



**HAL**  
open science

# La communication non verbale de l'enseignant en tant que composante de l'autorité

Emilie Gausmand-Ruelle

► **To cite this version:**

Emilie Gausmand-Ruelle. La communication non verbale de l'enseignant en tant que composante de l'autorité. Education. 2013. dumas-00832954

**HAL Id: dumas-00832954**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00832954>**

Submitted on 11 Jun 2013

**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.

**MASTER SMEEF  
SPECIALITE « PROFESSORAT DES  
ECOLES »  
DEUXIÈME ANNEE (M2)  
ANNEE 2012/2013**

La communication non verbale de l'enseignant en tant  
que composante de l'autorité

**NOM ET PRENOM DU RESPONSABLE SCIENTIFIQUE DU SEMINAIRE : DURANT Mireille**

**DISCIPLINE DE RECHERCHE : Sciences humaines et sociales**

**NOM ET PRENOM DE L'ETUDIANT : Gausmand Ruelle Emilie**

**SITE DE FORMATION : Douai**

**SECTION : M2B**

**Direction**

365 bis rue Jules Guesde

BP 50458

59658 Villeneuve d'Ascq cedex

Tel : 03 20 79 86 00

Fax : 03 20 79 86 01

Site web : [www.lille.iufm.fr](http://www.lille.iufm.fr)

## **Remerciements**

Je tiens tout d'abord à remercier, Mme Durant, ma directrice de mémoire, qui m'a guidée dans ce travail et aidée à avancer.

Je remercie également Mme Masclat et Mme Necker, qui, tout au long des séminaires de recherche, se sont montrées à l'écoute de chaque sujet et ont apporté beaucoup de conseils, en général, et de méthodologie en particulier.

Je souhaite ensuite remercier les enseignants qui ont accepté que je les observe en classe ainsi que leurs élèves, et l'ensemble de l'équipe éducative.

Ensuite, je tiens à remercier particulièrement mes collègues de séminaire, qui ont toujours été présents, premièrement pour un soutien moral, mais aussi pour avoir posé des questions pertinentes et intéressées auprès de chaque recherche, malgré leur charge de travail personnel.

En dernier lieu, je remercie mes proches, en particulier mon fils et mon mari, qui se sont montrés plus que compréhensifs et d'un grand soutien, en dépit du peu de temps que je leur ai consacré tout au long de ces deux années de recherche.

## Sommaire

➤ Introduction.....	p.4
➤ Partie 1 :Revue de littérature.....	p.6
<b>I) Le concept d'autorité dans les textes officiels</b> .....	p.6
<b>II) Les différentes acceptations du concept d'autorité dans la littérature de recherche</b> .....	p.7
1- L'autorité autoritariste et l'autorité naturelle : semblables ou différentes ?.....	p.8
2- Le refus d'autorité .....	p.9
3- L'autorité pédagogique ou éducative .....	p.10
<b>III) Les pratiques qui permettent à l'enseignant la construction de l'autorité</b> .....	p.12
1- Les dispositifs pédagogiques de l'autorité .....	p.12
2- La communication et l'autorité.....	p.13
➤ Partie 2 : problématique et modèle d'analyse .....	p.17
<b>I) Définitions de la problématique et de l'hypothèse de recherche</b> .....	p. 17
<b>II) Choix du dispositif de recueil de données : l'observation non participante, et axes d'observation</b> .....	p.18
<b>III) Méthode du recueil de données</b> .....	p.19
<b>IV) Présentation du terrain d'observation</b> .....	p.21
<b>V) Contexte des situations observées</b> .....	p.21
➤ Partie 3 : la présentation, l'analyse et l'interprétations des données recueillies..	p.24
<b>I) L'utilisation de l'espace</b> .....	p.24
<b>II) La modulation de la voix</b> .....	p.26
<b>III) Les gestes</b> .....	p.28
1- Accompagnant pour intensifier la parole.....	p.28
2- Indépendants pour remplacer la parole.....	p.29
<b>IV) L'expression du visage</b> .....	p.31
1- Le regard .....	p.31
2- Le sourire .....	p.32

**V) Les postures et attitudes de l'enseignant ..... p.33**

➤ Conclusion .....p.35

➤ Bibliographie

➤ Annexes

Annexe I : lettre de demande de recueil de données

Annexe II : grille d'observation vierge

Annexe III : grille d'observation séance de français, MB avec sa classe habituelle

Annexe IV : grille d'observation séance d'histoire, MB avec les élèves de CM2

Annexe V : grille d'observation séance d'histoire, MB avec les élèves de CM1

Annexe VI : grille d'observation séance de français, MD avec sa classe habituelle

Annexe VII : grille d'observation séance de géométrie, CP avec la classe de Mme T

Annexe VIII : grille d'observation séance de géographie, MD avec les élèves de CE2

Annexe IX : grille d'observation séance de français, Mme T avec sa classe habituelle

Annexe X : grille d'observation séance de sciences, Mme T avec les élèves de CM1

Annexe XI : grille d'observation séance de sciences, Mme T avec les élèves de CM2

Annexe XII : grille d'observation séance de géographie, MD avec les élèves de CM1

Annexe XIII : tableau d'observation séance de sciences, Mme T avec ses élèves de CE2

Annexe XIV : tableau d'observation, séance de géographie, MD avec les élèves de CM2

Annexe XV : tableau d'observation, séance d'histoire, MB avec les élèves de CE2

## **Introduction**

J'ai choisi de mener ma recherche sur le thème de l'autorité. Cette notion d'autorité à l'école fait débat aujourd'hui et il est selon moi essentiel qu'un professeur des écoles en devenir se questionne et se positionne sur le sujet. D'un point de vue personnel, ce choix se justifie par mon expérience antérieure. En effet, en tant qu'assistante d'éducation en école primaire pendant 5 ans, il s'est avéré que l'autorité de l'enseignant pouvait se trouver contestée sans que je m'en explique les raisons. J'ai aussi pu être amené à prendre en charge un groupe d'élèves, sous la directive de l'enseignant, et avoir, lors de ces séances, des « problèmes d'autorité » avec les élèves. J'ai souvent entendu de la part des élèves des phrases du type : « avec Monsieur X, on ne fait pas comme ça, on a le droit de faire ceci... ». J'ignore si cela était dû à mon statut d'assistant d'éducation et non pas d'enseignant, ou si les élèves « profitaient » de ne pas être en présence de leur enseignant habituel pour contester certaines demandes de travail ou certaines règles de vie de classe.

Le professeur des écoles, surtout en tant que stagiaire ou en début de carrière, est amené bien souvent à effectuer des remplacements, de plus ou moins courte durée. Rien que par la formation, le stagiaire se retrouve en première année à mener des séances, parfois dont la pédagogie est imposée, dans une classe qui n'est pas « la sienne ». De plus, l'enseignant stagiaire se retrouve avec des élèves habitués à certaines règles de vie de classe qui ne dépendent pas de lui et voire même qui sont en contradiction avec les règles qu'il aurait voulu mettre en place. Ces règles ont, soit été construites avec le titulaire de la classe, soit imposées par celui-ci, et le professeur remplaçant n'y trouve pas forcément sa place. Par la suite l'enseignant peut faire le choix d'être affecté à une brigade de remplacement, parfois ce n'est pas un choix et quoi qu'il en soit, le professeur sera confronté au remplacement à un moment de sa carrière. Sachant que bien des enseignants se plaignent de la difficulté d'instaurer de l'autorité dans la classe, quant est-il en ce qui concerne les remplaçants, qui ont moins de temps et moins de moyens pour la construire ?

D'un point de vue professionnel, et au regard du référentiel de compétences du professeur des écoles<sup>1</sup>, le professeur est supposé exercer une autorité puisque « l'éthique et la responsabilité du professeur fonde son exemplarité et son autorité dans la classe et l'établissement ». De plus il est ajouté dans la première compétence « agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable » que le professeur est capable « de se faire respecter et d'utiliser la sanction avec discernement et dans le respect du droit. » Puisqu'il est question ici de l'autorité du professeur, il est professionnellement dans notre intérêt de comprendre ce dont il s'agit et comment faire. Enfin, d'un point de vue scientifique, puisque la théorie existante fait état des lieux de plusieurs façons de penser l'autorité, il est essentiel de définir sur quel concept d'autorité nous nous basons pour répondre à la question de départ: comment un enseignant remplaçant peut-il construire l'autorité en classe?

---

<sup>1</sup> Annexe de l'arrêté du 19/12/2006, Bulletin Officiel de l'Education Nationale du 4/01/2007 consultable en

## **Partie 1 : Revue de littérature**

Dans un premier temps, nous analyserons donc ce qu'il en est dans les textes officiels, puis nous choisirons de définir la notion d'autorité telle que nous l'entendons dans le mémoire de recherche, après avoir fait une analyse des perspectives et des angles d'approche de l'autorité. Enfin dans une troisième partie, nous verrons l'autorité dans la pratique de classe et plus particulièrement, au-delà de l'élaboration des règles de vie de classe et des sanctions, dans le positionnement de l'enseignant à travers la communication verbale et non verbale.

### **I) Le concept d'autorité dans les textes officiels**

Selon Cécile Foussard<sup>2</sup>, l'autorité est une « compétence à part entière, elle fait partie intégrante du cahier des charges de la formation des maîtres ». En effet, même si les questions d'autorité ne figurent pas clairement dans le référentiel des compétences du professeur des écoles<sup>3</sup>, on y trouve toutefois quelques références, notamment dans les compétences relatives au statut de fonctionnaire de l'enseignant et à l'organisation du travail de classe. Ces compétences sont déclinées en connaissances, capacités et attitudes du professeur. La compétence 1, « Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable », souligne que le professeur « respecte et fait respecter la personne de chaque élève, [...] respecte et fait respecter la liberté d'opinion, connaît et fait respecter les principes de laïcité [...]. L'éthique et la responsabilité du professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement. » On trouve ici les termes de respect et d'autorité mais il n'y a pas de précision concernant l'autorité exercée. Il est ajouté que le professeur est également capable « de se faire respecter et d'utiliser la sanction avec discernement et dans le respect du droit. ». Par l'utilisation des termes de respect et de sanction, il s'agit ici une nouvelle fois de faire preuve d'autorité sans plus de précision. Dans la compétence 5 intitulée « Organiser le travail de classe », il est précisé que « le professeur sait faire progresser tous les élèves d'une classe aussi bien dans la maîtrise des connaissances, des capacités et des attitudes que dans le respect des règles de

---

<sup>2</sup> FOUSSARD Cécile, 2011, *La construction de l'autorité à l'école*, Paris, Hachette éducation, pages 15-16

<sup>3</sup> Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale du 4/01/2007 consultable en ligne : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>



la vie en société ; ses exigences portent sur les comportements... ». De plus il est noté que le professeur est « capable de prendre en charge un groupe ou une classe, de faire face aux conflits... ». Il s'agit donc ici de la mise en œuvre de l'autorité de l'enseignant afin d'aboutir aux prescriptions officielles. D'ailleurs Franck Léonard<sup>4</sup> note que « tous ces attendus dessinent les contours d'une construction professionnelle de l'autorité, à la fois institutionnelle, fonctionnelle et pédagogique ». Pour construire l'autorité, le professeur des écoles a le devoir de se définir précisément le concept d'autorité tel qu'on l'entend aujourd'hui, alors que ce concept existait déjà dans l'Antiquité., mais cette notion est complexe comme nous allons le voir maintenant dans la deuxième partie.

## **II) Les différentes acceptations du concept d'autorité dans la littérature**

Comme je l'ai précisé dans l'introduction, il s'agit maintenant d'éclairer de quelle autorité nous souhaitons parler dans cette recherche car plusieurs manières de la penser et de la définir coexistent actuellement. L'autorité est d'ailleurs assujettie à de nombreuses polémiques. L'autorité est souvent connotée négativement, en étant assimilée à une autorité « autoritariste » ayant existé sans remise en question jusqu'à la révolution française selon Bruno Robbes<sup>5</sup>. C'est ce que nous verrons dans un premier point. De ce fait, certains vont rejeter l'autorité à l'école, ce refus d'autorité sera étayé dans un deuxième paragraphe. Pourtant une autorité de statut nous est conférée implicitement, mais elle n'est pas suffisante. C'est pourquoi en dernier paragraphe de cette partie nous définirons l'autorité « éducative »<sup>6</sup> qui commence à émerger et, loin d'être un consensus entre l'autoritarisme et le déni, elle apporte une définition qui prend appui sur le fait d'apporter des réponses adaptées aux situations nouvelles.

---

<sup>4</sup> LEONARD Franck, 2008, *Autorité et conduite de classe*, Paris, Nathan, page 43

<sup>5</sup> ROBBES Bruno, Les trois conceptions actuelles de l'autorité, *Les cahiers pédagogiques*, 2006, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de.html>

<sup>6</sup> Terme employé par Bruno Robbes, *Ibid.*

## 1- L'autorité autoritariste et l'autorité naturelle : semblables ou différentes ?

Il s'agit dans ce paragraphe de l'autorité des « radicaux »<sup>7</sup> qui souhaitent restaurer l'autorité des professeurs en réinventant l'école d'autrefois, selon Franck Léonard. Pourtant c'est une erreur de croire que dans le passé, il n'y avait pas un sentiment de problèmes d'autorité comme le prouve cette affirmation : « Les jeunes d'aujourd'hui sont mal élevés, méprisent l'autorité, n'ont aucun respect pour leurs aînés et bavardent au lieu de travailler ». Contrairement à ce que l'on pourrait croire cette phrase a été prononcée il y a plus de 2400 ans par Socrate, philosophe grec<sup>8</sup>.

On ne peut pourtant pas nier qu'il existe aujourd'hui une crise de l'autorité. Pourtant le statut même de l'enseignant, lui confère une autorité qui est un pouvoir légal. Mais, bien que l'autorité de statut soit un fait auquel on ne peut se soumettre, ni avoir envers elle d'attitude prescriptive, puisqu'elle concerne les exigences que la société impose aux éducateurs<sup>9</sup>, elle n'est pas durable<sup>10</sup> ni suffisante, « elle ne suffit pas à elle seule à lui [à l'enseignant] garantir l'exercice d'une autorité effective »<sup>11</sup>. De ce fait, selon Bruno Robbes<sup>12</sup>, l'assimilation avec le pouvoir, donc la force, qui se trouve être une des solutions possibles faisant suite à l'autorité statutaire, la relaye à l'autorité « autoritariste ». Dans ce cas, l'enseignant exerce sur l'élève une domination afin d'obtenir l'obéissance par la soumission. Il se crée alors un rapport de force dont les moyens sont « la force physique, les pressions psychologiques diverses exercées sur l'individu qui jouent sur la séduction (autorité dite « charismatique »), sur la culpabilisation et le chantage à l'amour en réactivant l'angoisse d'abandon du sujet »<sup>13</sup>.

Selon ce même auteur, on peut classer dans la même catégorie l'autorité dite « naturelle » qui surviendrait quand la forme visible de l'autoritarisme disparaît. L'autorité « naturelle » est une conception encore très présente dans l'esprit des enseignants aujourd'hui. Mais comme le souligne Franck Léonard<sup>14</sup> cela signifierait que « l'exercice du métier ne pourrait être que le fait de certaines personnes « douées » pour cela [...] Il n'en

---

<sup>7</sup> LEONARD Franck, 2007, *Autorité et conduite de classe*, Paris, Nathan, page 43

<sup>8</sup> Cité dans *La classe*, n°216, 02/2011, page 17, revue éditée par Martin Média

<sup>9</sup> FORAY Philippe, Trois formes de l'autorité scolaire, *Le télémaque*, 2009/1, n°35, p. 73-89

<sup>10</sup> FOUSSARD Cécile, 2011, *La construction de l'autorité à l'école*, Paris, Hachette éducation, page 12

<sup>11</sup> ROBBES Bruno, Les trois conceptions actuelles de l'autorité, *Les cahiers pédagogiques*, 2006,

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de.html>

<sup>12</sup> *Ibid.*

<sup>13</sup> *Ibid.*

<sup>14</sup> LEONARD Franck, 2007, *Autorité et conduite de classe*, Paris, Nathan, page 5

va heureusement pas ainsi ». L'autorité naturelle revient au pouvoir charismatique, influencé par la menace ou la séduction, et est donc considérée comme dangereuse par Philippe Foray<sup>15</sup>.

Face à cette autorité « autoritariste », qui n'a plus sa place aujourd'hui, grâce au changement des mentalités et à l'évolution de la société qui ont permis une écoute plus attentive et des droits attribués aux enfants, certains pensent alors que l'autorité est contraire à l'éducation et se refusent donc de « faire autorité » malgré le pouvoir légal d'une partie de l'autorité concédée par le statut d'enseignant. C'est ce refus d'autorité que nous allons traiter maintenant.

## 2- Le refus d'autorité

Selon Franck Léonard<sup>16</sup>, il s'agit des « iconoclastes », pour qui autorité et éducation sont incompatibles. On peut alors citer Rousseau (1957) qui dans *Emile*<sup>17</sup> soutient que l'autorité n'a pas de place dans l'éducation puisqu'elle produit le contraire de ce qu'elle vise. Selon Franck Léonard<sup>18</sup>, le refus d'autorité peut être un choix de l'enseignant ou un constat d'impuissance, « une fuite devant une situation qui échappe au contrôle et pour laquelle aucune solution connue ne semble susceptible d'avoir un effet ». Ce refus d'autorité est encore appelé autorité « évacuée » par Bruno Robbes<sup>19</sup>. Selon lui, certains refusent l'autorité car ils doutent du bien-fondé de « leur légitimité à occuper dans la durée une posture d'autorité visant à instruire et à éduquer ». Cela est dû au fait que l'autorité conférée par le statut n'est pas durable donc elle ne garantit pas l'autorité effective.

Selon Jean Houssaye<sup>20</sup>, il faut exclure l'autorité de l'école, « s'en débarrasser », c'est ici le mot même d'autorité qui est refusé par l'auteur. Pour Jean Houssaye, l'autorité est loin d'être indispensable à l'école bien au contraire, comme l'indique le titre, *Autorité ou éducation*, il s'agit de faire un choix, l'un excluant l'autre.

---

<sup>15</sup> FORAY Philippe, Trois formes de l'autorité scolaire, *Le télémaque*, 2009/1, n°35, p. 73-89

<sup>16</sup> LEONARD Franck, 2007, *Autorité et conduite de classe*, Paris, Nathan, page 43

<sup>17</sup> ROUSSEAU Jean-Jacques, 1957, *Emile* [1762], Paris, Garnier(Classiques), p.72-73

<sup>18</sup> LEONARD Franck, 2007, *Autorité et conduite de classe*, Paris, Nathan, page 18

<sup>19</sup> ROBBES Bruno, Les trois conceptions actuelles de l'autorité, *Les cahiers pédagogiques*, 2006, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de.html>

<sup>20</sup> HOUSSAYE Jean, 2007, *Autorité ou éducation* [1996], Paris, ESF

Pourtant, la crise de l'autorité autoritariste, tout comme le refus complet de l'autorité, ne répondent pas à une nécessité de l'autorité pragmatique, celle dont la plupart des enseignants s'interrogent, et pas seulement les débutants. Selon Cécile Foussard<sup>21</sup>, il est de notre devoir de veiller « à ce que nos élèves se sentent parfaitement bien dans leur environnement scolaire [...] car ils comptent sur nous [enseignants] pour leur permettre de travailler dans des conditions favorables ». Selon l'auteur, l'autorité est même « nécessaire » à la qualité du travail des élèves. C'est pourquoi il est indispensable de penser autrement l'autorité et selon Bruno Robbes<sup>22</sup>, « seule l'autorité éducative apparaît en mesure d'ouvrir de nouveaux horizons ». C'est cette définition de l'autorité qui nous servira de base, et donc nous allons tenter de l'éclairer.

### 3- L'autorité dite pédagogique ou éducative

Selon Franck Léonard<sup>23</sup>, l'autorité pédagogique, celle des « novateurs », est l'autorité de celui qui invente « des réponses adaptées à des situations nouvelles ». En effet, comme nous l'avons vu précédemment, les situations nouvelles sont dues à l'évolution de la société par rapport à la place accordée aux enfants. Puisque l'autoritarisme n'a plus sa place dans la société actuelle, il faut trouver des réponses adaptées afin de construire un climat propice aux apprentissages, et cela ne peut se faire sans l'autorité de l'enseignant.

C'est encore de cette autorité qu'il s'agit lorsque Bruno Robbes<sup>24</sup> nous parle d'autorité « éducative ». Il donne pour définition qu'elle « a pour rôle de permettre à l'élève de penser par soi-même en créant les conditions pour qu'il accède à un rapport critique à la vérité ». En ce sens donné, l'autorité a toute sa place à l'école et permet même aux enfants d'acquérir des compétences du socle commun. L'autorité « éducative » a alors une « triple signification indissociable » : être l'autorité, avoir de l'autorité et faire autorité.

---

<sup>21</sup>FOUSSARD Cécile, 2011, *La construction de l'autorité à l'école*, Paris, Hachette éducation, p.10

<sup>22</sup> ROBBES Bruno, Les trois conceptions actuelles de l'autorité, *Les cahiers pédagogiques*, 2006, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de.html>

<sup>23</sup> LEONARD Franck, 2007, *Autorité et conduite de classe*, Paris, Nathan, page 43

<sup>24</sup> ROBBES Bruno, Les trois conceptions actuelles de l'autorité, *Les cahiers pédagogiques*, 2006, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de.html>

« Etre l'autorité » correspond au statut de l'enseignant. En effet, il s'agit de l'autorité statutaire dont nous avons parlé dans le premier paragraphe, autorité dont même ceux qui la refusent ne peuvent se défaire.

« Avoir de l'autorité » correspond à l'autorité qui s'autorise et fait grandir l'autre. Bien loin de l'autorité « naturelle », avoir de l'autorité en tant que personne est selon Bruno Robbes<sup>25</sup>, « avoir cette confiance suffisante en soi, c'est être suffisamment maître de sa propre vie pour accepter de se confronter à l'autre avec son savoir et ses manques, en ayant le souci de lui ouvrir des voies non tracées à l'avance vers l'autonomie, de l'aider à poser des actes lui permettant de s'essayer à être à son tour auteur de lui-même, ce qui nécessite une certaine durée ». De plus, il n'est pas évident selon Cécile Foussard<sup>26</sup> (2011) de s'autoriser l'autorité, cela étant dû à sa connotation négative de règles imposées et de sanctions, alors qu'il s'agit ici de s'autoriser une toute autre autorité, sous l'approche de l'autorité éducative qui va permettre de faire grandir l'enfant.

« Faire autorité » relève plutôt de l'autorité de capacité et de compétences. Selon Bruno Robbes<sup>27</sup> cela correspond aux savoirs d'actions mobilisés par l'enseignant dans sa pratique de l'autorité en classe. La encore, pour mettre en pratique l'autorité à l'école il y a des « approches différentes »<sup>28</sup> ; et selon Franck Léonard<sup>29</sup>, l'autorité ne peut se construire que dans l'aller-retour permanent entre les pratiques de classe et l'élaboration des règles professionnelles. Il est indispensable de voir quelles sont les pratiques de classe.

Pour conclure ce paragraphe et donner une première définition de l'autorité sur laquelle nous nous basons pour le projet de recherche, nous pouvons reprendre la définition de Bruno Robbes<sup>30</sup> : « l'autorité est une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recours à la contrainte physique une reconnaissance que cette influence lui

---

<sup>25</sup> *Idib.*

<sup>26</sup> FOUSSARD Cécile, 2011, *La construction de l'autorité à l'école*, Paris, Hachette éducation

<sup>27</sup> ROBBES Bruno, Les trois conceptions actuelles de l'autorité, *Les cahiers pédagogiques*, 2006, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de.html>

<sup>28</sup> FOUSSARD Cécile, 2011, *La construction de l'autorité à l'école*, Paris, Hachette éducation, p. 48

<sup>29</sup> LEONARD Franck, 2007, *Autorité et conduite de classe*, Paris, Nathan, p. 117

<sup>30</sup> ROBBES Bruno, Les trois conceptions actuelles de l'autorité, *Les cahiers pédagogiques*, 2006, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de.html>

permet d'être à son tour auteur de lui-même ». Suite à cette définition, il est maintenant indispensable de voir quelles sont les pratiques de classe qui permettent à l'enseignant de construire le « faire autorité » .

### **III) Les pratiques qui permettent à l'enseignant la construction de l'autorité**

Dans la pratique, la construction de l'autorité se fait de deux façons selon Bruno Robbes<sup>31</sup> : en terme de dispositifs pédagogiques et en terme de communication. Nous allons donc voir chacun de ces domaines puisque l'un ne va pas sans l'autre.

#### **1- Les dispositifs pédagogiques de l'autorité**

Les dispositifs pédagogiques sont nombreux. Il apparaît très clairement à travers la littérature de recherche qu'il est essentiel de les construire avec les élèves pour que les dispositifs aient du sens pour eux. Cela passe tout d'abord par l'élaboration des règles de vie de classe, auxquelles sont liées les sanctions. Qu'ils s'agissent des récompenses ou des punitions, elles doivent être en adéquation avec ce qui a été établi avec les élèves, tout comme l'évaluation. Cela va permettre selon Franck Léonard<sup>32</sup> le respect réciproque qui est la base de la construction de la relation d'autorité. L'enseignant remplaçant doit donc être en accord avec ce qui a été élaboré dans la classe avec le titulaire. Sinon, il lui revient d'élaborer à son tour avec les élèves les règles qui seront les conditions nécessaires de travail dans un climat propice aux apprentissages. Il est nécessaire dans les dispositifs pédagogiques que l'élève apprenne à être acteur et responsable et cela ne se construit pas en quelques séances. Toutefois les conditions préétablies dans la classe sont modifiables, en accord avec les élèves, ce qui permet de conserver le respect réciproque. La plupart des chercheurs ayant travaillé sur les notions de règles, de sanctions et d'évaluation, sont en accord sur ces principes. Au-delà des dispositifs pédagogiques que chacun construira avec les élèves, la littérature de recherche montre très clairement, selon Bruno Robbes<sup>33</sup>, que la

---

<sup>31</sup> ROBRES Bruno, Les trois conceptions actuelles de l'autorité, *Les cahiers pédagogiques*, 2006, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de.html>

<sup>32</sup> LEONARD Franck, 2007, *Autorité et conduite de classe*, Paris, Nathan, p. 62

<sup>33</sup> ROBRES Bruno, Les trois conceptions actuelles de l'autorité, *Les cahiers pédagogiques*, 2006, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de.html>

communication « dans toutes ses dimensions corporelles, joue un rôle essentiel dans la transmission des messages d'autorité ». C'est cette dimension qui m'intéresse plus particulièrement. En effet, la communication se travaille, s'apprend et permet d'être mise en œuvre dans l'immédiat et le court terme. Il me semble alors pertinent d'orienter le travail de recherche sur le rapport entre la communication et l'autorité.

## 2- La communication et l'autorité

La communication avec les élèves, dans toutes ses dimensions (verbale et non verbale), joue un rôle essentiel dans la transmission des messages d'autorité.<sup>34</sup> D'ailleurs, Jean-François Moulin<sup>35</sup> souligne que « dans le silence et l'immobilité le corps de l'enseignant ne cesse de communiquer, tous ses comportements manifestes, conscients ou inconscients ont valeur de messages et les élèves sont sensibles à tous ces signes et indices : leurs conduites en classe sont directement liées à la perception qu'ils ont de ces messages. », ce qui confirme que la communication a un rôle essentiel dans l'autorité de l'enseignant.

Selon Bruno Robbes<sup>36</sup>, l'enseignant met en œuvre des compétences verbales par les mots qu'il choisit pour énoncer des consignes, mais aussi par les usages de la voix. En ce qui nous concerne nous distinguerons ces deux éléments. En effet, les éléments verbaux non linguistiques peuvent être considérés comme communication non verbale, ce qui est d'ailleurs le cas d'autres auteurs tels que Claude Pujade-Renaud<sup>37</sup>, ou encore Jean-François Moulin<sup>38</sup>.

Dans la communication non-verbale, nous retiendrons donc la voix, l'utilisation de l'espace, les attitudes et postures de l'enseignant, les gestes ainsi que l'expression du visage.

En ce qui concerne la voix dans la communication non verbale, ce sont l'intonation, le rythme, le débit qui peuvent avoir de grandes variations. Cécile Foussard<sup>39</sup> note que la prise de parole influence la construction de l'autorité. La prise de parole doit être faite dans le

---

<sup>34</sup> ROBBES Bruno, 2010, l'autorité éducative dans la classe-Douze situations pour apprendre à l'exercer, ESF

<sup>35</sup> MOULIN Jean-François, « 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, p. 142-159

<sup>36</sup> ROBBES Bruno, 2010, l'autorité éducative dans la classe-Douze situations pour apprendre à l'exercer, ESF

<sup>37</sup> PUJADE-RENAUD Claude, 2005, *Le corps de l'enseignant dans la classe*[1983], Paris, L'Harmattan

<sup>38</sup> MOULIN Jean-François, « 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, p. 142-159

<sup>39</sup> FOUSSARD Cécile, 2011, *La construction de l'autorité à l'école*, Paris, Hachette éducation, pages 31-32

respect de celui qui s'exprime ainsi que dans la modulation de la voix. Elle souligne que la voix reste « l'outil privilégié des enseignants ». Une voix calme, claire et posée permet d'avoir une écoute attentive de la part des élèves. Une voix forte et un ton ferme sont parfois nécessaires lorsque les élèves sont dispersés. L'enseignant peut beaucoup jouer de sa voix et cela influence alors le comportement des élèves. En ce sens il est inutile de lever le ton lorsque le niveau sonore de la classe est déjà élevé, cela ne fera que renforcer le brouhaha régnant dans la classe. De plus Jean-François Moulin<sup>40</sup> note que les débutants ont une puissance vocale de conversation ordinaire et uniforme alors que les expérimentés utilisent de grandes variations. L'expérience permettrait donc d'acquérir des compétences d'utilisation de la voix qui produit des effets sur le groupe.

De la même façon, l'utilisation de l'espace par l'enseignant est un élément de la communication non verbale non négligeable. Les déplacements de celui-ci peuvent être un indicateur d'intention de communication ou de refus. De plus par ses déplacements le maître affirme sa présence en classe et la proxémie peut permettre de contrôler l'agitation d'un élève.<sup>41</sup> On remarque d'ailleurs une différence entre novices et expérimentés, alors que le premier se déplace le plus souvent pour des tâches liées à la pratique de l'enseignement, le second semble vouloir juste investir l'espace classe sans justifications apparentes.

Un troisième élément de la communication non verbale est l'attitude et la posture de l'enseignant qui reflètent la confiance en soi. Cécile Foussard<sup>42</sup> nous dit que « tout comme un acteur fait son entrée sur scène, le maître fait son entrée dans la classe ». Selon elle, l'élève « attend que se présente à lui une personne qui le sécurise ». De ce fait un adulte hésitant, peu sûr de lui ne répondra pas aux critères attendus par l'élève. Christophe Marsollier<sup>43</sup> ajoute que « le métier d'enseignant est aujourd'hui, plus qu'il ne l'a jamais été, un métier de communication ». Dans cette configuration, l'autorité reste un phénomène complexe, « une attitude qui ne se décrète pas ».<sup>44</sup> Elle résulte, selon lui, d'un ensemble de savoir-faire et de savoir-être du professeur. D'ailleurs, dans les cahiers

---

<sup>40</sup> MOULIN Jean-François, « 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, p. 142-159

<sup>41</sup> *Ibid.*

<sup>42</sup> FOUSSARD Cécile, 2011, *La construction de l'autorité à l'école*, Paris, Hachette éducation, pages 33-34

<sup>43</sup> MARSOLLIER Christophe, 2004, *Créer une véritable relation pédagogique*, Paris, Hachette éducation, p.93

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 97



pédagogiques, un article intitulé « travailler sa présence en classe »<sup>45</sup> confirme que l'autorité est liée à une qualité de présence et qu'une telle posture peut s'apprendre et se travailler, ce qui prouve que l'on peut se former pour construire l'autorité nécessaire dans la relation avec les élèves. De plus l'orientation du corps permet de passer des messages comme un refus de communiquer qui peut se traduire par un détournement du corps.<sup>46</sup>

Le quatrième élément retenu regroupe tous les gestes de l'enseignant. Il est possible de les distinguer en deux catégories selon Jean-François Moulin<sup>47</sup>. La gestualité à distance correspond à une communication visuelle telle que taper des mains, montrer du doigt ou encore hocher la tête. La gestualité de contact correspond au toucher de l'élève comme poser affectueusement sa main sur la tête d'un élève ou encore appuyer sur l'épaule d'un élève en signe de désapprobation.

Enfin, le dernier élément retenu concerne les mimiques, c'est-à-dire les expressions du visage, et plus précisément le regard et le sourire. En effet, le regard est important pour communiquer et on peut feindre d'ignorer un comportement en le détournant ou avoir un regard insistant en signe de réprobation. Il permet aussi un renforcement positif qui valorise l'élève qui sent le regard de l'enseignant posé sur lui pour l'accompagner, mais Jean-François Moulin<sup>48</sup> remarque une nouvelle fois que le regard du débutant se tourne souvent uniquement vers ceux qui l'écoutent.

La communication non verbale apparaît alors comme un élément clé dans la construction de l'autorité. Selon Bruno Robbes<sup>49</sup>, il est préférable d'utiliser une communication non verbale « riche permettant aux messages de mieux passer », accompagnant une parole pour l'intensifier ou même pouvant la remplacer. Peggy Cadière<sup>50</sup> a observé des pratiques corporelles similaires chez les novices et les expérimentés mais qui ne sont pas ordonnés de la même manière, à des moments

---

<sup>45</sup> BILLY Marielle, Travailler sa présence en classe, *Les cahiers pédagogiques*, septembre octobre 2004, n°426, pp. 48-49

<sup>46</sup> CADIÈRE Peggy, Décembre 2011, Colloque « Violences à l'école », Arras, <http://www.colloque-violences-arras.eu/communications/liste?member=C6015>

<sup>47</sup> MOULIN Jean-François, « 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, p. 142-159

<sup>48</sup> *Ibid.*

<sup>49</sup> ROBBES Bruno, 2010, l'autorité éducative dans la classe-Douze situations pour apprendre à l'exercer, ESF

<sup>50</sup> CADIÈRE Peggy, Décembre 2011, Colloque « Violences à l'école », Arras, <http://www.colloque-violences-arras.eu/communications/liste?member=C6015>

opportuns ou non. Elle affirme que l'expérience permet d'organiser sa communication non verbale de manière à ne pas laisser voir son anxiété.

Pour conclure sur l'apport théorique, la littérature existante fait état d'une formation à la communication en analysant ses pratiques. Ce volet est pourtant encore peu présent dans la recherche actuelle sur le thème de l'autorité. Puisque les textes officiels nous demandent de « faire autorité » dans l'organisation du travail de classe tout comme dans le statut d'enseignant, il était pour moi nécessaire de définir ce concept. La lecture des travaux de recherche effectués dans le domaine m'a permis de me positionner dans les différentes approches de l'autorité. Puisque l'autorité éducative a trois fonctions indissociables, il était nécessaire de savoir laquelle permet de construire son autorité. Lorsque les deux premiers critères sont compris (être l'autorité, conféré par le statut d'enseignant et s'autoriser à avoir de l'autorité), il faut travailler sur le troisième critère (faire l'autorité) afin d'avoir une autorité effective et durable. Puisque les dispositifs pédagogiques se construisent dans la durée avec les élèves, il m'a paru logique de m'orienter vers la communication, tout particulièrement la communication non verbale. Suite à la réorientation de mes lectures vers les savoir-être communicationnels de l'autorité qui en font un dispositif de la pratique professionnelle de l'enseignant, la partie revue de littérature a du être retravaillée afin d'apporter les modifications nécessaires à l'orientation nouvelle de ma recherche. Toutefois, il est indispensable de conserver les parties sur la définition du concept d'autorité et de ses différentes acceptations, ainsi que la connaissance des savoirs d'action. Par contre, des nouvelles lectures sur le gestualisme et le corps de l'enseignant ont permis d'étoffer la partie concernant la communication et l'autorité, particulièrement, la communication non verbale et de pouvoir maintenant définir le modèle d'analyse de la recherche.

## **Partie 2 : Problématique et modèle d'analyse**

Dans cette deuxième partie intitulée problématique et modèle d'analyse, nous allons définir dans un premier paragraphe la problématique et l'hypothèse de recherche retenue. Dans un deuxième paragraphe, nous verrons le dispositif de recueil de données ainsi que les axes d'observation choisis suite au modèle d'analyse. Troisièmement, nous présenterons la méthode du recueil de données par l'observation. Puis, dans un quatrième paragraphe nous présenterons le terrain d'observation. Pour finir, dans un cinquième et dernier point, nous décrirons le contexte des situations supports de l'observation.

### **I) Définitions de la problématique et de l'hypothèse de recherche**

J'ai orienté ma recherche vers le domaine particulier de la communication non verbale comme composante de l'autorité. En effet, la littérature concernant le thème général de l'autorité étant très variée et comprenant beaucoup de sous-thèmes, il a fallu faire un choix. Ce choix n'a pas été facile car on peut se perdre facilement dans la diversité des sous-thèmes abordés par la notion d'autorité. De plus, beaucoup de sujets paraissent très intéressants, mais face au réalisable du mémoire, qui est limité dans le temps, il n'est pas possible de traiter toutes les orientations possibles de la construction de l'autorité chez l'enseignant.

La revue de la littérature a donc fait évoluer ma question de départ qui était : « comment un enseignant remplaçant peut-il construire l'autorité en classe ? » Le terme de remplaçant a été délaissé puisque le terme de professeur des écoles englobe cet aspect, tout professeur connaissant une première prise en main de la classe qui se renouvelle chaque année tout au plus. Les apports théoriques de la recherche m'ont permis de définir le terme d'autorité, et ceci nous amène alors sur les savoir-faire et savoir-être communicationnels de l'autorité qui en font un dispositif de la pratique professionnelle de l'enseignant. L'analyse des pratiques et des savoirs d'actions, tels que la construction des règles de vie de classe avec les élèves, est mis de côté dans cette recherche bien que les deux aspects soient complémentaires. L'orientation nouvelle de la question de départ nous amène à travailler sur le corps et la présence de l'enseignant dans la communication avec les élèves.

Ma problématique revient donc à se demander quelles sont les incidences du mode de communication non verbale de l'enseignant en tant que composante de l'autorité. Même si la communication non verbale ne semble pas suffisante, elle serait un élément nécessaire à la construction de l'autorité. Avoir l'autorité, pouvoir légal donné par le statut ne suffit pas pour avoir de l'autorité, qui serait permis, en partie par la communication non verbale qui est une composante relationnelle. Analyser la communication non verbale de l'enseignant revient à analyser l'utilisation de sa voix, mais aussi ses déplacements en tant qu'utilisation de l'espace, son attitude et sa posture par rapport aux élèves, ses gestes qui accompagnent ses paroles ou indépendants de celles-ci, et enfin ses mimiques par le biais des expressions du visage. L'hypothèse de recherche revient alors à se demander s'il est possible de faire fi de l'utilisation de la communication non verbale dans l'exercice de l'autorité ou si elle en est une composante indispensable.

## **II) Choix du dispositif de recueil de données : l'observation non participante, et axes d'observation.**

Au regard de la recherche théorique il convient de faire une recherche de terrain concrète afin de répondre à la problématique. L'analyse va ainsi permettre d'observer et de constater dans les faits les conditions dans lesquelles le mode de communication non verbale participe à l'autorité du professeur des écoles. L'enquête de terrain consistera en une observation directe non participante qui est une pratique d'observation visuelle. Elle permettra de capter les comportements au moment où ils se produisent, sans intermédiaire, pour remarquer l'absence ou l'existence d'éléments de la communication non verbale et ses effets sur l'autorité de l'enseignant par rapport aux attitudes des élèves.

L'observation permettra donc de voir la communication non verbale de chaque enseignant et les effets produits au regard de leur autorité sur différents groupes d'élèves, mais communs aux trois enseignants. Cela sera explicité dans les parties de la présentation du terrain d'observation et du contexte des situations observées. Le thème énoncé pour la recherche est celui de « la communication dans la classe », comme cela a été noté sur le formulaire d'autorisation de recueil de données dans les écoles (annexe I) afin de limiter l'influence de l'objet de ma présence dans l'authenticité de leurs comportements, même si la présence d'un observateur peut l'altérer. L'effet sera moindre qu'en ayant donné le thème de l'influence de la communication non verbale dans leur autorité.

L'observation non participante s'est bien déroulée et les enseignants, tout comme les enfants, étaient sympathiques, ayant des interventions intéressantes pour permettre l'analyse de certains comportements, mais aussi tout en me laissant une grande disponibilité pour la prise de notes. Le recueil de données en a ainsi été facilité.

En fonction de l'hypothèse de recherche qui est de savoir s'il est possible de faire fi de l'utilisation de la communication non verbale dans l'exercice de l'autorité ou si elle en est une composante indispensable, et au regard de la revue de littérature, nous avons déterminé différents axes d'observation qui sont :

- La modulation de la voix ;
- L'utilisation de l'espace ;
- Les postures et attitudes de l'enseignant ;
- Les gestes qui accompagnent les paroles ou qui en sont indépendants ;
- L'expression du visage, notamment dans le regard et le sourire.

Les observations se sont organisées autour de ces observables, selon le contexte des situations et des activités, et parallèlement à l'attitude des élèves, à savoir si elle correspond à ce qui est attendu de l'enseignant. Ceux-ci seront repris dans un tableau pour catégoriser les données recueillies (annexe II). Nous allons maintenant présenter la méthode de recueil des données.

### **III) Méthode de recueil des données**

La prise de notes s'est effectuée linéairement sur un cahier au crayon gris. Sur la page de gauche est noté tout ce qui concerne la structure et l'organisation comme par exemple la disposition de la salle de classe, ainsi que les observations indirectes, c'est-à-dire les échanges de l'observateur avec les différents acteurs qui ont eu lieu pendant l'observation ou à l'issue de celle-ci ; et sur la page de droite est noté l'observation directe avec dans la marge les lieux et heures. Cela a permis ensuite de relire ces notes très complètes et de sélectionner les passages les plus intéressants en rapport avec mes axes d'observation. Cela a permis de remplir facilement le tableau d'observation, reprenant la prise de notes à l'issue de chaque journée d'observation (annexe II).

Ce choix de méthode a été fait suite à la première observation où j'ai tenté de reporter directement les observations dans une grille d'observation, semblable au tableau en annexe II. Mais cela m'a posé des problèmes de gestion. Il était difficile pour moi de remplir les différentes colonnes établies au regard des observables car certaines situations ne trouvaient pas leur place sur le moment, où étaient communes à plusieurs cases. Le report différé des données linéaires dans un tableau m'a alors facilité la prise d'informations. Je n'ai donc pas utilisé de grille d'observation qui est pour moi trop rigide et ne permet pas d'être complète par rapport aux observations réelles. J'ai déjà effectué de l'observation en licence sur un support libre comportant juste les observables et celui-ci est préférable selon moi à la grille d'observation, outil que j'ai pu également tester l'année dernière dans la réalisation du dossier de stage en première année de master.

Je me suis positionnée pour observer au fond de chaque classe sur une table seule. Au départ ce ne fut pas un choix puisque ce sont les enseignants qui m'ont attribué cette place dans chaque salle de classe. J'ai tout d'abord eu peur de ne pas percevoir les observables efficacement, mais étant donné la configuration spatiale des classes et le nombre parfois réduit d'élèves par classe (selon les séances observées), j'entendais très bien tout ce qui se disait et voyais ce qui se passait. De plus, il m'était possible de me déplacer lorsque cela s'est avéré nécessaire (par exemple, lorsque les élèves et l'enseignant se regroupaient devant le tableau blanc interactif).

Il n'y a pas eu de questions précises sur l'objet de ma présence et de ce fait, les élèves pensaient que j'observais les enseignants, comme d'autres adultes qu'ils ont déjà eu en classe, et les enseignants pensaient que j'observais les interactions entre les élèves, chose que je n'ai ni confirmé, ni infirmé. Cela a donc permis une observation dans un cadre « naturel », chacun ne sachant pas vraiment ce que j'observais.

Enfin, les enseignants sont restés disponibles afin d'apporter des précisions et répondre aux questions que je pouvais me poser suite aux observations, notamment si l'intention d'un élément de communication non verbale m'avait échappé, que ce soit lors des récréations, ou encore à la fin du temps de classe, les élèves n'ayant pas d'aide personnalisée le vendredi, jour des observations comme nous allons le voir maintenant dans la présentation du terrain d'observation.

#### **IV) Présentation du terrain d'observation**

L'observation s'est déroulée dans une école primaire rurale d'une petite commune de 1433 habitants, auprès de trois enseignants : deux hommes et une femme. L'école comporte 7 classes dont 3 maternelles et 4 élémentaires, la plupart en double niveau. Cette école a été choisie pour des raisons pratiques puisqu'il s'agit de l'école où est scolarisé mon fils. Les trois classes observées sont des classes principalement de cycle 3. Il aurait été intéressant d'observer dans des cycles différents mais cela n'a pas été rendu possible de par l'organisation de l'école tout d'abord, par l'accord des enseignants sollicités ensuite, et par une volonté personnelle de ne pas observer dans la classe de mon fils en maternelle pour finir. Les règles de vie de classe des ces trois classes sont communes mais ne seront pas prises en compte dans le cadre de cette recherche. L'observation s'est déroulée chaque vendredi sur quatre semaines afin de pouvoir observer chaque enseignant avec leur classe respective mais aussi avec les élèves des classes de leurs collègues. En effet, chaque enseignant de l'école enseigne sa « spécialité », en ce qui nous concerne l'histoire, la géographie et les sciences, lors de décroisements à tous les niveaux scolaires, chaque jour de la semaine. Chaque après-midi, l'école décroise de 14h à 15h et les élèves se regroupent par niveau et non plus par classe, qui sont à double niveaux, afin de bénéficier en cours simple de l'enseignement d'une discipline particulière. Cette organisation a été établie pendant la sieste des petits surveillée par l'ATSEM (agent territorial au service des écoles maternelles) afin de libérer l'enseignante des petits et obtenir un enseignant par niveau de la moyenne section au cours moyen 2<sup>ème</sup> année. Pendant la durée des observations, les horaires ont été légèrement modifiés, concernant uniquement les élèves de cycle 3, pour permettre les observations concentrées le vendredi, et ont permis le contexte des situations observées décrit ci-après.

#### **V) Contexte des situations observées**

Le premier enseignant observé sera nommé M.B., il s'agit également du directeur de l'école. Ce dernier a en charge une classe de Cours Moyen 2<sup>ème</sup> année, composée de 22 élèves ainsi que l'enseignement de l'histoire du cycle 2 au cycle 3 chaque après midi lors du décroisement. Les observations se sont donc déroulées en quatre temps : tout

d'abord une séance de français avec ses 22 élèves de CM2, puis une séance d'histoire avec les 28 élèves de CM2, une séance d'histoire avec les 16 élèves de CM1 de l'école, et enfin, de nouveau une séance d'histoire avec les 14 élèves de CE2 de l'école. Il a 26 années de pratique et peut donc être considéré comme expérimenté. De plus, son statut de directeur a peut être une influence sur son autorité et donc il s'agit d'un aspect à prendre en compte dans la recherche afin d'être le plus objectif possible.

Le deuxième enseignant sera nommé M.D., il a une classe double niveaux de CM1/CM2, composée de 22 élèves et assure l'enseignement de la géographie du cycle 2 au cycle 3 lors du décloisonnement. Les observations se sont également déroulées en quatre temps : une séance de français avec ses 16 CM1 et 6 CM2 ; une séance de géographie avec 28 CM2 ( dont 6 de ses élèves) ; une séance de géographie avec ses 16 élèves de CM1 ; et une séance de nouveau de géographie avec les 14 élèves de CE2 de l'école. Ce dernier a une expérience professionnelle de 18 années mais enseigne en cycle 3 depuis seulement 2 ans. Il enseignait auparavant en cours préparatoire de la même école, et a donc déjà eu tous les élèves qui sont en cycle 3 actuellement.

La troisième enseignante sera nommé Mme T. et enseigne depuis 7 ans en cycle 3, et est donc moins experte que les deux précédents même si on ne peut pas la considérer comme novice. Elle a une classe de CE1/CE2, composée de 23 élèves, et assure également l'enseignement des sciences du cycle 2 au cycle 3 lors du décloisonnement de l'après midi. Ces trois enseignants décloisonnent également le matin puisque Mme T. assure également l'enseignement des langues à tous les élèves de cycle 3. L'observation a été réalisée lors d'une séance de français avec sa classe, 9 CE1 et 14 CE2 ; une séance de sciences avec les 16 élèves de CM1, une autre séance de sciences avec les 28 élèves de CM2 ; et enfin une séance de sciences avec ses 14 élèves de CE2. Afin que je puisse observer diverses situations qui ne seront pas influencées par d'autres variables, l'organisation a été légèrement modifiée pendant la durée de l'observation qui se déroule sur quatre semaines. En effet, le décloisonnement de l'après-midi de la dernière semaine d'observation a été inversé entre le jeudi et le vendredi, parfois le créneau d'échange de services pour les langues a été utilisé pour mener une séance de sciences afin de conserver les mêmes disciplines pour les mêmes acteurs dans les différents niveaux, et ce pour que la discipline enseignée entre en jeu le moins possible dans la recherche. Enfin, la secrétaire de l'école s'est montrée très coopérante en prenant parfois en charge des groupes d'élèves afin que les séances de « spécialité » soit menée en simple niveau comme à leurs habitudes.



De cette façon je pourrai donc observer différentes séances menées par Mme T. avec sa classe habituelle, et dans l'enseignement des sciences avec les CE2 en classe entière (ses élèves), avec les CM1 et avec les CM2. De la même manière, j'ai observé M.D. avec sa classe habituelle, et en décloisonnement dans l'enseignement de la géographie avec les trois mêmes niveaux. Enfin, j'ai observé M.B. avec sa classe habituelle ainsi que lors de l'enseignement de l'histoire aux trois niveaux de cycle 3. Une séance supplémentaire non prévue s'est déroulée par la présence de la conseillère pédagogique (nommée CP par la suite). Elle a mené une séance de géométrie avec les élèves de Mme T, et en sa présence, dans le cadre d'un travail sur l'acquisition des propriétés des figures géométriques mené dans plusieurs écoles de la circonscription.

Pour conclure sur cette deuxième partie, ce travail a permis de faire émerger la problématique dégagée : quelles sont les incidences de la communication non verbale de l'enseignant en tant que composante de l'autorité ? L'émergence de l'hypothèse de recherche, qui est de savoir s'il est possible de faire fi de la communication non verbale dans la construction de l'autorité ou si elle en est une composante indispensable, et la définition d'observables, ont permis de construire le modèle d'analyse basé sur de l'observation directe non participante. La clarification des observables m'a permis de me questionner par rapport à mes propres gestes et attitudes, et l'ensemble de la communication non verbale utilisée, lors des stages en responsabilité réalisés au cours de la formation, même si ce questionnement ne sera pas analysé dans le cadre de ce mémoire. Le travail d'observation, par l'analyse des données recueillies, permet alors dans la partie suivante de pouvoir chercher une réponse à la problématique posée, comme nous allons le voir maintenant.

### **Partie 3 : La présentation, l'analyse et l'interprétation des données recueillies**

Dans cette partie nous allons présenter, analyser et interpréter les données recueillies afin de valider ou invalider l'hypothèse de recherche, c'est-à-dire, savoir si la communication non verbale est une composante indispensable dans la construction de l'autorité de l'enseignant. Pour cela, nous allons regrouper les données selon cinq grands axes qui reprennent les observables retenus qui sont l'utilisation de l'espace, la modulation de la voix, les gestes, l'expression de son visage et, les attitudes et posture de l'enseignant. Comme cela a été vu dans le cadre théorique, selon Bruno Robbes, la communication non verbale est essentielle dans la transmission des messages d'autorité<sup>51</sup>, et puisque Jean-François Moulin<sup>52</sup> souligne que « *dans le silence et l'immobilité le corps de l'enseignant ne cesse de communiquer* », nous allons maintenant analyser ces comportements observables en commençant par l'utilisation de l'espace de la classe par l'enseignant.

#### **I) L'utilisation de l'espace**

Les déplacements au sein de la classe par l'enseignant est un élément de la communication non verbale important par la quantité de ceux-ci d'une part, mais aussi et surtout par leur intention. En effet, par ses déplacements, le professeur des écoles affirme sa présence en classe tel un acteur marque sa présence sur scène, afin de captiver son public, ici en l'occurrence les élèves et la proxémie peut permettre de contrôler l'agitation d'un élève selon Jean-François Moulin.<sup>53</sup> Lors des observations menées, on remarque que ceux-ci ont une influence sur l'attitude des élèves puisqu'on peut noter des utilisations de l'espace différente selon les enseignants et les mêmes élèves sont plus ou moins calmes dans les séances observées. Par exemple, dans toutes les séances menée par MB, il investit

---

<sup>51</sup> ROBBES Bruno, 2010, l'autorité éducative dans la classe-Douze situations pour apprendre à l'exercer, ESF

<sup>52</sup> MOULIN Jean-François, « 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, p. 142-159

<sup>53</sup> *Ibid.*

tout l'espace de la classe et ses déplacements sont nombreux. Les élèves sont alors assez calmes (annexes III, IV, V et XV) alors que dans les séances menées par MD et Mme T, les déplacements sont moins nombreux et les élèves plus agités (annexes VI, VIII à XIV), quels que soient les niveaux concernés. Parfois le rapprochement de l'enseignant vers un élève agité peut calmer ce dernier comme cela a été dit précédemment mais on remarquera que ce n'est pas toujours le cas et que la proxémie seule parfois ne suffit pas. Par exemple, en annexe II et III, MB s'approche régulièrement des élèves agités et ces derniers se calment, tout comme lorsque CP utilise cette stratégie (annexe VII), alors que le même déplacement peut, soit n'avoir aucun effet (annexe IX, *Mme T s'approche des élèves dissipés, un élève s'assoit mais continue de parler avec son voisin*), soit n'avoir un effet que temporaire (annexe VIII, *MD se rapproche d'un élève qui parle, l'élève se tait mais recommence aussitôt qu'il s'éloigne*). On notera alors que la répétition de ce type de déplacement utilisé au cours d'une séance par MB ou CP est plus efficace que le déplacement inhabituel par MD ou Mme T, puisque cela n'a été observé qu'une seule fois chez ces deux derniers.

De plus, l'effet des déplacements ne sera pas le même selon qu'ils sont liés à la pratique de l'enseignement et au côté utilitaire de ceux-ci ou selon qu'ils attestent juste de la présence de l'enseignant<sup>54</sup> comme nous l'avons remarqué dans le cadre théorique, bien que l'auteur note cette différence entre enseignants novices et expérimentés et que dans les observations, les enseignants ont tous plusieurs années de pratique professionnelle. De cette façon, on remarque que les déplacements de MD (annexe VI) et de Mme T (annexe IX) sont souvent pragmatiques, ce qui n'est pas le cas de MB, et cela a une influence sur le climat général de la classe qui est plus agité lors des séances observées avec les deux premiers.

Les déplacements sont donc bien un élément dans la construction de l'autorité de l'enseignant, par le fait du rapprochement de l'enseignant vers les élèves perturbateurs, mais les effets diffèrent selon la fréquence d'utilisation. Lorsque ceux-ci paraissent inhabituels, les élèves ne semblent pas percevoir les attentes des enseignants. L'utilisation de l'espace en elle-même est autant liée au climat général de la classe qu'à l'autorité de l'enseignant puisque l'on remarque que les élèves sont plus calmes dans le cadre de déplacements nombreux. De plus, il n'est pas le seul facteur à prendre en compte puisqu'il

---

<sup>54</sup> MOULIN Jean-François, « 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, p. 142-159

se couple avec d'autres éléments comme la modulation de la voix que nous allons voir maintenant.

## **II) La modulation de la voix**

Puisque Cécile Foussard<sup>55</sup> indique que la prise de parole influence la construction de l'autorité nous ne pouvons en faire abstraction dans le cadre de cette recherche. En effet, les modulations de la voix au travers de l'intonation, du rythme ou du débit, font partie intégrante de la communication non verbale de l'enseignant et influence le comportement des élèves. Ce sont ces critères qui ont été observés pour déterminer l'effet de la voix sur l'autorité de l'enseignant, sans tenir compte du contenu des propos. Les observations attestent le fait qu'une voix calme, claire et posée permet d'avoir une écoute attentive de la part des élèves (annexes III, IV, V, VI, VII et XV). Pourtant cela ne suffit pas. En effet, les observations relèvent également des différences notables entre les enseignants qui utilisent de grandes variations et ceux qui parlent d'un ton assez monotone au sein des voix décrites précédemment. L'écoute des élèves est plus attentive lorsque l'enseignant utilise de grandes variations comme MB, que lorsque le ton est monotone (annexe VI et VIII). Par contre lorsque l'enseignant utilise un débit de paroles rapide, qui dans les exemples en annexes, s'ajoute à une voix aigüe, on remarque que les élèves ont une écoute peu attentive des propos de l'enseignant, et parfois même parlent en même temps que celui-ci (annexes IX à XI et XIII).

Jean-François Moulin<sup>56</sup> note que les débutants ont une puissance vocale de conversation ordinaire et uniforme alors que les expérimentés utilisent de grandes variations, et dans les observations menées, les enseignants utilisant le plus de variations sont les plus expérimentés, soit par leur ancienneté, soit par leur spécialité, comme dans le cas de la conseillère pédagogique (annexe VII).

Parmi les variations des « moins expérimentés », on note l'utilisation fréquente de l'ironie qui n'a pas toujours l'effet voulu. En effet, c'est le cas de MD qui utilise l'ironie, soit pour répéter une remarque non pertinente d'un élève (annexe XII), ou encore pour rappeler à l'ordre des élèves dissipés (annexes VI et XIV). Dans les deux cas, les élèves ne

---

<sup>55</sup> FOUSSARD Cécile, 2011, *La construction de l'autorité à l'école*, Paris, Hachette éducation, pages 31-32

<sup>56</sup> MOULIN Jean-François, « 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, p. 142-159

semblent pas percevoir le sens second de ses propos, et même si la répétition ironique n'entrave pas son autorité (les élèves rient mais c'était peut être le but recherché), le fait de réprimander un élève agité sur le ton de l'ironie remet en cause son autorité dans le sens où cela ne ramène pas l'élève à la tâche ni au calme. L'ironie ne serait donc pas une méthode satisfaisante en vu d'obtenir un comportement attendu de l'élève qui ne serait pas apte à accéder au sens second de la phrase et cela se confirme par l'observation de la séance en annexe IX comme le montre l'extrait ci-dessous :

*Mme T utilise l'ironie pour répéter des réponses erronées des élèves. Certains élèves relèvent l'erreur, d'autres semblent ne pas avoir compris*

Enfin, une seule observation a permis de constater l'effet d'une voix forte et d'un ton ferme qui permet d'obtenir des élèves le comportement désiré et donc joue un rôle important dans l'autorité de l'enseignant, comme le montre cet exemple issu de la séance observée en présence de la conseillère pédagogique, reprise en annexe VII, et citée ci-dessous :

*CP, débit modéré, ralentit parfois pour insister sur certains termes ; voix calme, claire et posée avec variations, écoute attentive des élèves ; parfois voix forte et ton ferme pour rappeler à l'ordre des élèves, ils se calment.*

Toutefois, ceci est à différencier du fait de lever le ton lorsque le niveau sonore de la classe est déjà élevé, et qui n'a d'autre effet que d'augmenter le bruit présent dans la classe et n'aura donc pas l'effet souhaité qui est de faire taire les élèves comme nous pouvons le constater dans l'extrait ci-dessous, retranscrit dans les tableaux des annexes IX à XI, et XIII :

*Mme T lève le ton lorsque le niveau sonore général de la classe augmente puis cesse de parler et reprend moins fort, les élèves amplifient leurs bavardages puis cessent à leur tour de parler*

La modulation de la voix a donc deux fonctions, tout comme l'utilisation de l'espace que nous avons vu dans le paragraphe précédent. Une première fonction est de créer un climat de classe propice aux apprentissages par une voix calme, claire et posée, qui permet une écoute attentive des élèves. La deuxième fonction est quant à elle attachée à l'autorité de l'enseignant car elle permet d'obtenir, ou pas, de la part des élèves le comportement désiré. Pour cela, une voix forte associée à un ton ferme peut calmer les élèves agités, mais l'augmentation progressive de la voix pour masquer celles des élèves n'aura qu'un impact négatif, à savoir, l'augmentation progressive des bavardages des élèves. Les propos tenus par les enseignants sont parfois associés à des gestes, tout comme parfois les gestes sont utilisés de manière isolée. Cet observable est abordée dans la partie suivante.

### **III) Les gestes**

Parmi les gestes utilisés par l'enseignant, les observations m'ont poussée à distinguer deux types de gestes mais qui diffèrent des catégories établies par Jean-François Moulin<sup>57</sup>. En effet, l'auteur classe les gestes selon qu'ils appartiennent à la gestualité à distance ou à la gestualité de contact. En ce qui nous concerne, au regard de la partie précédente concernant la voix, il était plus opportun de discriminer les mouvements selon qu'ils sont accompagnant de la parole, dans ce cas il l'intensifie, ou qu'ils en sont indépendants. Il est alors possible dans ces deux catégories de retrouver les deux formes de gestualité, à distance ou de contact.

#### **1- Accompagnant pour intensifier la parole**

Selon les enseignants observés ces gestes ont été, soit fréquents, soit absents, comme dans toutes les séances observées de Mme T qui n'utilise jamais de gestes accompagnants (annexe IX à XI et XIII) ou deux des quatre séances de MD qui notent l'inexistence de ce type de mouvement (annexes VI et XII). Ce dernier utilisera uniquement à deux reprises des gestes accompagnants mais qui ne relèvent pas vraiment de corrélation avec son autorité comme dans les exemples ci-dessous :

---

<sup>57</sup> MOULIN Jean-François, « 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, p. 142-159

Annexes VIII : MD, demande à un élève de ranger son livre en le montrant du doigt, l'élève range son livre.

Annexe XIV : MD, marque les étapes du travail demandé par les mains, les élèves écoutent et le regardent.

Il semblerait toutefois que le fait d'effectuer des mouvements avec les mains permettrait de captiver plus facilement l'ensemble de la classe. Par exemple, la conseillère pédagogique accompagne souvent ses paroles par des gestes avec les doigts ou les mains pour marquer des quantités ou des étapes ; les élèves la regardent plus attentivement lorsqu'elle parle (annexe VII). On pourrait y voir davantage une tenue de classe générale en créant un climat favorable pour avoir l'attention de tous plutôt qu'une mise en lien avec l'autorité de l'enseignant. Pourtant les observations des séances de MB (annexes III, IV, V et XV) prouvent qu'effectuer des gestes ritualisés pour intensifier la parole permet d'obtenir rapidement l'attitude souhaitée des élèves, ce qui prouve le lien entre ces gestes et l'autorité de l'enseignant. Dans cet exemple, à chaque séance, et même parfois à plusieurs reprises au cours d'une même séance, l'enseignant lève les bras en disant « *regardez-moi les enfants !* ». Il ne baisse les bras et ne commence sa phrase que lorsqu'il obtient l'attention de tous, et cela ne prend qu'une à deux secondes. Rapidement, tous les élèves cessent leurs divers « bricolages » et bavardages, et le regardent ; même ceux à qui il tourne le dos. L'autorité est donc marquée ici par le fait d'obtenir de la part de l'élève un comportement attendu sans avoir recours à la contrainte, par des gestes ritualisés. Ainsi en utilisant des gestes inhabituels, indépendants de la parole, l'enseignant peut rencontrer des difficultés, comme nous allons maintenant le voir dans la partie suivante.

## 2- Indépendants pour remplacer la parole

Par l'utilisation de gestes qui remplacent la parole, on peut noter tout comme dans la partie précédente des gestes ritualisés ou non. Ainsi lorsque MB utilise la gestualité de contact, pour calmer un élève, telle que toucher la tête d'un élève pour qu'il se taise (annexes III et V), ou encore poser la main sur l'épaule d'un élève inattentif (annexe IV), sans jamais interrompre son discours ou celui de l'élève ayant la parole, on remarque que les élèves adoptent aussitôt le comportement attendu. C'est le cas observé également dans

les séances de Mme T qui tape systématiquement trois fois dans les mains pour obtenir le silence dans la classe (annexes IX à XI et XIII). Même si l'effet est de courte durée, cela fonctionne davantage que de lever la voix. Mais, lorsque lors d'une séance elle change d'habitude, en attendant le silence les mains sur les hanches (annexe XI), les élèves tardent à se calmer et elle n'obtiendra finalement jamais le silence voulu. Ceci prouve encore une fois que les élèves doivent connaître ces gestes pour pouvoir les comprendre et adopter l'attitude qui y correspond. Cette idée est d'ailleurs renforcée par l'exemple suivant, extrait du recueil de données qui se déroule lors d'une séance menée par la conseillère pédagogique (retranscrit dans le tableau de l'annexe VII) :

*Dès qu'il y a trop de bruit, CP se tait et met ses mains sur les oreilles/ épaules/ genoux, ... en faisant chaque geste, les élèves rient en le faisant. Un élève n'effectue pas les gestes, CP dit en regardant tout le monde : « Tout le monde le fait, même moi », l'élève ne le fait toujours pas elle s'approche de lui les mains sur ses épaules : « je t'attends », il ne lui répond pas, ne la regarde pas et ne le fait pas, elle lève sa tête en tenant son menton, « tu ne vas pas faire la loi avec moi, quand je te demande quelque chose, tu obéis, elle ne lâchera son menton que lorsqu'il s'exécutera mais il sourit avec un air narquois ! La classe s'est calmée.*

Qu'ils soient accompagnant de la parole ou indépendants, les gestes utilisés par l'enseignant dans son autorité ont donc besoin d'être ritualisé pour que les élèves en saisissent le sens et surtout, pouvoir adopter le comportement attendu. Les gestes contribuent encore une fois à l'installation d'un climat de classe propice aux apprentissages en captant l'attention des élèves, comme cela est vu dans le premier paragraphe de ce point, mais aussi à l'autorité de l'enseignant même s'ils ne peuvent pas être totalement indépendants des deux autres observables vus précédemment, c'est-à-dire, l'utilisation de l'espace et la modulation de la voix. D'autant plus lorsqu'il s'agit de mouvements accompagnant la parole. A ces facteurs s'ajoutent également l'expression du visage que nous allons analyser dans le point suivant.



#### IV) L'expression du visage

L'expression du visage est plus facilement observable en se concentrant sur des critères objectivement identifiables tels que le regard et le sourire. C'est pourquoi ces deux derniers font l'objet d'éléments d'observation spécifiques lors de cette recherche. Ils vont donc être explicités un à un dans cette partie.

##### 1- Le regard

Comme on a pu le voir dans le cadre théorique, le regard est un élément important de la communication non verbale. Lors des observations, nous avons pu remarquer que tous les enseignants ont pour habitude de balayer l'ensemble de la classe du regard, ainsi chaque élève est donc, à un moment donné de la séance, source d'attention de l'enseignant. Parfois le regard de ce dernier s'arrête sur un élève en particulier pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, il peut s'agir d'une volonté de soutien envers l'élève qui a la parole et lui montrer ainsi qu'il est à l'écoute et l'accompagne dans sa réponse, c'est la cas de MD (annexe XIV) ou de Mme T (annexes IX, XI et XIII). Pourtant on remarque également que lorsque l'intervention de l'élève n'est pas pertinente, Mme T détourne son regard sans rien dire et l'élève cesse de parler sans demander d'explications. De la même manière, elle a tendance à regarder davantage les élèves qui l'écoutent, ce qui provoquent des bavardages incessants parmi les élèves « non regardés ». Ces constatations reflètent la réflexion de Jean-François Moulin<sup>58</sup>, et conforte l'idée que le regard permet aux élèves de se sentir concernés et donc être attentifs.

Ensuite, l'enseignant porte parfois son regard vers un élève en particulier en signe de réprobation face au comportement de ce dernier. Mais l'effet désiré, à savoir le retour au calme de l'élève, n'est pas toujours obtenu. En effet, lorsque la conseillère pédagogique (annexe VII), ou MD (en annexe VIII) regardent avec insistance un élève bavard en classe de CE2, celui-ci se tait, mais lorsque Mme T (en annexe X) agit de la même façon avec les CM1, les élèves continuent leurs bavardages. On peut alors penser que les élèves de CM1 n'ont pas l'habitude de cette pratique avec Mme T et donc n'adoptent pas le comportement attendu. Ils ne semblent pas savoir qu'elle attend de leur part qu'ils cessent leurs

---

<sup>58</sup> MOULIN Jean-François, « 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, p. 142-159

bavardages puisqu'avec leur enseignant habituel, ils bavardent même lorsque celui-ci les regarde (annexe XII).

Enfin, les observations de MB montrent qu'il balaye souvent l'ensemble des élèves du regard, en s'attardant parfois sur des élèves en particulier sans raison apparente. Les élèves sont silencieux et attentifs, ils lèvent la main pour participer (annexes III à V et XV). Le fait de regarder régulièrement un élève en particulier montre la volonté d'une réelle communication et non pas seulement un regard de surveillance. Bien entendu, le regard fait lui aussi partie d'un ensemble indissociable de la communication non verbale. Un regard accompagné d'un léger sourire n'aura pas la même intention ni le même effet qu'un regard accompagné d'un visage figé. Le sourire est donc également à prendre en compte dans l'expression du visage comme nous allons le voir maintenant.

## 2- Le sourire

Le sourire permet de cerner l'expression général du visage et l'état d'esprit de la personne. En effet, une personne souriante paraît *a priori* plus sympathique alors qu'une personne qui ne sourit jamais peut paraître plus sévère. Cela aura donc une influence dans la construction de son autorité. De cette façon, on relève lors des observations des utilisations différentes du sourire. Alors que certains enseignants ne sourient que rarement, voire pas du tout (CP en annexe VII, Mme T en annexe IX à XI), d'autres sourient souvent ce qui leur donnent une impression plus décontractée et une meilleure confiance en soi. Cela établit une autre relation avec les élèves qui sont alors aussi plus décontractés tout en étant capables de travailler sérieusement (annexes III à V, par exemples). Mais le sourire peut également entraver l'autorité et il vaut mieux pour rappeler un élève à l'ordre avoir un visage non souriant, sinon l'élève ne perçoit pas le sens concret des propos qui accompagnent l'expression du visage et parfois s'en amuse (par exemple, annexe VI).

L'expression du visage de manière générale est donc une association de plusieurs mimiques qui montrent les émotions de l'enseignant, et pour que les élèves comprennent au mieux ce que l'on attend d'eux, il ne faut pas que les significations se contredisent. Mais, tout comme les critères précédents, cela fait partie d'un ensemble que nous appellerons donc les attitudes de l'enseignant.

## V) Les postures et attitudes

Les postures et attitudes des enseignants ont été choisies comme composante observable de la communication non verbale au regard du cadre théorique qui déterminait cet élément comme facteur dans l'autorité de l'enseignant. Les observations menées auprès des différents professeurs des écoles et de la conseillère pédagogique ont révélé presque toujours une confiance en soi qui émanait de la personne (annexes III à XV). Mais concrètement la posture de l'enseignant n'est observable qu'au travers des différents critères retenus ci-dessus, comme l'a souligné Christophe Marsollier, il s'agit bien d'« *une attitude qui ne se décrète pas* ». <sup>59</sup> La qualité de présence de l'enseignant est liée à l'autorité et dépendante de ses déplacements, c'est-à-dire l'utilisation de l'espace de la classe, mais aussi de la modulation de sa voix, de sa gestuelle, et de l'expression de son visage tout comme un « *acteur* » <sup>60</sup>. Cela n'est donc pas lié à un « charisme » de la personne qui pourrait être interprété comme « autorité naturelle », mais bien à l'ensemble des comportements non verbaux qui se travaillent et permettent de conforter l'autorité de l'enseignant.

Pour conclure sur l'analyse des observations, on peut donc affirmer à partir de l'hypothèse de départ que l'on ne peut pas faire fi de la communication non verbale dans l'autorité de l'enseignant. En effet, elle en est une condition indispensable bien que non suffisante. Le choix de traiter chaque observable indépendamment n'a pas été très judicieux car chaque caractéristique de la communication non verbale représente un tout indissociable. Tous les éléments énoncés de la communication non verbale sont présents dans les différentes séances, qu'ils soient maîtrisés ou non par l'enseignant et font partie intégrante de l'autorité de ce dernier. Pourtant, on a vu que certains comportements peuvent amener les élèves à ne pas avoir l'attitude attendue lorsque la communication non verbale n'est pas comprise, ce qui en fait une composante non suffisante de l'autorité. Pour que la communication non verbale de l'enseignant soit efficace, il faut qu'elle soit ritualisée. Ainsi, les élèves connaissent les attentes liées à telle ou telle manière d'agir de l'enseignant, qu'il soit le titulaire de la classe ou non. C'est uniquement dans ce cadre de

---

<sup>59</sup> MARSOLLIER Christophe, 2004, *Créer une véritable relation pédagogique*, Paris, Hachette éducation, p. 97

<sup>60</sup> FOUSSARD Cécile, 2011, *La construction de l'autorité à l'école*, Paris, Hachette éducation, pages 33-34

code commun à l'enseignant et aux élèves, que la communication non verbale a du sens. Il y a alors un langage émetteur-récepteur qui s'établit avec un objectif de l'enseignant lié à l'utilisation d'un signe particulier et la compréhension par l'élève de ce signe.

Pour finir, on a pu distinguer à différents moments les effets sur le groupe-classe ou sur un élève en particulier. Cette distinction amène à penser que certains comportements des enseignants permettent juste de créer un climat de classe propice aux apprentissages, alors que d'autres prouvent une réelle corrélation avec l'autorité de l'enseignant, qui peuvent l'accentuer ou l'entraver selon le sens que permet la communication non verbale.

Enfin, il est indispensable de soulever certains biais dans le cadre de cette recherche. Tout d'abord la discipline enseignée peut en être même si cela a été minimaliser. Chaque professeur des écoles a enseigné sa spécialité dans les trois niveaux et une séance de français avec sa classe habituelle. Il n'y a pas eu de distinction notable dans l'attitude des élèves entre l'enseignement de la spécialité de chacun et la séance de français. De plus, contrairement à mes présupposés, il n'y a pas eu non plus davantage de manipulation en sciences qu'en histoire ou en géographie. Ensuite, un second biais pouvait être le fait qu'une classe soit plus « difficile à tenir » qu'une autre, c'est pourquoi les observations des différents enseignants ont été menées auprès des mêmes élèves. Par contre, on peut supposer une distinction selon l'ancienneté ainsi que selon l'âge ou le sexe de l'enseignant, tout comme la statut de directeur ou encore de la conseillère pédagogique, mais cela ne peut être affirmé. Il faudrait réalisé une enquête statistique pour révéler ces critères dans l'autorité du professeur des écoles.

## Conclusion

Notre question de départ était de savoir comment un enseignant remplaçant construit son autorité en classe. Au fil des lectures cette question s'est modifiée pour apparaître sous la forme d'une problématique plus précise qui revient à se demander quelles sont les incidences du mode de communication non verbale de l'enseignant en tant que composante de l'autorité, autorité définie dans la cadre théorique comme étant une relation entre deux individus n'ayant pas le même statut, dans laquelle l'auteur exerce une influence sur le sujet, pour obtenir de lui une reconnaissance que cette influence lui permet de s'autodiscipliner, sans avoir recours à la contrainte physique.

Les résultats obtenus par notre observation et nos lectures nous amènent à affirmer que la communication non verbale est une composante indispensable mais non suffisante de l'autorité de l'enseignant, et qu'elle peut soit la conforter lorsqu'elle est ritualisée et a du sens pour les élèves, soit l'entraver lorsque l'objectif de l'enseignant n'est pas compris des élèves.

Cette recherche a permis d'acquérir des connaissances aussi bien au niveau empirique que théorique. Les lectures effectuées en amont et en aval de l'observation sur le terrain ont permis de bien se situer dans l'objectif des axes d'observation. L'observation est plus aisée au fil des séances et un laps de temps est nécessaire entre deux observations afin de se recadrer sur le plus pertinent en rapport avec la problématique et les observables. Cela entraîne une diminution des données brutes notées manuellement, et permet de se concentrer sur l'essentiel. Lors de la première observation je prenais en moyenne deux pages de notes par séance alors que lors de la dernière observation, les notes avaient diminuées du tiers.

Il faut noter également que l'observation permet le plus souvent de confirmer les théories dégagées par les auteurs mais aussi parfois d'infirmer certaines de ces théories. L'observation ne concordait pas toujours avec ce qui avait été dégagé des lectures. Elle permet de compléter ce que les auteurs n'ont pas traité et qui été intéressant pour nous, de compléter les observations déjà effectuées, et parfois de contredire certains points théoriques, notamment dans le cadre de l'autorité naturelle.

Cette recherche présente pourtant des limites dues au choix des séances observées, ainsi qu'au terrain de recherche. En effet, il serait intéressant de la poursuivre au sein de niveaux scolaires différents, puisqu'ici seuls des élèves, principalement, de cycle 3 ont été observés, et les gestes professionnels sont certainement différents selon l'âge des élèves, notamment en maternelle. De plus, l'école concernée accueille un public particulier, issu majoritairement de milieux sociaux moyens, voire favorisés, ce qui en fait un contexte particulier. Enfin, aucun professeur des écoles débutant n'a été observé, de ce fait, certaines pistes du cadre théorique n'ont pas pu être exploitées. Pour finir, comme je l'ai dit précédemment, les notes manuscrites étaient très condensées lors de ma première observation. Le fait de les relire et de les reprendre sur l'ordinateur me permettait de prendre conscience des situations les plus pertinentes et de les définir dans les axes d'observation. Cela a permis dans un premier temps d'alléger le travail de prise de notes, mais aussi et surtout de se concentrer sur l'essentiel car quand on note tout, on peut perdre le fil de la séance et manquer des situations qui auraient été intéressantes. Pour cela, filmer les séances aurait permis une observation plus fine, plus détaillée et plus riche, ce qui aurait conduit un travail d'analyse des données plus abouti.

Enfin, il serait intéressant de connaître le point de vue des élèves sur la communication non verbale de l'enseignant dans l'autorité afin de vérifier si le code commun établi est valable dans les deux sens.

## ***Bibliographie***

Bulletin Officiel de l'Education Nationale du 4/01/2007 consultable en ligne :  
<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>

BILLY Marielle, Travailler sa présence en classe, *Les cahiers pédagogiques*, septembre octobre 2004, n°426, pp. 48-49A

CADIERE Peggy, Décembre 2011, Colloque « Violences à l'école », Arras, consultable en ligne : <http://www.colloque-violences-arras.eu/communications/liste?member=C6015>

FORAY Philippe, Trois formes de l'autorité scolaire, *Le télémaque*, 2009/1, n°35, p.73-86

FOUSSARD Cécile, 2011, *La construction de l'autorité à l'école*, Paris, Hachette éducation

HOUSSAYE Jean, 2007, *Autorité ou éducation* [1996], Paris, ESF

LEONARD Franck, 2007, *Autorité et conduite de classe*, Paris, Nathan

MARSOLLIER Christophe, 2004, *Créer une véritable relation pédagogique*, Paris, Hachette éducation

MOULIN Jean-François, Le discours silencieux du corps enseignant, *Carrefours de l'éducation*, 1/2004, n°17, p.142-159

PUJADE-RENAUD Claude, 2005, *Le corps de l'enseignant dans la classe* [1983], Paris, L'Harmattan

ROBBES Bruno, Les trois conceptions actuelles de l'autorité, *Les cahiers pédagogiques*, 2006, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de.html>

ROBBES Bruno, 2010, *L'autorité éducative dans la classe – Douze situations pour apprendre à l'exercer*, Paris, ESF

QUERE Yves, 2008, *Enseigner, communiquer- Un art ou un métier ?*, Paris, Le Pommier

## *Annexes*

Annexe I : lettre de demande de recueil de données

Annexe II : grille d'observation vierge

Annexe III : grille d'observation séance de français, MB avec sa classe habituelle

Annexe IV : grille d'observation séance d'histoire, MB avec les élèves de CM2

Annexe V : grille d'observation séance d'histoire, MB avec les élèves de CM1

Annexe VI : grille d'observation séance de français, MD avec sa classe habituelle

Annexe VII : grille d'observation séance de géométrie, CP avec la classe de Mme T

Annexe VIII : grille d'observation séance de géographie, MD avec les élèves de CE2

Annexe IX : grille d'observation séance de français, Mme T avec sa classe habituelle

Annexe X : grille d'observation séance de sciences, Mme T avec les élèves de CM1

Annexe XI : grille d'observation séance de sciences, Mme T avec les élèves de CM2

Annexe XII : grille d'observation séance de géographie, MD avec les élèves de CM1

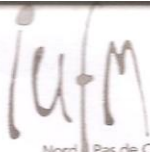
Annexe XIII : tableau d'observation séance de sciences, Mme T avec ses élèves de CE2

Annexe XIV : tableau d'observation, séance de géographie, MD avec les élèves de CM2

Annexe XV : tableau d'observation, séance d'histoire, MB avec les élèves de CE2



# Annexe I



Nord-Pas de Calais

Nom, Prénom de l'étudiant(e)  
GAUSIANO RUELE Emilie

Mme, M. l'inspecteur - inspectrice de l'Education nationale  
de la circonscription de DOUAI RIEULAY

Madame, Monsieur

Etudiant(e) en Master 2 Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation, spécialité « Professorat des écoles », je réalise un mémoire de recherche dont le thème est le suivant :

La communication dans la classe

De manière à pouvoir recueillir des données à analyser et exploiter dans le cadre de ce mémoire de recherche à visée professionnelle, il m'est nécessaire de prendre des informations sur le terrain, soit en observant quelques séances de classe, soit en rencontrant des enseignants titulaires. Ainsi, je vous prie de bien vouloir m'autoriser l'accès à :

nom de l'école et ville à préciser Ecole Le Colombier RIEULAY

au sein de la classe de (niveau à préciser) M. Barca (CM2), M. Deplechin (CM1/CM2), Mme Tosolini (CE1/CE2)

aux dates suivantes M, 18 et 25 janvier, 01 février

Mon numéro d'assurance responsabilité civile est le 10339809 auprès l'assurance ci dénommée MACIF

L'IUFM a souscrit auprès de la MAIF (numéro de police 2223664H) une assurance pour les activités effectuées dans le cadre du Master SMEEF spécialité « Professorat des écoles ».

Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'assurance de ma considération respectueuse.

Le 07/12/2012

Signature de l'étudiant

CADRE RESERVE A L'ADMINISTRATION

## AVIS DU RESPONSABLE PEDAGOGIQUE DE SITE

avis favorable  avis défavorable

En cas d'avis défavorable, motivation : \_\_\_\_\_

Date : 07/12/2012

Signature

Durant

Nom et statut du directeur de mémoire : Mme DURANT PLUFTI

## AVIS DU DIRECTEUR DE MEMOIRE

avis favorable  avis défavorable

En cas d'avis défavorable, motivation : \_\_\_\_\_

Date : 07/12/2012

Signature

Durant

Nom et prénom du directeur de l'école : BARCA Jean-Claude

## AVIS DU DIRECTEUR DE L'ECOLE

avis favorable  avis défavorable

En cas d'avis défavorable, motivation : \_\_\_\_\_

Date 07/12/2012

Signature Barca

Nom et prénom de l'enseignant :

## AVIS DE L'ENSEIGNANT

avis favorable  avis défavorable

En cas d'avis défavorable, motivation : \_\_\_\_\_

Date 07/12/2012

Signature Barca

Tel. 03.27.86.73.56

## ACCORD / DESACCORD DE L'EN DE CIRCONSCRIPTION

Date 21/12/2012

Signature L. FEN

Direction  
365 bis rue Jules Guesde  
BP 50458  
59658 Villeneuve d'Ascq Cedex  
Tel : 03 20 79 86 00  
Fax : 03 20 79 86 01  
Site web : [www.lille.iufm.fr](http://www.lille.iufm.fr)

Institut Universitaire de Formation des Maîtres  
École interne de l'Université d'Artois

UNIVERSITÉ D'ARTOIS

## Annexe II

Séance		Comportement de l'enseignant	Attitude des élèves
<b>Utilisation de l'espace : les déplacements</b>			
<b>Modulation de la voix</b>			
<b>Attitudes et posture</b>			
<b>Gestes</b>	<b>Accompagnant</b>		
	<b>Indépendants</b>		
<b>Expression du visage</b>	<b>Regard</b>		
	<b>Sourire</b>		

### Annexe III

*Descriptif : Vendredi 11 janvier, 8h30-10h00, séance de français (dictée-action) MB avec sa classe habituelle composée de 22 élèves de CM2*

Séance MB/ sa classe		Comportement de l'enseignant	Attitude des élèves
<b>Utilisation de l'espace : les déplacements</b>		Assis à une table au fond de la classe, s'efface pour laisser les élèves interagir	Lisent chacun leur tour et interagissent entre eux si un élève se trompe.
		Se lève et se déplace dans toutes les rangées pour apporter des explications supplémentaires ou poser des questions	Les élèves attentifs suivent ses déplacements du regard, se retournant si nécessaire
		S'approche régulièrement des élèves agités	Les élèves se calment lorsqu'il s'approche
		<b>Investit tout l'espace de la classe, déplacements nombreux quand il parle</b>	
<b>Modulation de la voix</b>		-Débit modéré -Voix calme, claire et posée avec de grandes variations, notamment lors des points essentiels du cours	Ecoute attentive des élèves
<b>Attitudes et posture</b>		Reflète la confiance en soi Attitude bienveillante et exigeante « vit » ce qu'il dit	
<b>Gestes</b>	<b>Accompagnant</b>	Lève les bras et se place devant le tableau en disant « regardez-moi les enfants ». Baisse les bras et commence sa phrase	Tous les élèves ont cessé leurs « bricolages » et le regarde
	<b>Indépendants</b>	Touche la tête d'un élève bruyant sans interrompre son discours	L'élève agité se calme
<b>Expression du visage</b>	<b>Regard</b>	Regarde avec insistance un élève qui n'écoute pas	L'élève reprend une attitude attentive
		Balaye souvent l'ensemble des élèves du regard en s'attardant parfois sur des élèves en particulier sans raison apparente	Les élèves se sentent tous concernés par les activités en cours
	<b>Sourire</b>	Sourit parfois, utilise l'humour dans certains propos	Les élèves rient parfois, mais cessent rapidement quand l'activité se poursuit

## Annexe IV

*Descriptif : vendredi 11 janvier, 10h30-11h30, séance d'histoire, MB avec l'ensemble des élèves de CM2, dont 22 issus de sa classe habituelle et 6 élèves de MD*

Séance MB/ 28 CM2		Comportement de l'enseignant	Attitude des élèves
<b>Utilisation de l'espace : les déplacements</b>		Se déplace régulièrement de gauche à droite et tout au long des rangées	Les élèves attentifs suivent ses déplacements du regard
		S'approche régulièrement des élèves agités	Les élèves se calment lorsqu'il s'approche
		<b>Investit tout l'espace de la classe, déplacements nombreux quand il parle</b>	
<b>Modulation de la voix</b>		-Débit modéré -Voix calme, claire et posée avec de grandes variations, notamment lors des points essentiels du cours	Ecoute attentive des élèves
<b>Attitudes et posture</b>		Reflète la confiance en soi Attitude bienveillante Parle avec passion	
<b>Gestes</b>	<b>Accompagnant</b>	Dans la première rangée, lève les bras en disant « regardez-moi les enfants ». Baisse les bras et commence sa phrase	Tous les élèves regardent et se taisent, même ceux dos à lui
	<b>Indépendants</b>	Pose sa main sur l'épaule d'un élève qui joue avec son crayon sans interrompre son discours	L'élève pose le crayon, croise les bras et écoute
<b>Expression du visage</b>	<b>regard</b>	Balaye souvent l'ensemble des élèves du regard en s'attardant parfois sur des élèves en particulier sans raison apparente	Les élèves sont calmes et attentifs
	<b>Sourire</b>	Sourit parfois quand il raconte des anecdotes amusantes	Les élèves sont souriants et participent avec enthousiasme

## Annexe V

*Descriptif : vendredi 11 janvier, 14h00-15h00, séance d'histoire, MB avec l'ensemble des élèves de CM1 de la classe de MD*

Séance MB/ 16 CM1		Comportement de l'enseignant	Attitude des élèves
<b>Utilisation de l'espace : les déplacements</b>		Debout devant le TBI, fait participer les élèves regroupés, assis en tailleur	Les élèves lèvent la main pour participer, sont calmes
		Se déplace dans toutes les rangées lorsque les élèves sont retournés à leur table	Les élèves attentifs suivent ses déplacements du regard
		<b>Investit tout l'espace de la classe, déplacements nombreux quand il parle</b>	
<b>Modulation de la voix</b>		-Débit modéré -Voix calme, claire et posée avec de grandes variations, notamment lors des points essentiels du cours	Ecoute attentive des élèves
		Suite aux changements de places, brouhaha dans la classe, poursuit le cours avec une voix calme et posée	Les élèves se taisent rapidement
<b>Attitudes et posture</b>		Reflète la confiance en soi Attitude bienveillante Parle avec passion	
<b>Gestes</b>	<b>Accompagnant</b>	A deux reprises, lève les bras en disant « regardez-moi les enfants », puis baisse les bras et commence sa phrase	Tous les élèves le regardent
	<b>Indépendants</b>	Touche la tête d'un élève qui discute avec son voisin sans interrompre l'élève interrogé	L'élève bavard se tait, son voisin également
<b>Expression du visage</b>	<b>Regard</b>	Regarde avec insistance un élève penché dans son cartable sans rien dire	L'élève se relève et prend une attitude attentive
		Balaye souvent l'ensemble des élèves du regard en s'attardant parfois sur des élèves en particulier sans raison apparente	Les élèves se sentent tous concernés par les activités en cours
	<b>Sourire</b>	Sourit parfois, utilise l'humour dans certains propos, puis reprend un visage concentré en poursuivant	Les élèves rient mais se remettent au travail rapidement sans demande verbalisée

## Annexe VI

*Descriptif : vendredi 18 janvier, 8h30-10h00, séance de français (dictée), MD avec sa classe habituelle composée de 16 élèves de CM1 et 6 élèves de CM2*

Séance MD / sa classe		Comportement de l'enseignant	Attitude des élèves
<b>Utilisation de l'espace : les déplacements</b>		Debout devant le tableau lorsqu'il donne des explications, questionne les élèves ou dicte	Assez calme, pas toujours attentifs
		Assis à son bureau au fond de la classe, travail en autonomie des élèves	Travaillent calmement, quelques bavardages
		<b>Peu de déplacements, plutôt pragmatiques</b>	
<b>Modulation de la voix</b>		Débit modéré Voix calme, claire et posée	Ecoute attentive des élèves
		Utilise le ton de l'ironie pour rappeler à l'ordre les élèves dissipés	Peu d'effets, certains ne perçoivent pas le sens des propos
		Peu de variations dans la voix, plutôt uniforme	Ne capte pas l'attention de tous
<b>Attitudes et posture</b>		Reflète la confiance en soi Volonté de faire « passer les messages » Parfois détournement du corps marquant le refus de communiquer	L'élève baisse la main
<b>Gestes</b>	<b>Accompagnant</b>	Absence de gestes	
	<b>Indépendants</b>	Absence de gestes	
<b>Expression du visage</b>	<b>Regard</b>	Regarde l'ensemble des élèves quand il parle, regarde l'élève interrogé sinon	Les élèves sont parfois dissipés et ne regarde pas toujours la personne ayant la parole
	<b>Sourire</b>	Toujours souriant, même pour rappeler un élève à l'ordre	Les élèves sont décontractés

## Annexe VII

*Descriptif : vendredi 18 janvier, 10h15-11h30, séance de géométrie menée par une conseillère pédagogique en présence de Mme T avec sa classe habituelle composée de 14 élèves de CE2 et 9 élèves de CMI*

Séance CP / classe de Mme T		Comportement de l'enseignant	Attitude des élèves
<b>Utilisation de l'espace : les déplacements</b>		Se déplace dans les rangs tout en parlant, s'arrête de marcher lorsqu'un élève intervient	Les élèves sont assez attentifs et suivent les déplacements du regard
		S'approche régulièrement des élèves distraits	Ils se calment et se mettent au travail
	<b>Investit l'espace de la classe, déplacement fréquents</b>		
<b>Modulation de la voix</b>		Débit modéré, ralenti parfois pour insister sur certains termes Voix calme claire et posée avec variations	Ecoute attentive des élèves
		Parfois voix forte et ton ferme pour rappeler à l'ordre des élèves	Ils se calment
<b>Attitudes et posture</b>		Reflète la confiance en soi Montre la volonté d'interactions	
<b>Gestes</b>	<b>Accompagnant</b>	Accompagne souvent ses paroles de gestes avec les mains ou les doigts pour des quantités ou des étapes	Regardent plus attentivement lorsqu'elle parle
	<b>Indépendants</b>	Pose ses mains sur sa tête, ses épaules... sans parler	La plupart des élèves imitent en riant
		Reprends en disant de le faire	Tous s'exécutent sauf un élève
		Tiens le menton de l'élève en lui demandant de le faire	Il s'exécute en souriant
<b>Expression du visage</b>	<b>Regard</b>	Regarde tous les élèves et s'arrête parfois sur un élève en particulier lorsqu'il n'écoute pas	Certains élèves se calment, d'autres pas
	<b>Sourire</b>	Ne sourit pas	

## Annexe VIII

*Descriptif : vendredi 18 janvier, 14h00-15h00, séance de géographie, MD avec l'ensemble des élèves de CE2 issus de la classe de Mme T*

Séance MD / 14 CE2		Comportement de l'enseignant	Attitude des élèves
<b>Utilisation de l'espace : les déplacements</b>		Debout devant le tableau	Les élèves sont assez énervés
		Se rapproche d'un élève qui parle	L'élève se tait mais recommence aussitôt qu'il s'éloigne
	<b>Peu de déplacements</b>		
<b>Modulation de la voix</b>		Débit modéré Voix calme, claire et posée	Ecoute peu attentive des élèves
		Peu de variations dans la voix, plutôt uniforme	Ne capte pas l'attention de tous
<b>Attitudes et posture</b>		Reflète la confiance en soi	
<b>Gestes</b>	<b>Accompagnant</b>	Demande à un élève de ranger son livre en le montrant du doigt	L'élève range
	<b>Indépendants</b>	Absence de gestes	
<b>Expression du visage</b>	<b>Regard</b>	Regarde l'ensemble des élèves quand il parle, regarde avec insistance un élève qui n'écoute pas	L'élève se tait et écoute
	<b>Sourire</b>	Parfois souriant	Les élèves sont parfois souriants



## Annexe IX

*Descriptif : vendredi 25 janvier, 8h30-10h00, séance de français (orthographe) Mme T avec sa classe habituelle composée de 14 élèves de CE2 et 9 élèves de CE1*

Séance Mme T / sa classe		Comportement de l'enseignant	Attitude des élèves
<b>Utilisation de l'espace : les déplacements</b>		Souvent devant le tableau lorsqu'il y a des interactions entre élèves ou avec elle	Ne sont pas tous attentifs, certains se retournent ou font autre chose
		S'approche des élèves dissipés	L'élève s'assoit correctement mais continue de parler avec son voisin
		<b>Déplacements souvent liés à l'utilitaire, peu efficaces</b>	
<b>Modulation de la voix</b>		Débit assez rapide Voix aigue mais claire, peu de variations	Ecoute peu attentive des élèves, prennent la parole à tout moment
		Lève le ton lorsque le niveau sonore général de la classe augmente puis cesse de parler et reprend moins fort	Les élèves amplifient leurs bavardages puis cessent à leur tour de parler lorsqu'ils n'entendent plus ce qui est dit
		Utilise l'ironie en répétant des réponses erronées des élèves	Certains relèvent l'erreur, d'autres ne semblent pas avoir compris
<b>Attitudes et posture</b>		Reflète la confiance en soi Parfois détournement du corps marquant le refus de communiquer	L'élève baisse la main et pose sa question (sans réponse)
<b>Gestes</b>	<b>Accompagnant</b>	Absence de gestes	
	<b>Indépendants</b>	Tape trois fois dans les mains pour avoir l'attention des élèves	Les élèves se taisent et écoutent
<b>Expression du visage</b>	<b>Regard</b>	Regarde les élèves ayant donné une réponse correcte, détourne son regard lorsque la remarque n'est pas celle attendue	Les élèves « non regardés » sont dissipés
	<b>Sourire</b>	Visage figé, sourit lorsqu'elle fait des remarques ironiques	Sourient en même temps que l'enseignante

## Annexe X

*Descriptif : vendredi 25 janvier, 10h15-11h15, séance de sciences, Mme T avec l'ensemble des élèves de CM1, issus de la classe de MD*

Séance Mme T / 16 CM1		Comportement de l'enseignant	Attitude des élèves
<b>Utilisation de l'espace : les déplacements</b>		Souvent debout devant le tableau	Les élèves écoutent
		Se rapproche des élèves donnant des réponses correctes	Les élèves parlent sans lever la main
	<b>Déplacements peu nombreux</b>		
<b>Modulation de la voix</b>		Débit modéré Voix aigue	Ecoute peu attentive des élèves, parlent en même temps qu'elle
		Lève le ton lorsque le niveau sonore général de la classe augmente puis cesse de parler	Les élèves amplifient leurs bavardages puis cessent de parler
<b>Attitudes et posture</b>		Reflète la confiance en soi	
<b>Gestes</b>	<b>Accompagnant</b>	Absence de gestes	
	<b>Indépendants</b>	Tape trois fois dans les mains pour avoir l'attention des élèves	Certains élèves se taisent
		Montre du doigt un élève qui donne une réponse	Les élèves se taisent et écoutent l'élève qui parle
<b>Expression du visage</b>	<b>Regard</b>	Regarde l'ensemble des élèves, arrête parfois son regard sur certains « bavards »	Les élèves continuent leurs bavardages
	<b>Sourire</b>	Visage figé, ne sourit pas	Les élèves sourient peu

## Annexe XI

*Descriptif : vendredi 25 janvier, 14h00-15h00, séance de sciences, Mme T avec l'ensemble des élèves de CM2, issus des classes de MD et de MB*

Séance Mme T / 28 CM2		Comportement de l'enseignant	Attitude des élèves
<b>Utilisation de l'espace : les déplacements</b>		Souvent devant le tableau lorsqu'il y a des interactions entre élèves ou avec elle	Les élèves prennent la parole et parlent en même temps
		Passé dans les rangs, les élèves sont en groupe	Les élèves se calment quand elle est près d'un groupe sont agités sinon
		Déplacements assez nombreux pour aller dans les groupes	
<b>Modulation de la voix</b>		Débit modéré Voix aigue	Ecoute peu attentive des élèves, parlent en même temps qu'elle
		Lève le ton lorsque le niveau sonore général de la classe augmente puis cesse de parler	Les élèves amplifient leurs bavardages puis cessent de parler
<b>Attitudes et posture</b>		Reflète peu la confiance en soi, parfois hésitante	Les élèves sont peu attentifs
<b>Gestes</b>	<b>Accompagnant</b>	Absence de gestes	
	<b>Indépendants</b>	Tape trois fois dans les mains pour avoir l'attention des élèves	Certains élèves se taisent
		Pose ses mains sur les hanches pour avoir le silence, le cours se poursuit mais le silence n'est pas total	Les élèves mettront quelques minutes à se taire
<b>Expression du visage</b>	<b>Regard</b>	Regarde les élèves ayant donné une réponse correcte, détourne son regard lorsque la remarque n'est pas celle attendue	Les élèves « non regardés » sont dissipés
	<b>Sourire</b>	Visage figé, ne sourit pas	Les élèves ne sourient pas non plus

## Annexe XII

*Descriptif : vendredi 25 janvier, 15h15-16h15, séance de géographie, MD avec l'ensemble des élèves de CM1 issus de sa classe habituelle*

Séance MD / 16 CM1		Comportement de l'enseignant	Attitude des élèves
<b>Utilisation de l'espace : les déplacements</b>		Debout devant le tableau	Assez calmes
		Assis à son bureau au fond de la classe, travail en autonomie des élèves	quelques bavardages qui cessent lorsqu'il leur demande mais recommencent rapidement
		<b>Peu de déplacements</b>	
<b>Modulation de la voix</b>		Débit modéré Voix calme, claire et posée	Ecoute attentive des élèves
		Utilise le ton de l'ironie pour répéter une remarque hors sujet d'un élève	Les élèves rient
<b>Attitudes et posture</b>		Reflète la confiance en soi Détournement du corps marquant le refus de communiquer suite à des « monsieur..., monsieur... »	L'élève ne dit pas sa phrase
<b>Gestes</b>	<b>Accompagnant</b>	Absence de gestes	
	<b>Indépendants</b>	Met ses mains sur les hanches en attendant le silence	Les élèves se calment
<b>Expression du visage</b>	<b>Regard</b>	Regarde l'ensemble des élèves quand il parle, regarde l'élève interrogé sinon	Les élèves bavardent
	<b>Sourire</b>	Toujours souriant	Les élèves sont décontractés

### Annexe XIII

*Descriptif : vendredi 1<sup>er</sup> février, 9h00-10h00, séance de sciences, Mme T avec l'ensemble des élèves de CE2, issus de sa classe habituelle*

Séance Mme T / 14 CE2		Comportement de l'enseignant	Attitude des élèves
<b>Utilisation de l'espace : les déplacements</b>		debout devant le tableau, face aux élèves	Les élèves écoutent, certains bavardent, remuent sur leur chaise
		Se déplace dans les trois premiers rangs (élèves peu nombreux)	Même attitude
	<b>Déplacements peu efficaces</b>		
<b>Modulation de la voix</b>		Débit modéré Voix aigue	Ecoute peu attentive des élèves, parlent en même temps qu'elle
		Lève le ton lorsque le niveau sonore général de la classe augmente puis cesse de parler	Les élèves amplifient leurs bavardages puis cessent de parler
<b>Attitudes et posture</b>		Reflète la confiance en soi	
<b>Gestes</b>	<b>Accompagnant</b>	Absence de gestes	
	<b>Indépendants</b>	Tape trois fois dans les mains pour avoir l'attention des élèves (à trois reprises dans la séance)	Les élèves la regardent
<b>Expression du visage</b>	<b>Regard</b>	Regarde les élèves ayant donné une réponse correcte, détourne son regard lorsque la remarque n'est pas celle attendue	Les élèves « non regardés » cessent de parler
	<b>Sourire</b>	Sourit lorsqu'elle utilise l'humour	Les élèves rient et ont des difficultés à se calmer

## Annexe XIV

*Descriptif : vendredi 1<sup>er</sup> février, 10h30-11h30, séance de géographie, MD avec l'ensemble des élèves de CM2, dont 6 issus de sa classe habituelle et 22 élèves de MB*

Séance MD / 28 CM2		Comportement de l'enseignant	Attitude des élèves
<b>Utilisation de l'espace : les déplacements</b>		Souvent debout devant le tableau, face aux élèves	peu attentifs, bruyants
		Se déplace parfois dans les débuts de rangées	beaucoup bavardages
	<b>Peu de déplacements</b>		
<b>Modulation de la voix</b>		Débit modéré Voix calme, claire et posée	Elèves peu à l'écoute
		Utilise le ton de l'ironie pour rappeler à l'ordre un élève	Les élèves rient sauf celui concerné qui se calme
<b>Attitudes et posture</b>		Reflète la confiance en soi	
<b>Gestes</b>	<b>Accompagnant</b>	Marque les étapes du travail demandé par les mains	Les élèves écoutent et le regardent
	<b>Indépendants</b>	Montre du doigt un élève et lève son doigt pour qu'il se lève	L'élève se tait et se met debout
<b>Expression du visage</b>	<b>Regard</b>	Regarde l'ensemble des élèves quand il parle, regarde l'élève interrogé sinon	Les élèves sont parfois dissipés et ne regarde pas toujours la personne ayant la parole
	<b>Sourire</b>	Toujours souriant, sauf quand il rappel un élève très énervé	Les élèves sont souriants

## Annexe XV

*Descriptif : vendredi 1<sup>er</sup> février, 14h00-15h00, séance d'histoire, MB avec l'ensemble des élèves de CE2 de la classe de Mme T*

Séance MB/ 14 CE2		Comportement de l'enseignant	Attitude des élèves
<b>Utilisation de l'espace : les déplacements</b>		Se déplace régulièrement dans toutes les rangées	Les élèves suivent les déplacements du regard
		S'assoit sur une table au premier rang et régule parfois la parole	Les élèves interagissent et s'écoutent en regardant celui qui parle
		Investit tout l'espace de la classe	
<b>Modulation de la voix</b>		-Débit modéré -Voix calme, claire et posée avec de grandes variations, notamment lors des points essentiels du cours	Ecoute attentive des élèves
<b>Attitudes et posture</b>		Reflète la confiance en soi Attitude bienveillante Parle avec passion	
<b>Gestes</b>	<b>Accompagnant</b>	Lève les bras en disant « regardez-moi les enfants », il est au fond de la classe puis commence à parler en allant vers l'avant	Les élèves silencieux se retournent pour regarder
	<b>Indépendants</b>	Absence de gestes	
<b>Expression du visage</b>	<b>Regard</b>	Regarde avec insistance un élève qui parle sans rien dire	L'élève se tait
		Balaye souvent l'ensemble des élèves du regard en s'attardant parfois sur des élèves en particulier sans raison apparente	Les élèves sont attentifs et silencieux, lèvent la main pour participer
	<b>Sourire</b>	Souvent souriant, rit même en s'adressant à un élève en patois	Les élèves sont souriants et rient aussi

## Résumé

La question de départ de ce mémoire était de savoir comment un enseignant remplaçant construit son autorité en classe. Les lectures, reprises dans la première partie, permettent de faire apparaître une problématique plus précise qui revient à se demander quelles sont les incidences du mode de communication non verbale de l'enseignant en tant que composante de l'autorité, autorité définie dans la cadre théorique comme étant une relation entre deux individus n'ayant pas le même statut, dans laquelle l'auteur exerce une influence sur le sujet, sans avoir recours à la contrainte physique, pour obtenir de lui la reconnaissance que cette influence lui permet de s'autodiscipliner,.

L'hypothèse de départ était de savoir s'il est possible de faire fi de la communication non verbale dans l'autorité de l'enseignant ou si elle en est une composante indispensable. Les résultats obtenus par les observations menées auprès de trois enseignants de cycle 3, et nos lectures nous amènent à affirmer que la communication non verbale est une composante indispensable mais non suffisante de l'autorité de l'enseignant, et qu'elle peut soit la conforter lorsqu'elle est ritualisée et a du sens pour les élèves, soit l'entraver lorsque l'objectif de l'enseignant n'est pas compris des élèves.

Il serait intéressant de la poursuivre au sein de niveaux scolaires différents, puisqu'ici seuls des élèves, principalement, de cycle 3 ont été observé, et les gestes professionnelles des enseignants sont adaptés selon l'âge des élèves, notamment en maternelle. De plus, il serait intéressant de connaître le point de vue des élèves sur la compréhension personnelle de la communication non verbale.

**Mots-clés** : autorité, communication non verbale, gestuelle, cycle 3, enseignant