



HAL
open science

La communication non verbale de l'enseignant

Candice Freslon

► **To cite this version:**

| Candice Freslon. La communication non verbale de l'enseignant. Education. 2019. dumas-02400342

HAL Id: dumas-02400342

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02400342>

Submitted on 9 Dec 2019

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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



Mémoire présenté par

Candice FRESLON

Soutenu le

27.06.2019, à Tours

pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1^{er} degré

Discipline :

Sciences humaines et sociales

La communication non verbale de l'enseignant

Dirigé par

Mme Sandra JHEAN-LAROSE, Professeur de Psychologie, Centre de formation de
Fondettes)

Devant une commission d'examen composée de

Mme Sandra JHEAN-LAROSE, Professeur de Psychologie, formatrice à l'ESPE de
Tours-Fondettes

Mme Fabienne FRANCFORT, Professeur d'Anglais, formatrice à l'ESPE de Tours-
Fondettes

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

Je tiens à remercier chacune des personnes qui ont contribué et qui m'ont aidée à réaliser mon mémoire.

Je remercie tout d'abord ma directrice de mémoire, Mme Sandra Jhean-Larose, pour sa disponibilité et ses judicieux conseils qui m'ont guidée dans la construction de mon mémoire et qui m'ont aidée à avancer.

Je remercie également les deux enseignants, M. D et Mme P, qui ont généreusement accepté que je les observe, que je les filme et que j'intervienne dans leur classe. De même que je remercie leurs élèves qui ont très sérieusement effectué le travail que je leur proposais, ainsi que leurs collègues qui m'ont très bien accueillie.

Je tiens enfin à remercier M. Willy Freslon ainsi que Mme Veronica Pezzella pour leurs précieux conseils.

Avertissement

Cette recherche a fait appel à des lectures, enquêtes et interviews. Tout emprunt à des contenus d'interviews, des écrits autres que strictement personnel, toute reproduction et citation, font systématiquement l'objet d'un référencement.

SOMMAIRE

Introduction	5
Partie I : Apports théoriques	7
I.1. La communication chez l'enfant	7
I.2. La communication	8
<i>I.2.1. La communication verbale</i>	8
<i>I.2.2. La communication non verbale</i>	9
<i>I.2.2.1. <u>Gestualité</u></i>	11
<i>I.2.2.2. <u>Regard</u></i>	12
<i>I.2.2.3. <u>Proximité et toucher</u></i>	12
<i>I.2.2.4. <u>Posture et attitude</u></i>	13
<i>I.2.2.5. <u>Signes paralinguistiques</u></i>	13
I.3. La communication au coeur de la relation pédagogique	14
<i>I.3.1. Autorité et climat de classe</i>	16
<i>I.3.2. Enseignement</i>	18
Partie II : Méthodologie	19
II.1. Problématique et hypothèses	19
II.2. Terrains d'observation	19
<i>II.2.1. Terrain d'observation n°1</i>	19
<i>II.2.2. Terrain d'observation n°2</i>	20
II.3. Recueil de données	21
<i>II.3.1. Matériel</i>	21
<i>II.3.2. Procédure</i>	22
<i>II.3.2.1. <u>Intervention n°1</u></i>	22
<i>II.3.2.2. <u>Intervention n°2</u></i>	22
<i>II.3.2.3. <u>Intervention n°3</u></i>	23

Partie III : Résultats	24
III.1. La communication non verbale des enseignants	24
III.2. L'efficacité de leurs séances d'apprentissage	26
III.3. Le climat instauré dans leur classe	28
Partie IV : Discussion	33
Partie V : Conclusion	34
Bibliographie	36

Annexe 1 : Questionnaire

Annexe 2 : Grille d'observation séance 1 M. D

Annexe 3 : Grille d'observation séance 2 M. D

Annexe 4 : Grille d'observation séance 1 Mme P

Annexe 5 : Grille d'observation séance 2 Mme P

Annexe 6 : Tableau observation séance 1 M. D

Annexe 7 : Tableau observation séance 2 M. D

Annexe 8 : Tableau observation séance 1 Mme P

Annexe 9 : Tableau observation séance 2 Mme P

Annexe 10 : Évaluation séance 1 M. D

Annexe 11 : Évaluation séance 1 Mme P

Annexe 12 : Évaluation séance 2 M. D

Annexe 13 : Évaluation séance 2 Mme P

INTRODUCTION

Le métier d'enseignant peut être confondu avec le métier d'acteur. Tout comme l'acteur doit capter l'attention des spectateurs, l'enseignant doit capter l'attention de ses élèves. Tout comme l'acteur, l'enseignant communique des informations, des émotions avec son public. C'est pour cela que communiquer apparaît dans le référentiel de compétences du professeur des écoles, par le biais de la compétence suivante : « Maîtriser la langue française à des fins de communication ». En effet, l'enseignant communique tout au long de la journée avec ses collègues, les parents d'élèves mais surtout avec les élèves. La communication ne doit donc pas être négligée dans la relation pédagogique. Cependant, elle est pensée trop souvent uniquement sous la forme de la communication verbale. J'ai alors voulu davantage m'intéresser à la communication non verbale car son impact sur autrui est sous-estimé, négligé et souvent oublié.

Mon mémoire est orienté vers deux axes qui me paraissent important et qui, selon moi, entretiennent la relation pédagogique. Le premier axe concerne l'efficacité des séances d'apprentissage puisqu'il s'agit de la principale raison pour laquelle un enseignant et des enfants se regroupent. Le deuxième axe concerne le climat de la classe car ce dernier est constamment présent dans la classe, donc détermine la relation pédagogique mais également la nature des interactions entre l'enseignant et ses élèves.

La problématique de ce mémoire de recherche est alors la suivante : Quel est l'impact de la communication non verbale sur l'interaction élèves-enseignant ? J'ai voulu mettre en avant ses effets sur l'efficacité d'une séance d'apprentissage et sur le climat de la classe. Pour cela, je suis intervenue dans deux classes différentes, lors de deux séances par classe.

La méthodologie consiste à filmer deux séances et à les analyser grâce à une grille d'observation. Puisque je cherche à constater son effet sur une séance d'apprentissage, j'ai mis au point une évaluation sur chaque séance filmée, donnée aux élèves, pour voir la différence de résultats entre l'enseignant utilisant peu la communication non verbale et l'enseignant l'utilisant davantage dans ses interactions pédagogiques. J'ai également cherché à constater un effet sur le climat de la classe. Pour cela, j'ai fait passer un questionnaire aux élèves afin d'avoir leurs impressions sur la classe, leurs ressentis, ainsi que leurs rapports avec l'enseignant. Les enseignants observés ont été choisis en fonction

de la place que prend la communication non verbale dans leurs interactions avec leurs élèves.

Dans une première partie seront abordés les apports théoriques sur la communication non verbale, le climat de la classe ou encore l'enseignement. Dans une deuxième partie, la méthodologie de ma recherche sera présentée et précisée. Dans une troisième partie, les résultats obtenus seront présentés. Dans une quatrième partie, ces résultats seront analysés et mis en relation. Enfin, dans une cinquième et dernière partie, une conclusion permettra de rappeler les objectifs de ce mémoire, expliquer ce que ces résultats peuvent apporter à l'enseignant et comment ils peuvent faire évoluer sa pratique.

Partie I : Apports théoriques

I.1. La communication chez l'enfant

Communiquer est un acte qui paraît anodin alors qu'il ne s'agit pas d'une faculté innée. L'acquisition de cette faculté débute dès notre naissance et ne cesse d'être nourrie tout au long de notre vie. Cependant, la communication verbale n'est assimilée qu'après la communication non verbale. En effet, avant d'avoir prononcé son premier mot, l'enfant a acquis un certain nombre de signes posturaux et gestuels à valeur communicative, qu'il va lui-même utiliser dès qu'il en sera physiquement capable. La communication non verbale est assimilée très tôt par l'enfant et cela peut s'expliquer par le fait que les individus qui sont en relation avec lui, lui communiquent des informations verbalement. Mais cette communication verbale est la plupart du temps accompagnée de gestes (Cochet et Vauclair, 2016 et Vygotsky, 1985). Puisqu'il est très sensible aux gestes des adultes, l'enfant les perçoit et les assimile.

Ces gestes, regards et mimiques ainsi que les postures enrichissent le répertoire de l'enfant en matière de communication, mais également jouent un rôle important pour le développement du langage (Scaife et Bruner, 1975). Pour Piaget (1946), « les gestes sont un des constituants de la fonction symbolique au même titre que le langage oral ». D'après Cochet et Vauclair (2016), il existe des corrélations entre la production de gestes de pointage et les capacités langagières. Le geste, que l'on peut alors qualifier de communicatif, produit par l'enfant, lui permet de construire une fondation à ses futures facultés langagières, qui lui seront bénéfiques pour le bon déroulement de son développement.

De plus, tout comme l'adulte qui se sert de gestes pour communiquer avec l'enfant, l'enfant communique avec son entourage avec des gestes de pointage (Franco et Butterworth, 1996). D'après Bates (1976), il y a le pointage « impératif », qui permet d'exprimer une demande, et il y a le pointage « déclaratif », qui lui permet de partager son intérêt pour quelqu'un ou quelque chose.

La communication non verbale est alors acquise par l'enfant dès son plus jeune âge, suite à ses interactions avec son entourage. C'est ce qui lui permet de se faire comprendre avant même d'avoir acquis le langage.

I.2. La communication

Être en interaction avec une ou plusieurs personnes dans le but de transmettre des informations : voici ce qu'est la communication.

Watzlawick et Helmick (1979) ont mis en évidence cinq axiomes de la communication. Le premier axiome est que l' « on ne peut pas ne pas communiquer » car tout comportement a une valeur de message. Le deuxième axiome est que toute communication présente deux aspects : « le contenu et la relation ». Le contenu concerne le message transmis et la relation a un impact sur celui-ci car si elle est mauvaise, le contenu sera déformé ou ignoré. Le troisième axiome est que « la nature d'une relation dépend de la ponctuation des séquences de communication entre les partenaires » puisque le comportement d'un acteur induit le comportement de l'autre acteur, qui induit lui-même, à son tour, le comportement du premier. Cet échange exerce un effet sur le type de relation qui existera entre ces différents interlocuteurs. Le quatrième axiome est que « la communication humaine utilise simultanément deux modes de communication : digitale et analogique ». Enfin, le dernier axiome est que « la communication est soit symétrique, soit complémentaire » : une relation symétrique est une relation d'égalité alors qu'une relation complémentaire exprime une différence (l'un des deux acteurs est socialement supérieur à l'autre).

Le quatrième axiome concernant les deux modes de communication est celui qui sera développé dans cette partie car il est particulièrement important à prendre compte lorsqu'il y a une interaction.

1.2.1. La communication verbale

La communication verbale (analogique) est l'acte de communiquer à travers la parole. La plupart du temps, la communication n'est rapportée qu'au seul fait de se parler et donc ne prend en compte que la dimension verbale. Cependant, une seconde dimension est à prendre en compte, il s'agit de la dimension non verbale (digitale). En effet, « le langage silencieux constitue la face cachée de la communication humaine en apparence dominée par le verbal » (Berlemont, 2000).

D'après Cosnier et Brossard (1984), « l'étude de la communication non verbale ne considère plus la communication comme un acte uniquement verbal et conscient mais comme un procédé « multimodal » ou « multicanal ». Ainsi, à des fins de communication, deux canaux interviennent : le canal verbal (communication verbale ou analogique) et le

Partie I : Apports théoriques

canal non verbal (communication non verbale ou digitale). Cosnier et Brossard (1984) expliquent que « l'apparence et les mouvements du corps énonçant deviennent aussi signifiants que le message verbal », qui est un fait également avéré par Galloway (1968). Le message verbal et le message non verbal sont donc aussi signifiants l'un que l'autre dans la communication.

Même si les deux modes de communication sont tous deux aussi importants pour transmettre des informations, Mehrabian (1967) a démontré que la communication non verbale est majoritaire lors d'un échange. Lorsque deux individus communiquent, seulement 7% des informations passent par la communication verbale, le reste passant par la communication non verbale. En outre, les deux modes de communication sont considérés comme complémentaires puisque le non verbal est une source d'informations, informations qui ne sont pas transmises par le verbal. Jousse (1974) explique que « la part du non verbal est reconnue comme complément de la communication linguistique ».

La communication verbale et la communication non verbale permettent la communication entre deux individus. Cependant, la communication non verbale est inconsciemment davantage mobilisée que la communication verbale lors d'une interaction. Malgré cela, ces deux modes de communication sont tous deux complémentaires et importants dans l'acte de communiquer.

1.2.2. La communication non verbale

La communication non verbale désigne tout échange ne faisant pas intervenir la parole, mais faisant appel au langage du corps (gestes, mimiques, odeurs, attitudes) et aux signes non verbaux (voix, élocution, tenue vestimentaire) dans le but de transmettre des messages. La communication non verbale est inconsciente la plupart du temps.

Chaque individu a sa propre interprétation des messages non verbaux qui lui sont transmis. Un regard n'est pas interprété de la même façon selon l'individu et son vécu, mais également selon le contexte social. En effet, sans la prise en compte du contexte, l'interprétation du message non verbal est erroné voire même impossible à entreprendre. Selon Galloway (1976), chaque individu est conscient que son interprétation n'est pas valable. Il est donc conscient que celle-ci est subjective.

La communication non verbale est donc complexe, puisqu'il n'existe pas qu'une seule interprétation d'un message non verbal. Afin d'avoir une compréhension globale de la communication non verbale, Hannel-Brzozowska (2008) la décompose en deux types

Partie I : Apports théoriques

de comportements : les comportements facilement observables et les comportements plus subtiles. La communication non verbale contient alors plusieurs types de comportements. Bonaiuto et Maricchiolo (2007) proposent une classification de ces comportements, allant des signes non verbaux les plus manifestes jusqu'aux signes non verbaux les moins évidents à percevoir :

- L'aspect extérieur : la silhouette, la formation physique et les vêtements.
- Le comportement spatial : distance interpersonnelle, contact corporel, orientation dans l'espace.
- Le comportement cinétique : mouvements du tronc et des jambes, gestes des mains, mouvements de la tête.
- Le visage : regard et contact visuel, expression du visage.
- Les signes vocaux.

L'ensemble de ces comportements, classifiés par Bonaiuto et Maricchiolo, émettent des informations. Cependant, pour Gorham (1988), certains de ces comportements sont plus importants que d'autres lors d'une interaction, tels que le sourire, l'expressivité ou encore la position du corps.

Argyle (1972) attribue trois grandes fonctions à la communication non verbale. Sa première grande fonction est l'« aménagement de la situation sociale immédiate » : la communication non verbale permet d'établir un certain type de relation entre les individus. Sa deuxième grande fonction est d'être le « support de la communication verbale ». Sa troisième et dernière grande fonction est d'être une « substitution au message verbal ». Ce psychiatre relève également plusieurs raisons pour expliquer l'utilisation des comportements non verbaux. Selon lui, ils permettent d'éviter un long discours et d'apporter des nuances aux propos verbaux, ils permettent d'éviter une surcharge du canal verbal, et ils ont davantage d'importance, de sincérité et d'authenticité que les messages verbaux.

Les individus, dès le plus jeune âge, sont sensibles aux messages non verbaux. Ils sont capables de les percevoir, de les décoder et de les interpréter. Giacomo Rizzolatti de l'Université de Parme, en 1990, aurait trouvé pourquoi l'individu est capable de les percevoir. Cela serait permis grâce à l'existence des neurones-miroir : ce sont des neurones qui s'activent lorsque l'individu réalise une tâche, mais également lorsqu'il observe ou imagine quelqu'un la réaliser. Ces neurones-miroir nous permettraient alors d'« éprouver de l'empathie, de deviner les intentions ou les sentiments d'autrui », ce qui expliquerait pourquoi et comment les individus sont capables de percevoir les différents comportements que peuvent produire les individus. Ces différents comportements sont la

Partie I : Apports théoriques

gestualité, le regard, la proximité et le toucher, la posture et l'attitude et les signes paralinguistiques.

I.2.2.1. Gestualité

Les gestes interviennent régulièrement dans la communication non verbale. Cependant, il en existe une grande quantité. Ils sont donc eux-mêmes classifiés en fonction de leur type, de leur fonctionnalité et de leur lien avec l'activité interlocutrice.

Tout d'abord, Moulin (2004) propose une typologie de gestes : gestes de répression, gestes de provocation, gestes d'injonction, gestes de désapprobation, gestes de destination, gestes de stimulation, gestes de légitimation, gestes d'affection, gestes de séduction, gestes d'approbation, gestes de désignation, gestes de sollicitation, gestes de consolation, gestes d'intégration et gestes de captation. Alors que le geste paraît être un comportement instinctif et peu complexe, il semblerait, qu'au contraire, chaque geste n'intervient pas par hasard et que chaque geste a une signification particulière et doit être interprété en conséquence.

Ensuite, ce même auteur propose une classification pour catégoriser les gestes en fonction de leur fonctionnalité dans la communication non verbale. Les gestes « indicateurs » renforcent ou remplacent les indications verbales : par exemple, lorsque l'on dit « regardez là-bas », ce message verbal est accompagné d'un geste qui donne une indication vers l'endroit où regarder. Les gestes « illustreurs » accompagnent le langage en le mimant. Les gestes « régulateurs » permettent d'interroger ou valoriser un élève. Enfin, les gestes « adaptateurs » servent à garder une contenance devant autrui : ils permettent de ne pas montrer nos émotions, de les réguler.

Enfin, Cosnier (1997) propose une classification des gestes en fonction de leur lien avec l'activité interlocutrice. Il les classifie en deux catégories : les gestes extra-communicatifs et les gestes communicatifs. Les gestes extra-communicatifs sont des gestes qui « accompagnent le discours sans véhiculer d'information ». Les gestes communicatifs, au contraire, sont des gestes qui transmettent des informations. Toujours selon Cosnier (1996), concernant les informations, la gestualité permet d'« évaluer la façon dont l'interlocuteur les comprend et les interprète, et partager avec le lui le temps de parole ».

I.2.2.2. Regard

Le regard est un comportement non verbal qui délivre un certain nombre d'informations, même s'il fait partie des comportements les plus fugaces de Hennel-Brzozowska (2008). Malgré sa complexité, il s'agit d'un comportement facilement repérable par les élèves. Il s'est avéré que le regard a un effet sur l'enrôlement des élèves dans une tâche et sur le développement de leurs capacités.

En effet, d'après Moulin (2004), le regard de l'enseignant produit un effet de valorisation car les élèves mobilisent leurs capacités intellectuelles dans l'exécution d'une tâche puisqu'ils se sentent encouragés par l'enseignant ou puisqu'ils se sentent sous la « pression » de l'enseignant. Zimmerman (1982) explique qu'un élève qui est regardé est un élève qui se sent exister, reconnu et donc il s'investit davantage afin de satisfaire les attentes de l'enseignant. Selon lui, « l'effet du regard est très puissant ». Au contraire, les élèves non regardés par l'enseignant ou encore les élèves regardés avec un regard inexpressif se sentent isolés.

Lors d'une interaction, le regard a une valeur importante (Cosnier, 1996). Il permet de marquer l'engagement et le désengagement, c'est-à-dire qu'il permet la suspension ou la reprise de la conversation. Si l'interaction se fait entre plusieurs personnes, le regard permet de désigner la personne à laquelle le message verbal est adressé. En outre, le regard permet de réguler une interaction : le parleur ne regarde pas constamment le receveur. Lorsque le parleur regarde le receveur, cela signifie qu'il attend une réponse ou une réaction : le regard a alors une valeur de signal.

I.2.2.3. Proximité et toucher

Le toucher et la proximité sont des comportements non verbaux qui font intervenir la dimension de l'intimité dans une relation. Cosnier (1996) explique que le toucher « constitue un signe indicateur spécial, qui peut manifester l'intimité de la relation mais aussi l'emprise et la dominance ». C'est pourquoi, il peut être très déstabilisant et avoir un impact très fort sur le receveur.

Lorsque l'enseignant se penche au-dessus d'un élève afin de regarder ce qu'il fait, il entre dans le cercle privé de l'élève, ce qui n'est pas sans conséquence. La proximité est alors un message non verbal qui a un effet sur l'état émotionnel de l'élève et sur son comportement (Moulin, 2004). En conséquence, l'élève peut soit être stimulé, soit son activité va être inhibée.

Partie I : Apports théoriques

Le toucher et la proximité constituent alors des comportements non verbaux qui ont un très grand impact sur les individus. Le pouvoir de la proximité et du contact ne doit pas être sous-estimé, et peut même être un moyen pour l'enseignant de calmer un élève turbulent dans sa classe. D'après Moulin (2004), « la proximité et même le contact avec un élève turbulent peuvent être le moyen de résoudre un problème de discipline ».

I.2.2.4. Posture et attitude

Les attitudes et les postures ont un sens lors d'une interaction. Elles permettent de s'affirmer corporellement ou de se maintenir à distance. Ce comportement non verbal n'est pas nécessairement complémentaire à un message verbal, c'est-à-dire qu'il communique des informations à lui seul.

L'enseignant, par le biais de sa posture, s'imposera face ses élèves afin de les dominer physiquement ou, au contraire, choisira de s'effacer lorsque ses élèves seront en autonomie. Moulin (2004) met en évidence le fait que les postures et attitudes sont parfois plus efficaces que les mots pour faire appel au calme dans la classe : « l'immobilité, bras croisés, et le silence du maître sont en général des signes d'appel au calme beaucoup plus efficaces que des gesticulations inutiles voire contradictoires avec l'effet qu'il veut obtenir ». De plus, il explique que l'orientation de la posture est également importante : « le face à face est une position d'ouverture, se mettre d'angle indique une méfiance et tourner le dos, un refus ». Les élèves perçoivent donc les informations émises par la posture de l'enseignant, alors que celui-ci n'est pas délibérément le centre d'attention des élèves. Parmi ces informations transmises par l'attitude et la posture, il y a des informations sur l'état psychologique de l'enseignant : « l'anxiété et le repli sur soi ou la sérénité et l'ouverture se lisent dans ces postures ».

I.2.2.5. Signes paralinguistiques

La façon dont les messages verbaux sont transmis, le niveau sonore, le débit vocal et le ton sont des « signes paralinguistiques » ainsi appelés par Trager (1958) ou « signes vocaux » ainsi appelés par Bonaituo. Trager distingue deux catégories de signes paralinguistiques : la qualité de la voix (ton, résonance et contrôle de l'articulation) et les vocalisations. La qualité de la voix se réfère aux caractéristiques individuelles de celui qui s'exprime. Les vocalisations comprennent les caractéristiques vocales qui expriment des

Partie I : Apports théoriques

émotions (rire ou pleur), les qualifications vocales (timbre, intensité) et enfin les ségrégations vocales (« eh » ou encore « bin »).

Les signes vocaux permettent de différencier un individu d'un autre, de reconnaître une voix familière. Ils permettent également d'estimer les caractéristiques de la personnalité de l'individu qui parle et d'estimer son état émotionnel (Hennel-Brzozowska, 2008). Par ailleurs, Anolli (2006) distingue quatre facteurs qui influencent ces signes paralinguistiques : les facteurs biologiques, sociaux, de personnalité et émotionnels. Les facteurs biologiques concernent les différences du genre et de l'âge : un homme a un ton de voix plus bas par rapport à une femme et un enfant a une intensité plus forte qu'une personne âgée. Une personne timide n'aura pas le même ton ni la même intensité dans sa voix qu'une personne extravertie. Selon Argyle (1972), la voix révèle les émotions d'un individu. Les signes paralinguistiques traduisent donc, par la parole, les sentiments et émotions que les individus ressentent.

D'après Moulin (2004), lorsqu'un enseignant est en interaction avec un ou plusieurs élèves, il utilise « un registre de tons très variés » afin de maintenir l'attention des élèves. Il met également l'accent sur le débit vocal, qui est un comportement non verbal avec un impact dans la relation pédagogique. Par exemple, les enseignants débutants ont tendance à avoir un débit vocal rapide, ce qui dénote un manque de confiance en soi qui aura évidemment un impact sur la compréhension des élèves et leur enrôlement dans la tâche proposée.

I.3. La communication au coeur de la relation pédagogique

La relation pédagogique comprend l'enseignant et un ou plusieurs élèves. Au sein de cette relation, les deux protagonistes communiquent entre eux afin de se transmettre des informations mutuellement : on parle d'interaction pédagogique. Cette interaction pédagogique fait intervenir la communication verbale et la communication non verbale. Son but est la transmission de savoir « dans un processus interactif enseigner-apprendre » (Altet, 1994).

Les messages verbaux et non verbaux, transmis par l'enseignant lors d'une interaction pédagogique, sont perçus et interprétés par les élèves. En effet, les élèves sont très sensibles aux messages tant verbaux que non verbaux transmis par l'enseignant, d'autant plus que ce dernier est constamment sous leur regard.

D'après Moulin (2004), les conduites des élèves en classe sont liées à leur perception et l'interprétation de ces messages. Cette communication non verbale peut

Partie I : Apports théoriques

entraîner l'effet Pygmalion, qui est « la tendance d'un individu à se comporter comme s'y attendent ceux qui exercent de l'influence sur lui » (Delchambre & De Landsheere, 1979). Un élève considéré comme bon par l'enseignant a plus de chances d'obtenir de bons résultats. Au contraire, les élèves qui ont l'impression que leur enseignant ne les considère pas comme bons élèves ont tendance à se sous-estimer. Or, ce que pense l'enseignant d'un élève est traduit involontairement et inconsciemment dans ses comportements et ces derniers sont facilement perceptibles par l'élève, lui donnant alors accès aux attentes de l'enseignant.

L'influence des messages non verbaux sur la relation pédagogique n'est donc pas négligeable et doit être prise en compte par l'enseignant. Zimmermann (1982) explique même que le langage non verbal est un « élément essentiel » de la relation pédagogique. Cette relation est comptée parmi les conditions prépondérantes à la réussite des élèves, et Langevin (1996) la qualifie même de condition la plus importante car elle englobe la plupart de ces autres conditions, et notamment l'intégration des apprentissages. En outre, la relation pédagogique est qualifiée d'utilitaire puisque l'enseignant et les élèves sont présents pour atteindre des objectifs. Cette relation est également imposée, fortuite et passagère puisque l'enseignant et les élèves ne se sont pas choisis et qu'il s'agit d'un hasard s'ils se sont retrouvés ensemble, dans une durée limitée (Langevin, 1996).

La communication non verbale est donc au coeur de la relation pédagogique et c'est pourquoi l'enseignant doit apprendre à la contrôler. Elle « permet d'entrer en contact avec les élèves, de maintenir ce contact et de communiquer selon le cas l'approbation, l'arrêt d'agir, l'admiration ou le reproche, la complicité ou le retrait » (Langevin, 1996). Cependant, contrôler les messages non verbaux que l'enseignant transmet aux élèves ne doit pas être confondu avec la falsification de ces messages, qui risquent alors d'être en contradiction avec les messages verbaux. S'il y a une contradiction entre les messages verbaux et les messages non verbaux, « les élèves acceptent le non verbal comme plus valide » (Galloway, 1968). De plus, les messages non verbaux communiquent également à chaque élève ce que l'enseignant pense de lui par « la façon dont il lui parle, par la durée qu'il lui consacre et la façon dont il l'approche » (Galloway, 1976), pouvant induire un effet Pygmalion.

1.3.1. Autorité et climat de classe

L'autorité intervient dans la relation pédagogique. Elle est, la plupart du temps, connotée négativement. Robbes (2006) a alors mis en avant trois conceptions de l'autorité nommées autorité autoritariste, autorité évacuée et autorité éducative. L'autorité autoritariste est le premier concept associé à la notion même d'autorité. Pour cette conception, celui qui est en position de supériorité exerce une domination sur l'autre dans le but de le soumettre : il y a volonté d'obtenir un pouvoir inconditionnel et indiscuté. L'autorité évacuée fait référence à un individu au comportement « libre et autonome, il choisit ses appartenances ou s'en exonère : son accomplissement, ses désirs qu'il lui faut assouvir sans attendre deviennent les guides de son action ». C'est la troisième conception de l'autorité qui est aujourd'hui la plus appropriée car l'autorité autoritariste est trop sévère et l'autorité évacuée est trop laxiste. L'autorité éducative serait alors une alternative, résolvant les problèmes que posent les deux autres conceptions. Cette dernière permet aux élèves d'apprendre et de développer leur esprit critique. L'autorité éducative s'établit avec la présence de trois réglages : être l'autorité, avoir de l'autorité et faire autorité. Être l'autorité est un réglage indispensable mais insuffisant pour garantir une autorité effective, elle renvoie au fait que l'enseignant connaisse son statut et qu'il l'assume et l'exprime. Avoir de l'autorité c'est avoir confiance en soi et en ses compétences. Faire autorité est la capacité à se remettre en question, à adapter son comportement et à définir le cadre. Lorsque ces trois réglages sont présents et correctement réglés, l'autorité éducative est effective.

La posture de l'enseignant est un comportement qui joue un rôle important dans l'instauration de son autorité (éducative) face à ses élèves, elle a un impact sur le réglage « être l'autorité ». Les postures que peuvent avoir chaque enseignant ont directement une incidence sur l'image qu'il renvoie aux élèves et trois types de postures différentes ont été observées, chacune délivrant un message bien spécifique quant au type d'autorité que l'enseignant tente de mettre en place (Berlemont, 2000). Le premier type de posture observable est le « régime dominateur » : l'enseignant a son buste en avant et il cherche à lire dans les yeux de ses élèves uniquement de la soumission. Sa voix est forte et est souvent accompagnée de mimiques, froncements de sourcils, gestes brusques, etc. Ces messages non verbaux sont parfois suffisants pour retrouver le calme mais ils sont aussi parfois insuffisants et peuvent aggraver la situation. Le deuxième type de posture est le

Partie I : Apports théoriques

« régime médiateur ». L'enseignant a alors une posture détendue et celle-ci se reflète par une autorité souple. Généralement, l'autorité est consentie par les élèves, aucune posture de domination agressive n'est requise contrairement au régime dominateur. Le troisième type de posture est le « régime mimétique », l'enseignant est le personnage caricatural du « prof copain ». Il ne veut pas s'imposer et partage les mêmes cultures et attitudes que ses élèves.

La communication non verbale a une incidence sur l'autorité de l'enseignant, comme l'explique Berlemont (2000) : « l'utilisation du langage silencieux dans les postures d'autorité est un processus à double effet qui vise à renforcer la puissance symbolique de celui qui détient le pouvoir et à clarifier son message ». Les messages non verbaux émis par l'enseignant participent largement à l'instauration de son autorité. Cela peut s'expliquer par le fait que l'enseignant s'impose davantage par les messages qu'il transmet aux élèves. Lorsqu'il est debout face à un élève distrait, ce dernier est physiquement dominé par l'enseignant, ce qui confère à l'enseignant une « puissance symbolique », comme expliqué par Berlemont.

En outre, l'autorité mise en place par l'enseignant a un effet sur le climat de la classe. En effet, d'après Cadière (2013), la capacité des enseignants à gérer les perturbations dans la classe favorise le maintien d'un climat propice aux apprentissages (Cadière, 2013). Ces perturbations peuvent s'expliquer par la place et l'organisation des institutions, la massification de l'enseignement, les techniques d'enseignement, la formation des enseignants, les contenus proposés ou encore les politiques éducatives selon Blais, Gauchet et Ottavi (2008). Afin de gérer ces perturbations, l'enseignant doit avoir recours à l'autorité qu'il a mise en place.

Un bon climat de classe est important dans la mesure où il crée une sécurité affective pour l'élève. Ce bon climat favorise l'autonomie et les interactions dans la classe. Si l'élève se sent en confiance avec l'enseignant mais aussi avec les autres élèves, la prise de parole est favorisée (Galloway, 1976).

1.3.2. Enseignement

L'enseignement est défini par Altet (1991) comme un « processus interactif, interpersonnel et intentionnel qui utilise les interactions verbales et non verbales pour atteindre un objectif d'apprentissage ». C'est l'enseignant qui met en place ce processus, et l'objectif d'apprentissage est un objectif qui n'est atteint que par le biais de séances et de la transmission de leurs contenus. Afin de transmettre ces contenus, l'enseignant a plusieurs moyens (Provencher, 1983) : par le mode alphanumérique (relation avec les élèves, engagement dans sa profession) et par le mode analogique (communication). Selon lui, plus les deux modes sont en harmonie et plus les élèves seront en mesure d'intégrer le contenu du message transmis par l'enseignant.

Lors d'une séance, l'enseignant se déplace dans la classe et chaque déplacement a une signification bien précise. Lorsqu'il annonce une explication, il se situe au milieu de la classe mais dès qu'il se trouve en difficulté, il se met à marcher car le déplacement aide à penser. Tandis que les déplacements latéraux et les reprises langagières trahissent l'émotion de l'enseignant (Jorro, 2004).

Lorsque l'enseignant mène une séance d'apprentissage, il paraît évident qu'il communique avec ses élèves car ils entrent en interaction pédagogique. Cette communication est verbale mais peut s'accompagner de l'aspect non verbal de la communication.

Partie II : Méthodologie

II.1. Problématique et hypothèses

Comme je viens de l'exposer, la communication verbale et non verbale sont perpétuelles entre l'enseignant et les élèves. Puisque la communication permet de faire interagir les élèves et l'enseignant, nous pouvons avancer l'idée que cette dernière a un impact sur la relation pédagogique.

La question qui se pose est : Quel est l'impact de la communication non verbale sur l'interaction élèves-enseignant ?

La revue de littérature relative à la communication non verbale a permis de mettre en évidence deux facteurs, parmi d'autres, qui conditionnent la relation pédagogique instaurée entre les deux protagonistes. Ces deux facteurs sont le climat de la classe et l'enseignement en lui-même. Deux hypothèses découlent donc de la problématique :

1. La communication non verbale exerce un effet sur le climat de la classe
2. La communication non verbale exerce un effet sur l'efficacité d'une séance d'apprentissage

II.2. Terrains d'observation

Afin d'expérimenter mes hypothèses, j'ai eu l'opportunité d'observer deux enseignants que l'on nommera Monsieur D et Madame P, tous deux enseignants en cycle 3.

II.2.1. Terrain d'observation n°1

Monsieur D est enseignant d'une classe de 22 élèves en CM2 dans une école classée REP. M. D enseigne depuis 19 ans. L'accord des parents a été demandé pour que je puisse filmer dans la classe. L'autorisation a été accordée par tous les parents d'élèves. Une élève est suivie par un PAI et a une AESH qui est avec elle toute la journée suite à un handicap moteur. Concernant l'organisation spatiale de la classe, les tables sont disposées en 6 îlots et le bureau de l'enseignant est placé au fond à droite de la salle.

La première séance filmée a eu lieu le 4 avril 2019 et avait pour objectif l'apprentissage de méthodes pour le calcul mental. C'est une séance qui a duré 28

Partie II : Méthodologie

minutes, de 13h40 à 14h08. Elle s'est déroulée en deux groupes de 11 élèves suite à un décloisonnement. J'étais positionnée dans un coin de la classe, derrière le bureau de l'enseignant et en face du tableau. L'appareil photo était sur un trépied à côté de moi.

La deuxième séance filmée a eu lieu le lendemain, le 5 avril 2019, et elle portait sur le lexique. Cette séance a duré 20 minutes en classe entière de 8h30 à 8h50. Un élève était absent donc l'effectif de la classe était de 21 élèves. J'étais à la même place que lors de la première séance, c'est-à-dire en face du tableau, derrière le bureau de l'enseignant.

Je suis retournée dans la classe le 26 avril 2019 pour mener l'évaluation sur la deuxième séance, donc sur le lexique. Le temps qui sépare la deuxième intervention et la troisième intervention sera le même pour le terrain d'observation n°2, afin de faciliter la comparaison.

II.2.2. Terrain d'observation n°2

Madame P est enseignante en CM1-CM2 dans une classe de 23 élèves : 8 CM1 et 15 CM2. Mme P a 19 ans d'expérience professionnelle. Les deux niveaux sont mélangés dans la classe et les tables sont disposées en 6 îlots. Un élève est suivi par un PAI suite à un handicap moteur et bénéficie de la présence d'une AVS l'après-midi. L'accord des parents a été demandé pour le droit à l'image. Pour un élève, l'autorisation n'a pas été accordée donc cet élève n'apparaît pas dans les enregistrements vidéos.

La première séance filmée a eu lieu le 23 avril 2019, de 9h15 à 10h15, elle a duré 58 minutes. La séance avait pour objectif d'introduire la notion de complément du nom. Lors de cette séance, trois élèves étaient absents, il y avait donc 20 élèves. Pour filmer, j'étais placée au fond de la classe, en face du tableau.

La deuxième séance filmée était le 25 avril 2019, de 9h à 9h30. C'était une séance de conjugaison dont l'objectif était de différencier le passé simple et l'imparfait. Un élève était absent et j'étais placée au même endroit que pour ma première intervention.

Ma troisième intervention s'est déroulée le 6 mai 2019, de 9h45 à 10h pour l'évaluation sur la deuxième séance ayant pour objectif de distinguer l'imparfait et le passé simple dans un texte.

II.3. Recueil de données

II.3.1. Matériel

Pour tester mes hypothèses, j'ai utilisé un appareil photo, un trépied, un questionnaire et une évaluation mise au point en fonction des séances filmées (une évaluation par séance).

Le questionnaire (cf : Annexe 1) est basé sur l'échelle de Likert qui est une échelle de mesure entre : pas du tout d'accord, plutôt en désaccord, sans opinion, plutôt d'accord et tout à fait d'accord. Neuf phrases sont proposées aux élèves :

1. Je me suis senti(e) bien lors de cette séance.
2. Je n'ai pas aimé cette séance.
3. J'ai osé lever la main pour prendre la parole à un moment donné.
4. Je ne me sens pas en sécurité dans la classe.
5. Je me suis senti(e) à l'écart du groupe classe.
6. Je ne connais pas les règles de la classe.
7. J'ai pu travailler tout(e) seul(e) sans être gêné(e) par le bruit dans la classe.
8. Je respecte les règles de la classe.
9. Je fais confiance à mon maître.

Les élèves devaient alors cocher une des cases de l'échelle de Likert par phrase pour exprimer leur ressenti. Le questionnaire est présenté sous forme d'un tableau à double entrée.

Pour analyser les vidéos, je me suis basée sur une grille d'observation (cf : Annexes 2, 3, 4 et 5) qui permet de rendre compte de l'ensemble des comportements effectués par les enseignants. Pour élaborer ma grille, je me suis inspirée de la technique d'analyse de Fauquet et Strasfogel (1972), qui ont répertorié les gestes par catégorie en représentant leur durée par seconde. Pour une question pratique, j'ai pris la décision d'analyser les vidéos non pas seconde par seconde, mais minute par minute. J'ai commencé par répertorier, dans cette grille d'observation, minute par minute, tous les comportements effectués par les enseignants en précisant à quoi ils servent et à qui ils sont destinés. Ensuite, dans un tableau (cf : Annexes 6, 7, 8 et 9), j'ai inscrit la fréquence de chaque comportement effectué, par minute. C'est un tableau à double entrée : une entrée avec les comportements les plus fréquents observés chez les deux enseignants (déplacement, regard, hochement de tête, geste « adaptateurs » (Moulin, 2004) et une entrée avec le temps (en minute).

II.3.2. Procédure

Les trois interventions se sont déroulées de façon similaire dans les deux classes.

II.3.2.1. Intervention n°1

Lors de la première séance, j'ai commencé par installer le trépied et l'appareil photo. J'ai préalablement demandé quel serait l'objectif d'apprentissage afin de commencer à filmer dès le début de la séance. La séance a été filmée sans aucune intervention de ma part, en étant la plus discrète possible afin de ne pas perturber l'enseignant ni les élèves. Lorsque la séance fut terminée, j'ai présenté aux élèves le questionnaire à remplir avec la consigne suivante : « Vous allez avoir un tableau avec une phrase et cinq propositions, par exemple vous lisez la première phrase et si vous êtes tout à fait d'accord avec cette phrase, vous cochez ici ou au contraire si vous n'êtes pas du tout d'accord vous cochez là. Vous pouvez écrire votre nom mais ce n'est pas obligatoire, il peut être anonyme. Cet exercice n'est pas noté et doit être individuel. Prenez tout le temps dont vous avez besoin et surtout lisez attentivement les questions. » Le but du questionnaire est de mesurer le climat de classe instauré, par le biais de leurs sentiments. Dès qu'un élève l'a terminé, il a levé la main et je l'ai alors ramassé en cachant le recto de la feuille.

II.3.2.2. Intervention n°2

Lors de la deuxième séance, tout comme la première séance j'ai installé mon matériel, j'ai filmé et j'ai fait passer le questionnaire en donnant la même consigne. Après avoir récupéré les questionnaires de la même façon que lors de la première séance, je leur ai distribué une courte évaluation portant sur la séance précédente filmée pour évaluer son efficacité. L'évaluation fut différente entre les deux classes puisque l'objectif d'apprentissage de la première séance était différent pour chacune d'elle. Pour la classe de M. D, l'évaluation portait sur le calcul mental. J'ai donc distribué aux élèves une feuille marquée par : 1) 2) 3) 4) (cf : Annexe 10). Après avoir distribué les feuilles, j'ai donné la consigne suivante : « En calcul mental, vous avez vu les différentes astuces pour trouver la solution le plus rapidement possible. Je vous propose donc de voir ce que vous en avez retenu, M. D ne verra pas vos réponses. Je vais écrire les opérations à faire au tableau et

Partie II : Méthodologie

sur la feuille il faudra écrire uniquement la réponse en face du numéro de l'opération. ». Voici les opérations : $5,2 + 3,9$ — $7,7 - 4,2$ — 25×9 — $240 : 60$.

Pour la classe de Mme P, l'objectif d'apprentissage de la première séance était d'introduire le complément du nom. Pour mesurer l'efficacité de cette séance j'ai proposé aux élèves deux exercices (cf : Annexe 11). Le premier exercice est une phrase à trous et, dans le deuxième exercice, je demandais à l'élève de retrouver les compléments du nom dans les deux phrases. J'ai donné la consigne suivante : « Pour voir ce que vous avez retenu sur le complément du nom je vous propose deux exercices. Dans le premier il faudra compléter la phrase en choisissant les bons mots parmi tous les mots qui sont en gras. Dans le deuxième il faudra entourer le complément du nom dans chaque phrase. Mme P ne verra pas vos réponses. ».

II.3.2.3. Intervention n°3

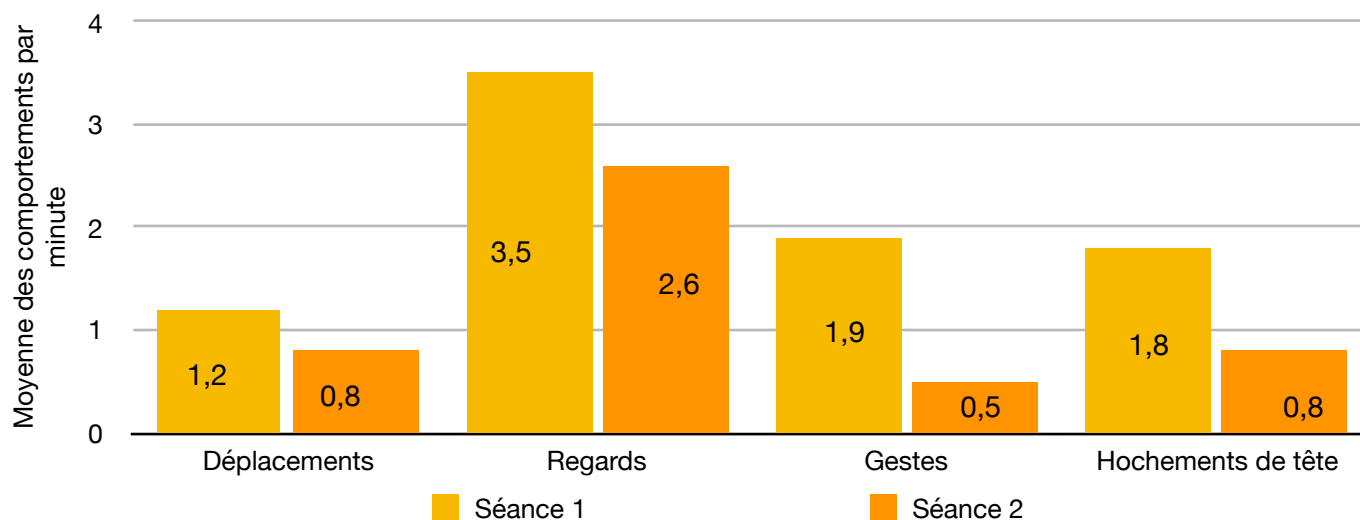
Après la deuxième séance, je suis retournée dans les classes afin de faire passer l'évaluation sur la deuxième séance. Là encore, l'évaluation fut différente entre les deux classes puisque l'objectif des séances était différent. Pour la classe de M. D, j'ai proposé aux élèves quatre mots vus avec l'enseignant et je leur ai demandé d'associer à chacun de ces mots un synonyme (cf : Annexe 12). Ma consigne était : « Vous avez quatre mots que vous avez travaillé avec M. D avant les vacances, je vous demande d'écrire pour chacun d'entre eux le synonyme que vous aviez à apprendre. Si vous n'avez pas la réponse, vous ne mettez rien. N'oubliez pas de mettre votre prénom derrière la feuille. ». Puis, les élèves ont levé tour à tour leur main pour que je récupère la feuille.

Pour la classe de Mme P, j'ai proposé aux élèves deux exercices (cf : Annexe 13). Dans le premier exercice j'ai écrit un court récit dans lequel il y avait des verbes conjugués à l'imparfait et au passé simple. Le deuxième exercice était un vrai/faux. Voici ma consigne : « Dans le premier exercice, je vous demande de lire le texte et de souligner les verbes au passé simple et d'entourer les verbes à l'imparfait. Faites attention à bien respecter la consigne. Dans le deuxième exercice, je vous demande de lire chaque phrase que je vous propose et de m'indiquer si elles sont vraies ou fausses. Evidemment, l'une peut être vraie et l'autre fausse. Tout est possible. N'oubliez pas de mettre votre prénom derrière la feuille et n'hésitez pas à lever la main si vous n'avez pas compris les consignes. ».

Partie III : Résultats

III.1. La communication non verbale des enseignants

Graphique 1 : Moyennes de chaque type de comportements effectués par M. D (par minute)

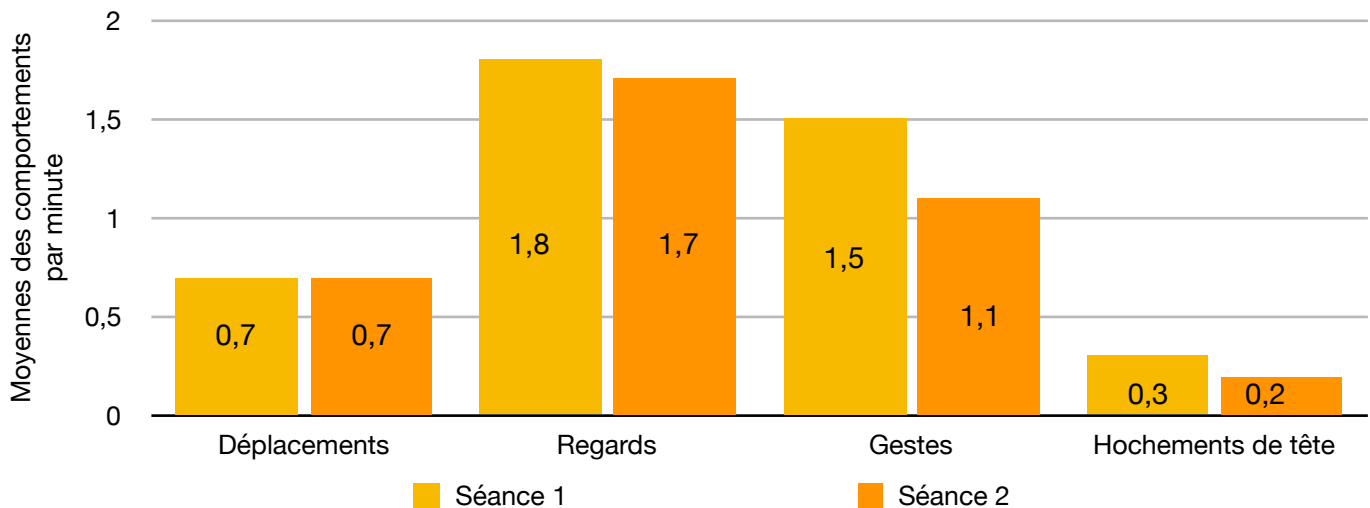


Le graphique 1 indique que M. D a une communication non verbale qui varie selon le type de séance et le moment de la journée où elle se situe. En effet, la séance 2 s'est déroulée le matin et il s'agit d'une séance ritualisée, ce qui peut expliquer que l'enseignant intervient moins. Il y a effectivement des différences significatives mises en évidence, surtout concernant l'utilisation des gestes : lors de la séance 1, M. D fait environ 2 gestes par minute tandis que lors de la séance 2, M. D fait environ 0,5 gestes par minute. De même, lors de la séance 2, M. D fait moins de déplacements, de hochements de tête et adresse moins de regards à ses élèves.

Plusieurs types de communication non verbale ne sont pas quantifiables tels que les signes paralinguistiques, l'attitude et la posture. M. D parle calmement, avec un niveau sonore assez élevé pour que tous les élèves entendent. Il met de l'intonation dans sa voix lorsqu'il demande le silence. Lors de ses séances, M. D a le corps positionné en face des élèves mais a sa tête tournée vers le tableau, sauf lorsqu'il veut interroger un élève ou qu'il l'encourage. Il est souvent placé face à ses élèves, devant le tableau.

Partie III : Résultats

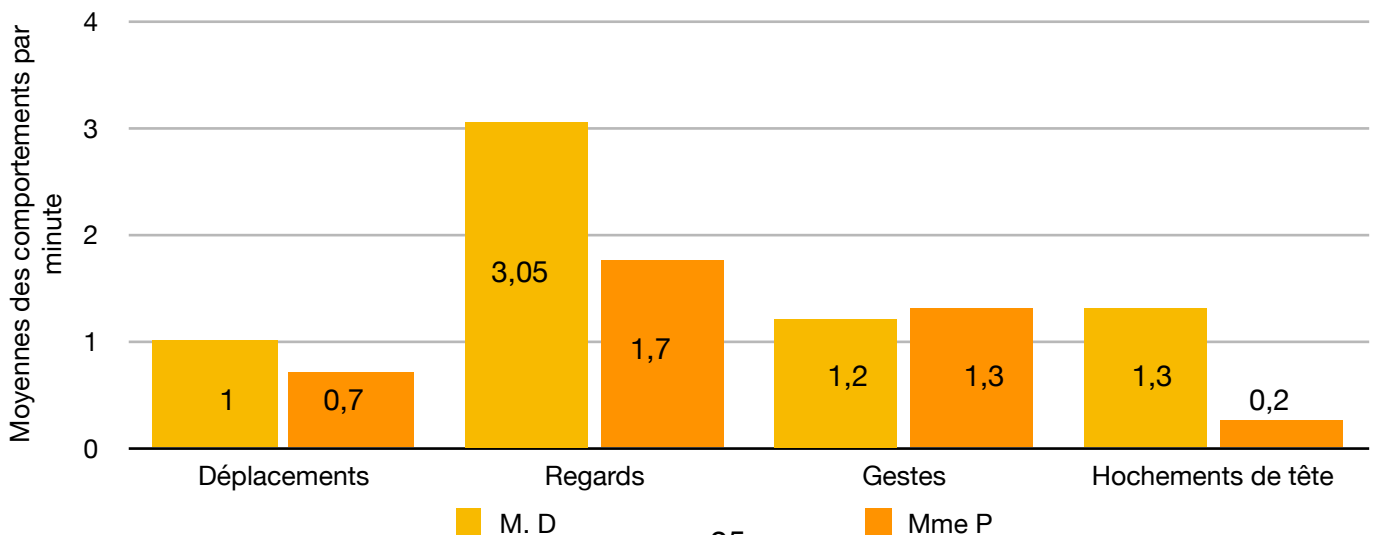
Graphique 2 : Moyennes de chaque type de comportements effectués par Mme P (par minute)



Le graphique 2 démontre une fluctuation du nombre de comportements moins importante de Mme P par rapport à celle de M. D. Mme P communique non verbalement de manière homogène, quelle que soit la séance. En effet, le nombre de déplacements est sensiblement identique, de même que le nombre de regards dirigés envers les élèves : 1,8 par minute lors de la séance 1 versus 1,7 lors de la séance 2. Le nombre de gestes, en revanche, est plus variable que les autres comportements : 1,5 par minute en séance 1 versus 1,1 en séance 2. Le nombre de hochements de tête et de regards est moins important lors de la séance 2, même si cette différence est quasiment nulle.

Mme P est souvent placée dans un coin de la classe, à côté du tableau. Elle a, tout comme M. D, le corps tourné vers ses élèves et la tête vers le tableau sauf lorsqu'elle veut interroger un élève. Ses bras sont placés le long du corps, lorsqu'ils ne sont pas utilisés pour faire des gestes adaptateurs. Elle parle calmement, sans jamais élever la voix. Elle utilise la proximité et le contact pour demander le silence dans sa classe.

Graphique 3 : Moyennes du nombre de comportements effectués par les deux enseignants sur les deux séances (par minute)

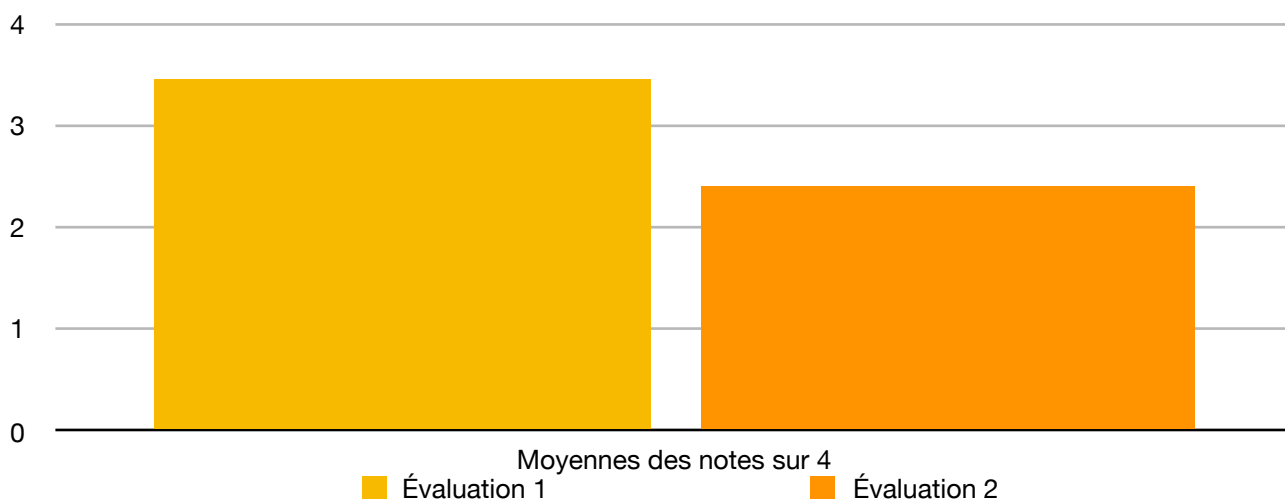


Partie III : Résultats

Le graphique 3, quant à lui, permet de comparer le nombre de comportements que M. D et Mme P ont effectués sur les deux séances. Ce dernier met en évidence que M. D a recours, en moyenne, a davantage de communication non verbale que Mme P, hormis les gestes. En effet, M. D fait 1 déplacement par minute contrairement à 0,7 déplacement pour Mme P. De plus, M. D adresse 3 regards par minute à ses élèves versus 1,75 pour Mme P. En outre, M. D fait 1,3 hochements de tête que ce soit pour acquiescer ou pour faire autorité versus 0,25 pour Mme P. En revanche, nous pouvons constater que Mme P utilise davantage de gestes, par minute, que M. D (1,3 contre 1,2). Même si la différence est très faible, nous pouvons tout de même avancer le fait que, en moyenne, M. D interagit plus avec ses élèves de façon non verbale que Mme P.

III.2. L'efficacité de leurs séances d'apprentissage

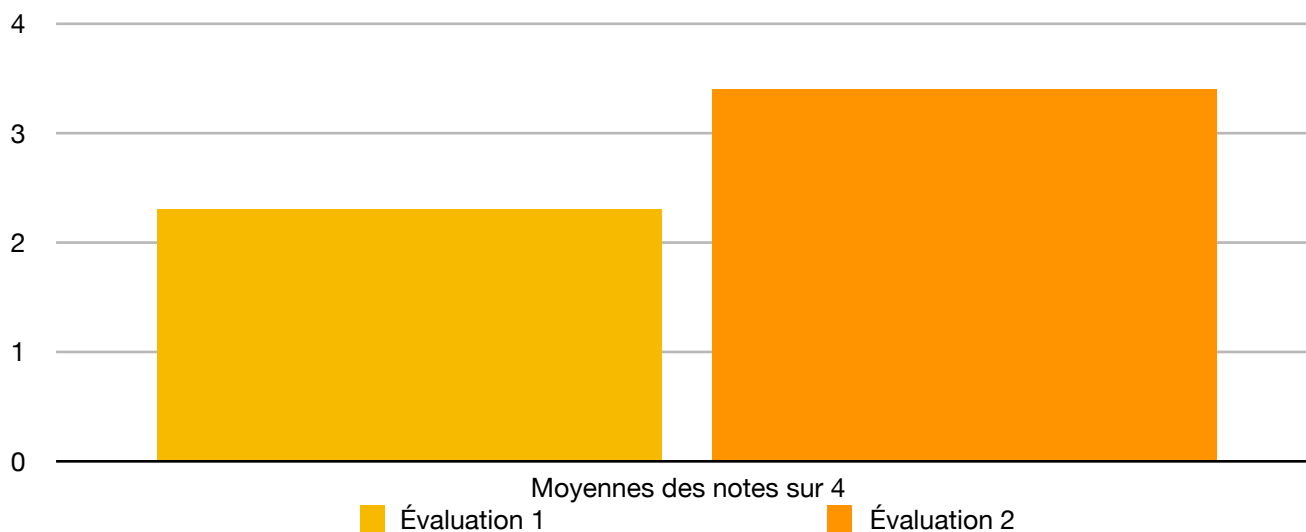
Graphique 4 : Moyennes des notes obtenues aux évaluations de la classe de M. D (/4)



Le graphique 4 permet de comparer les résultats obtenus lors des deux évaluations dans la classe de M. D. Les résultats de la première évaluation sont plus élevés que les résultats de la deuxième évaluation : la note moyenne de la première évaluation est de 3,5/4 ($\pm 0,8$) tandis que la note moyenne de la deuxième évaluation est d'environ 2,5/4 ($\pm 1,2$). Cependant, il est nécessaire de préciser que la deuxième évaluation a été effectuée deux semaines après la séance dont elle fait l'objet. De plus, comme dit précédemment, M. D a moins interagit avec ses élèves lors de la séance 2 par rapport à la séance 1.

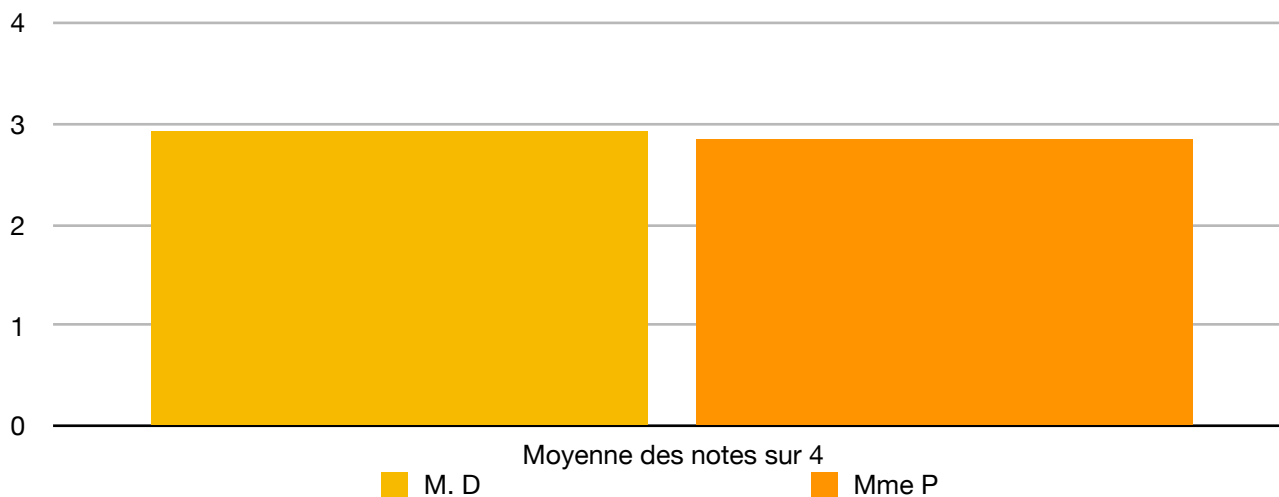
Partie III : Résultats

Graphique 5 : Moyennes des notes obtenues aux évaluations de la classe de Mme P (/4)



Les résultats obtenus à la deuxième évaluation sont plus élevés que les résultats de la première évaluation dans la classe de Mme P. Il est également nécessaire de préciser que la deuxième évaluation a été effectuée quelques semaines après la séance dont elle fait l'objet, tout comme dans la classe de M. D, et ceci afin de permettre une comparaison homogène. Lors de la première évaluation, la note moyenne est d'environ 2,2/4 ($\pm 1,4$), versus 3,5/4 ($\pm 0,8$) lors de la deuxième évaluation.

Graphique 6 : Moyennes des notes obtenues aux deux évaluations des deux classes (/4)

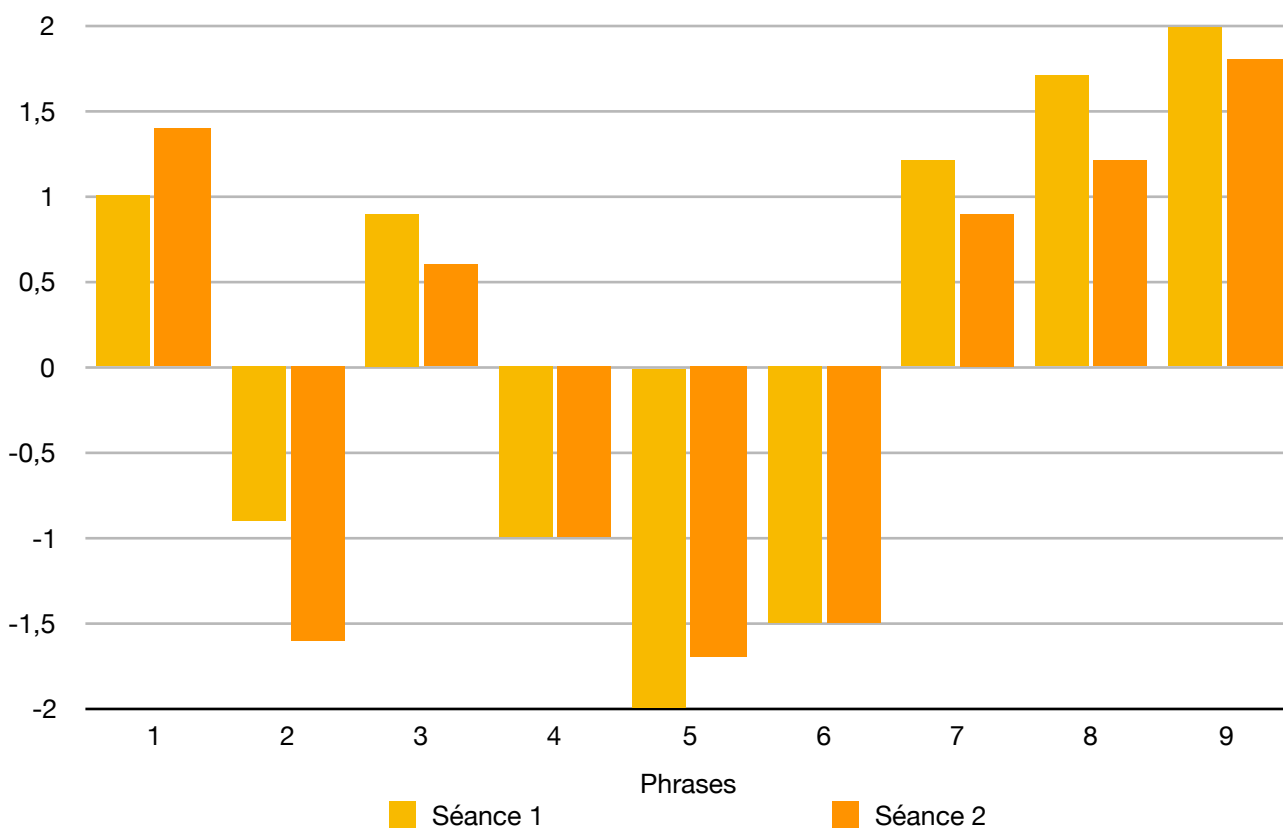


Si l'on compare les résultats obtenus en faisant la moyenne des deux évaluations par enseignant, on remarque que les résultats obtenus dans la classe de M. D sont, en moyenne, légèrement supérieurs à ceux obtenus dans la classe de Mme P. En effet, la moyenne dans la classe de M. D est de 2,9/4 versus 2,8/4 dans la classe de Mme P.

III.3. Le climat instauré dans leur classe

Dans les graphiques 7 et 8, l'axe des ordonnées correspond à l'analyse des réponses obtenues au questionnaire. Pour cela, j'ai attribué à chaque échelle de mesure un chiffre : 2 pour « tout à fait d'accord », 1 pour « plutôt d'accord », 0 pour « sans opinion », -1 pour « plutôt en désaccord » et -2 pour « pas du tout d'accord ». L'axe des abscisses, quant à lui, correspond aux 9 phrases proposées auxquelles chaque élève devait attribuer une échelle de mesure.

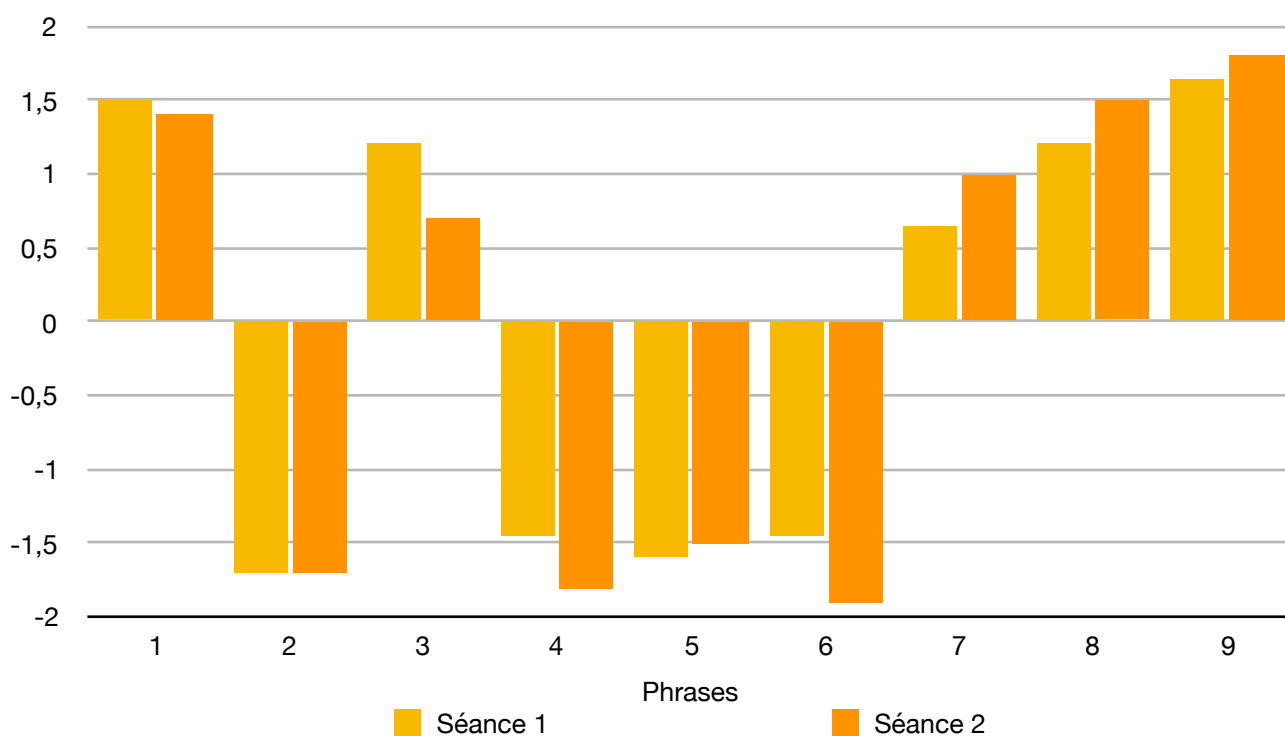
Graphique 7 : Moyennes des résultats obtenus dans la classe de M. D à chaque question du questionnaire



Le graphique 7 correspond aux résultats obtenus dans la classe de M. D lors des deux séances. À la phrase « Je me suis senti(e) bien lors de cette séance », les élèves ont, en moyenne, répondu « Plutôt d'accord » lors des deux séances. De même, à la phrase « Je ne me sens pas en sécurité dans la classe », les élèves ont, en moyenne, répondu « Plutôt en désaccord ». Il est important de mettre en avant que les réponses obtenues varient de façon significative entre les deux séances concernant la plupart des phrases. En mettant en parallèle l'analyse de la communication non verbale, nous pouvons constater qu'à la séance à laquelle M. D est intervenu le moins (séance 2), les résultats au questionnaire sont moins bons.

Partie III : Résultats

Graphique 8 : Moyennes des résultats obtenus dans la classe de Mme P à chaque question du questionnaire

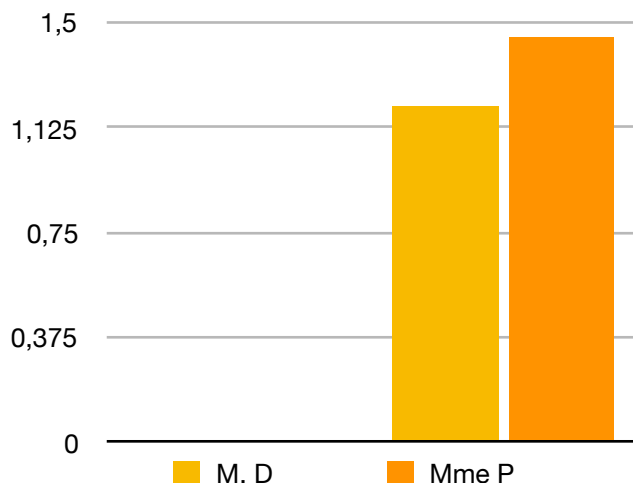


Le graphique 8 permet de comparer les résultats obtenus au questionnaire lors de la séance 1 et de la séance 2 de Mme P. Nous pouvons observer que les résultats varient à chaque phrase sauf : « Je n'ai pas aimé cette séance » à laquelle les élèves ont répondu, en moyenne, « Pas du tout d'accord » aux deux séances. Certaines différences ne sont pas significatives, notamment aux phrases 1, 5 et 9. Ce qui signifie que, en moyenne, les élèves se sont sentis bien lors des deux séances, ils ne se sont pas du tout sentis à l'écart du groupe et font tout à fait confiance à leur enseignante. Les différences significatives concernent alors les phrases 3, 4, 6, 7 et 8. Lors de la séance 1, les élèves ont davantage osé lever la main pour prendre la parole que lors de la séance 2. Lors de la deuxième séance, les élèves se sont sentis plus en sécurité. Les élèves connaissent davantage les règles de la classe et on remarque qu'ils pensent plus les respecter lors de la séance 2 par rapport à la séance 1. Lors de la séance 2, les élèves admettent qu'ils ont davantage pu travailler seuls sans être gênés par le bruit dans la classe, par rapport à la séance 1.

Les graphiques 9 à 17 permettent de comparer les réponses obtenues au questionnaire dans les deux classes, phrase par phrase. Pour cela, une moyenne a été faite sur les deux séances de chaque enseignant.

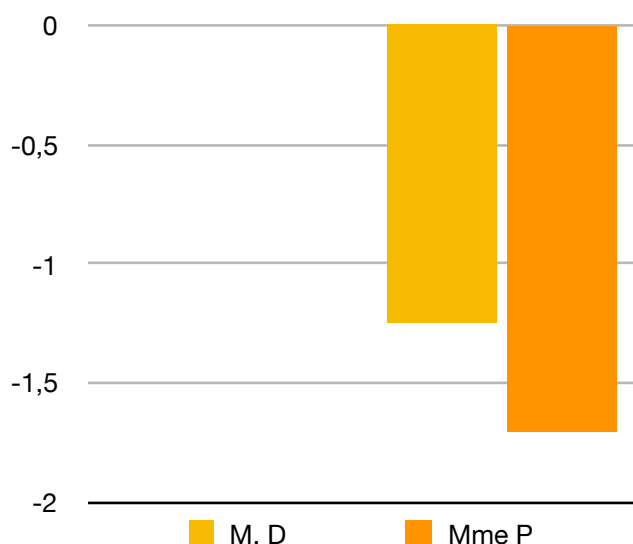
Partie III : Résultats

Graphique 9 : Moyennes phrase 1



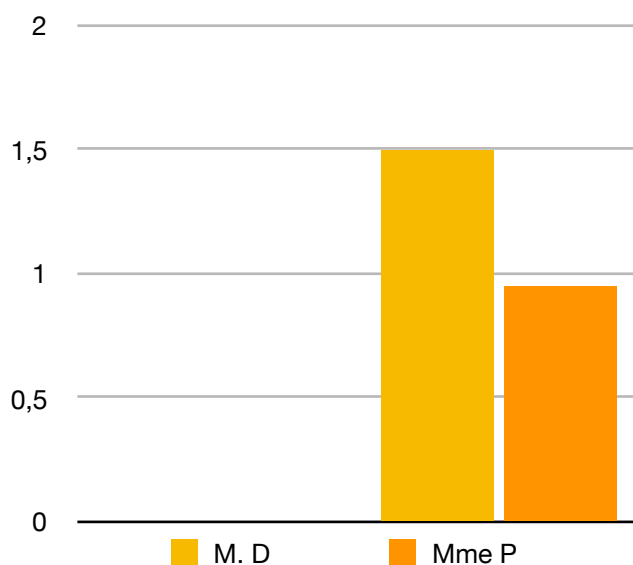
Le graphique ci-contre montre que les élèves des deux enseignants sont plutôt d'accord avec le fait qu'ils se sont sentis bien lors des séances. Toutefois, on remarquera un écart faible entre les deux enseignants : Mme P a obtenu une moyenne plus élevée que M. D (1,45 versus 1,2).

Graphique 10 : Moyennes phrase 2



Les élèves de M. D sont plutôt en désaccord avec la phrase : « Je n'ai pas aimé cette séance » car le résultat moyen obtenu est de -1,25. Les élèves de Mme P, quant à eux, sont tout à fait en désaccord avec cette phrase, le résultat moyen étant de -1,7.

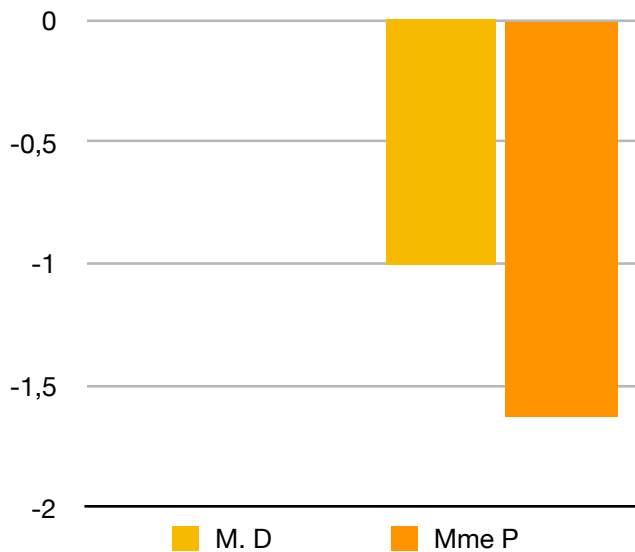
Graphique 11 : Moyennes phrase 3



Les élèves de M. D ont été tout à fait d'accord avec le fait qu'ils ont osé lever la main pour prendre la parole lors des séances, puisque la moyenne des résultats est de 1,5. Je considère donc qu'il s'agit de la réponse qui équivaut à 2 points. Les élèves de Mme P sont plutôt d'accord avec cette phrase, la moyenne des résultats étant de 0,95.

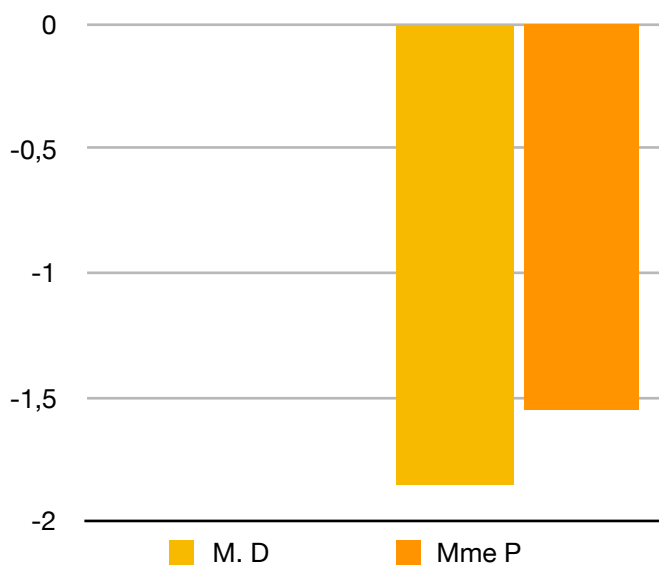
Partie III : Résultats

Graphique 12 : Moyennes phrase 4



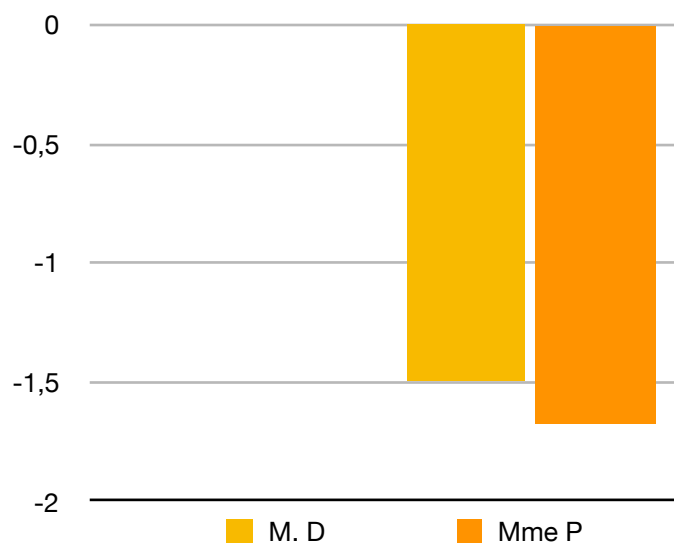
À la phrase « Je ne me sens pas en sécurité dans la classe », la moyenne des résultats obtenus auprès des élèves de M. D est de -1, ce qui correspond à « Plutôt en désaccord ». En revanche, la moyenne des résultats obtenus auprès des élèves de Mme P est de -1,6, ce qui correspond à « Tout à fait en désaccord ».

Graphique 13 : Moyennes phrase 5



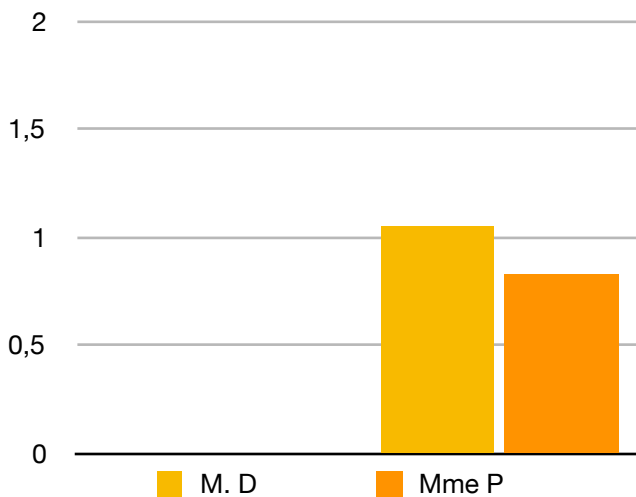
Les élèves de M. D ne sont pas du tout d'accord avec la phrase : « Je me suis senti(e) à l'écart du groupe classe », tout comme les élèves de Mme P. En revanche, les résultats moyens ne sont pas identiques : -1,8 pour les élèves de M. D et -1,5 pour les élèves de Mme P.

Graphique 14 : Moyennes phrase 6



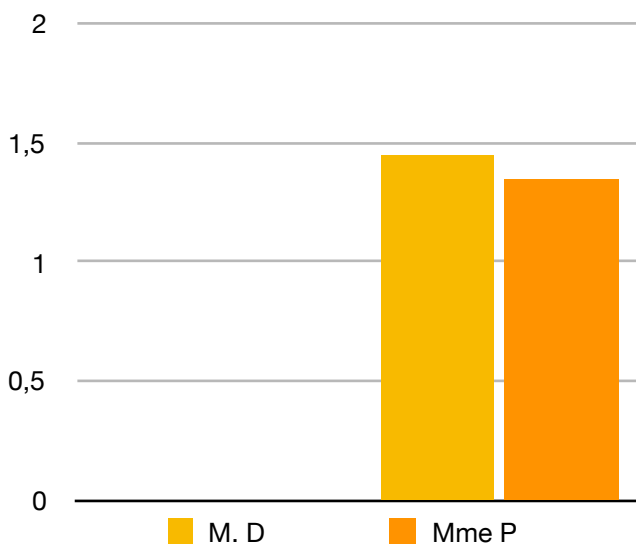
À la phrase « Je ne connais pas les règles de la classe », les élèves des deux classes ont, en moyenne, répondu « Pas du tout d'accord ». Ici encore, les résultats ne sont pas identiques : -1,5 pour les élèves de M. D et -1,7 pour les élèves de Mme P.

Graphique 15 : Moyennes phrase 7



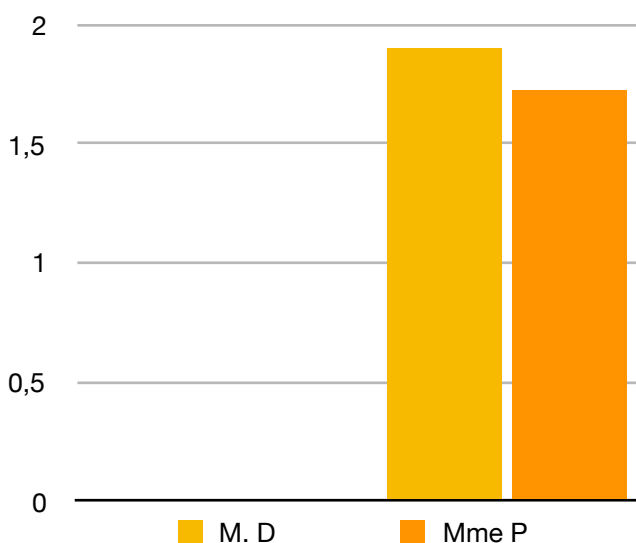
Les élèves de M. D, ainsi que les élèves de Mme P sont plutôt d'accord avec le fait qu'ils ont pu travailler seuls sans être gênés par le bruit dans la classe. Le résultat moyen obtenu est supérieur dans la classe de M. D (1,05) par rapport à la classe de Mme P (0,8).

Graphique 16 : Moyennes phrase 8



À la phrase « Je respecte les règles de la classe », les élèves de M. D et de Mme P ont répondu qu'ils étaient plutôt d'accord. Le résultat moyen obtenu dans la classe de M. D est de 1,4, celui obtenu dans la classe de Mme P est de 1,3.

Graphique 17 : Moyennes phrase 9



À la phrase « Je fais confiance à mon maître », les élèves de M. D et de Mme P ont répondu qu'ils étaient tout à fait d'accord. Le résultat moyen obtenu dans la classe de M. D est de 1,9 et celui obtenu dans la classe de Mme P est de 1,7.

Partie IV : Discussion

L'objectif de cette recherche était de voir l'impact de la communication non verbale sur le climat de la classe et sur l'efficacité d'une séance d'apprentissage. Les résultats précédents permettent d'avancer le fait que M. D utilise plus la communication non verbale que Mme P.

Les résultats obtenus grâce au questionnaire permettent de mettre en avant plusieurs faits : les élèves de Mme P se sont sentis mieux lors des séances que les élèves de M. D, de même qu'ils ont plus aimé les séances, ils se sentent également plus en sécurité et ils pensent mieux connaître les règles de la classe. En revanche, les élèves de M. D ont davantage osé lever la main pour prendre la parole lors des deux séances en comparaison avec les élèves de Mme P, ils se sentent également et globalement moins à l'écart du groupe classe, ils ont davantage pu travailler seuls sans être dérangés par le bruit dans la classe, respectent mieux les règles de la classe et font davantage confiance en leur maître. Sur les 9 phrases proposées, M. D a obtenu de meilleurs résultats à 5 de ces phrases. La première hypothèse selon laquelle la communication non verbale exerce un effet sur le climat de la classe est validée.

Ces résultats démontrent que les élèves de M. D ont obtenu un meilleur résultat aux évaluations sur les deux séances, résultats calculés en moyenne. La deuxième hypothèse selon laquelle la communication non verbale exerce un effet sur l'efficacité d'une séance d'apprentissage est également validée.

Partie V : Conclusion

Les lectures effectuées ont relaté trois axes différents, qui deviendront la base de mon questionnement. Le premier axe est que certains auteurs ont mis en avant le fait que la communication non verbale fait partie intégrante de la communication : d'après Mehrabian (1967), la communication non verbale est davantage mobilisée pour transmettre des informations que la communication verbale. D'autant plus qu'un enfant est, dès la naissance, très sensible à la gestuelle, l'attitude ou encore le regard de l'adulte. Le deuxième axe est que l'autorité instaurée par l'enseignant est liée à l'image qu'il renvoie à ses élèves, et donc est liée à ses comportements, à sa posture (Berlemont, 2000). L'autorité, quant à elle, est en lien avec le climat de la classe. Le troisième axe concerne plusieurs auteurs et notamment Provencher (1983), qui expliquent que l'enseignant transmet ces contenus d'enseignement par le biais du verbal, mais aussi du non verbal, en sachant que l'objectif principal de l'interaction entre les élèves et l'enseignant est de transmettre le savoir et les connaissances.

Je me suis alors demandée si la communication non verbale joue un rôle important dans la relation pédagogique et à quel point ce dernier est important. La problématique de ce mémoire de recherche est alors la suivante : Quel est l'impact de la communication non verbale sur l'interaction élèves-enseignant ?

J'ai voulu mettre en avant ses effets sur l'efficacité d'une séance d'apprentissage et sur le climat de la classe. La première hypothèse est que la communication non verbale exerce un effet sur le climat de la classe. La procédure mise en place a permis de valider cette hypothèse : le climat de la classe est donc, en partie, déterminé par la communication non verbale de l'enseignant. La deuxième hypothèse est que la communication non verbale exerce un effet sur l'efficacité d'une séance d'apprentissage. L'étude menée a également permis de valider cette hypothèse : l'efficacité d'une séance d'apprentissage est alors dépendante de la communication non verbale de l'enseignant.

Cette recherche permet de rendre plus efficace l'enseignement en instaurant un meilleur climat de classe notamment, ce qui peut être bénéfique pour tous les enseignants. En effet, enseigner est un métier qui évolue sans cesse et qui nécessite une adaptation perpétuelle. Cette adaptation concerne plusieurs facettes du métier, dont font partie la façon d'enseigner et la façon de communiquer. Connaître l'impact de la

Partie V : Conclusion

communication non verbale sur les élèves et sur l'enseignement, permettrait une meilleure adaptation en terme de temps et d'efficacité.

En outre, cette recherche permet de faire prendre conscience à l'enseignant de l'importance de la place de la communication non verbale dans les interactions pédagogiques. Même si elle est inconsciente la plupart du temps, il semble nécessaire que l'enseignant y accorde une attention particulière : en faisant davantage de gestes ou de déplacements pour les enseignants qui ont tendance à être immobiles et à ne pas montrer leurs émotions, ou, au contraire, en régulant ces comportements car l'utilisation fréquente du toucher ou des regards envers un élève peut avoir des conséquences néfastes sur ce dernier.

Les deux hypothèses ont été validées. Cependant, pour obtenir des résultats plus significatifs, il serait intéressant de poursuivre cette recherche sur un nombre plus important de terrains d'observation et sur plus de séances. Cette recherche a alors des limites à prendre en compte. Car, en effet, même si plusieurs facteurs ont été pris en compte pour pouvoir comparer au mieux les deux terrains d'observation : l'ancienneté des enseignants, l'effectif des classes, ou encore l'âge des élèves, il existe d'autres facteurs qui n'ont pas été pris en compte et qui ont pu avoir un impact sur les résultats. Tout d'abord, les séances d'apprentissage ne travaillent pas le même objectif donc les évaluations ne sont pas équivalentes. En outre, ces séances d'apprentissage ne se sont pas déroulées au même moment dans la journée. Or, il est prouvé que l'attention, la motivation des élèves ne sont pas les mêmes le matin et l'après-midi (Janvier et Testu, 2005). Puis, les durées des séances d'apprentissage sont inégales. Pour finir, seuls les comportements les moins évidents à percevoir détaillés dans la classification de Bonaituo et Maricchiolo (2007) ont été pris en compte. Ainsi, l'aspect extérieur, le comportement spatial et le comportement cinétique n'ont pas été pris en compte dans l'analyse des résultats.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET, M. *Analyse séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage : rôle des processus médiateurs et situationnels*. Document pour l'HDR, Université de Nantes, 1991.
- ALTET, M. Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue française de pédagogie*, 1994, Vol.107, 123-139. doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1268>.
- ANOLLI, L. *Fondamenti di psicologia della comunicazione*. Bologna : Il Mulino, 2006.
- ARGYLE, M. Non-verbal communication in human social interaction. *Non-verbal communication*, 1972, 243-268
- ARGYLE, M. *Bodily Communication*. London : Methuen, 1988.
- ARGYLE, M. *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. Penguin Books, 1994.
- BARRIER, G. *La communication non verbale : aspects pragmatiques et gestuels des interactions*. Paris : ESF, 1999.
- BATES, E. *Language and context : The acquisition of pragmatics*. New York : Academic Press, 1976.
- BATESON, G. *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago : University of Chicago Press, 1972.
- BERLEMONT, I. *Le langage silencieux dans les postures d'autorité. Communication et organisation*, 2000, Vol.18. doi : [10.4000/communicationorganisation.2457](https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.2457)
- BERNARDIS, P., & GENTILUCCI, M. Speech and gesture share the same communication system. *Neuropsychologia*, 2006, Vol. 44, 178-190.
- BLAIS, M. C., GAUCHET, M. & OTTAVI, D. *Les conditions de l'éducation*. Paris : Stock, 2008.

- BONAIUTO, M. & MARICCHIOLO, F. *La comunicazione non verbale*. Roma : Carocci Editore, 2007.
- BOURBAO, M. *Peut-on former les maîtres à la conduite de la classe ? Actes du colloque AREF*, 2010.
- CADIÈRE, P. La communication non verbale : un outil pour gérer les perturbations dans la classe ?, 2013. Repéré à : <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01325497/document> (Consulté le 24/11/2018)
- CHAIKIN, A.L. et al. Non-verbal mediation of teacher expectancy effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1974, Vol. 30, 144-149.
- COCHET, H., VAUCLAIR, J. La communication gestuelle : une voie royale pour le développement du langage. *PsyCLÉ*, 2016, 419-433.
- COSNIER, J. Sémiotique des gestes communicatifs, 1997. Repéré à : http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/II-10_Semiotique_des_gestes.pdf (Consulté le 11/11/2018)
- COSNIER, J. Les gestes du dialogue, la communication non verbale. *Psychologie de la motivation*, 1996, Vol. 21, 129-138.
- COSNIER, J. & BROSSARD, A. *La communication non verbale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1984.
- DELCHAMBRE, A., & DE LANDSHEERE, G. *Les comportements non verbaux de l'enseignant : comment les maitres enseignent II*. Bruxelles/Paris : Labor/Nathan, 1979.
- DEMEUSE, M. Échelles de Likert ou méthode des classements additionnés. Repéré à : http://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Cours_disponibles/Demeuse/Cours/p5.3.pdf (Consulté le 03/12/2018).

- DUPONT, P. & VILAIN, M. Radioscopie de la relation éducative. *Revue française de pédagogie*, 1985, Vol. 73, 67-76.
- EKMAN, P. & FRIESEN, W.V. Nonverbal behavior in psychotherapy research. *Research in psychotherapy*, 1968, 3.
- FAUQUET, M. & STRASFOGEL, S. *L'audiovisuel au service de la formation des enseignants*. Paris : Delagrave, 1972.
- FILLOUX, J-C., PUJADE-RENAUD, C. Le corps de l'enseignant dans la classe. *Revue française de pédagogie*, 1984, Vol. 67, 73-76.
- FLANDERS, N. Analysing Teacher Behavior, 1961. Repéré à : <https://pdfs.semanticscholar.org/d144/08462d090a88a1eaac38df9e92f09aa2938f.pdf> (Consulté le 02/11/2018).
- FRANCO, F., & BUTTERWORTH, G. Pointing and social awareness : Declaring and requesting in the second year. *Journal of Child Language*, 1996, Vol. 23, 307-336.
- GALLOWAY, C.M. Non-verbal communication. *Theory into Practice*, 1968, 7(6), 176-180.
- GALLOWAY, C.M. Silent language in the classroom, 1976. Repéré à : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED038369.pdf> (Consulté le 09/11/2018).
- GORHAM, J. The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, 1988, 37(1), 40-53. doi : <http://dx.doi.org/10.1080/03634528809378702>
- HALL, V. et al. *Adaptative learning : Behavior modification with children*. New York : Pergamon Press, 1973.
- HANNOUN, H. De la formation des maîtres à la formation d'un système, 1974.

- HENNEL-BRZOZOWSKA, A. La communication non-verbale et paraverbale, perspective d'un psychologue, 2008. Repéré à : <https://gerflint.fr/Base/Pologne5/brzozowska.pdf> (Consulté le 10/12/2018).
- JANVIER, B., et TESTU, F. Développement des fluctuations journalières de l'attention chez des élèves de 4 à 11 ans, *Enfance*, vol. 57, no. 2, 2005, pp. 155-170.
- JORRO, A. Le corps parlant de l'enseignant, 2004. Repéré à : http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Bucheton/Jorro.pdf
- JOUSSE, M. *L'anthropologie du geste*. Paris : Gallimard, 1974.
- KALISH, B. *A study of nonverbal interaction in the classroom*. American Dance Therapy Association, 1971, 1, 16-37.
- LANGEVIN, L. Réussir en enseignement, c'est réussir la relation maître-élève, 1996. Repéré à : http://www.infiressources.ca/bd/recherche/conferences/Atelier_6D52.pdf (Consulté le 03/11/2018)
- LISZKOWSK, U., CARPENTER, M., & TOMASELLO, M. Twelve month olds communicate helpfully and appropriately for knowledgeable and ignorant partners. *Cognition*, 2008, 108(3), 732-739.
- MEHRABIAN, A., & FERRIS, S. R. Inference of attitudes from nonverbal communication in two channels. *Journal of Consulting Psychology*, 1967, 31(3), 248-252. doi : <http://dx.doi.org/10.1037/h0024648>
- MEHRABIAN, A. & KSIONZKY, S. *A Theory of Affiliation*. London : Lexington Books, 1974.
- MILLER, G.R. & HEGWILL, M.A. The Effects of Variations in Nonfluency on Audience Ratings of Source Credibility. *Quarterly Journal of Speech*, 1964, Vol. 50, 36-44.
- MILLER, N. et al. Speed of Speech and Persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1976, 34(4), 615-624.

MOULIN, J-F. Le discours silencieux du corps enseignant. *Carrefours de l'éducation*, 2004, 17(1), 142-159. doi : 10.3917/cdle.017.0142

PIAGET, J. *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1946.

POSTIC, M. *La relation éducative*. Paris : PUF, 1979.

POSTIC, M. et al. Motivations pour le choix de la profession d'enseignant. *Revue française de pédagogie*, 1990, Vol. 91, 25-36. doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1990.1385>

PROVENCHER, G. Les habiletés pour une communication pédagogique efficace chez les maîtres de l'enseignement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 1983, 419-431. doi : 10.7202/900423ar

RASHDAN, K. L'accessibilité du corps et émotion : dans un contexte scolaire et conjugal, 2011. Repéré à : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00608548/document> (Consulté le 03/11/2018).

RIZZOLATTI, G, & SINIGAGLIA, C. *So quel que fai. Il cervello que agisce e i neuroni specchio*. Milano : Raffaello Cortina Editore, 2006.

ROBBES B., Les trois conceptions actuelles de l'autorité, Les cahiers pédagogiques, 2006. Repéré à : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de.html> (Consulté le 03/11/2018)

ROBERTS, C. & BECKER, S.L. Communication and Teaching Effectiveness in Industrial Education. *American Educational Research Journal*, 1976, 13(3), 181-197.

ROBOVITS, P.C. & MAEHR, M.L. (1971). Pygmalion analysed : Toward an explanation of the Rosenthal-Jacobson findings. *Journal of Pers. and Social Psychology*, 1971, Vol. 19, 197-203.

ROUX, J-P. Une technique d'observation et d'analyse des interactions maître-élève. *Revue française de pédagogie*, 1982, Vol. 59, 30-45. doi : 10.3406/rfp.1982.1746

- ROSENSHINE, B. Objectively measured behavioral predictor of effectiveness in explaining, 1968.
- ROSENTHAL, R., et al. Body table and tone of voice : the language without words. *Psychology today*, 1974, 8, 64-68.
- ROWE, M. L., & GOLDIN-MEADOW, S. Early gesture selectively predicts later language learning. *Developmental Science*, 2009, 12, 182-187.
- SCAIFE, M., & BRUNER, J. The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 1975, 253, 265-266.
- SCHEFLEN, A.E. (1967). On the structuring of human communication. *American Behavioral Scientist*, 1967, 10(8), 8-12.
- TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Logiques, 1992.
- TRAGER, G.L. & SMITH, H.J. *An Outline of English Structure*. Washington : American Council of Learned Societies, 1957.
- TRAGER, G.L. Paralanguage : A first approximation. *Studies in Linguistics*, 1958, 13, 1-12.
- VYGOTSKY, L. S. *The genesis of higher mental functions*. Arming, NY : M.E.Sharpe, 1981.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales, 1985.
- WATZLAWICK P., HELMICK J. *Une logique de la communication*. Paris : Le livre de poche, 1979.
- ZIMMERMANN, D. Observation et communication non verbale en école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 1982, 61, 89-90.

Annexe 1 : Questionnaire

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Sans opinion	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Je me suis senti(e) bien lors de cette séance.					
Je n'ai pas aimé cette séance.					
J'ai osé lever la main pour prendre la parole à un moment donné.					
Je ne me sens pas en sécurité dans la classe.					
Je me suis senti(e) à l'écart du groupe classe.					
Je ne connais pas les règles de la classe.					
J'ai pu travailler tout(e) seul(e) sans être gêné(e) par le bruit dans la classe.					
Je respecte les règles de la classe.					
Je fais confiance à mon maître.					

Annexe 2 : Grille d'observation séance 1 M. D

		L'enseignant				
Minutes	Regard	Déplacement	Tête	Geste		
26:50-25:50	x Accompagne x propos à l'élève x Faire faire silence x à une élève	x x x	Déplacements entre ordinateur et centre de la classe	x Acquiesce x Propos pour cet x élève en question	x Pour voir le silence (doigt sur la bouche)	
25:50-24:50	x Vers un élève x pour silence x Avec geste pour x interroger	x x		x Marquer impatience x pour silence x Acquiesce x Acquiesce	x Bras tendu pour x interroger élève	
24:50-23:50	x Elèves interrogés x x x	x x		x Acquiesce x x x x	x Interroger	
23:50-22:50	x Elèves interrogés x x x	x x x	Déplacements entre ordinateur et écran	x Acquiesce x x Interroger x Acquiesce	x Interroger x Accompagner x explications verbales	
22:50-21:50	x Obtenir silence x d'un élève	x x x x	Déplacements entre ordinateur et écran Déplacements entre élèves		x Interroger	
21:50-20:50	x Obtenir silence x Elèves interrogés x x x			x Acquiesce x x x x	x Obtenir silence x Interroger élèves	
20:50-19:50	x Elèves interrogés x x Obtenir attention x élèves	x	Déplacement vers centre de la classe	x Désapprouve x Obtenir attention x élèves	x Accompagner x explications verbales	
19:50-18:50	x Elèves interrogés x x x x	x x	Déplacements entre ordinateur et écran	x Obtenir silence x Acquiesce x	x Obtenir silence x Interroger	
18:50-17:50	x Elèves interrogés x x x x	x x	Déplacements de l'ordinateur au centre de la classe		x Accompagner x explications verbales x Interroger x Accompagner x explications verbales	
17:50-16:50	x Elèves interrogés x x	x x		x Acquiesce x		

16:50-15:50	x x x x x x x Obtenir silence	x		x	Acquiesce	x x	Accompagner explications verbales
15:50-14:50	x x x	x x x	Déplacements entre ordinateur, écran et centre de la classe	x x	Acquiesce	x x x	Accompagner explications verbales Obtenir silence
14:50-13:50	x	x x	Déplacements entre ordinateur et centre	x	Interroger	x	Accompagner explications verbales
13:50-12:50	x x	x	Déplacements entre élèves	x x x	Désapprouve Acquiesce		
12:50-11:50	x x			x	Acquiesce	x	Accompagner explications verbales
11:50-10:50	x x x x x x x	x	Déplacement vers ordinateur	x x x x	Acquiesce	x x x	Montre impatience Interroger
10:50-9:50	x x x x x x x			x x x	Acquiesce	x x x x x x	Interroger
9:50-8:50	x x x x x x x			x x x x	Acquiesce	x x x x x x	Interroger
8:50-7:50	x x x			x	Acquiesce	x x	Interroger Accompagner explications verbales
7:50-6:50	x					x	Reconcentrer élèves
6:50-5:50	x						
5:50-4:50							

4:50-3:50	x x	Elèves interrogés	x	Déplacement vers écran			
3:50-2:50	x x x x x x	Elèves interrogés			x	Acquiesce	x x x Interroger
2:50-1:50	x x x x x	Elèves interrogés			x	Acquiesce	x x Interroger
1:50-0:50	x x	Elève interrogé Interroger	x	Déplacement vers ordinateur			
0:50-0:00			x				

Annexe 3 : Grille d'observation séance 2 M. D

		L'enseignant			
Minutes		Regard	Déplacement	Tête	Geste
17:15-16:15	x x x x	Elèves interrogés	x x Vers élève interrogé Vers tableau		
16:15-15:15	x x x x x	Elèves interrogés		x Acquiesce	
15:15-14:15	x x x	Elèves interrogés	x x Hors classe Vers tableau	x Acquiesce	
14:15-13:15	x x	Elève pour remercier Elève qui parle	x	x Acquiesce x Remercier x Demander silence	
13:15-12:15	x x x	Attirer attention Elèves interrogés		x Acquiesce	
12:15-11:15	x x x x x	Elèves interrogés		x Acquiesce	x Interroger x Accompagner x explications orales
11:15-10:15	x x x	Elèves interrogés		x Acquiesce	
10:15-9:15	x x x	Elèves interrogés		x Désapprouve x Acquiesce	x Demander de lever la x main x Interroger x
9:15-8:15	x x x x x x x	Elèves interrogés		x Interroger x Acquiesce x x x	x Interroger
8:15-7:15	x		x Entre élèves		
7:15-6:15	x x	Un élève avec qui il parle	x x		
6:15-5:15	x		x x Entre élèves Vers tableau		
5:15-4:15	x		x		
4:15-3:15					
3:15-2:15	x		x Vers tableau		

2:15-1:15	x x x				
1:15-0:00		x			

Annexe 4 : Grille d'observation séance 1 Mme P

		L'enseignant			
Minutes		Regard	Déplacement	Tête	Geste
57:45-56:45	x x x x	Elèves interrogés	x Vers tableau		
56:45-55:45	x x x x	Elèves interrogés		x Acquiesce x Désapprouve x Acquiesce	x Accompagner explications orales x
55:45-54:45	x x x x x	Elèves interrogés		x Acquiesce x x Désapprouve	x Interroger x x Accompagner explications orales x
54:45-53:45	x x	Elèves interrogés		x Acquiesce	x Accompagner explications orales x
53:45-52:45	x x x	Elèves interrogés		x Acquiesce	x Interroger x x Accompagner explications orales x x
52:45-51:45	x x x x	Elèves interrogés Interroger		x Acquiesce	x Interroger x x Accompagner explications orales x
51:45-50:45	x x	Elève interrogé Interroger	x x x	x Acquiesce	
50:45-49:45			x Entre élèves		
49:45-48:45	x				
48:45-47:45	x x x		x		
47:45-46:45			x		
46:45-45:45					
45:45-44:45	x				
44:45-43:45	x	Elève interrogé	x Entre élèves		x Accompagner explications orales
43:45-42:45	x x	Elève interrogé	x x	x Acquiesce	
42:45-41:45			x		

41:45-40:45		x				
40:45-39:45		x				
39:45-38:45		x x				x Accompagner explications orales
38:45-37:45		x				
37:45-36:45		x				x Accompagner explications orales
36:45-35:45	x					x Accompagner explications orales
35:45-34:45	x x	Elèves interrogés		x	Acquiesce	x Accompagner explications orales
34:45-33:45	x x x x x	Interroger Elèves interrogés				x Interroger x x Accompagner explications orales
33:45-32:45	x x	Interroger Elève interrogé	x			x Accompagner explications orales Interroger
32:45-31:45	x x x x	Interroger	x		x Acquiesce	x Accompagner explications orales
31:45-30:45	x x x	Interroger Elève interrogé	x x			x Interroger
30:45-29:45	x x	Interroger	x x x			x Accompagner explications orales
29:45-28:45	x x x	Elèves interrogés	x x		x Acquiesce x Désapprouve	x Accompagner explications orales x x Interroger x
28:45-27:45	x x x	Interroger				x Accompagner explications orales
27:45-26:45	x x x x	Interroger Elèves interrogés				x Accompagner explications orales Interroger x
26:45-25:45	x x x x	Interroger Elèves interrogés	x x			x Interroger x
25:45-24:45	x x x	Elèves interrogés Interroger			x Interroger	x Interroger x Accompagner explications orales
24:45-23:45	x	Interroger				

23:45-22:45	x x	Interroger Elève interrogé	x			x x	Interroger Accompagner explications orales	
22:45-21:45	x x x x	Interroger Elèves interrogés				x x x x	Interroger Accompagner explications orales	
21:45-20:45	x x x	Interroger Elèves interrogés	x x		x	Désapprouve	x x x x	Interroger Accompagner explications orales
20:45-19:45	x x x x x	Elèves interrogés	x x		x	Acquiesce	x x x x x	Interroger
19:45-18:45	x x x	Elèves interrogés					x x x x x	Interroger Accompagner explications orales
18:45-17:45	x x x	Interroger Elèves interrogés	x				x x	Interroger
17:45-16:45							x	Accompagner explications orales
16:45-15:45	x	Interroger						
15:45-14:45	x	Elève interrogé			x	Acquiesce	x x	Interroger Accompagner explications orales
14:45-13:45			x		x	Acquiesce		
13:45-12:45	x	Elève interrogé					x x	Interroger Accompagner explications orales
12:45-11:45								
11:45-10:45								
10:45-9:45	x	Interroger	x					
9:45-8:45	x x	Interroger Elève interrogé	x				x	Interroger
8:45-7:45	x	Interroger	x				x	Accompagner explications orales
7:45-6:45			x				x	Accompagner explications orales
6:45-5:45	x x							
5:45-4:45	x							

4:45-3:45	x	Interroger			x	Accompagner explications orales
3:45-2:45	x	Elève interrogé			x	Interroger
2:45-1:45						
1:45-0:45	x x	Demander silence Interroger			x	Accompagner explications orales
0:45-0:00					x	Accompagner explications orales

Annexe 5 : Grille d'observation séance 2 Mme P

		L'enseignant				
Minutes		Regard	Déplacement		Tête	Geste
33:42-32:42	x x x	Interroger Elève interrogé	x		x Acquiesce	x Interroger Accompagner explications orales
32:42-31:42	x x	Interroger				x Accompagner explications orales
31:42-30:42	x	Interroger			x Acquiesce	
30:42-29:42	x	Interroger	x			x Accompagner explications orales
29:42-28:42	x x x x	Interroger Elève interrogé			x Acquiesce	x Interroger
28:42-27:42	x x	Interroger	x			x Accompagner explications orales
27:42-26:42	x	Elève interrogé				x Accompagner explications orales Interroger
26:42-25:42	x x x x	Elèves interrogés	x			x Interroger
25:42-24:42	x x x	Interroger				x Accompagner explications orales
24:42-23:42	x	Interroger			x Acquiesce	x Accompagner explications orales
23:42-22:42	x x	Elèves interrogés	x x			x Accompagner explications orales Interroger
22:42-21:42	x x x	Elèves interrogés	x x			x Interroger Accompagner explications orales
21:42-20:42						x Accompagner explications orales
20:42-19:42	x x x x	Interroger Elève interrogé			x Acquiesce	x Accompagner explications orales
19:42-18:42			x			x Accompagner explications orales

18:42-17:42	x	Interroger	x x x			
17:42-16:42			x			
16:42-15:42	x x x	Interroger			x	Acquiesce
15:42-14:42	x x	Interroger	x			
14:42-13:42	x x	Interroger			x	Acquiesce
13:42-12:42	x	Elève interrogé				x x
12:42-11:42	x x x					x x
11:42-10:42	x x x x	Interroger			x	Acquiesce
10:42-9:42	x x x x x	Interroger Elèves interrogés				x x x x
9:42-8:42	x x	Interroger	x x			
8:42-7:42	x x					
7:42-6:42			x			
6:42-5:42			x			
5:42-4:42	x x	Interroger	x			
4:42-3:42			x			
3:42-2:42			x			
2:42-1:42						
1:42-0:42			x			
0:42-0:00			x			

Annexe 6 : Tableau observation séance 1 M. D

Minutes	L'enseignant			
	Regard	Déplacement	Tête	Geste
26:50-25:50	2	4	3	1
25:50-24:50	3	2	3	2
24:50-23:50	4	2	5	1
23:50-22:50	4	3	4	2
22:50-21:50	2	4	0	1
21:50-20:50	5	0	5	3
20:50-19:50	3	1	2	2
19:50-18:50	5	2	3	2
18:50-17:50	6	2	0	3
17:50-16:50	3	2	2	0
16:50-15:50	7	1	1	2
15:50-14:50	3	3	2	3
14:50-13:50	1	2	1	1
13:50-12:50	2	1	3	0
12:50-11:50	2	0	1	1
11:50-10:50	8	1	4	3
10:50-9:50	7	0	3	7
9:50-8:50	8	0	4	8
8:50-7:50	3	0	1	2
7:50-6:50	1	0	0	1
6:50-5:50	1	0	0	0
5:50-4:50	0	0	0	0
4:50-3:50	2	1	0	0
3:50-2:50	6	0	1	3
2:50-1:50	5	0	1	2
1:50-0:50	2	1	0	0
0:50-0:00	0	1	0	0
Moyenne	3,5185185185185	1,22222222222222	1,81481481481481	1,85185185185185

Annexe 7 : Tableau observation séance 2 M. D

Minutes	L'enseignant			
	Regard	Déplacement	Tête	Geste
17:15-16:15	4	2	0	0
16:15-15:15	5	0	1	0
15:15-14:15	3	2	1	0
14:15-13:15	2	1	3	0
13:15-12:15	3	0	1	0
12:15-11:15	5	0	1	3
11:15-10:15	3	0	1	0
10:15-9:15	3	0	2	4
9:15-8:15	7	0	4	1
8:15-7:15	1	1	0	0
7:15-6:15	2	2	0	0
6:15-5:15	1	2	0	0
5:15-4:15	1	1	0	0
4:15-3:15	0	0	0	0
3:15-2:15	1	1	0	0
2:15-1:15	3	0	0	0
1:15-0:00	0	1	0	0
Moyenne	2,5882352941176	0,764705882352941	0,823529411764706	0,470588235294118

Annexe 8 : Tableau observation séance 1 Mme P

Minutes	L'enseignant				
	Regard	Déplacement	Tête	Geste	Contact
57:45-56:45	4	1	0	0	0
56:45-55:45	4	0	3	3	0
55:45-54:45	6	0	3	5	0
54:45-53:45	2	0	1	2	0
53:45-52:45	3	0	1	6	0
52:45-51:45	4	0	1	5	0
51:45-50:45	2	3	1	1	0
50:45-49:45	0	1	0	0	0
49:45-48:45	1	0	0	0	0
48:45-47:45	3	1	0	0	0
47:45-46:45	0	1	0	0	0
46:45-45:45	0	0	0	0	0
45:45-44:45	1	0	0	0	0
44:45-43:45	1	1	0	1	0
43:45-42:45	2	2	1	0	0
42:45-41:45	0	1	0	0	0
41:45-40:45	0	1	0	0	1
40:45-39:45	0	1	0	0	0
39:45-38:45	0	2	0	1	0
38:45-37:45	0	1	0	0	0
37:45-36:45	0	1	0	1	0
36:45-35:45	1	0	0	1	0
35:45-34:45	2	0	1	1	0
34:45-33:45	5	0	0	3	1
33:45-32:45	2	1	0	3	0
32:45-31:45	4	1	1	1	0
31:45-30:45	3	2	0	1	0
30:45-29:45	2	3	0	1	0

29:45-28:45	3	2	2	5	1
28:45-27:45	3	0	0	1	0
27:45-26:45	4	0	0	4	0
26:45-25:45	4	2	0	2	0
25:45-24:45	3	0	1	2	1
24:45-23:45	1	0	0	0	1
23:45-22:45	2	1	0	2	0
22:45-21:45	4	0	0	5	0
21:45-20:45	3	2	1	4	0
20:45-19:45	5	2	1	5	0
19:45-18:45	3	0	0	5	0
18:45-17:45	3	1	0	2	0
17:45-16:45	0	0	0	1	0
16:45-15:45	1	0	0	0	0
15:45-14:45	1	0	1	2	0
14:45-13:45	0	1	1	0	0
13:45-12:45	1	0	0	2	0
12:45-11:45	0	0	0	0	0
11:45-10:45	0	0	0	0	0
10:45-9:45	1	1	0	0	0
9:45-8:45	2	1	0	1	0
8:45-7:45	1	1	0	1	0
7:45-6:45	0	1	0	1	0
6:45-5:45	2	0	0	0	0
5:45-4:45	1	0	0	0	0
4:45-3:45	1	0	0	1	0
3:45-2:45	1	0	0	1	0
2:45-1:45	0	0	0	0	0
1:45-0:45	2	0	0	1	0
0:45-0:00	0	0	0	1	0
Moyenne	1,8	0,7	0,3	1,5	0,1

Annexe 9 : Tableau observation séance 2 Mme P

Minutes	L'enseignant			
	Regard	Déplacement	Tête	Geste
33:42-32:42	3	1	1	2
32:42-31:42	2	0	0	1
31:42-30:42	1	0	2	0
30:42-29:42	1	1	0	1
29:42-28:42	4	0	1	2
28:42-27:42	2	1	0	1
27:42-26:42	1	0	0	4
26:42-25:42	4	1	0	4
25:42-24:42	3	0	0	1
24:42-23:42	1	0	1	1
23:42-22:42	2	2	0	3
22:42-21:42	3	2	0	5
21:42-20:42	0	0	0	1
20:42-19:42	4	0	1	1
19:42-18:42	0	1	0	2
18:42-17:42	1	3	0	0
17:42-16:42	0	1	0	0
16:42-15:42	3	0	1	0
15:42-14:42	2	1	0	0
14:42-13:42	2	0	1	1
13:42-12:42	1	0	0	2
12:42-11:42	3	0	0	2
11:42-10:42	4	0	1	0
10:42-9:42	5	0	0	4
9:42-8:42	2	2	0	0
8:42-7:42	2	0	0	0
7:42-6:42	0	1	0	0
6:42-5:42	0	1	0	0

5:42-4:42	2	1	0	0
4:42-3:42	0	1	0	0
3:42-2:42	0	1	0	0
2:42-1:42	0	0	0	0
1:42-0:42	0	1	0	0
0:42-0:00	0	1	0	0
Moyenne	1,7	0,7	0,2	1,1

Annexe 10 : Évaluation séance 1 M. D

1)

2)

3)

4)

Annexe 11 : Évaluation séance 1 Mme P

Exercice 1

Complète la phrase en choisissant les mots corrects parmi les mots suivants : **verbe — adjectif — nom — conjonction de coordination — préposition**

Le complément du nom est relié au _____ par une
_____ .

Exercice 2

Entoure les compléments du nom dans les phrases suivantes.

1. La jupe de ma soeur est rose.

2. La serviette en papier est sur la table.

Annexe 12 : Évaluation séance 2 M. D

Colère extrême :

Une absence :

Sac de couchage :

Grimper :

Annexe 13 : Évaluation séance 2 Mme P

Entoure les verbes conjugués à l'imparfait et souligne les verbes conjugués au passé simple.

Tous les soirs, Léa se couchait tard. Ce matin-là, elle faisait la grasse matinée quand, tout à coup, un bruit de klaxonne la réveilla. Alors, Léa se leva de son lit et se pencha à la fenêtre. Elle aperçut alors Tom, qui l'attendait dans sa voiture.

Coche les bonnes réponses.

	VRAI	FAUX
L'imparfait exprime une action du passé dont la durée n'est pas définie ou une action qui se répète.		
Le passé simple exprime une action achevée, soudaine.		

Résumé français

Ce mémoire a pour ambition de faire prendre conscience à l'enseignant de l'importance de la communication non verbale, qui est inconsciente, et lui permettre de connaître son impact sur les élèves et sur son enseignement. Mais, quel est l'impact de la communication non verbale sur l'interaction élèves-enseignant ?

La communication non verbale désigne tout échange faisant appel au langage du corps tels que les gestes, le regard, ou encore l'attitude et la posture. La revue de littérature a identifié la communication non verbale comme étant aussi importante que la communication verbale dans la relation pédagogique, et notamment dans l'instauration de l'autorité de l'enseignant. Cette autorité instaure, à son tour, le climat qui est présent dans la classe.

L'interaction élèves-enseignant, aussi appelée interaction pédagogique, quant à elle, désigne la communication (verbale et non verbale) que les élèves et l'enseignant mettent en place pour se transmettre des informations. Ces interactions ont un seul but d'après Altet (1994) : la transmission du savoir.

Alors, est-ce que la communication non verbale exerce un effet sur le climat de classe ? Est-ce que la communication non verbale exerce un effet sur l'efficacité d'une séance d'apprentissage ? Pour valider ou non ces hypothèses, l'étude a été menée auprès de deux enseignants du cycle 3, sur deux séances. Les résultats obtenus ont permis de valider les deux hypothèses.

Mots clés

Communication non verbale, climat de classe, séance d'apprentissage, autorité

Abstract

The aim of this dissertation is to make the teacher aware of the importance of nonverbal communication, which is unconscious, and to enable him to know his impact on students and his teaching. But, what is the impact of nonverbal communication on student-teacher interaction ?

Nonverbal communication refers to any exchange that uses body language such as gestures, the look, attitude and posture. The literature review identified nonverbal communication as being as important as verbal communication in the educational relationship , and especially in the establishment of teacher authority. This authority establishes, in turn, the climate that is present in the classroom.

Student-teacher interaction, also known as pedagogical interaction, refers to the communication (verbal and nonverbal) that students and teachers put in place to share information. These interactions have a single purpose after Altet (1994): the transmission of knowledge.

So, does nonverbal communication have an effect on the classroom climate? Does nonverbal communication affect the effectiveness of a learning session? To validate or not these hypotheses, the study was carried out with two teachers of cycle 3, on two sessions. The results obtained validated both hypotheses.

Keyword

Nonverbal communication, classe climate, learning session, authority