttman, R.L., Rock, D.A., & Cerullo, F. (1993). Influence of Behaviour Perceptions and Gender on Teachers' Judgments of Students' Academic Skill. *Journal of Educational Psychology*, vol. 85, n° 2, 347-356.
- Ben-Pretz, M., Mendelson, N. & Kron, F. W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*. 19, 277-290.
- Bente, G., Donaghy, C., & Suwelack, D. (1998). Sex differences in body movement and visual. *Journal of Nonverbal Behavior*, 22 (1), 31-58.
- Berliner, D. (1994). Expertise: The wonder of exemplary performances. In J.N. Mangiere, & C.C. Block (Eds.). *Creating powerful thinking in teachers and students: Diverse perspectives* (pp. 161-186). Fort Worth, TX: Harcourt Brace College.
- Berryhill, N. (1982). The influence of age, sex, family size, and community size on attitude toward tactile communication. *Unpublished Thesis*, Texas Tech University.
- Berthoz, A., & Jorland, G. (2004). *L'empathie*. Paris : Odile Jacob.
- Bertrand, J.E. (1990). *Semio-cratie, Quelle approche scientifique pour un enseignement de l'art et de la communication*. Paris : Edition NDRL, Charles Lebouil.

- Bibik, J. M. (1999). Factors influencing college students' self-perceptions of competence in beginning physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 255-276.
- Birdwhistell, R.L. (1970). *Kinesics and context : Essay on body motion communication*, University of Pennsylvania Press.
- Birdwhistell, R.L. (1971). Communication : A Continuous Multichannel Process. In E. Beckenbach & Ch. Tompkins (Eds.), *Concepts of Communication : Interpersonal, Intrapersonal, and Mathematical* (pp. 35-61). New York : J. Wiley.
- Bishop, A. (1976). Actions speak louder than words. *Mathematics Teaching*, 74, 49-71.
- Blanchon, C. (2006). *Le toucher relationnel au cœur des soins*, Elsevier Masson.
- Blin, J-F., & Gallais-Deulofeu, C. (2004). *Classes difficiles : des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris : Delagrave.
- Blin, J-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris : L'Harmattan.
- Bloom, B.S. (1956). Action speak louder than words. *Mathematics Teaching*, 74, 49-71.
- Bolton, R., & Bolton, D. (1984). Social Style/Management Style. Developing Productive Work Relationships. New York: American Management Association.
- Bonneton-Tabaries, F., & Lambert-Libert, A. (2006). *Le toucher dans la relation soignant-soigné*, Paris : Medline éditions.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to Teach. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 673-708). New York : Macmillan Library Reference USA: Simon & Schuster Macmillan.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1995). Expanding teachers' knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 35-66). New York: Teachers College Press.
- Borko, H., Eisenhart, M., & Brown, C. A., Jones, D., & Agard, P. (1992). Learning to teach hard mathematics: Do novice teachers and their instructors give up too easily? *Journal for Research in Mathematics Education*, 23, 194-222.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction*, Paris : Ed. de Minuit.
- Brady, K. L. & Eisler, R. M. (1999). Sex and gender in the college classroom: A quantitative analysis of faculty-student interactions and perceptions. *Journal of Educational Psychology*, 91, 127-145.
- Brady, K. L. & Eisler, R. M. (1995). Gender bias in the college classroom: a critical review of the literature and implications for future research. *Journal of Research and Development in Education*, 29, 1, 9-19.
- Braun, J A & Crumpler, T.P. (2004). The social memoir: an analysis of developing reflective ability in pre-service methods course. *Teaching and Teacher Education*, 20: 59-75.
- Breed, G. & Colaiuta, V. (2006). Looking, blinking, and sitting: nonverbal dynamics in the classroom. *Journal of Communication*, 24(2), 75-81.
- Bressoux, P. (2003). Jugements scolaires et prophéties autoréalisatrices : anciennes questions et nouvelles réponses. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, 45-58.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF (Éducation et formation).

- Bressoux, P., & Pansu, P. (2001). Jugement scolaire et internalité des élèves. In G. Figari & M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 194-205). Bruxelles : De Boeck.
- Brockner, J., Pressman, B., Gabitt, J., & Moran, P. (1982). Nonverbal intimacy, sex and compliance: a field study. *Journal of Nonverbal Behavior*, 6, 253-258.
- Brophy, J., & Evertson, C. (1981). *Student characteristics and teaching*. New York: Longman.
- Brophy J & Good T (1974). *Teacher- student relationships : Causes and consequences*. New York.
- Brophy, J. (1985). Interactions of male and female students with male and female teachers. In L. C. Wilkinson & C. B. Marrett (Eds.), *Gender influences in classroom interaction* (pp. 115- 142). Orlando, FL: Academic Press.
- Brophy, J. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, 631-661.
- Brown, H.D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. (4 eds). New York : Addison Wesley Longman.
- Brown, G. (1990). *Listening to spoken English*. New York: Longman.
- Brown, S., Brown, D., & Hussey, K. (1996). Promote equality in the classroom. *Strategies : A Journal for Physical and Sport Educators*, 9(6), 19-22.
- Brown, P., & Fraser, C. (1979). Speech as a marker of situation. In K. R. Scherer & H. Giles (Eds.), *Social markers in speech* (pp. 33-62). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bruchon-Schweitzer, M. (1990). *Une psychologie du corps*. Paris : PUF.
- Bruchon-Schweitzer, M. (1992). « “Ce qui est beau est bon”. L’efficacité d’un stéréotype social », *Ethnologie Française*, tome XIX, n° 2 (« L’apparence »), Paris : Armand Colin, 111-117.
- Brudermann, C., & Pelissier, C. (2008). Les gestes professionnels de l’enseignant : une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation – L’exemple des langues étrangères. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 5(2), 21-33.
- Bruneau, J.T., & Achaz, F. (1973). Le silence dans la communication. *Communication et langages*, 20, 5-14.
- Brunel, M.-L., & Martiny, C. (2004). Les conceptions de l’empathie, avant, pendant et après Rogers. *Revue francophone internationale*, 9/3, 1-27.
- Bucheton, D., (dir) (2009). *L’agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse : Octares.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (1999). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l’enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique* n°3, vol 3.
- Bujold, N., & St-Pierre, H. (1996). Styles d’intervention pédagogique, relation affective enseignant-étudiant et engagement par rapport à la matière. *Revue canadienne d’enseignement supérieur*, Vol.26 (1), 77-109.
- Burgoon, J.K., Birk, T., & Pfau, M. (1990). Nonverbal Behaviors, Persuasion, and Credibility. *Human Communication Research*, Volume 17, Issue 1, 140–169.

- Burgoon, J. K., Buller, D. B., Grandpre, J., & Kalbfleisch, P. (1998). Sex differences in presenting and detecting deceptive messages. In D. Canary & K. Dindia (Eds.), *Sex differences and similarities in communication* (pp. 351-372). Mahwah, NJ: LEA.
- Burgoon, J. K. (1994). Nonverbal signals. In M. L. Knapp & G. R. Miller (Eds.), *Handbook of interpersonal communication* (2nd ed., pp. 229-285). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Burgoon, J. (1991). Relational message interpretation of touch, conversational distance, and posture. *Journal of Nonverbal Behaviour*, 15, 223-258.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burroughs, N. F. (2007). A reinvestigation of the relationship of teacher nonverbal immediacy and student compliance-resistance with learning. *Communication Education*, 56 (4), 453-475.
- Butlen, D., Charles-Pezard, M. & Masselot, P. (2009). *Gestes et routines professionnels : un enjeu pour analyser et intervenir sur les pratiques enseignantes*, colloque Espace mathématique francophone 2009.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1-8.
- Cambe, G., & Branellec, T. (2006). Les enseignants des lycées et collèges publics et la formation. Interrogation de 1 200 enseignants des collèges et lycées réalisée en septembre-octobre 2005. *Dossier de la DEPP n° 179*.
- Canada, K. & Pringle, R. (1995). The role of gender in college classroom interactions: A social context approach. *Sociology of Education*, 68, 161-186.
- Casteel, C. A. (2000). African American students' perceptions of their treatment by Caucasian teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 27(3), 143.
- Chaikin, A., Sigler, E., & Derlega, V. (1974). Nonverbal mediators of teacher expectancy effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 144-149.
- Chavez, R.C. (1984). The Use of High-inference Measures to Study Classroom Climate: A Review. *Review of Educational Research*, 54 (2), 237-261.
- Cheffers, J. T F, Brunelle, J., & Kelsch, R. (1980). Measuring student involvement. In G. Schilling et W. Baur (Eds.), *Moyens audiovisuels dans le sport* (pp. 216-229). Suisse : Birkhauserverlag.
- Chesebro, J. L. (2003). Effects of teacher clarity and nonverbal immediacy on student learning, receiver apprehension, and affect. *Communication Education*, 52(2), 135-147.
- Chesebro, J. L., & McCroskey, J. C. (2001). The relationship of teacher clarity and immediacy with student state receiver apprehension, affect, and cognitive learning. *Communication Education*, 50, 59-68.
- Chesebro, J. L., & McCroskey, J. C. (2000). The relationship between students' reports of learning and their actual recall of lecture material: A validity test. *Communication Education*, 49, 297-301.
- Chesebro, J. L., & McCroskey, J. C. (1998). The relationship of teacher clarity and teacher immediacy with students' experiences of state receiver apprehension when listening to teachers. *Communication Quarterly*, 46, 446-456.

- Chong, S., Wong, I., & Quek, C.L. (2005). *Pre-service Teachers' Beliefs, Attitudes, and Expectations: A Review of the Literature*. Paper presented at Centre for Research in Pedagogy and Practice International Conference on Education, Singapore.
- Christophel, D.M. (1990). The relationship among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education*, 39, 323-340.
- Christophel, D. M., & Gorham, J. (1995). A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy, and perceived sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, 44, 292-306.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris : PUF.
- Cizeron, M., & Gal-Petitfaux, N. (2010). *Analyse de pratiques : expérience et gestes professionnels*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Clark, C.M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teaching thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12.
- Clay, V. S. (1968). The effect of culture on mother-child tactile communication. *Family Coordinator*, 17, 204-210.
- Clément, R., & Noels, K. (2006). *La communication sociale : Aspects interpersonnels et intergroupes, Les fondements de la psychologie sociale*. Québec : Gaëtan Morin Editeur.
- Clements, J., & Tracy, D. (1977). Effects of touch and verbal reinforcement on the classroom behaviour of emotionally disturbed boys. *Exceptional Children*, 37, 553-554.
- Clifford, M. (1975). Physical attractiveness and academic performance. *Child Study Journal*, 5, 201-209.
- Cloes, M., Pirotin, V., Ledent, M., & Piéron, M. (1998). Les interventions d'individualisation des enseignants en éducation physique et leur perception par les élèves. *Livre des abstracts du colloque international «Recherche sur l'intervention en EPS et en sport»* (p. 15). Antibes : DREEPS-IUFM.
- Cole, J.C., & McCroskey, J.C. (2000). Temperament and socio-communicative orientation. *Communication Research Reports*, 17, 105-114.
- Colletta, J.M. (2005). Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques? *Le Français dans le Monde : recherches et applications*, numéro spécial juillet 2005, 32-41.
- Colletta, J.M. (2004). Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 et 11 ans. *Corps, langage et cognition*. Hayen, Belgique : Mardaga.
- Condon, W. S. (1984). Une analyse de l'organisation comportementale. In J. Cosnier & A. Brossard (Eds.), *La communication non verbale* (pp. 31-70). Delachaux et Niestlé.
- Condon, W. S. (1980). The relation of interactional synchrony to cognitive and emotional processes. In M. R. Key (Ed.), *The relation of verbal and nonverbal behavior* (pp. 49-65). Mouton : The Hague.
- Cook, M., & Smith, J.M.C. (1975). The role of gaze in impression formation. *British Journal of social and Clinical psychology*, 14, 19-25.
- Cooper, H.M., & Baron, R. (1977). Academic expectations and attributed responsibility as predictors of professional teachers' reinforcement behavior. *Journal of Educational Psychology*, 71 (2), 274-277.
- Cormier, S. (2000). *La communication et la gestion*, Ste-Foy : PUQ.
- Corraze, J. (1980). *Les communications non verbales*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Cosnier, J. (2008). Empathie et communication, comprendre autrui et percevoir ses émotions. In P. Cabin & J.F. Dortier (Eds.), *La communication, Etat des savoirs* (3^e édition, pp. 149-154). Paris : Editions Sciences Humaines.
- Cosnier, J. (2008). Les gestes du dialogue. In P. Cabin & J.F. Dortier (Eds.), *La communication, Etat des savoirs* (3^e édition, pp. 119-128). Paris ; Editions Sciences humaines.
- Cosnier, J. (2006). Communication interindividuelle, Aide-mémoire à l'usage des psy et autres communicants. Cours professés aux étudiants en psychologie et édités dans les années 1980-90, *Cahiers de l'ARCI*, Université Lyon 2.
- Cosnier, J. (2006b). *Psychologie des émotions et des sentiments*, Paris : Retz, 1994, 3^eme version revue et corrigée.
- Cosnier, J. (2003). Les deux voies de communication de l'émotion. In J.M. Colletta & A. Tcherkassof (Eds.), *Les émotions* (pp. 59-67). Sprimont : Mardaga.
- Cosnier, J. (1982). Communications et langages gestuels. *Les voies du langage, communications verbales, gestuelles et animales*, Paris : Dunod, 255-304.
- Cosnier, J. (1977). Communication non verbale et langage. *Psychologie Médicale*, 9, 11, 2033-2047.
- Cosnier, J., & Brunel, M.L. (1997). De l'interactionnel à l'intersubjectif. In A. Marcarino (Ed.), *Analisi delle conversazione e prospettive di ricerca in ethnomethodologia* (pp. 151-163). Urbino : Quattro Venti.
- Cosnier, J., & Brunel, M.L. (1994). Empathy, micro-affects, and conversational interaction. In N. Frijda (Ed.), *ISRE* (pp. 237-241). USA : Storrs, CT.
- Cosnier, J., & Dahan, G. (1977). Sémiologie des quasi-linguistiques français. *Psychologie Médicale*, 9 (11), 2053-2072.
- Cosnier, J., Rey, F., & Robert, F. (1996). Le corps, les affects et la relation à l'autre. *Thérapie familiale*, Genève, vol 17, n°2, 195-200.
- Cosnier, J., & Vaysse, J. (1997). Sémiotique des gestes communicatifs. *Nouveaux actes sémiotiques*, 9, 52, 7-28.
- Coste, D. (1984). Les discours naturels de la classe. *Le Français dans le Monde*, n° 183, 16-25.
- Couchot-Schiex, S., & Trottin, B. (2005). Interactions enseignants-élèves en EPS : variations en fonction du sexe et du genre. In G. Cogérino (ed.), *Filles et garçons en EPS* (pp. 163-179). Paris : Ed. Revue EPS.
- Coulon, A. (1988). Ethnométhodologie et éducation. *Sociologie de l'éducation, dix ans de recherches*, INRP et l'Harmattan, 205-241.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. & Laduron, I. (2010). Fonction, structuration et évolution des croyances des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 85-129.
- Crossman, M. (1987). Teachers' interactions with girls and boys in science lessons. In A. Kelly (Ed.), *Science for girls?* (pp. 58-65). Milton Keynes, England: Open University Press.
- Crusco, A., & Wetzel, C. (1984). The midas touch: the effects of interpersonal touch on restaurant tipping. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 10, 512-517.
- Crystal, D. (1974). Paralinguistics. In T.A. Sebeok (Ed.), *Linguistics and adjacent arts and sciences* (pp. 265-295). Current Trends in linguistics 12. The Hague:Mouton.

- Dabène, L. (1984), Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. In D. Coste (Ed.), *Interactions et enseignement/apprentissage des langues étrangères, Etudes de Linguistiques Appliquée*, 55, 39-46.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' Error*. New-York : Putnam ; trad. fr de M. Blanc, *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*. Paris : Odile Jacob, 1995.
- Dart B.C., & Clarke, J.A. (1988). Sexism in Education : A new Look. *Educational Review*, n° 40, 41-49.
- Davis, B. (2005). Croyances de professeurs stagiaires d'éducation physique et sportive à propos de trois approches de l'évaluation. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, n°13, 43-54.
- Davis, K. L. (2003). Teaching for Gender Equity in Physical Education : A Review of the Literature. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 12, 55-82.
- Dejonckere, Ph. (2001). Gender differences in the prevalence of occupational voice disorders. In Ph. Dejonckere (Ed.), *Occupational Voice: Care and Cure* (pp. 11-20). Kugler Publications, The Hague: The Netherlands.
- De Landsheere, G., & Delchambre, A. (1979). *Les comportements non verbaux de l'enseignant*. Paris : Nathan.
- Delisio, E.R. (2007). Using Acting Skills in the Classroom, e-interview with Cathy Sargent Mester and Dr. Robert T. Tauber. *The Education World Wire Side Chat series*.
- DeLozier, M. W. (1979). The teacher as performer: the art of selling students on learning. *Contemporary Education*, 51(1), 19-25.
- Denis, M. (1989). *Image et cognition*. Paris : P.U.F.
- Dennis, A. (1995). *The articulate body: the physical training of the actor*. New York: Drama Book.
- Descamps, M-A. (1989). *Le langage du corps et la communication corporelle*. Paris : PUF.
- De Sousa, R. (1987). *The rationality of emotions*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Dettmer, P., Thurston, L. P., & Dyck, N. (1993). *Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs. Needham Heights*. MA: Allyn & Bacon.
- DeVoe, D. E. (1991). Teacher behavior directed toward individual students in elementary physical education. *Journal of Classroom Interaction*, 26(1), 9-14.
- Dion, K., Berscheid, E., & Walster, E. (1972). What is beautiful is good. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, 285-290.
- Dodd, C. H. (1987). *Dynamics of intercultural communication*. Dubuque, IA: William C.
- Doudin, P.A., & Martin, D. (1999). Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 126, 121-132.
- Doyle, W., & Ponder, G.I. (1977). Classroom ecology : Some concerns about a neglected dimension of research on teaching. *Contemporary Education*, 46(3), 129-149.
- Drudy, S., & Úi Chatháin, M. (2002). Gender effects in classroom interaction: Data collection, self-analysis, and reflection. *Evaluation and Research in Education*, 16, 34-50.
- Dubois, J., Guespin, L., Giacomo, M., Marcellesi, J-B., & Mevel J-P. (1994). *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Duffy, J., Warren, K., & Walsh, M. (2001). Classroom interactions: Gender of teacher, gender of student, and classroom subject. *Sex Roles*, 45(9/10), 579-593.

- Dunbar, R., & O'Sullivan, M. (1986). Effects of intervention on differential treatment of boys and girls in elementary physical education lessons. *Journal of Teaching Physical Education*, 5, 166-175.
- Duncan, S., & Fiske, P.W. (1977). *Face to face interaction research*. Hillsdale
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Durand-Delvigne, A. (1996). Confrontation intergroupes de sexe et identité de genre. In O. Lescarret & M. de Léonardis (Eds), *Séparation des sexes et compétences* (pp. 97-117). Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue Française de Pédagogie*, n° 110, 75-109.
- Eagly, A. H. (1995). The science and politics of comparing women and men. *American Psychologist*, 50, 145-158.
- Eaton, M., Mitchell-Bonair, I., & Friedmann, E. (1985). The Effect of Touch on Nutritional Intake of Chronic Organic Brain Syndrome Patients. *Journal of Gerontology*, Vol 41 (5), 611- 616.
- Edwards, A., & Edwards, C. (2001). The impact of instructor verbal and nonverbal immediacy on student perceptions of attractiveness and homophily. *Journal on Excellence in College Teaching*, 12, 5-17.
- Efron, D. (1941). *Gesture, race and culture*, Mouton, Paris : The Hague, Mouton (1972, 2ème édition).
- Ekman, P., Friesen, W. V., & Tomkins, S. S. (1971). Facial Affect Scoring Technique- A First Validity Study, *Semiotica*, 3, 37-58.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1986). A New Pan-Cultural Facial Expression Of Emotion. *Motivation and Emotion*, 10, 159-168.
- Ekman, P. (1999). Facial Expressions. In T. Dalgleish and T. Power (Eds.), *The Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 301-320). Sussex, U.K : John Wiley & Sons, Ltd.
- Ekman, P. (1993). Facial expression of emotion. *American Psychologist*, 48, 384-392.
- Ekman, P. (1982). Methods For Measuring Facial Action. In K.R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Handbook of methods in nonverbal behavior research* (pp. 45- 135). New York : Cambridge University Press.
- Elster, J. (1999). *Strong Feelings*. Cambridge, Mass : MIT Press.
- Epstein, J. (1989). Family structure and student motivation: a developmental perspective. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 259-295). San Diego: Academic Press, vol. 3.
- Erceau, D., & Gueguen, N. (2007). Tactile Contact and Evaluation of the toucher. *The journal of Social Psychology*, 147 (4), 441-444.
- Esquieu, N., Fotinos, G., & Lopes, A.. (2010). Être professeur d'éducation physique et sportive en 2009. Interrogation réalisée en mai-juin 2009 auprès de 900 professeurs d'éducation physique et sportive dans les collèges et lycées publics. *Dossier n° 195 de la DEPP*, MEN.
- Estrela, M.-T. (1994). *Autorité et discipline à l'école*. Paris : ESF.
- Exline, R.V. (1971). Visual interaction : the glances of power and preference. In J.K. Cole (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (vol.19) (pp. 163-206). Lincoln: University of Nebraska Press.

- Farouk, M., Rety, J-H., Delozanne, E. Grugeon, B. Bensimon, N., Martin, J-C. (2007). Stratégies d'utilisation de la direction du regard en situation de communication interpersonnelle enseignant-élève. *Revue Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, vol. 14, 1-14.
- Faure, S. (2000). *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris : La Dispute.
- Fayer, J.M., Gorham, J., & McCroskey, J.C. (1988). Teacher immediacy and student learning : A comparison between US mainland and Puerto Rican classrooms. In J. Fayer (Ed.), *Puerto Rican communication studies* (pp. 111-126). Puerto Rico : Fundacion Arqueologica, Anthropologica, e Historica de Puerto Rico.
- Fedor, M.C., Grousset, S., Leysse-Ouvrard, C., & Malaquin-Pavan, E. (2007). *Recommandations Groupe Toucher SFAP*.
- Feiman-Nemser, S., McDiarmid, G.W., Melnick, S.L. & Parker, M. (1989). *Changing beginning; teachers' conceptions: a description of an introductory teacher education course*. East Lansing, MI: National Centre for Research in Teacher Education, Michigan State University.
- Feldman, R.S., & Prohaska, T. (1979). The student as Pygmalion: Effect of student expectation on the teacher. *Journal of Educational Psychology*, Vol 71(4), 485-493.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique*, Paris : PUF.
- Fenstermacher, G. D (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education 20* (pp. 3-56). Washington, D. C.: American Educational Research Association.
- Ferraro Tavares, M.C. (1988). L'analyse des comportements non verbaux des enseignants: son introduction dans la formation des enseignants. *Les sciences de l'éducation*, 4-5, 135-151.
- Festinger, L. (1985). (first published 1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Field, T. (2001). *Les bienfaits du toucher*. Paris : Editions Petite Bibliothèque Payot, traduit en 2006 en français.
- Fisher, J.D., Rytting, M., & Heslin, R. (1976). Hands touching hands: Affective and evaluative effects of an interpersonal touch. *Sociometry*, 1976, 39, 416-421.
- Fonagy, I. (1971). Les bases pulsionnelles de la phonation, II. La prosodie. *Revue française de psychanalyse*, 34, Société psychanalytique de Paris, 543-591.
- Fonagy, I. (1970). Les bases pulsionnelles de la phonation, I. Les sons. *Revue française de psychanalyse*, 34, Société psychanalytique de Paris, 101-136.
- Forest, D. (2008). Agencements didactiques: pour une analyse fonctionnelle du comportement non-verbal du professeur. *Revue française de pédagogie n° 165*, 77-89.
- Forest, D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefours de l'éducation*, n° 21, 73-94.
- Francis, D. (1995). The reflective journal: a window to preservice teachers practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 11, 229-241.
- Frijda, N. (1986). *The Emotions*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Frymier, A. B. (1994). A model of immediacy in the classroom. *Communication Quarterly*, 42, 133-144.

- Frymier, A. B. (1993). The relationships among communication apprehension, immediacy and motivation to study. *Communication Reports*, 6, 8-17.
- Frymier, A. B. (1993b). The impact of teacher immediacy on students' motivation: Is it the same for all students? *Communication Quarterly*, 41, 454-464.
- Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49, 207-219.
- Frymier, A.B., & Weser, B. (2001). The role of student predispositions on student expectations for instructor communication behavior. *Communication Education*, 50 (4), 314-326.
- Gal-Petitfaux, N. (2008). L'efficacité de l'enseignant dans le maintien d'une activité collective d'étude dans une classe Ambition réussite : le cas de leçons d'EPS, *Colloque internationale Efficacité et Équité en Education*, Université de Rennes, 19, 20 et 21 novembre 2008.
- Gal-Petitfaux, N. (2000). Typicalité dans la signification et l'organisation de l'intervention des professeurs d'éducation physique et sportive en situation d'enseignement de la natation : le cas des situations de nage en «file indienne ». *Thèse de doctorat en sciences et techniques des activités physiques et sportives*. Montpellier : Université de Montpellier I.
- Genevois, G. (1992). Note de synthèse: Etho-psychologie des communications et pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, Volume 100, Numéro 100, 81-103.
- Georget, P. (2004). Gestualité et attribution de crédibilité. In M. Bromberg, & A. Trognon (Eds.), *Psychologie sociale et communication*. Paris : Dunod.
- Glis, F., & Viksne, V. (1972). Touching : Physical contact and level of arousal. *Proceedings of the Annual Convention of the APA*, 179-180.
- Goldin-Meadow, S. (2004). Gesture's role in the learning process. *Theory into Practice*, 43(4), 314-321.
- Goldin-Meadow, S. (1999). The role of gesture in communication and thinking. *Cognitive Sciences*, 3(11), 419-429.
- Goldman-Eisler, F. (1968). *Psycholinguistics: experiments in spontaneous speech*. London : New York, Academic Press.
- Goldman, M., & Fordyce, J. (1983). Prosocial behavior as affected by eye contact, touch, and voice expression. *Journal of Social Psychology*, 121, 125-129.
- Goldman, M., Kiyohara, O., & Pfannensteil, D. (1985). Interpersonal touch, social labelling and the foot-in-the-door effect. *The journal of Social Psychology*, 152, 143-147.
- Golish, T. D., & Olson, L. N. (2000). Students' use of power in the classroom: An investigation of student power, instructor power, and instructor immediacy. *Communication Quarterly*, 48, 293-310.
- Good, T. L. (1987). Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions. *Journal of Teacher Education*, 38, 32-47.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms* (8th ed.). New York: Longman.
- Good T.L, Sikes J, & Brophy J.E (1973). Effects of teacher sex and student sex on classroom interaction. *Journal of Educational Psychology*, 65, 74-87.
- Gorham, J. & Christophel, D. M. (1990). The relationship of teacher use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication Education*, 39, 46-62.

- Gorham, J., & Zakahi, W. R. (1990). A comparison of teacher and student perceptions of immediacy and learning: Monitoring process and product. *Communication Education*, 39, 354-368.
- Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teaching immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, 17, 40-53.
- Goupil, G., Michaud, P., & Comeau, M. (1988). Étude des perceptions du climat de la classe chez les garçons et les filles. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 14, n° 3, 379-389.
- Greenbaum, P.E., & Rosenfeld, H.W. (1980). Varieties of touching in greeting: sequential structure and sex-related differences. *Journal of Nonverbal Behavior* 5, 13-25.
- Greene, J., & Burleson, B. (1980). *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*. New York : Purdue University, Lawrence Erlbaum Associates.
- Greimas, A.J. (1968). Pratiques et langages gestuels. *Langages n° 10*, Didier/Larousse.
- Griffin, P. (1985). Males' participation styles in a middle school physical education team sports Unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4(2), 100-110.
- Griffin, P. (1981). One small step for personkind: Observations and suggestions for sex equality in coeducational physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1, 7-12.
- Griffiths, P. E. (1997). *What Emotions Really Are*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Griggs, T. (2001). Teaching as acting: considering acting as epistemology and its use in teaching and teacher preparation. *Teacher Education Quarterly*, 28(2), 23-37.
- Guay, E., & Lapointe, L. (2009). MILMO - La communication relationnelle au primaire. Impact Québec.
- Gueguen, N., & De Gail, M.A. (2000). Le toucher : un indicateur culturel implicite du statut et du rôle. *Communication et organisation : Numéro spécial Non-Verbal* 155-165. [En ligne], 18. URL: <http://communicationorganisation.revues.org/2410>.
- Gueguen, N. (2007). Courtship compliance: The effect of touch on women's behavior. *Social Influence*, 2 (2), 81-97.
- Gueguen, N. (2002b). Encouragement non-verbal à participer en cours : l'effet du toucher. *Psychologie & Education n° 51*, 95-107.
- Gueguen, N. (2002c). Kind of touch, gender and compliance to a request: A pilot study. *Studia Psychologica*, 44, 167-172.
- Gueguen, N. (2001). Toucher et soumission à une requête: répliques expérimentales en situation naturelle et évaluation de l'impact du statut. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 3, 113- 158.
- Guéguen, N., & Joule, R. V. (2008). L'effet d'influence du toucher sur la soumission à des requêtes: Une méta-analyse. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 80, 39-58.
- Guerrero, L. K., & Reiter, R. L. (1998). Expressing emotion: Sex differences in social skills and communicative responses to anger, sadness, and jealousy. In J. Canary & K. Dindia (Eds.), *Sex differences and similarities in communication: Critical essays and empirical investigations of sex and gender in interaction* (pp. 321-350). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guimond, S. (2010). *Psychologie sociale : perspective multiculturelle*, Ixelles, Belgium : Editions Mardaga.
- Gumperz, J.J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle: une approche interprétative*. Paris : l'Harmattan.

- Gunstone, R., Slattery, M., & Baird, J. (1989). *Learning About Learning to Teach: A Case Study of Pre-Service Teacher Education*. American Educational Research Association.
- Hall, J. A. (1998). How big are nonverbal sex differences?: The case of smiling and sensitivity to nonverbal cues. In D. J. Canary & K. India (Eds.), *Sex differences and similarities in communication: Critical essays and empirical investigation of sex and gender in interaction* (pp. 155-178). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hall, J.A. (1996). Touch, status, and gender at professional meetings. *Journal of Nonverbal Behavior*, 20 (1), 23-44.
- Hall, J.A., & Veccia, E. (1990). More "touching" observations: new insights on men, Women, and interpersonal touch. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (6), 1155-1162.
- Hall, E. (1966). *La dimension cachée*, Paris : Seuil, 1971.
- Hall, E., & Trager, G. (1953). *The Analysis of Culture*. Washington, DC: Foreign Service Institute/American Council of Learned Societies.
- Hannoun, H. (1989). *Paradoxe sur l'enseignant*. Paris : Les Editions ESF.
- Hannoun, H. (1974). De la formation des maîtres à la formation d'un système, In La formation des maîtres. Ouvrage collectif, Paris : E.S.F.
- Harlin, R. P. (1999). Autobiographies and critical incidents: Lessons in cultural diversity. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 20, 259-269.
- Harris, M.J., & Rosenthal, R. (2005). No more teachers' dirty looks: effects of Teacher non verbal behaviour on students outcomes. In R.E. Riggio & R.S. Feldman (Eds.), *Applications of Nonverbal Communication* (pp. 157-192). NJ: Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Harris, M.J., & Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 97, 363-386.
- Henley, N. (1973). The politics of touch. In P. Brown (Ed.), *Radical psychology* (pp. 421-433). New-Yorks: Harper & Row.
- Hennel-Brzozowska, A. (2008). La communication non-verbale et paraverbale -perspective d'un psychologue. *Synergies Pologne n°5*, 21-30.
- Hertenstein, M. J., & Keltner, D. (2006). Touch Communicates Distinct Emotions. *Emotion*, Vol. 6, N° 3, 528-533.
- Hertenstein, M. J. (2005). Touch. In N. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of human development* (Vol. 3, pp. 1275-1277). New York: Sage.
- Hertenstein, M. J., & Campos, J. J. (2001). Emotion regulation via maternal touch. *Infancy*, 2, 549-566.
- Heslin, R., & Boss, D. (1980). Nonverbal intimacy in airport arrival and departure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 6, 248-252.
- Hess, R., & Weigand, G. (1994). *La relation pédagogique*. Paris : Armand Collin.
- Hiemstra, R. (2001). Uses and benefits of journal writing. In L. M. English & M. A. Gillen, (Eds.), *Promoting journal writing in adult education* (New Directions for Adult and Continuing Education, No. 90, pp. 19-26). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hinkle, L. L. (2001). Perceptions of supervisor nonverbal immediacy, vocalics, and subordinate liking. *Communication Research Reports*, 18, 128-136.
- Hodge, R.L. (1971). Interpersonal classroom communication through eye contact. *Theory Into Practice*, 10, 264-267.

- Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26(2), 160-189.
- Hornik, J. (1993). The role of affect in consumers' temporal judgments. *Psychology and Marketing*, 10, 239-255.
- Hornik, J. (1992). Effects of physical contact on customers' shopping time and behavior. *Marketing Letters*, 3, 49-55.
- Hornik, J. (1992b). Tactile stimulation and consumer response. *Journal of Consumer Research*, 19, 449-458.
- Hornik, J. (1987). The effects of touch and gaze upon compliance and interest of interviewees. *Journal of Social Psychology*, 127, 681-683.
- Hornick, J., & Ellis, S. (1988). Stratégies to secure compliance for a mall intercept interview. *Public Opinion Quarterly*, 52, 539-551.
- Howe, C. (1997). *Gender and Classroom Interaction*. The Scottish Council for Research in Education.
- Howard, D., Gengler, C., Jain, A. (1995). What's in a name? a complimentary means of persuasion. *Journal of Consumer Research*, 22, 200-211.
- Howard, D., Gengler, C., Jain, A. (1997). The name remembrance effect: a test of alternative explanations. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12, 801-810.
- Hsu, L. (2010). The Impact of Perceived Teachers' Nonverbal Immediacy on Students' Motivation for Learning English. *Asian EFL Journal*, Volume 12, Issue 4, Article 12, 188-204.
- Hsu, L. (2009). The relationship between teachers' verbal immediacy behaviors and students' affective learning for English. *Hwa Kang Journal of English Language & Literature*, 15, 109-128.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Imbert (1996). *L'inconscient dans la classe, Transferts et contre-transferts*. Paris : ESF.
- Imbert (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF.
- Inbar, D. E. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational Research*, 38, 77-92.
- Iverson, M. (1968). Attraction toward flatterers of different statuses. *Journal of Social Psychology*, 74, 181-187.
- Izard, C. E. (1994). Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research. *Psychological Bulletin*, 115, 288-299.
- Izard, C. E. (1980). Cross-cultural perspectives on emotion and emotion communication. In H. C. L. Triandis (Ed.), *Handbook of cross-cultural psychology: Basic processes* (Vol. 3, pp. 185-220). Boston: Allyn & Bacon.
- Jaasma, M., & Koper, R. (1999). The relationship of student-faculty out-of-class communication to instructor immediacy and trust ant to student motivation. *Communication-Education*, 48, 41-47.
- Jamal, A., & Goode, M.M.H. (2001). Consumers and brands: a study of the impact of self image congruence on brand preference and satisfaction. *Marketing Intelligence & Planning*, Vol 19 (7), 482-492.
- Jandt, F. E. (1995). *Intercultural communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Jarlégan, A., Tazouti, Y., Flieller, A., Kerger, S., Martin, R., Deviterne, D., Fischer, J.P. & Bragard, J.L. (2006). Interactions verbales enseignant-élèves et apprentissages fondamentaux à l'école élémentaire : effet des préjugés liés au sexe et à l'origine sociale de l'élève. *Rapport de recherche pour le PIREF*. Nancy : Université Nancy 2.
- Jarlégan, A., & Tazouti, Y. (2007). Jugements des enseignants et représentations liées aux différences de sexe et d'appartenance sociale des élèves. *Actes du colloque de l'AREF* (Actualité de la Recherche en Education et en Formation), Strasbourg 2007.
- Jean, G. (1993). *Enseigner ou le plaisir du risque*, Paris : Hachette Education.
- Jeantheau, J.-P., & Murat, F. (1998). Perception du collège et de la vie scolaire par les élèves en fin de troisième. *Éducation et société. Les dossiers*, 104.
- Jodelet, C. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (pp. 363-384). Paris : Larousse.
- Johnson, K. (1988). Changing teachers' conceptions of teaching and learning. In J. Calderhead. (Ed.), *Teachers' Professional Learning* (pp. 169-195). Lewes: Falmer.
- Jones, M. G. (1989). Gender issues in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40 (1), 33-38.
- Jones, S. E., & LeBaron, C.D. (2002). Research on the Relationship Between Verbal and Nonverbal Communication: Emerging Integrations. *Journal of Communication*, 499-521.
- Jones, S. E., & Yarbrough, A. E. (1985). A naturalistic study of the meanings of touch. *Communication Monographs*, 52, 19-56.
- Joram, E. & Gabriele, A. (1998). Preservice teacher's prior beliefs: transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 175-191. Mertz, 1991.
- Jorro, A., (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Joule, R-V., & Beauvois, J-L. (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble. 2002 : nouvelle édition revue et corrigée.
- Joule, R-V., & Beauvois, J-L. (1998). *La soumission librement consentie - Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?* Paris : PUF.
- Joule, R-V., & Guéguen, N. (2007). Touch, compliance and awareness of tactile contact, *Perceptual and Motor Skills*, 104, 581-588.
- Jourard, S. M., & Friedman, R. (1970). Experimenter-subject "distance" and selfdisclosure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 278-282.
- Jourard, S.M. & Rubin, J.E. (1968). Self-disclosure and touching: A study of two modes of interpersonal encounter and their inter-relation. *Journal of Humanistic Psychology*, 8 (1), 39-48.
- Joux, M., & Cogérino, G. (2005). Filles et garçons en EPS : regards d'hommes, regards de femmes. In G. Cogérino (Ed.), *Filles et garçons en EPS* (p 221-260). Editions Revue EP.S.
- Jussim, L., Eccles, J.S., & Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes and teacher perceptions: accuracy and the search for the powerful self-fulfilling prophecy. *Advances in Experimental Social Psychology*, 28, 281-388.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Kagan, D. M. (1992b). Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2).

- Karavas, E., & Drossous, M. (2010). How amenable are student teacher beliefs to change? A study of EFL student teacher beliefs before and after teaching practice. *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching : Selected Papers*, 261-276.
- Kazdin, A., & Klock, J. (1973). The effect of nonverbal teacher approval on student attentive behaviour. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 6, 643-654.
- Kearney, P., Plax, T. G., Smith, V. R., & Sorensen, G. (1988). Effects of teacher immediacy and strategy type on college student resistance to on-task demands. *Communication Education*, 37, 54-67.
- Kearney, P., Plax, T. G., & Wandt-Wesco, N. J. (1985). Teacher immediacy for affective learning in divergent college classes. *Communication Quarterly*, 33, 61-74.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of motivational design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2-10.
- Keller, J.M. (1983). Motivational design of instruction. In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: an overview of their current status* (pp. 383-433). Hillsdale, New-York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kelley, D., & Gorham, J. (1988) Effects of immediacy on recall of information. *Communication Education*, 37(2), 198-207.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible Action as Utterance*. UK: Cambridge University Press
- Kendon, A. (1980). Gesticulation and speech: two aspects of the process of utterance. In M. Richie Key (Ed.). *The relationship of verbal and non verbal communication* (pp. 207-227). La Hague: Mouton.
- Kendon, A. (1972b). Review of the book *Kinesics and context* by Ray Birdwhistell. *American Journal of Psychology*, 85, 441-455.
- Kendon, A. (1967). Some functions of gaze direction in social interaction. *Acta Psychologica*, 26, 22-63.
- Kenealy, P., Frude, N., & Shaw, W. (1988). Influence of children's physical attractiveness on teacher expectations. *Journal of Social Psychology*, 128(3), 373-383.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990-1994). *Les interactions verbales*. Tome 3. Paris : Colin.
- Kiesler, C.A. (1971). *The Psychology of Commitment*. New York: Academic Press.
- Kleinke, C. (1980). Interaction between gaze and legitimacy of request on compliance in a field setting. *Journal of nonverbal Behavior*, 5, 3-12.
- Kleinke, C. (1977). Compliance to requests made by gazing and touching experimenters in field settings. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, 218-223.
- Klinzing, H.G. (1984). Effects of the training on teacher clarity, interest, assertiveness, and persuasiveness during microteaching. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans. (ERIC Document Reproduction Service No. Ed. 252 519).
- Knapp, M.L. (1972). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Knapp, M. L., & Hall, J. A. (1997). *Nonverbal communication in human interaction* (4th ed.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace College.
- Kneidinger, L.M., Maple, T.L., & Tross, S.T. (2001). Touching behavior in sport: functional components, analysis of sex differences, and ethological considerations. *Journal of Nonverbal Behavior*, 25(1), 43-62.

- Kraut, R. E., & Johnston, R. E. (1979). Social and emotional messages of smiling: An ethological approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1539-1553.
- Kuklinski, M.R., & Weinstein, R.S. (2001). Classroom and Developmental Differences in a Path Model of Teacher Expectancy Effects. *Child Development*, Volume 72, Issue 5, 1554-1578.
- Kupperbusch, C., Matsumoto, D., Kooken, K., Loewinger, S., Uchida, H., Wilson-Cohn, C., & Yrizarry, N. (1999). Cultural influences on nonverbal expressions of emotion. In P. Philippot, R. S. Feldman & E. J. Coats (Eds.), *The social context of nonverbal behavior* (pp. 17-44). New York: Cambridge.
- Lacheret A. (2011). La prosodie au coeur du verbal. *Rééducation orthophonique : Multicanalité de la communication*, 49ème année, N°246, 87-104.
- Lafortune, L., & Mongeau, P. (2002). *L'affectivité dans l'apprentissage*. Ste Foy : Presse de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (1992). *Dimension affective en Mathématiques*. La Spirale, volume 1.
- LaFrance, M. (1991). School for Scandal: Different Educational Experiences for Female and Males. *Gender and Education*, vol. 3, n° 1, 3-13.
- LaFrance, M. (1985). The school of hard knocks: Nonverbal sexism in the classroom. *Theory Into Practice*, 24(1), 40-44.
- LaFrance, M., & Mayo, C. (1979). A Review of Nonverbal Behaviors of Women and Men. *Western Journal of Speech Communication*, 43, 96-107.
- Larivain, C., & Cormier, J.Y. (2005). Portrait des enseignants de collèges et lycées Interrogation de 1 000 enseignants du second degré en mai-juin 2004. *Dossier n° 163 de la DEPP, MEN*.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford: Oxford University Press.
- Lazorthes, G. (1986). *L'ouvrage des sens*. Paris : Flammarion.
- Leavy, A. M., McSorley, F. A., & Bote, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23 (7), 1217-1233.
- Le Breton, D. (1998). *Les passions ordinaires. Anthropologie des émotions*. Paris : Armand Colin.
- LeDoux, J. (1996). *The Emotional Brain*. New-York: Simon and Schuster.
- Leffler, A., Gillespie, D., & Conaty, J. (1982). The Effects of Status Differentiation on Nonverbal Behavior. *Social Psychology Quarterly*, 45, 153-161.
- Lefebvre, L., & Perron, L. (2008). Gestes et regards en fonction du contexte d'interaction. *43ème congrès de la Société de Langue Française*.
- Lentillon, V. (2006). Les inégalités intersexes en EPS : injustices perçues chez les élèves à l'égard des notes, des interventions de l'enseignant et des interactions entre pairs. *Thèse doctorale en STAPS non publiée*, Université Claude Bernard Lyon 1.
- Lentillon, V., & Trottin, B. (2005). Relations Educatives en Education Physique et Sportive et perceptions chez des collégiennes et collégiens Français. *Revue Education et Francophonie*, 33(1), 57-72: <http://www.acelf.ca>.
- Leon, P.R., (1976). De l'analyse psychologique à la catégorisation auditive et acoustique des émotions dans la parole, *Journal de Psychologie*, 3-4, 305-324.
- Leperlier, G. (1992). *La communication pédagogique : Des techniques d'expression au développement personnel*. Paris : Privat.

- Leplat, J. (1995). À propos des compétences incorporées. *Éducation permanente*, n° 123, 101-114.
- Lessinger, L. M. & Gillis, D. (1976). *Teaching as a performing art*. Dallas, TX: Crescendo Publications.
- Lock, R. S., Minarik, L. T., & Omata, J. (1999). Gender and the problem of diversity: Action research in physical education. *Quest*, 51(4), 393-407.
- Loizon, D., Biron, Y., Demonfaucon, A., Fourot, C., Givord-Bouvet, D., Louvrier, V., Pieron, P. et Puget, M. (2007). Analyser ses gestes professionnels en EPS : le cas d'un enseignant débutant, *Actes du colloque "Analyse des pratiques en EPS ; expériences marquantes et gestes professionnels"*, Clermont-Ferrand, Mars 2007.
- Lonka, K., Joram, E., & Bryson, M. (1996). Conceptions of learning and knowledge: Does training make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 21, 240-260.
- Lynn, M., Le, J-M., Sherwyn, D. (1998). Reach out and touch your customers. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 39, 60-65.
- Lyon, S. (1977). Teacher nonverbal behavior related to perceived pupil social-personal attributes. *Journal of Learning Disabilities*, 10, 52-56.
- Maag, J. W., Vasa, S. F., Kramer, J. J., & Torrey, G. K. (1991). Teachers' perceptions of factors contributing to children's social status. *Psychological Reports*, 69, 831-836.
- MacDonald, D. (1990). The relationship between the sex composition of physical education classes and teacher-pupil verbal interaction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 152-163.
- Madon, S., Jussim, L., & Eccles, J. S. (1997). In search of the powerful self-fulfilling prophecy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 791- 809.
- Mahl, G. F. (1968). Gestures and body movements in interviews. In J. M. Shlien (Ed.), *Research in psychotherapy* (Vol. 3, pp. 295-346). Washington DC: American Psychology Association.
- Mahmud, Z., & Yaacob, M. (2007). The relationship of teacher's immediacy to student motivation and student learning: a literature analysis. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 32, 91-101.
- Mahut, B., Mahut, N., Gréhaigne, J-F., & Masselot, M. (2005). Gestuelle de l'enseignant en natation et co-construction du sens, *Science & Motricité* n° 56, 43-63.
- Mahut, B. (2003). Approche sémiotique des interactions didactiques : geste et verbe en situation d'Education Physique et Sportive. *Thèse de doctorat non publiée*, Université de Franche-Comté.
- Mahut, B., & Gréhaigne, J.F. (2000). Gestuelle communicative dans l'intervention en EPS, *colloque IUFM*, Marseille.
- Maisonneuve, J., & Bruchon-Schweitzer, M. (1981). *Modèles du corps et psychologie esthétique*. Paris : PUF.
- Major, B., Schmidlin, A.M., & Williams, L. (1990). Gender patterns in social touch: The impact of setting and age. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 634-643.
- Major, B., & Heslin, R. (1982). Perceptions of cross-sex and same-sex nonreciprocal touch: it is better to give than to receive. *Journal of Nonverbal Behavior*, 6 (3), 148-162.
- Maniadaki, K., Sonuga-Barke, E., & Kakouros, E. (2003). Trainee nursery teachers' perceptions of disruptive behaviour disorders; the effect of sex of child on judgements of typicality and severity. *Child: Care, Health and Development*, 29, 6, 433-440.

- Manouchehri, A. (2002). Developing teaching knowledge through peer discourse. *Teaching and Teacher Education*, 18, 715–737.
- Marsollier, C. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*, Paris : Hachette Education.
- Martel, D., Brunelle, J., Spallanzani, C. (1994). Validation d'un système d'observation du climat d'apprentissage en activité physique, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XX, n° 3, 493 à 511.
- Martel, D., Brunelle, J., & Spallanzani, C. (1991). La détermination du degré d'implication des participants : un indice significatif du climat d'apprentissage, *STAPS* n°24, 37-50.
- Martel, D., Gagnon, J., Pelletier-Murphy, J., & Grenier, J. (1999). Pygmalion en éducation physique : Un mythe bien réel. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 24, 42-56.
- Martel, D., Gagnon, J. & Tousignant, M. (2002). Physical education teachers' views of injustices in the gymnasium. *Revue Avante*, 8(1), 55-68.
- Martin, L.B., & Briggs, J. L (1986). *The affective and cognitive domains : Integration for Instruction and Research*. Englewood Cliffs, NJ : Educational Technology Publications.
- Martin, M. M., Myers, S. A., & Mottet, T. P. (2002). Students' motives for communicating with their instructors. In J. L. Chesebro & J. C. McCroskey (Eds.), *Communication for teachers* (pp. 35–46). Boston: Allyn & Bacon.
- Martinek, T. J. (1988). Confirmation of a teacher expectancy model: student perceptions and causal attributions of teaching behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport* (RQES), 59(2), 118 - 126.
- Martinek, T. J. (1983). Creating Golem and Galatea Effects During Physical Education Instruction: A Social Psychological Perspective. In J.T. Templin, J.K. Olson (Eds.), *Teaching in Physical Education* (pp. 59-70). Champaign, Human Kinetics.
- Martinek, T. J., & Johnson, S.B. (1979). Teacher expectations: effects on dyadic interactions and self-concept in elementary age children. *Research Quarterly*, vol. 50, no 1, 60-70.
- Martinek, T., & Karper, W. (1982). Canonical relationships among motor ability, expression of effort, teacher expectations, and dyadic interactions in elementary age children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 26- 39.
- Martiny, C. (2002). Non-verbal behavior and empathy in the communicational context : Indications for training helping-practitioner. *Thèse de doctorat non publiée*. Université du Québec à Montréal.
- Mattiske, J., Oates, J., & Greenwood, K. (1998). Vocal problems among teachers: a review of prevalence, causes, prevention and treatment. *Journal of Voice*, 12, 489-499.
- Maulini, I., & Maulini, O. (1999). Le corps à l'école : élément neutre des apprentissages ? *L'Éducateur*, 8, 32-37.
- McAllister, G., & Irvine, J.J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students: A qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53, 433-443.
- McBride, R. E. (1990). Sex-role stereotyping behaviours among elementary, junior, and senior high school physical education specialist. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 249-261.
- McCroskey, J.C., Fayer, J.M., Richmond, V.P., Sallinen, A., & Barraclough, R.A. (1996). A Multi-cultural Examination of the Relationship Between Nonverbal Immediacy and Affective Learning. *Communication Quarterly*, Vol. 44, No.3, 297-307.

- McCroskey, L.L., Richmond, V.P., & McCroskey, J.C. (2002). The Scholarship of teaching and Learning: contributions from the discipline of communication, *Communication Education*, Vol. 51, N°1, 383-391.
- McCroskey, J.C., & Richmond, V.P. (2000). Applying reciprocity and accomodation theories to supervisor/ subordinate communication. *Journal of Applied Communication Research*, 28 (3), 278-289.
- McCroskey, J.C., & Richmond, V.P. (1992). Increasing teacher influence through immediacy. In V.P. Richmond & J.C. McCroskey (Eds.), *Power in the classroom: Communication, control and concern* (pp.101-119). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., Sallinen, A., Fayer, J. M., & Barraclough, R. A. (1995). A cross-cultural and multi-behavioral analysis of the relationship between nonverbal immediacy and teacher evaluation. *Communication Education*, 44, 281-291.
- McCroskey, J.C., Sallinen, A., Fayer, J.M., Richmond, V.P., & Barraclough, R.A. (1996). Nonverbal immediacy and cognitive learning: A cross-cultural investigation. *Communication-Education*, 45, 200-211.
- McDaniel, ED. & Andersen, P.A. (1998). International patterns of interpersonnal tactile communication: A Field Study. *Journal of Nonverbal Behavior*, 22 (1), 59-75.
- McGinley, H., LeFevre, R., & McGinley, P. (1975). The influence of a communicator's body position on opinion change in others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 686-690.
- McNeil, D. (1992). *Hand and mind. What gesture reveal about thought*. Chicago : The University of Chicago press.
- McKown, C., & Weinstein, R.S. (2002). Modeling the Role of Child Ethnicity and Gender in Children's Differential Response to Teacher Expectations. *Journal of Applied Social Psychology*, Volume 32, issue 1, 159-184.
- Méhan, H. (1980). The competent student. *Anthropology and education quaterly*, 11 (3), 131-152.
- Mehrabian, A. (1981, 2nd ed.). *Silent messages: Implicit communication of emotions and attitude* (1971, first ed.). Belmont, CA : Wadsworth.
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Inc. Chicago: Aldine Atherton.
- Menzel, K.E., & Carrell, L.J. (1999). The impact of gender and immediacy on willingness to talk and perceived learning. *Communication-Education*, 48, 31-40.
- Merle, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.
- Merrett, F., & Wheldall, K. (1992). Teachers' use of praise and reprimands to boys and girls. *Educational Review*, Vol. 44, Issue 1, 73-80.
- Merrill, D. W., & Reid, R.H. (1981). *Personal Styles and Effective Performance*. Bradner, PA: Chilton Book Company.
- Messman, S.J., & Jones-Corley, J. (2001). Effects of communication environment, immediacy, communication apprehension on cognitive and affective learning. *Communication Monographs*, 68, 184-200.
- Meuret, D., & Marivain, Th. (1997). Inégalités de bien-être au collège. *Les dossiers d'Éducation et Formations n°89*, MEN Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Mitchell, C.B., Bunker, L.K., Kluka, D.A., & Sullivan, P.A. (1995). *Gender Equity through Physical Education and Sport*. Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance.

- Montagu, A. (1979). *La peau et le toucher, un premier langage*. Paris, Edition Seuil.
- Moore, A., Masterson, J.T., Christophel, D.M., & Shea, K.A. (1996). College teacher immediacy and student ratings of instruction. *Communication Education*, 45, 29-39.
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 97-109.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Mottet, T.P., Beebe, S.A., Raffeld, P.C., & Paulsel, M.L (2004). The effects of student verbal and nonverbal responsiveness on teachers' liking of students and willingness to comply with student requests. *Communication Quarterly*, 52, 27-38.
- Mottet, T. P., Parker-Raley, J., Cunningham, C., Beebe, S. A., & Raffeld, P. C. (2006). Testing the neutralizing effect of instructor immediacy on student course workload expectancy violations and tolerance for instructor unavailability. *Communication Education*, 55(2), 147-166.
- Mottet, T.P., & Richmond, V.P. (2001). Student nonverbal communication and its influence on teacher and teaching. In J.L. Chesebro. & J.C. McCroskey (Eds.), *Socio-Communicative Style and Orientation in Instruction* (pp. 47-62). Pearson.
- Mottet, T. P., Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (2006). *Handbook of instructional communication: Rhetorical & relational perspectives*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Moos, R.H. (1980). Evaluating classroom learning environments. *Educational Evaluation* 6, 239-252.
- Moulin, J.F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant: La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Carrefours de l'éducation*, 2004/1 n° 17, 142-159.
- Murphy, P.K., Delli, L.A.M. & Edwards, M.N. (2004). The good teacher and good teaching: comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 69-92.
- Myers, S. A., Zhong, M., & Guan, S. (1998). Instructor immediacy in the Chinese college classroom. *Communication Studies*, 49, 240-253.
- Napper-Owen, G.E., Kovar, S.K., Ermler, K.L., & Mehrhof, J.H. (1999). Curricula Equity in Required Ninth-Grade Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education* 19, 2-21.
- Necchi Benites, S., De Ketele, J.-M., Philippot, P. (2004). Les attentes et les comportements non verbaux de l'enseignant en situation d'évaluation formative : une étude biculturelle, *Mesure et évaluation en éducation*, vol 27, n°1, 1-21.
- Neill, S.R. (1986). An ethological approach to teachers' nonverbal communication. In J. Le Camus & J. Cosnier (Eds.), *Ethology and Psychology* (129-138). Paris : Privat.
- Neuman Allen, K., & Friedman, B.D. (2010). Affective learning: A taxonomy for teaching social work values. *Journal of Social Work Values and Ethics*, Volume 7, Number 2.
- Nicaise, V. & Cogérino, G. (2008). Les feedback émis par l'enseignant(e) d'EPS et perçus par les élèves : quelle similarité ? *Revue STAPS*, 35-53.
- Nicaise, V., Fairclough, S. J., Bois, J., Davis, K. L. & Cogérino, G. (2007). Teacher Feedback and Interactions in Physical Education: Effects of Student Gender and Physical Activities. *European Review of Physical Education*, 13(3), 319-337.

- Nicaise, V., Cogérino, G., Bois, J. & Amorose, A. (2006). Students' perceptions of Teacher's Feedback and Physical Competence in Physical Education Classes : Gender effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 36-57.
- Nilson, G., & Nias, L. (1977). *Le charme a ses raisons*. Paris : Tchou.
- Norton, R.W. (1983). *Communicator style: theory, applications and measures*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Nussbaum, J. F. (1992). Effective teacher behaviors. *Communication Education*, 41, 167-180.
- Özmen, K.S. (2010). Fostering Nonverbal Immediacy and Teacher Identity through an Acting Course in English Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 35: 6, Article 1.
- Pacherie, E. (2004). L'empathie et ses degrés. In A. Berthoz & G. Jorland (Eds.), *L'empathie*, (pp. 149-181). Paris : Editions Odile Jacob.
- Pajares, F. (1993). Preservice teacher beliefs: A focus for teacher education. *Action in Teacher Education*, 15(2), 45-54.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research : Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research Fall*, Vol. 62 (3), 307-333.
- Pallascio, R., Daniel, M.-F. & Lafortune, L. (Eds.). (2004). *Pensée et réflexivité, théorie et pratiques*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Parks, F.R., & Kennedy, J.H. (2007). The Impact of Race, Physical Attractiveness, and Gender On Education Majors' and Teachers' Perceptions of Student Competence. *Journal of Black Studies*, 37; 936.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, n°154, 145-198.
- Patrick, H., Anderman, L. H., & Ryan, A. M. (2002). Social motivation and the classroom social environment. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 85-108). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Patterson, M. L. (1983). *Nonverbal behavior. A functional perspective*. NY: Springer-Verlag.
- Pattison, J.E. (1973). Effects of touch on self-exploration and the therapeutic relationship. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1973, 40, 170-175.
- Perdue, V.P., & Connor, J.M. (1978). Patterns of touching between preschool children and male and female teachers. *Child Development*, 49, 1258-1262.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF (5^{ème} éd. 2006).
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF (2^{ème} éd. 1999).
- Perrenoud, P. (1994a). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Petrie, G., Lindaur, P., Bennett, B., & Gibson, S. (1998). Nonverbal cues: The key to classroom management. *Principal*, 77, 34-37.
- Piéron, M., Cloes, M., Luts, K., Ledent, M., Pirottin, V., & Delfosse, C. (1998). Analyse de la prise en considération des caractéristiques individuelles des élèves dans les décisions et les comportements d'enseignants experts et débutants. *Rapport final (enseignement primaire et secondaire) d'une recherche réalisée dans le cadre d'une convention passée entre la Communauté française de Belgique et l'Université de Liège (157/96)*. Liège: ISEPK.
- Pieron, M. (1993). *Analyser l'enseignement pour mieux enseigner*. Dossier EPS 16. Paris : Edition EPS.

- Placek, J., Silverman, S., Shute, S., Dodds, P., & Rife, F. (1982). Academic learning time (ALT-PE) in a traditional elementary physical education setting: A descriptive analysis. *Journal of Classroom Interaction*, 17 (2), 41-47.
- Plax, T. G., Kearney, P., McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1986). Power in the classroom VI: Verbal control strategies, nonverbal immediacy, and affective learning. *Communication Education*, 35, 43-55.
- Plax, T. G., & Kearney, P. (1992). Teacher power in the classroom: Defining and advancing a program of research. In V.P. Richmond, & J. C. McCroskey (Eds.), *Power in the classroom: Communication control and concern* (pp. 67-84). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pogue, L. L., & AhYun, K. (2006). The effect of teacher nonverbal immediacy and credibility on student motivation and affective learning. *Communication Education*, 55, 331-344.
- Portelance, C. (1996). *La liberté dans la relation affective*. Montréal : CRAM.
- Postic, M., & De Ketele, J.M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : P.U.F.
- Powell, R. G., & Harville, B. (1990). The effects of teacher immediacy and clarity on instructional outcomes: An intercultural assessment. *Communication Education*, 39, 369-379.
- Price, J. N., & Valli, L. (2005) Preservice teachers becoming agents of change: Pedagogical implications for action research. *Journal of Teacher Education*. 56, 57-72.
- Provencher, G. (1983). Les habiletés pour une communication pédagogique efficace chez les maîtres de l'enseignement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. IX, no 3.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.
- Pujade-Renaud, C. (1983b). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : ESF.
- Pujade-Renaud, C. & Zimmermann, D. (1976). *Voies non verbales de la relation Pédagogique*. Paris : ESF.
- Ras, P. (1999). *La communication non verbale : Ce que vous êtes parle plus fort que ce que vous dites*. Jouvence : collection clin d'oeil, n°28.
- Rejeski, W., Daracott, C., & Hutslar, S. (1979). Pygmalion in youth sport: a field study. *Journal of Sport Psychology*, 1, 311-319.
- Remland, M. S., Jones, T. S., & Brinkman, H. (1991). Proxemic and haptic behavior in three European countries. *Journal of Nonverbal Behavior*, 15, 215-232.
- Rey, B. (2004). Autorité et relation pédagogique. In G. Chappaz, *L'autorité en pannes... Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer* (pp. 118-128). Aix-Marseille : Université de Provence.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *The handbook of research on teacher education* (2nd ed.) (pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D. & Lloyd, C. (1991). The Relationship between Teachers' Beliefs and Practices in Reading Comprehension Instruction. *American Educational Research Journal*, 28 (3), 559-586.
- Richardson, V. & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 905-947). Washington, DC: American Educational Research Association, (4th ed.).

- Richmond, V.P. (2002). Teacher nonverbal immediacy: Use and outcomes. In F.L. Chesebro & J.C. McCroskey (Eds.), *Communication for teachers* (pp. 65-82). Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Richmond, V.P. (2001). Socio-Communicative Style and Orientation. Giving good communication and received good communication, In J.L. Chesebro. & J.C. McCroskey (Eds.), *Socio-Communicative Style and Orientation in Instruction* (pp. 104-115). Pearson.
- Richmond, V.P. (2001a). Teacher Nonverbal Immediacy, Use and outcomes. In J.L. Chesebro, & J.C. McCroskey, *Socio-Communicative Style and Orientation in Instruction* (pp. 63-82), Pearson.
- Richmond, V. P. (1990). Communication in the classroom: Power and motivation. *Communication Education*, 39, 181-195.
- Richmond, V. P., Gorham, J. S., McCroskey, J. C. (1987). The relationship between selected immediacy behaviors and cognitive learning. In M. A. McLaughlin (Ed.), *Communication yearbook 70* (pp. 574-590). Newbury Park, CA: Sage.
- Richmond, V. P., Lane, D. R., McCroskey, J. C. (2006). Teacher immediacy and the teacher-student relationship. In T. P. Mottet, V. P. Richmond, & J. C. McCroskey (Eds.), *Handbook of Instructional Communication: Rhetorical and Relational Perspectives*, (pp.167-193). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Richmond, V.P., & Martin, M.M. (1998). Socio-communicative style and socio-communicative orientation. In J.C. McCroskey, J.A. Daly, M.M. Martin, & M.J. Beatty (Eds.), *Communication and personlity: trait perspectives* (pp. 133-148). Cresskill, NJ : Hampton Press.
- Richmond, V.P., & McCroskey, J.C. (2000). *Nonverbal behavior in interpersonal relations*. Boston MA : Allyn Bacon (2006, 5ème édition).
- Richmond, V.P., & McCroskey, J.C. (2000a). The impact of supervisor and subordinate immediacy on relational and organizational outcomes. *Communication Monographs*, 67, 85-95.
- Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (1995). *Nonverbal behavior in interpersonal relations*. Boston: Allyn & Bacon.
- Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (1992). Increasing teacher influence through immediacy. In V. P. Richmond, & J. C. McCroskey (Eds.), *Power in the classroom: communication, control, and concern*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Richmond, V.P., & McCroskey, J.C. (1990). Reliability and separation of factors on the assertiveness-responsiveness measure. *Psychological Reports*, 67, 449-450.
- Richmond, V. P., McCroskey, J. C. & Johnson, A. D. (2003). Development of the nonverbal immediacy scale (NIS): Measures of self-and other-perceived nonverbal immediacy. *Communication Quarterly*, 5, 504-517.
- Richmond, V. P., McCroskey, J. C., Kearney, P., & Plax, T. G. (1987). Power in the classroom VII: Linking behavior alteration techniques to cognitive learning. *Communication Education*, 36, 181-195.
- Richmond, V.P., McCroskey, J.C., Plax, T.G., & Kearney, P. (1986). Teacher nonverbal immediacy training and student affect. *World Communication*, 15, 181-194.
- Rimé, B., & Schiaratura, L.. (1991). Gesture and speech. In R. Feldman, & B. Rimé, (Eds). *Fundamentals of nonverbal behavior* (pp. 239-81). New York : Cambridge University Press.

- Ritts, V., Patterson, M. L., & Tubbs, M. E. (1992). Expectations, impressions, and judgments of physically attractive students: A review. *Review of Educational Research*, 62, 413-426.
- Rives Jr., F. C. (1979). The teacher as performing artist. *Contemporary Education*, 51(1), 7-9.
- Rix, G., & Biache, M.J. (2002). Étude de l'espace dans l'interaction entre une stagiaire d'éducation physique et sportive et ses élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 3, 693-710.
- Roach, K. D., Cornett-Devito, M. M., & Devito, R. (2005). A cross-cultural comparison of instructor communication in American and French classrooms. *Communication Quarterly*, 53(1), 87-107.
- Rocca, K. A., & McCroskey, J. C. (1999). The interrelationship of student ratings of instructors' immediacy, verbal aggressiveness, homophily, and interpersonal attraction. *Communication Education*, 48, 308-316.
- Rocca, K. (2007). Immediacy in the classroom: Research and practical implications. *On the Cutting Edge: Professional Development for Geoscience Faculty*. Northfield, MN: Carleton College.
- Rocca, K. A. (2004). College student attendance: Impact of instructor immediacy and verbal aggression. *Communication Education*, 53, 185-195.
- Rodriguez, J. I., Plax, T. G., & Kearney, P. (1996). Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: Affective learning as the central causal mediator. *Communication Education*, 45, 293-305.
- Rogers, E.M., & Agarwala-Rogers, R. (1976). *Communication in organizations*. New York : Free Press.
- Rogers, C. (1962). The interpersonal relationship: The core of guidance. *Harvard Education Review* 32, 46.
- Rosenthal, R. (1994). Critiquing Pygmalion: A 25-year perspective. *Current Directions. Psychological Science*, 4(6), 171-172.
- Rosenthal, R., Baratz, S. S., & Hall, C. M. (1974). Teacher behavior, teacher expectations, and gains in pupils' rated creativity. *Journal of Genetic Psychology*, 124, 115-121.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris : Casterman.
- Rousseaux, P. (2003). *Le théâtre de la classe. L'enseignant, un acteur pédagogique*. Paris : l'Harmattan.
- Roy, N., Merrill, R., Thibeault, S., Parsa, R., Gray, S., & Mith, E. (2004). Prevalence of voice disorders in teachers and the general population. *Journal of speech and hearing research*, 47, 281-293.
- Rubie-Davies, C. M. (2006). Teacher Expectations and Student Self-Perceptions: Exploring Relationships. *Psychology in the Schools*, vol. 43 (5), 537-552.
- Runtz-Christian, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier ?* Paris : ESF Editeur.
- Sadker, M., & Sadker, D. (1990). Confronting Sexism in the College Classroom. In S. L. Gabriel, & I. Smithson (Eds.), *Gender in the Classroom: Power and Pedagogy*. Urbana: University of Illinois Press.
- Sanders, J. A., & Wiseman, R. L. (1990). The effects of verbal and nonverbal teacher immediacy on perceived cognitive, affective, and behavioral learning in the multicultural classroom. *Communication Education*, 39, 341-353.
- Sapir, S., Keidar, A., & Mathers-Schmidt, B. (1993). Vocal attrition in teachers: survey findings. *European journal of disorders of communication*, 28, 177-185.

- Sarason, S.B. (1999). *Teaching as performing art*. New York: Teachers College Press.
- Satina, B., Solmon, M.A., Cothran, D.J., Loftus, S.J., & Stocking-Davidson, K. (1998). Patriarchal consciousness: middle school students' and teachers' perspectives of motivational practices. *Sport, Education & Society*, 3, 181-200.
- Saussez, F. & Paquay, L. (2004). Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire ? In C. Lezard, M. Altet, P. Paquay, & Ph. Perrenoud (Eds.), *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner* (pp. 115-138). Bruxelles : De Boeck Université.
- Scherer, K. (2003). Vocal communication of emotions : A review of research paradigms, *Speech Communication* 40, Elsevier, 227-256.
- Scherer, K. (1981). Speech and emotionnal states. In J. Darby, & J.Q. Simons (Ed.), *Speech Evaluation in psychiatry* (pp. 189-220). New York: Grune and Stratton.
- Schulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform, *Harvard Educational Review*, vol. 57, n° 1, 1-22.
- Schwartz, J.C., & Shaver, P. (1987). Emotions and Emotion knowledge in interpersonal relations. In W. Jones & D. Perlman (Eds.), *Advances in personal relationships* (Vol. 1, pp. 197-241). Greenwich, CT: JAI Press.
- Segrin, C. (1993). The effects of nonverbal behavior on outcomes of compliance-gaining attempts. *Communication Studies*, 44, 169-187.
- Shuter, R. (1977). A field study of nonverbal communication in Germany, Italy, and the United States. *Communication Monographs* 44, 289-305.
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education* (2nd Edition). Mayfield Publishing Company.
- Simberg, S., Laine, A., Sala, E., & Rönnekaa, Am. (2000). Prevalence Of Voice Disorders Among future teachers. *Journal of Voice*, 14, 231-235.
- Simberg, S., Sala, E., & Vehmas, K. (2005). Changes in the prevalence of vocal symptoms among teachers during a twelve-year period. *Journal of Voice*, 19, 95-102.
- Simberg, S., Sala, E., & Rönnekaa, A-M. (2004). A Comparison of the Prevalence of Vocal Symptoms among Teacher Students and Other University Students. *Journal of Voice*, vol. 18 n°3, 363-368.
- Simpson, A. W., & Erickson, M. T. (1983). Teachers' verbal and nonverbal communication patterns as a function of teacher race, student gender, and student race. *American Education Research Journal*, 20, 183-198.
- Sirgy, M.J., Grewal, D., Mangleburg, T.F., Park, J.O., Chon, K.S., Claiborne, C.B., Johar, J.S., & Berkman, H. (1997). Assessing the Predictive Validity of Two Methods of Measuring Self-Congruity. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 25 (3), 229-241.
- Slama-Cazacu (1977). Le concept de « syntaxe mixte ». *Etude de linguistique appliquée*, 27, Didier, 114-123.
- Slama-Cazacu, T. (1976). Nonverbal components in message sequence: "Mixed syntax". In W.C. MacCormack, & S.A. Wurm (Eds.), *language and man: anthropological issues* (pp. 217-227). The Hague, The Netherlands: Mouton.
- Smith, R. A. (1979). Is teaching really a performing art? *Contemporary Education*, 51(1), 31-35.
- Smith, D., Gier, J., & Willis, F. (1982). Interpersonal touch and compliance with a marketing request. *Basic and Applied Social Psychology*, 3, 35-38.

- Smylie, M. (1988) the enhancement function of staff development: organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25(1), 1-30.
- Soar, R.S., & Soar, R.M. (1979). Emotional climate and management. In P.L. Peterson, & H.J. Walberg (Eds), *Research on teaching, concepts, findings and applications* (pp. 97-119). California: Mc Cutchan Publishing Corporation.
- Soar R.S. (1983). Measures of quality in the classroom. *Journal of classroom interaction*, 18 (2), 7-15.
- Söderberg, S., Iselau, G., & Gustafsson, D. (2008). L'importance des enseignants, leur situation et leurs conditions de travail. *Éducation & formations n° 78*.
- Solmon, M.A. (1996). Impact of motivational climate on student's behaviors and perceptions in physical education setting. *Journal of Education Psychology*, 88, 731-738.
- Solomon, R. C. (1993). *The Passions*. Indianapolis : Hackett.
- Solomons, H. (1980). Sex role mediation of achievement behaviors and interpersonal interactions in sex-integrated team games. In E.A. Pepitone (Ed.), *Children in cooperation and competitions: Toward a developmental social psychology* (pp. 321-364). Lexington, MA: Lexington Books.
- Solomons, H. (1977). Sex role mediated achievements behaviors and interpersonal dynamics of fifth grade co-educational physical education classes. *Dissertation Abstracts International*, 37, 5445A. (UMI No. 7706538).
- Sousa, D. (2002). *Un cerveau pour apprendre*, Montréal : La Chenelière.
- Spitz, R. (1979). *L'embryogenèse du Moi*. Bruxelles : Editions Complexe.
- Stephen, R., & Zweigenhaft, R. (1986). The effect on tipping of a waitress touching male and female customers. *The Journal of Social Psychology*, 126, 141-142.
- Steward, L., Lupfer, M. (1987). Touching as teaching: the effect of touch on students' perceptions and performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 17, 800-809.
- Stier, D.S., & Hall, J.A. (1984). Gender differences in touch : an empirical and theoretical review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 2, 440-459.
- Stork, H. (1998). *Enfances indiennes*, Paris : Païdos/ Bayard.
- Storrs, D.E., & Kleinke, C.L. (1990). Evaluation of high and equal status male and female touchers. *Journal of Nonverbal Behavior*, 14, 2, 87-95.
- Streeck, J., & Knapp, M. L. (1992). The interaction of visual and verbal features in human communication. In F. Poyatos (Ed.), *Advances in nonverbal communication* (pp. 3-23). Amsterdam : Benjamins.
- Sugiyama, Y. (1990). A sex difference in hand-to-hand touching behavior in volleyball games: a preliminary study. *Perceptual and Motor Skills*, Volume 71, 1002-1002.
- Summerhayes, D., & Suchner, R. (1978). Power implications of touch in male-female relationship. *Sex Roles*, 4, 103-110.
- Sumsion, J. (2002). Becoming, being and unbecoming an early childhood educator: A phenomenological case study of teacher attrition. *Teaching and Teacher Education*, 18, 869-885.
- Swann, J., & Graddol, D. (2008). Gender inequalities in classroom talk. *English in Education*, Volume 22, Issue 1, 48-65.
- Tauber, R.T., & Mester, C.S. (2007). *Acting Lessons for Teachers: Using performance Skills in the Classroom*. Praeger.

- Tessier, D., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et activités d'apprentissage des élèves : l'état des recherches. *Revue Française de Pédagogie*, 157, 147-177.
- Tellier, M. (2010). Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce. In C. Corblin & J. Sauvage (Eds), *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle* (pp. 31-54). Paris : L'Harmattan, coll. « Enfance & Langues ».
- Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. In F. Chnane-Davin & J.P. Cuq (Eds), *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle*. Le Français dans le monde, recherche et application, 44.
- Tellier, M. (2006). L'impact du geste pédagogique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangère : Etude sur des enfants de 5 ans. *Thèse de doctorat non publiée*. Paris : Université Paris 7 – Denis Diderot.
- Thayer, S., & Schiff, W. (1974). Observer judgement of social interactions : Eye contact and relationship inferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 110-114.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémio-logique : essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne : Peter Lang.
- Theureau, J. (2006). *Le Cours d'action : méthode réfléchie*. Toulouse : Octarès.
- Thomas, C.E., Richmond, V.P., & McCroskey, J.C. (1994). The association between immediacy and socio-communicative style. *Communication Research Reports*, 11, 107-115.
- Thomas, C. E. (1994). An analysis of teacher socio-communicative style as a predictor of classroom communication behaviors, student liking, motivation, and learning. *Unpublished doctoral dissertation*, West Virginia University, Morgantown.
- Titsworth, B.S. (2001). The effects of teacher immediacy, use of organizational lecture cues, and students' note-taking on cognitive learning. *Communication Education*, 50, 283-297.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Trager, G. L. (1958). Paralanguage. A first approximation. *Studies in Linguistics*, 13, 1-12.
- Treanor, L., Graber, K., Housner, L., & Wiegand, R. (1998). Middle school students' perceptions of coeducational and same-sex physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(1), 43-55.
- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Bressoux, P., & Bois, J. (2006). Relation Between Teachers' Early Expectations and Students' Later Perceived Competence in Physical Education Classes: Autonomy-Supportive Climate as a Moderator. *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, n°1, 75–86.
- Trouilloud, D. O. & Sarrazin, P. G. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, N° 145, 89-119.
- Tsouroufli, M. (2002). Gender and Teachers' Classroom Practice. *Journal of Gender and Education*, 14, (2), 135-147.
- Tunesi, T. (2009). Le toucher: acte réparateur dans la construction du lien corps-psyche chez le soignant. *Thèse de doctorat*, Université de Franche-Comte.
- Turchet, (2009). *Le langage universel du corps : Comprendre l'être humain à travers la gestuelle*. Québec : Les éditions de l'Homme.

- Vandivere, A. H. (2008). An investigation of the nonverbal communication behaviors and role perceptions of pre-service band teachers who participated in theatre seminars. *Unpublished PhD Dissertation*. University of North Texas, Texas.
- Van Houten, R., Nau, P., Mackenzie-Keating, S., Sameoto, D., & Colavecchia, B. (1982). An analysis of some variables influencing the effectiveness of reprimands. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 15, 65-83.
- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de recherche en Education et Formation*, n° 66.
- Vause, A. (2010). Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n° 82.
- Velez, J.J., & Cano, J. (2008). The relation between teacher immediacy and student motivation. *Journal of Agricultural Education*, Volume 49, Number 3, 76 - 86.
- Verdolini, K., & Ramig, L. (2001). Review : Occupational risks for voice problems. *Logoped Phoniatr Vocol*, 26, 37-46.
- Vertinsky, P. A. (1984). In search of a gender dimension: An empirical investigation of teacher preferences for teaching strategies in physical education. *Journal of Curriculum Studies*, 16(4), 425-430.
- Vigneron, C. (2005). Les écarts de réussite en EPS aux examens entre filles et garçons. In G. Cogérino (Ed.), *Filles et garçons en EPS* (pp 61-99). Paris : Editions de la revue EPS.
- Vigneron, C. (2004). La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons. *Thèse doctorale en Sciences de l'éducation non publiée*, Université de Dijon.
- Visioli, J., Ria, L., Trohel, J. (2011). Corps et théâtralité dans l'activité des enseignants d'EPS lors de leurs interactions avec les élèves : apports d'une analyse conjointe du cours d'action et d'une analyse proxémique. *Colloque international INRP, Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*, 16, 17 et 18 mars 2011.
- Wanzer, M.B. (1998). An Exploratory Investigation of student and teacher perceptions of student-generated affinity-seeking behaviors. *Communication Education*, vol 47, 373-382.
- Wanzer, M.B., & McCroskey, J.C. (1998). Teacher socio-communicative style as correlate of student affect toward teacher and course material. *Communication Education*, 47 (1), 43-52.
- Watson, W.H. (1975). The meanings of touch: Geriatric nursing. *Journal of Communication*, 25, 104-112.
- Watson, M.O. (1970). *Proxemics behaviour*. The Hague: Mouton.
- Watzlawick, P., & Helmick, J. (1979). *Une logique de la communication*. Paris : le livre de poche.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., & Jackson, D. (2000: 10ème version inchangée ; 1967). *Une logique de la communication*. Norton, trad. Seuil, 1972.
- Weiller, K. H., & Doyle, E. J. (2000). Teacher-Student Interaction: An Exploration of Gender Differences in Elementary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 71(3), 43-45.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation : From mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally.

- Weinstein, R. S. (1993). Children's knowledge of differential treatment in school: Implications for motivation. In T. M. Tomlinson (Ed.), *Motivating students to learn: Overcoming barriers to high achievement*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Weinstein, R. S., Marshall, H. H., Brattesani, K. A., & Middlestadt, S. E. (1982). Student perceptions of differential teacher treatment in open and traditional classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 74, 678-692.
- Weinstein, R. S., & McKown, C. (1998). Expectancy effects in "context": Listening to the voices of students and teachers. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching: Expectations in the classroom, Vol 7* (pp. 215-242). Greenwich, CT: JAI Press.
- Weiss, S.J. (1979). The language of touch. *Nursing Research*, 28, 76-79.
- West, J. F. & Cannon, G. W. (1988). Essential collaborative consultation competencies 120 for regular and special educators. *Journal of Learning Disabilities*, 21 (1), 56 - 63, 28.
- Whatman, J. (1997). Teaching is performing: An alternative model of teacher education. *Research in Drama Education*, 2, 173-185.
- Wheless, V.E. & Lashbrook, W.B. (1987). Style. In J.C. McCroskey & J.A. Daly (Eds.), *Psychology and interpersonal communication*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Wheldall, K., Bevan, K., Shortall, K. (1986). A touch of reinforcement: The effects of contingent teacher touch on the classroom behaviour of young children. *Educational Review*, 38, 207-216.
- Whitbeck, D.A. (2000). Born to be a teacher: what am I doing in a college of education? *Journal of Research in Childhood Education*, 15(1), 129-36.
- Whitcher, S., Fisher, J. (1979). Multidimensional reaction to therapeutic touch in a hospital setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 87-96.
- Willis, E., & Hamm, H. (1980). The use of interpersonal touch in securing compliance. *Journal of Nonverbal Behavior*, 5, 49-55.
- Willis, E., & Dodds, R. (1998). Age, relationship, and touch initiation. *The Journal of Social Psychology*, 138, 115-123.
- Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris : Éditions du Seuil.
- Wispé, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy : To call forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 2 : 314-321.
- Witt, P. L. & Wheless, L. R. (2001). An experimental study of teachers' verbal and nonverbal immediacy and students' affective and cognitive learning. *Communication Education*, 50(4), 327-342.
- Witt, P. L., Wheless, L. R., & Allen, M. (2004). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Communication Monographs*, 71(2), 184-207.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education permanente*, 2,153, 57-69.
- Woolfolk-Hoy, A., Davis, H., & Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd edition, pp. 715–737). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wooten, A.G., & McCroskey, J.C. (1996). Student trust of teacher as a function of socio-communicative style of teacher and socio-communicative orientation of student. *Communication Research Reports*, 13, 94-100.

- Wright, P., Horn, S., & Sanders, W. (1997). Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.
- Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8, 137-49.
- Wycoff, E., & Holley, J. (1990). Effects of flight attendants' touch upon airline passengers' perceptions of the attendant and the airline. *Perceptual and Motor Skills*, 71, 932-934.
- Yazar, M. (2010). Resistance in Teacher Education in the context of Educational Drama. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 7 (5), 371-379.
- Younger, M., Warrington, M., & Williams, J. (1999). The Gender Gap and Classroom Interactions: Reality and Rhetoric? *British Journal of Sociology of Education* 20 (3), 325-341.
- Younger, M., & Warrington, M. (1996). 'Differential Achievement of Girls and Boys at GCSE. *British Journal of Sociology of Education*, 17 (3), 299-313.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.
- Zeichner, K.M. & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W.R. Houston, (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.
- Zhang, Q., & Zhang, J. (2006). Dimensions of teacher immediacy as predictors of student learning: A Chinese perspective. *Communications Research Reports*, 23(3), 199-207.
- Zimmerman, D. (1982). *La Sélection non-verbale à l'école*. Paris : ESF.
- Zimmerman, D. (1978). Un langage non verbal de classe: Les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers. *Revue Française de Pédagogie*, Volume 44 (44), 46-70.

Les communications non verbales des enseignants d'EPS

Magali Boizumault

Ce travail a pour objet de questionner l'utilisation des communications non verbales dans l'enseignement de l'Education Physique et Sportive. Les communications non verbales (CNV) diffusent des informations auprès des élèves, peuvent être contradictoires avec les communications verbales, les desservir, ou transmettre, à leur insu, les attentes des enseignants. Les communications seront abordées sous l'angle interactionniste. Chaque intervention verbale ou non verbale de l'enseignant crée une interaction avec les élèves dont l'objet peut être pédagogique ou didactique.

Trois études ont été réalisées. La première étude exploratoire vise à questionner les croyances des étudiants en formation sur les communications ; afin de recenser leurs niveaux de connaissance et de prise de conscience de l'importance des communications dans l'enseignement, pour ensuite comparer leurs réponses avec celles des enseignants en exercice, le tout permettant de comprendre l'évolution des croyances et éclairer les pratiques pédagogiques. La deuxième étude consiste, à partir d'une grille d'observation des CNV en classe, à confirmer l'exploitation d'une classification fonctionnelle des CNV. Une comparaison entre le dire, le faire et le dire sur le faire est réalisée à l'aide de différents entretiens. Les enseignants sont rarement conscients des communications qu'ils exploitent en classe ; ils sont souvent surpris de la richesse des CNV exploitées, non consciemment. L'aspect affectif de la relation pédagogique est souvent valorisé lorsqu'ils se voient agir, contrairement aux premiers propos beaucoup plus réservés, et qui portent sur les apprentissages. L'accent est mis sur le rôle et la place du toucher et sur les routines en EPS. Les ressentis des élèves sont relevés pour les comparer avec les réponses des enseignants. La dernière étude se focalise sur l'aspect contextualisé des interactions non verbales à travers deux études de cas. Des variations semblent apparaître selon l'activité, les caractéristiques des élèves ou celles des enseignants. La recherche se conclut par des propositions d'enseignements supplémentaires pour la formation initiale et continue des enseignants. L'amélioration des pratiques pédagogiques quotidiennes des enseignants passe par une prise de conscience de leurs croyances et de leurs modes de fonctionnement in situ.

MOTS CLES : EPS - communications non verbales – interaction – relation enseignant-élève – croyances.

Nonverbal communications of PE teachers

This study questions the use of non-verbal communication in the teaching of Physical Education. Non-verbal communication (NVC) sends information to students which sometimes contradicts verbal communication or unwittingly transmits teachers' expectations. Communication issues are addressed in this study under the interactionist' perspective. Each verbal or non-verbal intervention of the teacher creates an interaction with students, whose purpose may be educational or didactic.

Three studies were conducted. The first exploratory study aims at questioning the PE students beliefs about communication, in order to identify their level of knowledge, as well as their awareness of the importance of communication in teaching. Their answers are then compared with those of active teachers. This allows to understand the evolution of beliefs and to highlight teaching practices. The second study is based on the use of an observational grid on NVC during classes. It aims at confirming the operation of a functional classification of NVC. A comparison between explaining, doing, and explaining action is carried out using various interviews. Teachers are rarely aware of the types of communication they use in the classroom. They are often surprised with the wide range of NVC they unconsciously use. They often highlight the emotional aspect of the pedagogical relationship, when watching themselves interacting with students in class, while they usually focus on teaching when first questioned about their educational methods. Emphasis is placed on the role and importance of touching and routines in PE. What students say they feel is compared with what teachers describe. The last study draws attention on contextualized nonverbal interactions, through two case studies. Changes seem to occur in the activity, according to the characteristics of students, or those of teachers. The research concludes with proposals both for initial and continuous training of teachers. Improving daily teaching practices can be facilitated through awareness of their beliefs and operational methods in situ.

KEYWORDS: PE - non-verbal communication - interaction - teacher-student relationship - beliefs.

UNIVERSITE DE LYON - UNIVERSITE CLAUDE BERNARD - LYON 1

Faculté des sciences du sport et de l'éducation physique

THESE

présentée devant

L'UNIVERSITE CLAUDE BERNARD - LYON 1

pour l'obtention du

DIPLOME DE DOCTORAT

Mention Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

soutenue publiquement par

BARRIERE-BOIZUMAULT Magali

le 19 novembre 2013

Les Communications non verbales des enseignants d'Education Physique et Sportive :

Formes et fonctions des CNV, croyances et réalisation effective des enseignants, ressenti des effets par les élèves

Sous la direction de **COGERINO** Geneviève et **LEVÊQUE** Marc

Volume d'annexes

Devant le jury composé de :

Madame **PEREZ-ROUX** Thérèse, Professeure, Université de Montpellier 3 (France),
rapporteuse

Monsieur **CARLIER** Ghislain, Professeur, Université catholique de Louvain (Belgique),
rapporteur

Madame **COGERINO** Geneviève, Professeure des Universités, Centre de Recherche sur
l'Innovation en Sport, université Lyon 1 (France),
directrice de thèse

Monsieur **LEVÊQUE** Marc, Professeur, Université d'Orléans (France),
co-directeur de thèse

Madame **PERRIN** Claire, Maître de conférence HDR, Université de Lyon 1 (France)

ANNEXES

Annexe 1 : Le questionnaire étudiant.....	1
Annexe 2 : Demandes d'autorisation	3
Annexe 3 : Grille d'observation des CNV des enseignants	4
Annexe 4 : Guide général de l'entretien semi-directif.....	5
Annexe 5 : Questionnaire élèves de l'étude 2 sur les communications et attitudes de l'enseignant	8
Annexe 6 : Questionnaire élèves de l'étude 2 sur l'individualisation des CNV et le toucher ...	9
Annexe 7 : Entretiens exploratoires préalables	11
Annexe 8 : Exemple de l'entretien d'auto-confrontation de Natacha	12
Annexe 9 : Catégories socio-professionnelles des élèves de la 4ème 3	18
Annexe 10 : Le questionnaire initial de Valentine	19
Annexe 11 : Trame des entretiens semi-directif et d'auto-confrontation.....	20
Annexe 12 : Le questionnaire de fin d'année.....	23
Annexe 13 : les questionnaires élève de la classe de 4ème 3.....	27
Annexe 14 : le questionnaire de Julien.....	29

ANNEXE 1 : le questionnaire étudiant

Ce questionnaire s'effectue dans le cadre d'un travail de thèse sur l'enseignant d'EPS et ses communications.

Consignes: *répondez à toutes les questions de la façon la plus précise possible, en veillant à répondre à toutes les sous-questions.*

1. a Comment définiriez-vous les **communications verbales (CV)** ?
1. b Donnez les différentes **catégories** d'interaction verbale que vous y incluriez
2. a Ces **CV** sont-elles **importantes** en EPS ?
2. b Quel **rôle** jouent-elles dans **l'apprentissage** des élèves et dans **l'ambiance** créée en classe ?
3. a Comment définiriez vous les **communications non verbales (CNV)**?
3. b Donnez les différentes **catégories** d'interaction non verbale que vous y incluriez?
4. a Ces **CNV** sont-elles importantes en EPS?
4. b Quel **rôle** jouent-elles dans **l'apprentissage** des élèves et dans **l'ambiance** créée en classe?
5. a Comment hiérarchiserez-vous ces 2 types de communication l'une par rapport à l'autre
5. b Pourquoi?
6. Comment selon vous sont **perçues** les **CV** par les **élèves**?
7. Comment selon vous sont **perçues** les **CNV** par les **élèves**?
8. Peuvent-ils être **gênés** par certaines **CV**?

Lesquelles?	Pourquoi?

- 9a. Peuvent-ils être **gênés** par certaines **CNV**?

Lesquelles?	Pourquoi?

- 10.a Quelles sont les **caractéristiques individuelles des élèves** qui peuvent avoir un **impact** sur les **comportements des enseignants**.

10.b Pourquoi ?

- 11.a Ces caractéristiques individuelles jouent-elles un **rôle** dans les communications mises en place en classe? Comment?

11.b Lesquelles ont un impact important ?

- 12.a Quelle place occupe **le toucher en EPS** ? Quel rôle a-t-il ?

Est-il important ?	Est-il nécessaire ?

12.b Qu'apporte-t-il par rapport aux autres communications?

- 13.a **Quand** pensez-vous être amené à **toucher** un élève?

13.b Quelle **partie du corps** est **régulièrement** touchée par l'enseignant?

- 14.a Quelle place occupe le **sourire** en EPS? Quel rôle a-t-il?

Est-il important?	Est-il nécessaire?

14.b Qu'apporte-t'il par rapport aux autres communications ?

15.a Quelle place occupent les **gestes** en EPS? Quels rôles ont-ils ?

Sont-ils importants ?	Sont-ils nécessaires?

15.d Qu'apportent ils par rapport aux autres communications?

16.a L'enseignant d'EPS doit-il s'intéresser à ses élèves **de façon personnelle**?

16.b Doit-il leur poser des questions sur leur vie extra-scolaire? Pourquoi?

17. Quelle **place** occupe selon-vous les différentes communications (CV & CNV) dans la mise en place d'un **climat d'apprentissage optimal**?

Merci à vous pour votre coopération

ANNEXE 2 : Demandes d'autorisation de filmer

Mme, Mr,

Je suis actuellement étudiante en 2^{ème} année de thèse. Mon travail porte sur la relation pédagogique, notamment les interactions, dans le cours d'EPS. Je vous informe que je viendrais observer deux leçons de votre enfant, avec l'accord de M. et de M. le Principal. Aux deux leçons, je serais amenée à filmer afin d'examiner les données ultérieurement. Celles-ci ne seront pas utilisées ni diffusées sur internet. De même, votre enfant aura à remplir quelques questionnaires afin d'avoir son avis et ses ressentis. Chaque questionnaire sera anonyme vis-à-vis de l'enseignant.

Je vous remercie de votre compréhension et vous demande votre autorisation

Magali Boizumault

- J'autorise Mme Boizumault à venir dans la classe et filmer mon enfant
- Je n'autorise pas

ANNEXE 3 : Grille d'observation des CNV des enseignants

Les deux tableaux étaient dans le prolongement l'un de l'autre pour n'en former qu'un. Pour chaque ligne, en plus de cocher une croix pour relever la CNV réalisée par l'enseignant, nous notions le message verbal prononcé. Si plusieurs CNV étaient utilisées lors de l'interaction, nous marquions autant de croix. Si ces CNV apparaissaient les unes après les autres, nous remplacions la croix par un numéro pour matérialiser l'ordre d'apparition.

Temps début	Temps fin	Durée	Qui initie?	Sexe de l'élève	CNV autre/ non déterminée	OG	OT	gestes iconiques (relation spatiale, action)	gestes indiciels	gestes symboliques	gestes marqueurs de la parole/ idéogrammes (gestes rythmiques oratoires)
									gestes de pointage	communication sans l'usage de la parole	

Interactions non verbales																						
silences de l'enseignant	plaisanteries avec les élèves	intérêt scolaire: IES	Réponse à une bonne performance				Réponse à une faible performance/erreur				Réponses suite aux comportements déviants											
			FNVExp +		FNVG FNVT		EncNVExp +		CrNVExp -		OG	CCG	CCExp -	CCT								

ANNEXE 4 : Grille de l'entretien semi-directif

Q: Bonjour. Je travaille sur la relation pédagogique et sur les communications en EPS. En fait, j'essaie de voir quelles sont les croyances des enseignants, leur mode de fonctionnement, quand ils mettent en place leurs communications, notamment celles non verbales. J'essaie de le mettre en parallèle avec le ressenti des élèves, à travers le questionnaire que je leur ai distribué.

Q : Penses-tu que l'enseignant a un rôle à jouer au **niveau affectif** ? Est-ce que l'affectivité, l'émotionnel doit rentrer dans le rôle de l'enseignant ?

Déf: Affectivité: s'intéresser à l'élève, essayer de le prendre en compte au niveau de ses sentiments, de ses ressentis

Q: A quoi ça sert ? Quel intérêt ? (climat de classe, ambiance, apprentissage)

Q: quels sont les différents **FB** que tu penses donner en classe? Qu'est-ce que c'est?

Q : Est-ce que tu penses donner autant de FB à tous tes élèves (filles ou garçons) ?

Q : Est ce que selon toi il y a des élèves en particulier qui reçoivent plus de FB ? Qui et pourquoi ?

Q : Penses-tu que certains élèves ne reçoivent pas de feedback dans tes classes ? Pourquoi ?

Q : Penses-tu que certaines APS font que ton comportement est différent par rapport à celui des autres APS ?

Q : Est-ce que, par rapport aux FB, tu as l'impression, en terme de quantité, que certaines APS font que tu en donnes plus que d'autres ?

Q : Est-ce qu'il y a des activités qui font que certains FB sont plus adressés au groupe ? ou d'autres activités où c'est davantage adressé aux élèves ?

Q : Comment donnes-tu tes **feedback d'encouragement** et à qui ? Comment? Quand?

Q : Quels effets penses-tu procurer chez tes élèves lors de tes encouragements ? En donnes-tu beaucoup?

Q : Quelle est son efficacité ?

Q : En ce qui concerne les encouragements, est-ce que tous les élèves en reçoivent autant ou est-ce qu'il y a des élèves particuliers ?

Q : Comment donnes-tu tes **feedback techniques** et à qui ? Comment? Quand?

Q : Quels effets penses-tu procurer chez tes élèves lors de ces FB ? En donnes-tu beaucoup?

Q : Quelle est son efficacité ?

Q : Penses-tu que les FB techniques soient efficaces lorsqu'ils sont donnés au groupe ou à un élève en particulier plus ciblé ?

Q : Et enfin les FB techniques, d'après toi, est-ce qu'ils s'adressent principalement à un type d'élève ?

Q : Au niveau de tes FB techniques, est-ce que certaines APS t'incitent à donner plus de FB techniques ? Lesquelles ? Et pourquoi ?

Q : Comment donnes-tu tes **félicitations** et à qui ? Comment ? Quand ?

Q : Quels effets penses-tu procurer chez tes élèves lors de ces FB ? En donnes-tu beaucoup ?

Q : Quelle est son efficacité ?

Q : Et en ce qui concerne les félicitations est-ce que c'est plus efficace quand c'est donné au groupe ou à un élève particulier ciblé ?

Q : En ce qui concerne les félicitations qui en reçoit le plus ?

- Q : Comment donnes-tu tes **FB de conservation de contrôle** et à qui ? Comment? Quand?
- Q : Quels effets penses-tu procurer chez tes élèves lors de ces FB ? En donnes-tu beaucoup?
- Q : Quelle est son efficacité ?
- Q : En ce qui concerne les FB de conservation de contrôle, quels élèves en reçoivent davantage ?
- Q : Est-ce que d'après toi, tu intervies beaucoup au niveau de la conservation du contrôle tant sous forme de questions, que pour l'organisation, que pour la gestion de ta classe?
- Q : penses-tu donner beaucoup de FB d'organisation ? Qu'entends-tu derrière ? Quand ? Pourquoi ?
- Q : As-tu des **élèves** qui sont plus **sympathiques** que d'autres ? Pourquoi ? Comment ?
(Q: Est ce que tu as l'impression d'avoir une attitude différente envers ces élèves qui te sont sympathiques ? Communiques-tu plus avec eux ? Interviens-tu différemment) ?
- Q : Est-ce que d'après toi, il y a des élèves avec qui tu communique le plus ?
- Q : Au niveau des **interactions extra-scolaires**, est-ce que tu as tendance à discuter, à t'intéresser aux élèves en dehors de l'école ? leur poser des questions sur leur vie hors de l'école ? Qu'est-ce que ça apporte ?
- Q : Est-ce que tu penses poser beaucoup de questions à tes élèves ?
- Q : Si je te demandais de classer et de hiérarchiser tous ces FB dans l'ordre ou tu les donnes d'après toi lequel tu donnes le plus ?
- Q : Entre organisation, question, intérêt extra scolaire, félicitation, encouragement, FB technique, critique, conservation du contrôle ?
- Q : Et ensuite, est-ce que tu penses que les **caractéristiques de tes élèves** jouent sur tes interventions ? Pourquoi ?
- Q : Est-ce que les filles ou les garçons, ça jouent sur tes interventions ?
- Q : Est-ce que d'après toi les résultats scolaires de tes élèves dans les autres disciplines que l'EPS t'influencent
- Q : Est-ce que les résultats de tes élèves en EPS ça t'influence
- Q : Et est-ce que leur catégorie socioprofessionnelle, ça t'influence ? Pourquoi ?
- Q : Et maintenant, au niveau de leur apparence physique ? Est-ce que tu penses être influencée par leur apparence physique ?
- Q : Est-ce que d'après toi la **communication verbale** est importante en EPS ? Pourquoi ?
- Q : Est-ce que d'après toi il y a de la **communication non verbale** en EPS ? Que mets-tu derrière ? A quoi ça sert ? Quelle efficacité ?
- Q : Quelle est sa place en EPS ? Quel est son rôle, son importance ?
- Q : La **gestuelle**, quelle est sa place, d'après toi, en EPS ? Qu'apporte-t'elle par rapport à la parole ? A-t'elle un bénéfice ?
- Q : Quelle est la place, le rôle des **emblèmes** ? Les emblèmes, ce sont les gestes qui se suffisent à eux mêmes, qui n'ont pas besoin d'être accompagnés de la parole pour se faire comprendre ? Quand tu dis comme ça (pouce levé vers le haut ou le bas, doigt qui remue pour faire venir qqn, etc.), ces gestes, est-ce que tu les utilises et est-ce qu'ils auraient une utilité en EPS ?
- Q : Quelle place du **sourire** en EPS... et quel rôle ? Qu'apporte-t'il par rapport à la parole ? A-t'il un bénéfice ? Est-ce que tu l'utilises volontairement parfois, avec une intention derrière ?

Q : La place des **regards** ? Le regard positif le regard négatif ? Est-ce que d'après toi ça a un impact sur le comportement de l'élève ? Qu'apportent-ils par rapport à la parole ? Ont-ils un bénéfice ? Est-ce que c'est un outil que tu utilises ?

Q : Quelle est la place du **silence** en EPS ? Qu'apporte-t'il par rapport à la parole ? A-t'il un bénéfice ? Est-ce que c'est quelque chose que tu utilises, comment, pourquoi ?

Q : Quelle est la place du **toucher** en EPS ? Qu'apporte-t'il par rapport à la parole ? A-t'il un bénéfice ?

Q : Est-il nécessaire de toucher les élèves ?

Q : A quelles occasions êtes vous amené à toucher un élève ?

Q : Quels endroits touches-tu, selon toi, chez l'élève ?

Q : Y a-t-il des moments où tu vas toucher volontairement ?

Q : Penses-tu que certaines APS favorisent le contact ?

Q : Pourquoi ces APS favorisent davantage les contacts ? Qu'est-ce qui les caractérise et qui fait qu'on est davantage dans les contacts ?

Q : Est-ce qu'il y a une variabilité des touchers en fonction de l'année scolaire ?

(La variabilité du nombre de touchers varie-t-elle en fonction du début, du milieu ou de la fin de l'année ?)

Q : Est-ce qu'il y a différentes façons de toucher (Tapotement, effleurement, caresse, etc.) ?

Q : Est-ce que tu touches tous les élèves de la même façon indifféremment (sexe, âge, niveau sportif, etc.) ? Te fixes-tu des limites volontairement sur cet acte ?

Q : Quel est le ressenti de tes élèves, selon toi, face à ces touchers ? Quelles réactions ont-ils si émotions il y a ? (gênes, agression, réticence, indifférence, etc.)

(Q : Crois-tu qu'ils y font attention ? Est-ce que tu crois que cette réticence, elle s'effectue dans l'action, ou est ce que c'est uniquement en théorie, quand on leur demande, ils vont dire ça et après, dans l'action, ils n'y prêtent pas attention ?)

Q : A quoi ça sert de toucher selon toi ? Quelle efficacité du toucher ?

Q : D'accord, est-ce qu'il y a un impact du sexe de l'enseignant selon toi, une différence entre les hommes et les femmes ?

Q : Quelle est la particularité du toucher par rapport aux CV (à la parole) ? Qu'apporte-t'il de plus, le cas échéant ?

Q : Bien, et au niveau des touchers, penses-tu en donner beaucoup ?

Q : Quelle est l'importance donnée à la position de l'enseignant dans l'espace ? Comment tu t'organises ? Comment tu te places ? Pourquoi ?

Q : Concernant ton positionnement en tant qu'enseignant, ta posture, est-ce qu'il y a quelque chose de réfléchi, est ce que tu prends des postures différentes en fonction de certains contextes, certaines situations, ou est ce que ce n'est pas du tout réfléchi ?

Q : Est-ce que tu as l'impression d'avoir développé des routines non verbales, des choses qui sont répétitives, dont tu as conscience et que tu essaies de mettre en place à chaque séance ou au cours de la séance ? Au niveau non verbal ?

ANNEXE 5 : Questionnaire élèves de l'étude 2 sur les communications et attitudes de l'enseignant

sexe: F G

Age:

Questionnaire sur les communications et attitudes de l'enseignant :

- ✓ Qu'est-ce qu'un bon enseignant selon vous ? Quelles qualités doit-il avoir ?

- ✓ Si je vous dis qu'un bon climat de classe est une atmosphère de classe positive dans laquelle vous pouvez travailler correctement, avec efficacité, qu'est ce qui selon vous peut favoriser ce climat positif ? Quel est le rôle du professeur dans la mise en place de ce climat ?

- ✓ Comment définiriez-vous la classe idéale, dans laquelle vous vous sentez bien pour travailler ?

- ✓ Aimez-vous lorsque l'enseignant entre plus individuellement en contact avec vous, par un regard, un sourire ou un toucher ? Pourquoi ? quel effet cela a-t-il pour vous au niveau de votre apprentissage ?

- ✓ Préférez- vous lorsqu'il vous sourit ou lorsqu'il entre en contact par une main sur l'épaule, le bras par exemple ?

- L'enseignant interagit-il davantage avec les bons élèves ou avec les moins forts dans votre classe ? Pourquoi selon vous ?

- L'enseignant interagit-il davantage avec les garçons ou avec les filles dans votre classe ? Pourquoi selon vous ?

ANNEXE 6 : Questionnaire élèves de l'étude 2 sur l'individualisation des CNV et le toucher

sexe: F G

Age

Questionnaire

Les questions posées portent sur la relation entre vous et votre professeur

S'il vous plait, répondez à chaque question précisément

1. Ton professeur en cours interagit régulièrement avec vous. Il **félicite** parfois les élèves. Penses-tu recevoir souvent des félicitations ? Pourquoi ? Cocher la réponse de votre choix si les réponses correspondent à votre avis

J'ai un bon niveau sportif: oui non

Je suis une fille / je suis un garçon

Je fais beaucoup d'efforts oui non

je suis toujours attentif / parfois seulement attentif

Autre:

je pense que j'en reçois plus/ autant/ moins que les autres élèves

2. Ton professeur en cours interagit régulièrement avec vous. Il **encourage** parfois les élèves. Penses-tu recevoir souvent des encouragements ? Pourquoi selon toi ?

je pense que j'en reçois plus/ autant/ moins que les autres élèves

3. Ton enseignant te **dispute** parfois en cours. Penses-tu qu'il se fâche souvent après toi ? Pourquoi ?

je pense que j'en reçois plus/ autant/ moins que les autres élèves

4. Avec ton professeur tu **plaisantes** et **rigoles** parfois. Qu'est-ce que ça produit sur ta motivation et ton investissement ?

sexe: F G

Age

Questionnaire

5. A plusieurs reprises au cours d'une séance ton professeur communique par gestes plutôt que de parler.

Ex : lorsqu'il fait chut avec son doigt devant sa bouche. Lorsqu'il est en colère et fait les gros yeux. Lorsqu'il montre du doigt une personne et lui montre la porte...

Trouves tu cette action plus efficace que la parole ? Pourquoi?

Suffit-elle ou doit-elle être accompagnée de mots ? Pourquoi?

Y es-tu plus sensible qu'à la parole ? Pourquoi?

6. J'ai constaté au cours de mes observations que pendant les séances d'EPS, votre professeur à plusieurs reprises vous touchait (dos, bras, épaules)

Y faites-vous attention?

Y êtes vous sensibles ?

Quelle est son efficacité?

7. Le professeur en EPS vous « touche » pour plusieurs raisons :

- Encourager
- Corriger une posture
- Réconforter
- séparer
- calmer si vous êtes agités

Pouvez vous me dire pour chaque type de toucher son efficacité et son utilité par rapport à la parole

	Plus efficaces que la parole ?		Utile de toucher pour cette action ?		Sentiment provoqué lors du toucher ?
	oui	non	oui	non	
Encourager					
Réconforter					
Corriger					
Séparer					
Calmer					

ANNEXE 7 : Entretiens exploratoires préalables

Pré-enquête : questionnaire élève à l'oral

- Qu'est-ce que, selon-vous, un enseignant attentif, qui vous apporte son soutien ?
- Lié aux interventions de l'enseignant ?
- Comment savez-vous qu'un enseignant prend soin de vous ? Listez 3 choses qu'un enseignant fait lorsqu'il prend soin de vous
- Comment savez-vous qu'un enseignant ne prend pas soin de vous ? Listez 3 choses qu'un enseignant fait lorsqu'il ne prend pas soin de vous
- Qu'est-ce qu'un bon climat de classe ?
- Préférez-vous avoir un enseignant d'EPS homme ou femme ? Pourquoi ?
- Par quelle différence d'attitude se distinguent les enseignants hommes ou femmes ?
- Préférez-vous avoir un enseignant jeune (23/35 ans) ou plutôt avec de l'expérience (+ 40 ans) ?
- Aimez-vous lorsque l'enseignant entre plus individuellement en contact avec vous, par un regard, un sourire ou un toucher ?
- Pourquoi ? Quel effet cela a-t-il pour vous au niveau de votre apprentissage ?
- Existe-t-il des APS plutôt pour les filles, plutôt pour les garçons, ou adaptées aux 2 sexes ?
- L'enseignant interagit-il davantage avec les garçons ou avec les filles dans votre classe ?
 - ✓ En ce qui concerne la fréquence (plus souvent ?)
 - ✓ Pour la qualité (différemment ?)
- L'enseignant interagit-il davantage avec les bons élèves ou avec les moins forts dans votre classe ?
 - ✓ En ce qui concerne la fréquence (plus souvent ?)
 - ✓ Pour la qualité (différemment ?)
- Est-ce important pour vous de recevoir un FB positif suite à la réussite d'une tâche ?
- Quel effet cela provoque-t-il chez vous lorsque l'enseignant vous touche (contact) ?
 - ✓ Au niveau de votre réussite ?
- Préférez-vous lorsqu'il vous sourit ou lorsqu'il entre en contact ?
- Appréciez-vous votre enseignant d'EPS ? Pourquoi ?
 - ✓ Qualités
 - ✓ Défauts

ANNEXE 8 : Entretien d'auto-confrontation de Natacha

Q: D'accord, donc là, on va essayer de voir un petit peu, des comportements que j'ai remarqué, pour que tu m'expliques pourquoi à tel moment tu as mis ça, qu'est-ce que d'après toi, ça apporte en plus ?

Voilà, le sifflement. Pourquoi ? Qu'est-ce qu'il apporte ? Pourquoi à ce moment là, tu as besoin ou envie de siffler au lieu de dire stop simplement ?

R: Ben ça, c'est pour l'efficacité. Je suis dehors, il y a du vent, il y a du bruit, donc c'est beaucoup plus efficace de donner un coup de sifflet. Ça surprend, et ça capte leur attention.

Q: D'accord. Donc là, pareil. Voilà, tu fais une pause, tu fais silence. Pourquoi à ce moment là ?

R: Ben là, je crois que je vais donner la consigne et que je veux qu'ils écoutent tous. Je crois que c'est l'explication de l'atelier. Il faut que j'aie leur attention à tous et à toutes.

Q: D'accord. Pourquoi tu souris pendant que tu fais le silence ? Tu as un petit sourire.

R: Oui, c'est marrant. Je n'en sais rien, pourquoi je souris. Rire

Q: Pourquoi tu montres que tu n'es pas contente et tu as le petit sourire qui vient ?

R: Je ne sais pas. Je pense que c'est plus lié au fait que c'est le début de séance, et je pense que je suis plus tolérante en début de séance.

Q: Cette posture, est-ce que tu peux essayer de me dire quand est-ce que tu l'utilises et pourquoi ?

R: Ah, c'est trop marrant !

Q: Quand est-ce que tu mets les mains sur les hanches, dans quels cas, pourquoi ? Est-ce que cette attitude là, elle veut dire quelque chose, est-ce qu'elle a une signification ?

R: Attend, je réfléchis. C'est marrant, ça. Je n'ai pas l'impression...

Q: Puisque tu le fais souvent.

R: J'ai mal au dos ! Rire

Q: Non, mais tu as peut être une raison.

R: Non, j'ai mal au dos, déjà je pense. Mais si elle revient, c'est une situation d'attente, j'ai l'impression.

Q: Qu'est-ce que tu recherches ?

R: Là, dans cette situation-là, je pense que quand je me mets comme ça, je suis plus en situation d'observation. Alors j'attends. Là, ils s'échauffent. Ils trottent. Ça peut être synonyme, entre guillemets, d'inutilité. Là, je ne leur apporte rien, ils courent.

Q: D'accord. Alors là, est-ce que cette position là, elle est réfléchie ? Elle a une signification ? Est-ce qu'elle est différente ? Est-ce que tu le fais indifféremment : tu mets les mains sur les hanches, des fois tu les mets derrière le dos. Voilà. Est-ce que tu cherches à montrer autre chose en mettant les mains derrière le dos ?

R: Alors là, autant les mains sur les hanches, c'est une situation d'observation, mais observation, on va dire en retrait, j'ai l'impression. Je mets les mains sur les hanches et je ne vais pas intervenir. Alors que la situation là, mains dans le dos, je suis plus concentrée sur un groupe d'élèves, j'ai l'impression.

Q: On va voir, il y en a une autre. Voilà, donc ça revient souvent

R: Oui et là, je m'adresse aussi qu'à un petit groupe d'élèves. Donc je le vois plus dans l'observation précise d'un élève, voilà.

Q: D'accord mais est-ce que tu as l'impression que ta posture, de par ta posture, tu communique des informations aux élèves ?

R: Ouais

Q: Est-ce que tu as l'impression qu'au fur et à mesure de l'année, ils sont habitués à cette communication ?

R: Ben, je ne sais pas parce que j'en prends conscience là, donc...mais je pense que oui, j'ai l'impression que oui. Je pense que c'est, on va dire, un rite qui s'établit pendant l'année.

Q: Donc là, je vais te montrer encore un autre geste. Qu'est-ce qu'il apportait dans cette situation-là ? Voilà, en parlant avec le doigt devant la bouche. Quel impact de ce geste dans ta communication ? Avec le message verbal. Pourquoi tu le fais, qu'est-ce qu'il va apporter de plus que si tu ne l'avais pas fait, ce geste ?

R: Ah ben là, honnêtement, je pense qu'il n'apporte rien du tout parce que les élèves, de toute façon, étaient en activité. Enfin si, j'ai capté leur attention avec mon appel. Mais le geste, on va dire, je pense qu'il remet...je pense, j'avoue je ne sais pas. C'est tellement instinctif que...

Q: Oui mais est-ce qu'il y a certains moments où tu utilises ce geste volontairement, ce chut ?

R: Non, je ne l'utilise pas volontairement du tout.

Q: D'accord, ce n'est pas un outil ?

R: On m'aurait dit, est-ce que tu fais ce geste là, j'aurais dit non.

Q: D'accord. Donc là pareil, c'est une posture, une position. Voilà, tu attendais puis d'un seul coup boom. Est-ce que tu veux signifier quelque chose de particulier à tes élèves par ton attitude, par ta posture ? Est-ce qu'elle indique quelque chose à tes élèves dans un but de communication ? Est-ce que tu as vu la différence ?

R: Ben oui, j'ai vu la différence. En plus, je me recule en même temps. Là, je pense que je prends du recul, je me mets en position d'attente. Là, j'attends leur attention.

Q: Est ce que c'est calculé, volontaire ?

R: Non

Q: Ce n'est pas un outil auquel tu as réfléchi toi ? C'est pas du tout un moyen qui revient, que tu utilises spontanément ?

R: Spontanément, non .Et je pense que je l'utilise dans cette situation-là mais je n'en ai pas conscience.

Q: D'accord. Bon, là, on va essayer de voir certaines CNV gestuelles qui ont des intentions particulières, et nous dire ce qu'elle apporte à un moment particulier. Est-ce que c'est plus efficace que si tu avais simplement parlé ?

R: Rire

Q: Attends, je vais t'en montrer plusieurs. Voilà, tous ces petits gestes, qu'est-ce qu'ils apportent ?

R: Des encouragements, oui, tout à fait, tout à fait.

Q: Dans cette intention, qu'est ce qu'ils apportent de plus ? Pourquoi tu vas...

R: Ouais, c'est les encouragements, c'est les motiver, c'est prendre part complètement à leur action .C'est montrer que je suis présente, que j'ai conscience de leurs efforts. Ça fait partie de l'apprentissage quoi, pour moi.

Q: Tu te mets en scène ?

R: Ouais.

Q: Tu essayes d'accentuer ton encouragement ?

R: Ouais, ouais.

Q: En es-tu consciente ?

R: Ouais, j'en ai conscience, tout à fait.

Q: Donc là, pareil. Tu vois là ? Là, tu exagères ?

R: Il a pas voulu.

Q: Tu déclenches un sourire.

R: Oui, je l'approche, il vient vers moi.

Q: Et là, le sourire, il n'est pas volontaire ? Tu n'essayes pas ?

R: Bien sur que si, là il est volontaire. Là, je sens que c'est un élève en difficulté.

Q: Tu disais tout à l'heure que tu ne l'utilisais pas volontairement.

R: Oui, tout à fait.

Q: Et plusieurs fois, ça revient, tu l'utilises.

R: C'est marrant ça. Ouais, ouais. C'est pour vraiment créer une intimité entre l'élève et moi. Le sourire, là. D'aide, d'écoute. Je ne suis pas là en adversaire, je suis là pour l'aider. C'est, ouais, c'est positif.

Q: Alors, maintenant, on est sur les conservations de contrôle, quand tu cherches à réguler les problèmes. Alors là c'est un petit geste de la tête.

R: Ouais, tout à fait, ouais.

Q: J'en ai noté plusieurs différents. Là, que signifient-ils ?

R: Ben, justement, c'est pour marquer. Ouais, ouais. C'est pour que ce soit plus percutant qu'avec la parole.

Q: Pourquoi c'est plus percutant ?

R: Ben, s'il n'a pas l'écoute, au moins il aura mon geste, parce qu'il peut être, on va dire, distrait, et je pense qu'avec le geste, c'est plus efficace.

Q: Donc on va voir un 3ème type de geste. Là, tu t'approches. Voilà, tous ces gestes de conservation de contrôle (CC). La gestuelle, qu'est-ce qu'elle apporte de plus que simplement parler ? Dans la CC ?

R: Ben c'est, je pense, que ça cible plus vers l'élève, ça insiste, ça capte plus son attention.

Q: D'accord. Maintenant, on est sur les critiques non verbales gestuelles. C'est-à-dire qu'ils ont fait quelque chose qui n'était pas bien, non pas sur le comportement général mais au niveau du geste demandé, donc la gestuelle en elle-même. Qu'est-ce que ça apporte de renforcer tes propos par de la gestuelle ? Donc oui, en fait, là, voilà.

R: Rire

Q: Tu insistes, tu leur montres.

R: J'insiste. Ben, oui, ouais, ouais. Là, j'insiste lourdement.

Q: Et quelle intention derrière?

R: Ben là c'était positif, et justement, c'était positif, ils faisaient en 2 passes.

Q: Ah oui excuse-moi, je me suis trompée de passage.

R: Là c'était en félicitation.

Q: Et donc, pourquoi tu insistes autant ? Qu'est ce que tu veux leur faire comprendre?

R: Ben, je veux leur faire comprendre que je veux qu'ils rentrent dans le côté compétition. C'est un challenge, donc j'essaie de les motiver.

Q: C'est après. Voilà, « Elodie, ne mets pas tes mains devant ». En quoi ta gestuelle va t'aider, pour qu'ils comprennent, pour modifier ?

R: Alors là !

Q: Ben je peux t'en montrer d'autres si tu veux voir.

R: Non, non, c'est vrai que c'est marrant. Mais je pense que c'est pour cibler le mauvais geste, on va dire.

Q: Parce que tu crois que, du coup, ils vont plus modifier rapidement leur geste ?

R: Ouais, je pense. Rire.

Q: Finalement, on marque beaucoup. Est-ce que tu crois que notre gestuelle, c'est important dans le message ?

R: Ah ouais. Ouais, enfin je pense. C'est ce qui spécifie, ce qui, on va dire motive... Comment dire, j'ai l'impression que ce serait insignifiant, que ce serait inefficace s'il n'y avait pas le geste avec. Pas suffisant en tout cas.

Q: D'accord. Là juste, plusieurs fois quand tu parles et que tu expliques quelque chose, tu fais ceci (pince entre pouce et index). Qu'est-ce que tu veux signifier quand tu parles ? Et j'en ai relevé plusieurs.

R: Oh, c'est rigolo !

Q: Est-ce que tu veux transmettre quelque chose ?

R: Ouais, voilà, je pense que je veux cibler la chose importante.

Q: Est-ce que tu crois que les élèves ont pris conscience ? Parce qu'à chaque fois que tu veux dire quelque chose d'important...

R: Je fais ça !

Q: Est-ce que les élèves savent qu'à ce moment-là, ça veut dire que tu vas dire quelque chose, qu'il faut qu'ils soient attentifs ?

R: Je ne sais pas s'ils en ont conscience. Mais je pense que si c'est un geste qui se répète, à ce moment là, je pense que oui, c'est un code qu'on met en place petit à petit.

Q: D'accord. Est-ce que tu as l'impression qu'ils sont toujours attentifs quand tu fais comme ça ? A chaque fois que tu expliques quelque chose d'important ou que tu pointes comme ça, est-ce que tu as l'impression qu'ils sont attentifs ?

R: Ouais, je pense, j'ai l'impression. Ça cible vraiment ce que j'attends d'eux.

Q: Donc pareil, sur les félicitations gestuelles non verbales ? Pourquoi est-ce qu'à chaque fois que tu fais un FB positif, que tu félicites quelqu'un, finalement tu fais une gestuelle, tu vois ?

R: Rire

Q: Pourquoi tu montres du doigt ou tu fais ce geste là ?

R: Est-ce que ce n'est pas pour mettre l'élève en valeur justement ? Montrer ce qui est bien, et insister sur le fait que ce qu'il ou elle a fait est bien, ce que j'attendais, quoi. Donc c'est orienter le regard des élèves vers ce que j'attendais d'eux.

Q: Et là, dernier geste avant de passer à la suite. Voilà, ça en plus de la parole, qu'est-ce que ça apporte, « hop » ? Pourquoi tu le mets en place, pourquoi tu dis « hop », en plus de taper dans les mains ?

R: Simplement, j'utiliserais plus facilement le signal sonore. Pourquoi, je ne sais pas. Non, j'ai l'impression qu'il y a des élèves plus auditifs et d'autres plus visuels, en combinant les deux...

Q: D'accord. Là, tu disais que tu n'utilisais pas d'emblèmes, finalement tu en utilises quelques unes.

R: C'est marrant !

Q: Tu ne les mets pas forcément avec la parole. « Stop on s'arrête ». Là tu mets la parole. Souvent effectivement, tu fais « stop », le geste.

R: Oui

Q: Et là, tu dis « tends l'oreille » et tu fais comme ça (met la main derrière l'oreille).

R: D'accord

Q: Quelle intention ?

R: Ben je veux accentuer le message, ça c'est sûr. Quand je vais faire ce geste là, ça c'est sûr, là j'en ai conscience.

Q: Bon, maintenant on va passer à la partie touchers.

R: C'est pas vrai ! Attend, c'est marrant, j'adore ça ! Rire...J'adore, c'est vachement bien, c'est incroyable !

Q: Bon, au niveau du toucher, on a plusieurs types de touchers.

R: D'accord

Q: Bon, je vais te montrer celui là.

R: Rire.

Q: Tu vois là, tu montrais quelque chose.

R: Ah c'est marrant !

R: Ho là, je l'ai prise par le poignet là ! Là, j'ai peur qu'elle tombe dans les pommes, là ! Rire

Q: D'accord !

R: Là j'ai peur, elle se sentait mal, là j'ai peur qu'elle tombe !

Q: Est-ce qu'il n'y a pas une autre intention derrière ?

R: Bien sûr, en plus, oui, tout à fait. Ah, ouais, ouais, complètement. Je montre que je suis présente, que « je m'intéresse à toi ». Ouais. Mais c'est vrai que quand je la prends comme ça, par les bras, je me dis elle va avoir un malaise.

Q: D'accord, parce que là, elle est debout. Et là, elle n'est plus debout.

R: Donc elle est assise, elle ne craint plus rien. D'accord. Rire

Q: Elle ne craint plus rien.

R: Et là, je mets mes mains sur les genoux, d'accord. Je m'en doutais.

Q: Oui, tu vas mettre tes mains sur les genoux.

R: D'accord. Ouais, ouais.

Q: Voilà. Et là ?

R: Ouais, un petit câlin.

Q: Une caresse.

R: Oh, c'est mimi ! Rire. C'est génial, ça ! Rire. C'est la maman !

Q: Tu disais, voilà, tu disais, tu ne faisais pas de caresses, tu évitais.

R: Oui c'est vrai, c'est marrant !

Q: Pourquoi cette attitude ? Qu'est-ce qu'elle apporte ?

R: C'est pour la rassurer, de toute façon ça, c'est le côté maternel. Elle ne se sent pas bien, c'est pour lui montrer que je suis là, pas pour la disputer parce qu'elle arrête la situation, mais pour la soutenir.

Q: D'accord. Est-ce que ça, un homme le ferait, ou est-ce qu'il n'est pas du tout amené à le faire ?

R: Non, je ne crois pas.

Q: Là, tu crois que c'est vraiment en tant que femme ?

R: Oui, je pense.

Q: Une femme qui n'aurait pas d'enfant, elle ne le ferait pas ?

R: Moi, mon enseignement, il a changé le jour où je suis devenue mère.

Q: D'accord. Comment ?

R: J'étais beaucoup plus proche des élèves après avoir été mère.

Q: Alors, là, je ne sais pas qu'elle était ton intention. J'ai réussi à classer toutes tes intentions dans les touchers et là, j'ai deux points. Je te laisse le soin de m'expliquer.

R: D'accord.

Q: Quelle était ton intention quand tu l'as fait ?

R: Le geste sur l'épaule, quand je l'ai fait?

Q: Ah oui, la 1ère ligne va partir. Pourquoi finalement tu vas le toucher lui alors que tu dis la 1ère ligne va partir, puis la seconde ? Quel intérêt, quel apport ?

R: Alors j'ai l'impression que, visuellement, je montre que lui fait partie de la 1ère ligne, et je m'adresse à cette ligne là, donc j'ai l'impression que ça insiste sur le groupe d'élèves que la situation concerne.

Q: D'accord. Donc là, le toucher est important non pas pour l'élève mais pour toute la classe ?

R: Voilà, là, je pense que le toucher est important pour la ligne qui doit... Oui, c'est là dessus. Lui, le représentant de la ligne.

Q: Et comment tu crois que c'est perçu par l'élève, à qui finalement tu touches de dos, sans qu'il soit prévenu ? Par rapport à ce que tu disais ?

R: Ah oui, tout à fait. Ça, c'est des gestes que je n'aime pas faire car, pour moi, ils ne servent à rien et ils peuvent mettre l'élève...ils ciblent l'attention sur lui alors que ce n'est pas ce que je veux.

Q: D'accord. Est-ce que tu crois que les élèves y font vraiment attention ?

R: Lui oui. Parce que l'élève lui, il l'a perçu.

Q: Et là, cette fois-ci ? Oups, tu passes, une petite accolade, qu'est-ce que ça apporte ?

R: Ouais, ouais ouais. Euh. Est-ce que c'est pour lui montrer qu'elle rejoigne le groupe plus rapidement parce qu'elle était en dehors du groupe ? Ou peut-être qu'elle gênait mon passage, c'est possible, parce qu'elle était... Là, c'est le côté sécuritaire.

Q: Ok. Et là ?

R: Ah oui, oui, oui. Rire. Je m'en souviens de ça.

Q: Qu'est-ce que ça apporte de rechercher le contact ? De dire « super, allez ! » et de toucher (elle va taper dans la main de son élève garçon) ?

R: Là, ouais, c'est vrai que c'est le côté copain/copine. Et, c'est vrai que c'est ce que je recherchais, c'est vrai que c'est une classe qui est super sympa. Mais j'en avais conscience, là.

Q: Tu t'adresses à lui, particulièrement ?

R: Ah oui, complètement. Là, je m'adresse à lui, c'est personnel.

Q: Et au niveau motivation, qu'est-ce que ça lui apporte ? Qu'est-ce que tu crois qu'il perçoit et qu'est-ce qu'il va dire après ?

R: Je pense que c'est au niveau motivation, c'est...je pense qu'il prend conscience qu'il a fait quelque chose de bien donc je pense que ça le motive. C'est une sorte de prise en compte de son geste.

Q: Là, cette fois-ci, t'es plutôt dans quelle fonction ?

R: Rire

Q: Voilà, pourquoi à ce moment-là, plutôt que de dire simplement « va au travail », pourquoi tu recherches le contact ?

R: Ouais, ouais. Là, je recherche plus précisément le contact, c'est pour le côté...là c'est pareil, c'est le côté maternel, le côté soutien, je te comprends, je te soutiens, mais je te soutiens aussi dans le geste.

Q: D'accord. Là, je vais te montrer une autre intention.

R: Ouais, ouais

Q: Là, pourquoi finalement le besoin de toucher ici ? Qu'est-ce qu'il apporte le toucher, alors qu'ils sont en train de se placer ? Pourquoi à ce moment-là tu rajoutes ?

R: Pour que ça aille plus vite, non ? Une question d'efficacité, je pense.

Q: D'accord. Maintenant je vais, là, j'ai fait le tour un petit peu de tout. J'aimerais revenir sur quelques comportements pour savoir si c'est vraiment ta personnalité ou est-ce que finalement...

R: C'est un jeu ?

Q: ... tu joues et quelle est cette place de la comédie, du jeu...

R: Du jeu d'acteur ?

Q: ... du jeu d'acteur, quelle est son importance ? Là, on est dans la communication. Et qu'est-ce que ça apporte ? Est-ce que tu te mets en scène, est-ce que tu fais la comédie, est-ce que tu exagères tes mouvements volontairement ?

R: Ah non, là c'est spontané.

Q: D'accord, mais qu'est-ce que ça apporte finalement de te voir ? Est-ce que c'est important d'exagérer et de le faire ?

R: Tout à fait. Je pense que, ouais, ouais, c'est pour montrer que je sais rigoler. Ouais, ouais, c'est le côté détente aussi, que les élèves n'aient pas que le côté répressif et qu'il y a des moments de rigolade aussi.

Q: Là, est-ce que tu te mets en scène pareil ? Enfin, qu'est-ce que ça apporte pour l'élève de voir ça ?

R: Rigoler, ouais, c'est pareil, c'est dans le même sens que tout à l'heure. C'est une activité en plus, comme je disais tout à l'heure, c'est une activité artistique. Donc là, je n'ai pas du tout le même rôle. J'ai un rôle, comment dire, j'essaie de prendre en compte leur imaginaire, leur...ça interfère beaucoup plus. Donc j'ai besoin d'avoir une attitude comme ça avec eux, dans cette activité.

Q: D'accord. Donc là, ce n'est pas pour la même raison ?

R: Rire

Q: Donc là, tu es en train de l'aider ?

R: Oui ! Rire J'essaye de comprendre tout ce qui se passe.

Q: Et puis...

R: Rire

Q: Voilà, pareil. Qu'est-ce que tu veux signifier, quelle est ton intention derrière ?

R: Là, j'ai envie qu'elle réussisse.

Q: Hum. Qu'est-ce que tu crois que ça apporte à votre relation, là, à ce moment-là, plutôt que d'être simplement « allez Marianne » ou « allez courage! », de faire ça ? Est-ce que ça apporte quelque chose ?

R: Je ne sais pas. J'ai l'impression... peut-être que j'essaie de rentrer en relation avec elle, en contact avec elle ? Marianne, c'est une élève avec qui je suis en conflit généralement.

Q: D'accord.

R: Donc j'attends d'elle qu'elle fasse des efforts et qu'elle...Donc c'est une autre façon que le côté un peu réprimande que j'ai d'habitude avec elle, dans les autres activités.

Q: D'accord, donc tu essayes de mettre en scène encore plus l'encouragement et d'exagérer ?

R: D'exagérer, tout à fait.

Q: Et là ?

R: Ah ! Rire Ah le cinéma ! Rire...C'est excellent, ça me fait rire, rien que de me voir.

Q: Donc là, qu'est-ce tu crois ? Que ça apporte quelque chose de plus ?

R: Ah, je ne sais pas. Alors là, je n'avais même pas idée que je pouvais faire ça. Rire. Donc, tu n'as qu'à voir. Rire. Donc si ça peut détendre l'atmosphère, en tout cas. Si ça a ce pouvoir-là, c'est tant mieux déjà.

Q: Oui mais c'est sûr. Enfin, encore deux autres.

R: Rire. Ouais, c'est vrai que là...

Q: Qu'est ce que ça apporte ?

R: Je pense que là, à ce moment-là, j'essaie de la détendre cette élève, parce que c'est une élève hyper stressée et qui était très très en difficulté, qui avait beaucoup d'appréhensions sur le fil à ce moment-là. Donc je pense que c'est le côté je rigole pour un petit peu la décriper.

Q: D'accord, tu t'adaptes aux caractéristiques des élèves ?

R: Cette élève-là, à ce moment-là, ouais !

Q: Et je te fais un dernier truc parce que là, on n'est pas du tout dans le même registre.

R: Rire

Q: Pareil, là, est-ce que c'est exagéré ou -e que tu es vraiment en colère ? Est-ce que tu simules la colère, l'énerverment ? Est-ce que tu joues, t'accentues ?

R: Non, je veux marquer le coup là. Ouais, ouais, là je marque le coup. J'insiste, j'exagère un petit peu. De façon, j'interviens, je crie fort, je me retourne en même temps. Ouais, je marque le coup, là. Là, je veux que ce soit bien perçu.

Q: D'accord. Donc maintenant, au regard de tout ce que tu as vu, et ce qu'on a pu discuter, quel est d'après toi, je repose la question, quelle est la place de la CNV en EPS, toucher ou gestuelle ? Qu'est-ce qu'elle apporte et est-ce qu'il serait nécessaire d'en prendre conscience pour pouvoir la travailler et l'utiliser comme outil pédagogique ?

R: Ben là, c'est vrai que moi, en vue des différentes situations, c'est évident que moi je n'avais pas conscience, j'en n'avais pas du tout conscience et alors, après, l'utilité et l'efficacité, comme ce n'est pas un outil que j'utilise consciemment, je n'en suis pas sûre. En tous cas, le prendre en compte, je pense que c'est important.

Q: Et est-ce qu'on ne pourrait pas l'améliorer, si justement on en prend conscience et qu'on fait des cours, des choses comme ça ?

R: Ouais, tout à fait.

Q: Pour exploiter justement ce non verbal ?

R: Bien sûr, ah ouais.

Q: Est-ce que ça ne serait pas important que nos étudiants, ils aient des cours sur ça, pour être efficaces justement ?

R: Déjà en prendre conscience, je pense que déjà... en plus c'est un outil réel, c'est évident. Au niveau de mes situations, quand je me vois, c'est vrai que ça multiplie l'efficacité de la parole, la gestuelle. C'est vrai que...

Q: Et au regard du toucher, tu as vu que tu touchais non seulement sur la sécurité, la parade, les apprentissages, les encouragements. Est-ce que tu auras tendance à dire : je ne veux pas toucher donc je vais arrêter ?

R: Non.

Q: Est-ce que ça peut devenir un outil pédagogique ?

R: Ouais. Alors ça, l'utiliser plus, je ne sais pas, parce que là, c'est fait par instinct. Après, est-ce que moi je suis capable d'utiliser cet outil, le toucher consciemment, je ne crois pas, je ne crois pas que je sois capable, que ce soit volontaire, que je sois capable de l'utiliser.

Q: Oui, mais comme tu dis que c'est un gagne-temps. Plutôt que dire « ah, on se dépêche, les blancs vous allez-là, les rouges vous allez-là », plutôt faire directement pour gagner du temps, des choses comme ça ?

R: Oui, ouais, c'est sûr que si je pouvais, si ! C'est sûr que ça serait plus efficace mais, après tout, est-ce que c'est vraiment...enfin, c'est efficace pour moi mais, est-ce que pour l'élève, le fait de...est-ce que c'est efficace pour l'élève ? Le fait de parquer, les parquer avec le geste, je ne suis pas sûre, pour lui, que ce soit plus efficace, plutôt que de le comprendre, qu'à ce moment-là, la démarche intellectuelle.

Q: D'accord. Ben écoute, je te remercie.

ANNEXE 9 : Caractéristiques socio-professionnelles des 4ème 3

Prénom	sexe	date de naissance	âge	Redoublement	profession père	profession mère
Fouad	G	1996	13		chef d'équipe	assistante maternelle
Elias	G	1996	13			au foyer
Zineb	F	1995	14	CP	salarié	au foyer
Mélissa	F	1995	14	6	intérimaire	au foyer
Aurélien	G	1996	13		professeur à l'université	professeur d'anglais
Mike	G	1996	13		agent logistique	au foyer
Estelle	F	1995	14	CM2	boulangier	boulangier
Julio	G	1995	14		salarié d'une entreprise (STPA)	au foyer
Emile	G	1996	13		directeur commercial	chargée d'affaire
Maëllie	F	1996	13		informaticien	animatrice socio-éducative
Victor	G	1996	13		comptable	professeur
Anaïs	F	1996	13		directeur de projet à Steria	secrétaire au conseil général
Maxime I.	G	1995	14	4	commerçant	puéricultrice
Maéva	F	1996	13		technicien SAV	comptable
Julia	F	1997	12		informaticien au CNRS	assistante au CNRS
Charly	G	1995	14	4	NON RENSEIGNE	vendeuse en prêt à porter
Jérémy	G	1995	14	CM2	agent de maîtrise	aide à domicile
Yvana	F	1996	13		hôtelier	téléconseillère
Audrey	F	1996	13		DRH	chef de projet
Lydia	F	1995	14	4	chef d'entreprise	conditionneuse
Nathanaël	G	1996	13	CM2	chef d'une société de livraison	auxiliaire de vie
Maxime N.	G	1996	13		aucun	agent d'entretien
Chloé	F	1995	14	CE1	agent de sécurité	responsable de rayon
Juliette	F	1996	13		ingénieur	médecin
Héloïse	F	1996	13		chef d'entreprise	infirmière au SAMU
Amandine	F	1996	13		travail en usine	aide à domicile
Cyrielle	F	1997	12		commercial en automobile	professeur de mathématiques au lycée
Mathias	G	1996	13		informaticien	assistante sociale

ANNEXE 10 : le questionnaire initial de Valentine

Date de naissance : 05/03/1963

Statut : certifiée

Nombre d'année d'ancienneté : 20 ans

Ancienneté dans l'établissement actuel : 10 ans

Choix volontaire de cet établissement ? non

Nombre d'établissements où vous avez enseigné : 5

Quelle préférence d'établissement (si vous aviez le choix) ? Collège difficile

Spécialités sportives (où vous vous définiriez comme expert) :

Danse /Art du cirque/Sprint/ haies

Diplômes reconnus (BE) : Maîtrise STAPS

Activités sportives pratiquées et nombre d'heures

Danse : 1h, Yoga : 1h, Musculation (pilate) : 1h

Questionnaire général Enseignant

1. **Qu'est-ce qu'un bon enseignant selon vous ?**
Avant tout un éducateur accessible et disponible
2. **Qu'est-ce qu'un bon élève en EPS (attitude aux niveaux moteurs, affectifs, cognitifs, social, méthodologique)**
Un élève curieux (ouverture d'esprit) et disposé à fournir des efforts
3. **Quelle est l'importance de la communication sur la réussite de vos élèves ?**
La communication tisse du lien social
4. **Quelle différence faites-vous entre communications verbales et communications non verbales ?**
Le souci de clarté (la pertinence et le choix du mot juste, précis)
5. **Donnez des types d'interactions pour chaque catégorie.**
CV et CNV se complètent et interagissent pour consolider un apprentissage. Elles captent l'attention.
6. **Quel est leur rôle dans l'apprentissage au cours de la leçon ?**
Leur rôle consiste à expliciter une tâche donnée, à délimiter un cadre de travail et à apporter de l'aide à l'élève qui apprend.
7. **Laquelle pensez-vous le plus utiliser ?**
CV
8. **Laquelle est la plus efficace ?**
Au cours de la leçon, les reformulations verbales sont fréquentes et nécessaires. Elles contribuent à recentrer sur l'essentiel et participent au processus d'appropriation.
9. **Pensez-vous utiliser la CNV ? Comment ? A quelle utilité ?**
Plutôt pour faciliter l'adhésion de l'élève ou du groupe classe. Pour reconforter un élève qui rencontre des difficultés dans son apprentissage. Pour donner de l'assurance à l'élève afin qu'il mène sa tâche à terme. Pour le reprendre en main et l'inciter à fournir des efforts plus soutenus.
10. **Quelle est l'interaction la plus efficace selon vous (donnez des exemples de ce que vous diriez ou feriez, en les classant du plus efficace au moins efficace s'il y a plusieurs catégories) :**
 - Pour faire apprendre les élèves ? Reformulation/démonstration/explications données par les autres élèves.
 - Pour les réguler ? rappel/ retour en arrière/bilan/interruption pour introduire une variable (plus simple ou plus complexe)
 - Pour rétablir l'ordre ? avertissement/arrêt net (mise au point)
 - Pour les motiver ? encouragement/soutien
11. **pensez vous que les élèves accordent une grande importance à vos interactions ?**
Si elles sont significatives. Les élèves accordent de l'importance à ce qui donne du sens
12. **Pensent-ils selon vous que les FB sont nécessaires pour progresser ?**
Les FB apportent la distance, le recul par rapport aux apprentissages
13. **Pensez-vous que le nombre de FB donnés par élèves doit être élevé ?**
Il doit être adapté à la situation ou à la tâche motrice
14. **Pensez-vous que vos élèves apprécient de recevoir un FB lorsqu'ils réussissent dans une tâche facile ?**
Il est toujours utile d'être valorisé.
15. **Pensez-vous que vos élèves sont sensibles à la CNV ?**
Oui. Les élèves sont dans les émotions, le « non dit » et le ressenti. Ils vous demandent souvent d'être une grande éponge.
16. **Pensez-vous que vos élèves sont gênés par le contact physique (touchers) avec l'enseignant ? Oui**

ANNEXE 11 : les entretiens du premier semestre de Valentine

Question : Cas du feedback d'encouragement : à chaque fois que tu encourages un élève. Comment les donnes-tu ? Comment penses-tu que tu les donnes et à qui ?

Q : A quel moment, d'après toi, tu fournis le plus de feedback d'encouragement au cours de la leçon ? Par rapport à quel type d'actions ?

Q : Toujours sur ce même thème, quels effets penses-tu procurer chez les élèves ? Concrètement qu'est-ce que tu penses que tes encouragements font aux élèves ?

Q : D'accord. Alors maintenant, deuxième question, penses-tu que tes feedback techniques sont efficaces lorsqu'ils sont donnés à un groupe ou plutôt à un élève particulier, ciblé. Les feedback techniques, ce sont les feedback portant sur les contenus d'enseignement.

Q : Et en ce qui concerne les feedback de félicitation. Comment utilises-tu ces feedback de félicitation ?

Q : Alors nouvelle question. Est-ce que tu penses donner autant de feedback à tous les élèves, mais on va définir les feedback plus précisément, ou adresses-tu des feedback, certains types de feedback à des élèves particuliers ? Alors, au niveau de la conservation du contrôle, tu sais, à chaque fois, euh... y'a conservation du contrôle qui est défini avec trois sous catégories, soit des conservations du contrôle d'organisation, « fais pas ça, arrêtes », soit des conservations du contrôle sous forme de questions « Qu'est-ce que tu fais ? », soit des conservations de contrôle vraiment « y'en a assez, arrêtes », ou « va là-bas » par exemple. Donc ce genre de feedback lié vraiment à la gestion de la classe, du maintien du contrôle. Est-ce que tu as l'impression que c'est adressé principalement à une catégorie d'élèves, tout le monde peut y passer ? Est-ce que tu as l'impression quantitativement que c'est toujours les mêmes, quitte à me les nommer justement ?

Q : D'accord. Donc ça effectivement, c'est ce que tu penses, enfin, tu veux faire ?

Q : Après, est-ce que tu as l'impression de les traiter de façon égalitaire ou est-ce que t'as l'impression qu'il y a une catégorie d'élèves en fonction de leurs caractéristiques que tu privilégierais ?

Q : Concrètement, en gros, c'est « est-ce que tu as l'impression, dans cette classe, y'a des élèves aux caractéristiques similaires qui ont tendance à plus partir dans tous les sens et auxquels t'es souvent obligée de faire attention, et t'as l'impression que ça revient systématiquement, régulièrement, à chaque séance ? »

Q : Au niveau de tes encouragements, concrètement, est-ce que tu as l'impression que ce sont souvent les mêmes élèves à qui tu les donnes, ou tu as l'impression d'en donner à tout le monde ?

Q : C'est pareil dans le registre des félicitations, du coup, t'as l'impression, pareil, de les adresser à tous les élèves, plutôt à des élèves particuliers, à des types d'élèves, plutôt les filles, plutôt les garçons, plutôt les élèves les plus forts ou au contraire les élèves les plus faibles ?

Q : Et au niveau de tes feed-back techniques, est-ce que tu sais à qui tu les adresses particulièrement ? plus aux filles, plus aux garçons, plus aux élèves forts, plutôt aux élèves les plus faibles ?

Q : D'accord, mais je ne te questionne pas sur l'efficacité, je parle vraiment de tes intentions, au moins ce que tu fais, même si c'est pas volontaire, dans le feu de l'action. D'accord ! Alors maintenant, est-ce que tu as des élèves qui te sont plus sympathiques que d'autres ?

Q : Oui donc y-a-t-il des élèves avec qui tu communique plus ?

Q : D'accord ! Donc là, moi j'avais dit vraiment qui est le plus sympathique, avec qui tu communique le plus dans la classe et avec qui tu communique notamment le plus sur les interactions extrascolaires, hors du cours d'EPS. Tu m'as dit Anaïs par exemple, tu parlais beaucoup sur l'AS.

Q : Donc Anaïs, par exemple, tu m'as parlé et Charly. Mais est-ce qu'il y a d'autres élèves qui te viennent à l'esprit, avec qui t'as l'impression, tu communique finalement beaucoup dans le cours de la leçon ? Avec qui tu as tendance peut-être à davantage discuter dans la leçon ?

Q : Penses-tu que certains élèves ne reçoivent pas de feedback ?

Q : Y'a des élèves qui sont discrets donc tu ne vas pas vers eux ?

Q : D'accord. Et d'après toi alors, pourquoi tu ne leur en donnerais pas ?

Q : D'accord. Maintenant, c'était un peu par rapport à l'activité. Est-ce que t'as l'impression que par rapport aux quatre activités que t'as pu avoir, ou que, enfin que t'as depuis le début de l'année, y'a des activités où ton comportement est un peu différent par rapport à d'autres ? Alors, est-ce que par exemple, au niveau technique... ?

Q : Oui ! Est-ce qu'au niveau technique, par rapport à l'athlétisme, le badminton, la danse, dans lequel tu aurais tendance à donner le plus de FB techniques selon toi ? D'interactions avec tes élèves où tu leur transmets de la technique, du contenu d'enseignement ?

Q : D'accord, donc finalement c'est que t'as l'impression d'agir de la même façon dans les trois activités en termes de feedback technique ?

Q : D'accord. Au niveau des feedback, en terme de quantité, quelques soient les feedback, est-ce qu'il y a une activité où tu as l'impression de donner plus de feedback que dans l'autre, que dans une autre ?

Q : D'accord. Comment tu justifierais ça selon toi ?

Q : Donc si tu les classais en termes de quantité, là où t'as l'impression de parler plus, de donner plus de feedback ?

Q : Alors maintenant sur la durée, est-ce que tu rejoinst la quantité ? C'est-à-dire la durée de tes feedback, c'est à dire la durée de tes interactions, des fois tu vas intervenir une demi-seconde et des fois tu vas intervenir 5 minutes avec la même personne. Est-ce que t'as l'impression que cette durée, elle varie d'une activité à l'autre ? Est-ce que t'as tendance à être ...

Q : D'accord, mais justement, c'est pour comprendre ce qui t'oriente.

Q : Et maintenant, nouvelle question. Est-ce que t'as l'impression qu'en fonction des activités, y'a des activités où tu t'adresses plus individuellement aux élèves et d'autres où tu t'adresses davantage au groupe ?

Q : D'accord, et javelot ?

Q : Alors, maintenant. Penses-tu donner beaucoup de feedback, donc c'est un peu redondant finalement mais c'est pour essayer de voir un peu sous tous les angles, beaucoup donner de feedback d'organisation ?

Q : De questions, est-ce que tu penses beaucoup questionner tes élèves ?

Q : D'accord. Sur les intérêts extrascolaires, est-ce que tu as l'impression de beaucoup discuter avec tes élèves de la classe sur leur vie extrascolaire ?

Q : D'accord. Félicitations ?

Q : Donc les encouragements, pareil ?

Q : D'accord. Est-ce que t'as l'impression sur les encouragements que t'en donnes beaucoup dans tes séances ou pas tant que ça ?

Q : D'accord. Sur tout ce qui est conservation du contrôle ?

Q : D'accord. Et enfin sur les touchers, est-ce que t'as l'impression de beaucoup toucher tes élèves ?

Q : Jamais ? Tu n'as pas l'impression ?

Q : Tu ne touches jamais alors ? Ce n'est pas quelque chose que tu aurais tendance à faire ?

Q : Alors, ensuite. Est-ce que tu penses que les caractéristiques de tes élèves jouent sur tes interventions, qu'elles soient conscientes ou inconscientes ? Est-ce que t'as l'impression consciemment que les caractéristiques de tes élèves vont influencer tes interactions ?

Q : Est-ce que consciemment, t'es pas du tout, enfin t'as l'impression que tes interventions sont pas orientées par rapport aux caractéristiques de tes élèves, de façon consciente déjà ?

Q : D'accord. Donc maintenant on va préciser les caractéristiques des élèves justement qui pourraient t'orienter. Est-ce que les résultats scolaires des élèves, en sachant que certains élèves sont plus forts, moins forts... ?

Q : Les résultats de tes élèves plutôt en EPS. Tu sais qu'il est plutôt fort en EPS, moins fort ?

Q : Avec quels élèves tu as l'impression de davantage intervenir ? Interagir ? Le bon en sport ou celui qui est plus mauvais ?

Q : D'accord. Donc là c'était sur les résultats sportifs et qualité. Par rapport au sexe des élèves, est-ce que tu as l'impression que tu donnes plus d'interactions aux garçons, davantage aux filles ?

Q : Oui, concernant le contrôle ?

Q : D'accord. Est-ce que tu attaches, tu fais attention, même inconsciemment aux catégories socioprofessionnelles des élèves ?

Q : Alors, cette première partie est terminée !

2ème partie d'entretien : auto-confrontation avec la vidéo

Q : Comment tu penses que l'élève perçoit les petits surnoms que tu lui donnes ? « Mon grand » dans l'extrait ?

Q : Est-ce que t'as l'impression que tu le dis de façon spontanée ?

Q : D'accord. Alors maintenant ça va te surprendre, c'est sur le toucher.

Q : Au niveau de l'AP, je vais te montrer des passages.

Q : Là déjà. Par exemple (elle tape sur l'épaule d'élèves)

Q : Donc, toucher pour ramener leur attention.

Q : Oui non, mais pourquoi, à ce moment-là, tu mets un toucher plutôt qu'une autre action ?

Q : Oui, là ?

Q : Et pourquoi tu rajoutes, là par exemple, le toucher ?

Q : Donc là pareil, tu retouches Audrey.

Q : Comment penses-tu que les élèves prennent ce genre d'interaction ?

Q : Oui, se faire toucher ?

Q : Un autre (sur Victor, elle le sépare)

Q : J'ai oublié de te demander. Qu'est-ce que tu penses que euh... Charly, lui, a ressenti au niveau du toucher précédent ? Par rapport au toucher, quel a été son sentiment ?

Q : Là pourquoi tu ... enfin juste avant, t'as vu ? (elle touche le coude de Mélissa)

Q : Donc pareil, là y'en a plusieurs! Alors..., donc pareil dans celui-là, attends! (elle pousse et repousse un élève).

Q : Alors là (Elle sépare Amandine d'une autre élève)

Q : Alors, maintenant en badminton, quelle intention derrière ? (elle pose la main sur l'épaule de Fouad)

Q : Là, c'est sur une autre séance. (elle replace Yvana au badminton)

Q : D'accord, et là par rapport à ce genre de geste, comment tu penses que les élèves le prennent ? (toucher technique pour replacer un élève)

Q : Et là ? (elle touche le ventre d'une élève qui fait une crise d'asthme)

Q : D'accord. Et en quoi ça apporte quelque chose de plus ?

Q : Ecoute, je pense que c'est bon là !

ANNEXE 12 : le questionnaire de fin d'année de Valentine

Q: Comme tu l'as constaté, je travaille autour de la relation pédagogique et des communications en EPS. J'essaye de comprendre quelles sont les croyances des enseignants, leur mode de fonctionnement, quand ils mettent en place leurs communications notamment celles non verbales. J'essaye de le mettre en parallèle avec le ressenti des élèves et mes propres observations.

1) Penses-tu que l'enseignant a un rôle à jouer au **niveau affectif** ? 2) Est-ce que l'affectivité, l'émotionnel doit rentrer dans le rôle de l'enseignant ?

Déf: Affectivité: s'intéresser à l'élève, essayer de le prendre en compte au niveau de ses sentiments, de ses ressentis

Oui. Il semble difficile d'être dégage du ressenti ou de toutes sortes d'émotions (positives et négatives) dans la relation éducative avec les élèves. Les bilans des leçons vont dans ce sens (telle séance se sera bien ou mal passée, l'empreinte affective des leçons laisse des traces et le bon déroulement du cycle en dépend). Même s'il convient, par déontologie et respect, de garder ses distances avec les élèves, les échanges sont basés sur une confiance mutuelle et sur un lien d'attachement. L'enseignant s'investit dans sa démarche pédagogique, il donne de lui-même et cherche en retour l'adhésion de ses élèves à ses contenus d'enseignement. Il est plus agréable de travailler avec ses classes dans un climat affectif harmonieux, sinon les sources de frustrations vécus par l'enseignant et/ou par les élèves empoisonnent les apprentissages (quelque part chacun (élève ou professeur) doit pouvoir s'épanouir dans la relation, sinon il va en cours à reculons).

3) A quoi ça sert ? Quel intérêt ? (Pour le climat de classe, l'ambiance, leur apprentissage)

Une relation affective respectueuse de chacun, sereine et bien assumée permet à l'enseignant d'être en cohésion avec lui-même (son enseignement) et les autres (ses élèves). Un climat de travail calme et détendu devrait permettre à chaque élève de mieux trouver sa place dans la classe.

4) Est-ce que tu penses donner autant de feedback à tous tes élèves (filles ou garçons) ? J'essaye.

5) Est ce que selon toi il y a des élèves en particulier qui reçoivent plus de feedback ? Qui et pourquoi ?

Les élèves en difficulté dans les apprentissages ont certainement besoin d'être un peu plus soutenus que les autres. L'enseignant est centré sur la réussite de ses élèves. Il les soutient pour qu'ils progressent. Le feedback va dans ce sens, il me semble !

6) Penses-tu que certains élèves ne reçoivent pas de feedback dans tes classes ? Pourquoi ?

Les élèves qui s'absentent régulièrement des cours (sans raison valable) reçoivent certainement moins de feedback. Quand ils daignent revenir en classe, ils sont tout le temps en décalage par rapport aux apprentissages du groupe (il faut reprendre sans cesse ce qui a déjà été vu et (ré)expliquer tout ce qui a été fait, le feedback est impossible dans ces conditions).

7) Penses-tu que certaines APS font que ton comportement est différent par rapport à celui des autres APS ? Non

8) Est-ce que d'après toi la **communication verbale** est importante en EPS ? Pourquoi ?

Oui. Elle permet de donner les consignes de travail et de sécurité. Elle transmet les objectifs à atteindre, les critères de réussite, les exigences d'évaluation. Elle clarifie les compétences à atteindre. Elle permet d'expliquer les tâches à réaliser, contribue aux conditions d'évolution ou de régulation des situations d'apprentissage, elle dresse les bilans des observations, aide au (re)cadre du groupe et facilite l'accès aux principes d'action (ou aux techniques) inhérents à la pratique des APSA.

9) Est-ce que d'après toi il y a de la **communication non verbale** en EPS ? Que mets-tu derrière ? A quoi ça sert ? Quelle efficacité ? Quelles fonctions ?

Oui. Le toucher, les regards, les expressions ou mimiques, les soupirs, les sourires, le sifflet, le non dit...

La communication non verbale accompagne l'acte d'enseigner (on n'y peut rien, elle est humaine et naturelle, elle peut exprimer spontanément ses états d'âme, on peut donc juste essayer de la contrôler au mieux afin qu'elle serve à la démarche éducative et non pas l'inverse).

10) Quelle est sa place en EPS ? Quel est son rôle, son importance ?

Le regard pour accorder de l'importance et soutenir l'effort d'un élève. Le sourire pour valoriser la réussite d'un élève et partager sa satisfaction. Le toucher pour aider à la réalisation d'un mouvement (pour mettre en confiance l'élève et contribuer à ses progrès). La parade pour assurer la sécurité de l'élève en situation d'apprentissage. Les expressions et mimiques pour partager des émotions (positives ou négatives) avec les élèves. Les soupirs et le silence pour exprimer son désaccord. Le sifflet pour rétablir le calme, interrompre une situation dangereuse, arbitrer, stopper un conflit, marquer un temps d'arrêt avant de faire un bilan...

11) la gestuelle, quelle est sa place, d'après toi, en EPS ? Qu'apporte-t-elle par rapport à la parole ? A-t-elle un bénéfice ? Lequel ? Quand ?

La gestuelle permet d'accompagner les explications et contribue à la compréhension. La démonstration par le professeur passe par le corps de celui-ci en direction du corps des élèves. Elle est claire, directe et rapide (elle va droit au but). Le professeur engagé dans l'action avec ses élèves (au cours d'un échauffement), partage et soutient l'effort du groupe (il donne aussi l'exemple).

12) Quelle est la place, le rôle des emblèmes? Les emblèmes, ce sont les gestes qui se suffisent à eux-mêmes, qui n'ont pas besoin d'être accompagnés de la parole pour se faire comprendre. Ex : pouce levé vers le haut ou le bas, doigt qui remue pour faire venir quelqu'un, doigt devant la bouche pour dire « chut ! ». Utilises-tu ces gestes ? Quand ? Quel intérêt ?

Oui, je crois... je n'en suis pas certaine...Je pense utiliser le pouce dirigé vers le haut pour valoriser une action ou un résultat; comme pour dire: « c'est super ». Je pense aussi utiliser le pouce dirigé vers le bas pour exprimer le contraire, quand un élève n'écoute pas les consignes et fait quelque chose d'interdit; comme pour dire « c'est nul ». Il m'arrive aussi d'avoir des gestes d'impatience quand les élèves bavardent et s'agitent.

Je ne vois pas bien l'intérêt des emblèmes, ils interviennent de manière instinctive (comme des réflexes).

13) Quelle place du sourire en EPS... et quel rôle? Qu'apporte-t-il par rapport à la parole ? A-t-il un bénéfice ? Est-ce que tu l'utilises volontairement parfois, avec une intention derrière ?

Il est plus agréable pour tout le monde de travailler avec le sourire. Il facilite l'accueil des élèves. Il est communicatif. Les élèves apprécient d'avoir des professeurs souriants. Il signifie : « nous allons passer une heure trente ou deux heures ensemble, autant le faire dans la bonne humeur ». Je l'utilise volontiers et sans modération. Je trouve qu'il désarme plus rapidement que la parole tout élève agressif, nerveux ou irritable.

14) La place des regards ? Le regard positif ? Le regard négatif ? Est-ce que d'après toi ça a un impact sur le comportement de l'élève ? Qu'apporte-t-il par rapport à la parole ? A-t-il un bénéfice ? Est-ce que c'est un outil que tu utilises?

Je regarde souvent mes élèves agir (pour observer, pour conseiller, pour évaluer, pour vérifier s'ils ont compris une consigne ou une tâche, pour les encourager à progresser, pour accorder de l'importance à ce qu'ils réalisent et enfin pour les surveiller et les sanctionner le cas échéant). J'utilise cet outil parce qu'il est efficace pour comprendre les apprentissages des élèves et pertinent pour repérer leurs besoins, ainsi que pour situer les niveaux de pratique. Certains élèves apprécient d'être regardés (ils demandent même à être regardés) et d'autres beaucoup moins (ils paniquent).

15) Quelle est la place du silence en EPS ? Qu'apporte-t-il par rapport à la parole ? A-t-il un bénéfice ? Est-ce que c'est quelque chose que tu utilises ? Comment ? Pourquoi ?

Le silence est souvent exploité pour rétablir le calme dans la classe. Quand les élèves bavardent et ne sont pas disponibles, il faut pouvoir faire des pauses (cela ne sert à rien de parler en même temps qu'eux, ils n'écoutent pas), il importe alors de savoir attendre, en silence. Il est nécessaire pour capter

l'attention des élèves. Il convient aussi de l'imposer, sinon impossible de passer des consignes. Il est fondamental pour l'attention et la concentration de l'élève. Il y a déjà trop de bruit dans les gymnases ou les piscines qui résonnent, sans lui les meilleures conditions ne sont pas réunies pour apprendre.

16) quelle est la place du **toucher** en EPS ? Qu'apporte-t-il par rapport à la parole ? A-t-il un bénéfice ?

Le toucher est une aide directe à la compréhension du mouvement et à son exécution (il contribue à la correction du placement corporel). Il apporte soutien et entre-aide (exemple en gymnastique : la parade exercée par le professeur permet à l'élève d'être en confiance pour progresser). Il rassure plus vite que la parole, car il crée du lien solide entre le professeur et l'élève (un accompagnement réciproque comme une sorte de partage corporel, un vécu commun au service d'un même objectif : réussir).

17) A quelles occasions êtes-vous amené à toucher un élève ? Dans le cadre des apprentissages moteurs.

18) Y a-t-il des moments où tu vas toucher volontairement ? Systématiquement pour corriger un mouvement ou contribuer à la sécurité de l'élève.

19) Penses-tu que certaines APS favorisent le contact ? Pourquoi ces APS favorisent davantage les contacts ? Qu'est-ce qui les caractérise et qui fait qu'on est davantage dans les contacts ?

Je pense que le toucher existe dans toutes les APS et à l'échauffement à partir du moment où on est vigilant sur les placements corporels, sur l'exécution du geste et sur les exigences techniques.

20) Est-ce qu'il y a une variabilité des touchers en fonction de l'année scolaire ? (la variabilité du nombre de touchers varie-t-elle en fonction du début, du milieu ou de la fin de l'année ?) Non

21) Est-ce qu'il y a différentes façons de toucher ?

La position des mains dépend de l'aide que l'on veut apporter à la réalisation du geste (du but visé).

22) Est-ce que tu touches tous les élèves de la même façon, indifféremment (sexe, âge, niveau sportif, etc.) ? Te fixes-tu des limites volontairement sur cet acte ?

Peu importe le sexe, l'âge, le niveau sportif...Je ne réfléchis pas sur l'acte de toucher, il est spontané et naturel, tout en restant dans un cadre déontologique fort. Il se doit de respecter l'élève, son corps et sa culture.

23) Quel est le ressenti de tes élèves, selon toi, face à ces touchers ? Quelles réactions ont-ils, si émotions il y a ? (gênes, agression, réticence, indifférence, etc.)

Je n'ai pour l'instant jamais ressenti de réaction négative de la part de mes élèves.

24) Crois-tu qu'ils y font attention ? Est-ce que tu crois que cette réticence, elle s'effectue dans l'action, ou est-ce que c'est uniquement en théorie, quand on leur demande, ils vont dire ça et après, dans l'action, ils n'y prêtent pas attention ?

Je pense qu'ils n'y font pas spécialement attention, le toucher s'effectue dans l'action (il n'a pas de caractère déplacé ou abusif), il est logique et pertinent dans le contexte de la pratique ou de l'apprentissage en EPS (donc les élèves réagissent bien).

25) Est-ce qu'il y a un impact du sexe de l'enseignant selon toi, une différence entre les hommes et les femmes, pour le toucher ? Non

26) Quelle est la particularité du toucher par rapport aux CV (à la parole) ? Qu'apporte-t-il de plus, le cas échéant ?

Il agit en direct sur le corps de l'élève. Le ressenti est corporel. Il laisse tout de suite une empreinte.

27) Est-ce qu'il y a un impact du sexe de l'enseignant selon toi, une différence entre les hommes et les femmes, pour l'ensemble des CNV ? Non

28) Quelle importance donnes-tu à la position de l'enseignant dans l'espace ? Comment t'organises-tu, comment te places-tu ? Pourquoi ? Utilises-tu différemment ce placement à différents moments de la leçon ?

Cela dépend des moments de la séance. Pour les explications, je vais me trouver en face d'eux, assise, devant le groupe (comme eux). Pour les corrections individuelles, je passe à côté de chacun. Pour les observations collectives, je passe derrière toute la classe. Pour les évaluations individuelles, je me

place à côté, ou derrière chaque élève. Pour les réprimandes, je me mets en face de l'élève, les yeux dans les yeux. Je me déplace beaucoup au cours de la séance. J'accorde de l'importance à la vision globale de la classe (j'essaie de tous les regarder, sans exception). Je ne m'assois pas, sauf au début et à la fin de la leçon, au moment des consignes ou des bilans.

29) Concernant ta posture en tant qu'enseignant, est-ce qu'il y a quelque chose de réfléchi ? Prends-tu des postures différentes en fonction de certains contextes, certaines situations, ou est-ce que ce n'est pas du tout réfléchi ?

Non. Il n'y a rien de réfléchi, sauf peut-être le fait d'être à tous les cours polie, à la fois proche et à l'écoute, aimable et souriante (le plus possible dégagée de mes préoccupations personnelles).

30) Est-ce que tu as l'impression d'avoir développé des routines, des choses qui sont répétitives, dont tu as conscience et que tu essaies de mettre en place à chaque séance ou au cours de la séance ? Au niveau non verbal ?

Oui. A l'échauffement, ces 15mn sont précieuses. En début de séance, pour les explications, à la fin pour le bilan. Au niveau non verbal, je ne vois pas ce que je peux développer dans mes cours...

31) Penses-tu que l'enseignant se met en scène, parfois (tel un acteur qui joue un rôle) ? Quand et pour quelle raison ?

Oui. Il se met tout le temps en scène, et systématiquement dans l'arène. Il doit faire preuve de crédibilité (être exemplaire). Il doit dégager un certain charisme pour être écouté par les élèves. Bref, il doit être intéressant, authentique, juste et honnête (ce qui est un degré d'exigence difficile à atteindre tous les jours). Il se livre aux élèves, comme un acteur et reçoit en retour l'avis ou la critique des spectateurs (l'adhésion de son public ou le refus de participer au cours). Les interactions avec les élèves sont basées sur la juste mesure et la bonne distance (ne jamais être en sur-jeu).

32) Est-il possible d'améliorer les CNV d'un enseignant d'EPS ? Serait-ce nécessaire ? Pertinent ? Pour quelles raisons ? Comment selon toi ? Non

33) Penses-tu que les distances que tu mets avec un élève ont leur importance ? Signifient-elles quelque chose de particulier ? Les exploites-tu (distance intime, proche, sociale) ?

Oui. Elles sont fondamentales pour ne pas empiéter dans l'espace privé de l'élève. Chacun a sa place et son espace, compte-tenu de son rôle et de ses fonctions (de ses droits et de ses devoirs).

34) Penses-tu que ma venue a modifié quelque chose dans ton enseignement ? Si oui, à quel niveau ?

Je me suis certainement (consciemment ou non d'ailleurs) encore plus surveillée qu'à l'ordinaire (c'est incontournable) ! Mais, de toute façon, je suis très vigilante, un cours peut très vite basculer. La dynamique d'un groupe d'adolescents t'impose un contrôle permanent (il y a peu de moments de lâcher prise), les réactions des jeunes sont souvent imprévisibles et parfois excessives, il faut savoir se situer (se dominer) par rapport à ces moments d'explosion (s'adapter, sans se renier).

Je te remercie pour ces réponses

ANNEXE 13 : les questionnaires élève de la classe de 4ème 3

Classe :

- ✓ Nom :
- ✓ Prénom :
- ✓ Sexe :
- ✓ Age :
- ✓ Profession de mon père :
- ✓ Profession de ma mère :
- ✓ Activités sportives pratiquées :
- ✓ Nombre d'heures par semaine pour chacune :
- ✓ Je fais de la compétition : oui non
- ✓ J'ai redoublé la classe de :
- ✓ Mon niveau scolaire (1^{er} semestre) :
- ✓ Très Bon / Bon / Moyen / Faible
- ✓ Mon niveau en EPS (1^{er} semestre) :
- ✓ Très Bon / Bon / Moyen / Faible

Questionnaire sur les communications et attitudes de l'enseignant :

- ✓ Qu'est-ce qu'un bon enseignant selon vous ? Quelles qualités doit-il avoir ?
- ✓ Si je vous dis qu'un bon climat de classe est une atmosphère de classe positive, dans laquelle vous pouvez travailler correctement, avec efficacité, qu'est-ce qui selon vous peut favoriser ce climat positif ? Quel est le rôle du professeur dans la mise en place de ce climat ?
- ✓ Comment définiriez-vous la classe idéale, dans laquelle vous vous sentez bien pour travailler ?
- ✓ Aimez-vous lorsque l'enseignant entre plus individuellement en contact avec vous, par un regard, un sourire ou un toucher ? Pourquoi ? Quel effet cela a-t-il pour vous au niveau de votre apprentissage ?
- ✓ Préférez-vous lorsqu'il vous sourit ou lorsqu'il entre en contact par une main sur l'épaule, le bras par exemple ?
- ✓ Pour vous, les activités sportives que vous allez pratiquer cette année sont plutôt masculines, féminines, neutres ?

Bad	3 x 500m	Acrosport	Ultimate

- L'enseignant interagit-il davantage avec les bons élèves ou avec les moins forts dans votre classe ? Pourquoi selon vous ?
- L'enseignant interagit-il davantage avec les garçons ou avec les filles dans votre classe ? Pourquoi selon vous ?

Prénom :

Je vous rappelle que ce questionnaire est anonyme. Il concerne votre professeur d'EPS de cette année.

1. **Votre professeur a-t-il des chouchous selon vous ? Mettez votre nom si vous pensez que vous en faites parti**

Ordre de préférence	prénom
1	
2	
3	
4	
5	

2. **Pensez vous que votre prof est un bon prof ? Pourquoi ?**

3. **Trouvez vous que vous êtes dans une bonne classe pour travailler ?**

4. **Selon-vous, croyez vous que les FB (informations positives ou négatives données suite à votre action) donnés par votre professeur sont importants pour progresser ?**

Pas important Peu important neutre important Très important

5. **Préférez-vous les FB donnés par l'enseignant ou un élève ou pas d'importance ? Pourquoi ?**

6. **Préférez vous avoir beaucoup de FB ou peu ? Pourquoi ?**

7. **Aimez-vous recevoir un FB positif pour une tâche facile que vous réussissez ?**

8. **Quel est l'élève selon vous, en EPS?**

	½ fond	javelot
Le plus fort		
Le moins fort		

Voici deux questions concernant ton professeur et les relations qu'elle crée

- 1) Ton enseignante utilise-t-elle parfois des petits surnoms pour t'appeler ? Qu'en penses-tu ?
- 2) Penses-tu qu'à l'AS, ta relation avec ton professeur est différente de celle mise en place en classe ?

ANNEXE 14 : le questionnaire de Julien

Je t'ai observé à plusieurs reprises, tant en collège qu'en lycée professionnel. Suite à mes observations en collège, je t'ai fait passer un entretien sur ton avis concernant les communications non verbales et tes interactions en classe.

Ce questionnaire a pour objectif de comparer tes ressentis sur ta pratique professionnelle en collège et celle en lycée professionnel au niveau de tes interactions et communications.

Je te pose plusieurs questions ouvertes. Peux-tu y répondre le plus précisément possible stp, en mettant vraiment tes ressentis, tes croyances, et en développant chacune.

Q1 : Penses-tu que ton comportement varie entre le collège et le LP ?

Oui c'est évident, je pense que l'âge et le niveau de maturité des élèves influencent les rapports enseignants-élèves.

Q2 : As-tu les mêmes formes d'interaction avec tes élèves pour chaque niveau d'enseignement ?

Non, je suis assez paternaliste en 6^{ème}, intransigeant de 5^{ème} à 3^{ème}. En LP, en début d'année, intransigeant, puis plus cool une fois que les règles de base sont respectées.

Q3 : Penses-tu que ton engagement affectif est le même au collège et au lycée ?

[CF réponse 4] Il va donc différer mais dépend surtout du contexte de classe. Je réagirais de façon plus cool avec une classe cool de collège qu'avec une classe chiante de LP

Q4 : Entretiens-tu les mêmes relations avec tes élèves au collège ou en LP ? Quelque soit ta réponse, peux-tu expliquer en quoi elles diffèrent, à quels niveaux ?

En LP, les relations peuvent aller au-delà d'une relation enseignant-élèves classique de collège. Le niveau de maturité et les affinités naturelles (pratique du même sport, hobbies similaires) peuvent justifier cela.

Q5 : T'intéresses-tu à leur vie extrascolaire ?

En général oui. Dans les deux cas, je discute avec eux de tout et de rien

Q6 : Penses-tu que tes FB sont similaires ?

Les feedbacks peuvent effectivement varier suivant l'évolution du niveau de réflexion des élèves. Il prendra des formes plus imagées en début de scolarité secondaire.

Q7 : Donnes-tu beaucoup de FB d'encouragement aux élèves de LP ? Penses-tu qu'il y a une différence entre les deux niveaux ?

Ce sont effectivement des élèves auprès desquels la coercition ou la motivation extrinsèque (venant de l'enseignant ou d'une note par exemple) ont moins de prises que sur les élèves de collège ou de lycée. Favoriser la motivation intrinsèque, en particulier à travers les FB

d'encouragement, est donc nécessaire pour maintenir un niveau d'engagement optimal dans l'activité.

Q8 : Donnes-tu beaucoup de FB de félicitation aux élèves de LP ? Penses-tu qu'il y a une différence entre les deux niveaux ? Idem....

Q9 : Est-ce que tu penses donner autant de FB à tous tes élèves de LP ? Quelles variables élèves t'influencent le plus ? Sexe ? Age ? Niveau en EPS ? Autre ?

C'est surtout le niveau d'engagement et de motivation qui va conditionner la qualité et la quantité de FB donnés aux élèves.

Q10 : As-tu des élèves qui sont plus sympathiques que d'autres ? Penses-tu que tu développes plus d'affinités, de liens proches en collège ou en LP ?

C'est évident ! Les liens établis avec des élèves dans le cadre de l'AS par exemple aboutissent à des relations différentes lors des cours d'EPS.

Q11 : Est-ce que tu as des interactions extrascolaires avec les élèves en LP (dans le sens : est-ce que tu t'intéresses à eux en dehors du cours de l'EPS ? Est-ce que tu leur poses des questions sur leur vie en dehors de l'école ?) Oui toujours.

Q12 : Penses-tu que certains élèves ne reçoivent pas du tout de FB dans tes classes de LP ? Qui passent au travers et pourquoi ?

Les élèves « neutres » faisant partie de la majorité silencieuse

Q13: Quelle est la place de la communication non verbale en EPS en LP ? Y a-t-il une différence avec celle que tu développerais en collège ?

Elle a un rôle important à travers les postures et les attitudes physiques. Cependant je ne pense pas qu'il y ait une différence entre les 2 niveaux.

Q14: Utilises-tu des emblèmes et pourquoi ? (Les emblèmes, se sont tous les gestes que tu utilises et qui ont une signification universelle : chut, viens, super...). Par rapport au collège ? Pourquoi ? Difficile d'être objectif ici...

Q15: Fais-tu davantage de gestes qu'au collège ? Différence de gestes ? En fréquence ? En type de gestes ? Honnêtement je ne sais pas !

Q16: Fais-tu plus de démonstrations ou fais-tu faire plus de démo au LP par rapport au collège ? Pourquoi ? Quel intérêt ?

Non j'en utilise autant, par contre effectivement les élèves en font plus en LP

Q17 : Penses-tu utiliser différemment tes sourires en LP ? Pourquoi ? Quelle perception par tes élèves de LP ?

Plus de vanes et de chambrages en LP c'est évident...au collège moins enclin à le faire car le second degré est moins maîtrisé....

Q18 : Penses-tu utiliser différemment tes regards en LP? (positifs ou négatifs) Pourquoi ? Quelles différences ?

Les regards vont avoir un rôle plus important je pense en début de collège, au lycée l'affirmation de certains caractères peut entraîner une mauvaise compréhension

Q19 : Au LP, pensest-tu que tu touches parfois tes élèves ?

De temps en temps, pour activer ceux qui ne se lancent pas assez vite dans l'activité.

Si oui, pourquoi, dans quels cas ? Qu'est-ce que ce geste apporte en plus par rapport aux autres communications ? Es-tu plus gêné ? As-tu davantage de limites ? Certaines caractéristiques des élèves te limitent-elles davantage ? Penses-tu toucher plus ou moins ?

Q20 : Est-ce que certaines APSA spécifiques au LP induisent davantage de touchers ?

Oui... rugby, escalade, et muscu, surtout concernant l'apprentissage du « ressenti » concernant cette dernière.

Q21 : Penses-tu que tes élèves de LP sont davantage gênés par tes touchers qu'au collège ? Si oui, pourquoi ?

L'importance du toucher dans l'imaginaire collectif, le fait de pénétrer dans l'espace intime des lycéens, peut être vécu comme une agression, surtout lorsque cela s'effectue en public. C'est pourquoi il y a peut-être une propension moindre à utiliser le toucher en LP, compte-tenu de ces représentations sociales véhiculées dans le groupe classe.

Q22: Penses-tu utiliser différemment le silence en LP par rapport au collège ? Pourquoi ?

En LP, certaines classes sont indifférentes au silence et considèrent comme un jeu le fait de rompre celui-ci. Il y a plus de prises en collège, je l'utilise donc de manière différente.

Q23 : Tu parlais de l'importance du charisme en tant qu'enseignant. Fais-tu une différence entre tes attitudes au collège et en LP ? Comment se distingue-t-il ?

Le charisme en collège provient, je pense, de l'autorité naturelle et de la propension à se faire respecter et écouter. En lycée c'est, selon moi, plus la compétence de l'enseignant

Q24: Ton attitude corporelle varie-t-elle entre les deux niveaux? Euh... ???

Q25 : Ta gestion de l'espace varie-t-elle ?

Je ne pense pas

Q26: Cherches-tu à te mettre en scène ? Fais-tu une différence avec la mise en scène que tu pourrais faire au collège ?

Non jamais, j'agis en classe comme je suis dans la vie....

Q27 : Te sens-tu plus détendu lorsque tu enseignes à certains niveaux de classe par rapport à d'autres ? As-tu plus de pression, de tension interne avec certains niveaux de classe ?

Penses-tu que tes attitudes, comportements évoluent alors en fonction de cette pression que tu peux avoir ?

Pour avoir eu depuis 10 ans tout le panel des élèves possibles : 6eme à M2, et de tous les horizons possibles, je pense que l'éventuelle pression que j'ai parfois pu rencontrer n'est pas due au niveau scolaire, mais plus à l'ambiance et à l'attitude de la classe lors des leçons précédentes. Effectivement, après je suis comme un caméléon, plutôt cool et détendu avec les classes sympas, plutôt con et qui ne laisse rien passer avec les autres...

Q 28 : Comment choisis-tu tes modalités de rassemblement, regroupement ? (Ta position par rapport aux élèves, le lieu de rassemblement, leur position (assis par terre, sur un banc, debout....). Sont-elles anticipées ? Varient-elles selon le niveau de classe ?

Ce n'est pas vraiment conscient mais en y réfléchissant maintenant, j'essaye toujours d'avoir une position dominante afin d'asseoir mon autorité et d'avoir un contrôle accru sur l'attention générale.... donc élèves le plus souvent assis par terre. Pas de variation suivant le niveau.

Q29 : Le climat de classe que tu cherches à instaurer au LP est-il différent de celui que tu mettais en place au collège ? Pourquoi ? A quel niveau ?

Je cherche à ce qu'il soit plus autonome et plus responsable en LP avec un rôle de l'enseignant qui va donc différer entre les deux types de bahuts.

Q30 : Penses-tu que l'utilisation de ta voix joue un rôle dans tes interactions avec les élèves ? Penses-tu faire une différence dans l'utilisation de celle-ci entre le collège et le lycée ?

Je pense que celle-ci permet d'asseoir son autorité et se faire respecter, tout en obtenant une écoute satisfaisante.

Q31 : Penses-tu que l'entretien que nous avons eu précédemment et la visualisation de tes comportements en classe (via la vidéo) a modifié ta prise de conscience de l'utilisation de tes communications non verbales et donc tes attitudes et interactions avec tes élèves ? Si oui, comment, pourquoi ?

Cela m'a fait prendre conscience de leur importance dans mes interactions avec les élèves. Cependant je ne pense pas que cela ait influé sur mon enseignement au quotidien.