



HAL
open science

Le rôle de la communication non verbale dans l'autorité enseignante

Camille Chauvet, Amélie Cluzel

► **To cite this version:**

Camille Chauvet, Amélie Cluzel. Le rôle de la communication non verbale dans l'autorité enseignante. Education. 2021. dumas-03374484

HAL Id: dumas-03374484

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03374484>

Submitted on 12 Oct 2021

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2020 - 2021

LE RÔLE DE LA COMMUNICATION NON VERBALE
DANS L'AUTORITÉ ENSEIGNANTE

CHAUVET CAMILLE & CLUZEL AMÉLIE

Directeur du mémoire : AZÉMA Guillaume
Assesseur : LEBLANC Serge

Soutenu le mercredi 26 mai 2021

*« La parole peut dissimuler la réalité, alors que l'expression
la révèle. »*

Jean Cosnier

Remerciements

Nous tenons en premier lieu à remercier notre directeur de mémoire, M. Guillaume AZÉMA pour ses conseils précieux et son aide apportés tout au long de notre travail de recherche.

Nous souhaitons également remercier M. Serge LEBLANC pour ses apports théoriques et méthodologiques transmis lors des travaux dirigés.

Nous remercions les directrices d'écoles d'avoir accepté de nous accueillir au sein des écoles.

Nous remercions particulièrement les enseignantes d'avoir accepté d'être observées dans leur quotidien et de répondre à nos diverses questions.

Enfin, nous tenons à nous remercier mutuellement pour notre complémentarité et pour le soutien apporté l'une envers l'autre tout au long de l'élaboration de ce mémoire.

Résumé

Ce mémoire réalisé lors de notre Master 2 Métier de l'Enseignement de l'Education et de la Formation a pour finalité d'enquêter sur la réalité des pratiques professionnelles en milieu scolaire. En échangeant sur nos expériences personnelles, le concept d'autorité est apparu comme nécessaire à l'exercice du métier de professeur des écoles. Les recherches théoriques ont permis de se positionner sur la notion d'autorité dite éducative et de comprendre que la communication est l'une de ses composantes. Ce travail de recherche s'intéresse plus particulièrement à la partie non verbale de la communication. Les observations et les entretiens menés auprès d'une enseignante expérimentée et d'une enseignante stagiaire permettront d'analyser l'utilité de la communication non verbale dans l'exercice de l'autorité enseignante. Cette étude offrira ainsi un enrichissement de nos futures pratiques professionnelles en tant que professeures stagiaires.

Mots-clés

- Autorité
- Communication non verbale
- Confiance
- Réalité

Abstract

This second Master's Degree in Education and Training thesis aims to understand concretely professional practices in the academic environment. After briefing on our personal experience, we noticed that the concept of Authority is compulsory for school teachers. Following some research, we understood the concept of educational authority and communication, one of its main components. Meeting and observing two experienced and intern tutors helped to analyze the usefulness of non-verbal communication in everyday mentoring. This study will be useful in our future professional practices as intern teachers.

Keywords

- Authority
- Non-verbal communication
- Trust
- Concrete

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE : CONSTATS ET PROBLÉMATISATION ..	3
1.1. <i>Expériences de terrain et choix du thème</i>	3
1.2. <i>État de l'art</i>	4
1.2.1. Les différents concepts d'autorité à travers la littérature de recherche.....	4
1.2.2. La construction de l'autorité enseignante à travers la communication	12
1.3. <i>Problématisation de l'enquête</i>	16
DEUXIÈME PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE	18
2.1. <i>Cadre théorique de l'enquête</i>	18
2.2. <i>Cadre méthodologique de l'enquête</i>	19
2.2.1 Observations directes non participantes	19
2.2.2 Entretiens ethnographiques	21
2.2.3 Analyse inductive	22
2.2.4 Contexte des terrains d'étude.....	23
TROISIÈME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES	26
3.1. <i>Résultats</i>	26
3.2. <i>Discussion des données</i>	48
3.2.1. Analyse croisée de la théorie et de la pratique.....	48
3.2.2. Réflexion professionnelle	51
CONCLUSION	52
BIBLIOGRAPHIE.....	54
ANNEXES	57
FICHES DE SUIVI DU MÉMOIRE	98

INTRODUCTION

Au commencement de ce projet de recherche nous nous sommes tout d'abord intéressées à l'effet Pygmalion défini par le dictionnaire *L'internaute* comme une « influence que peut avoir un professeur ou un mentor sur un de ses élèves suite à une supposition sur son parcours scolaire qui servira de référence pour l'avenir ». Ayant personnellement été touchées par ce sujet qui semble encore d'actualité, nous voulions en faire notre projet d'étude afin de construire notre enquête. Cependant avec l'aide de notre assesseur Serge Leblanc, nous nous sommes rendues compte de sa complexité. Les observations à mener sur les acteurs demandent aux chercheurs beaucoup de temps d'enquête, des mois, voire des années pour pouvoir avoir une réelle approche productive de cet effet. Temps qu'étudiants en master nous n'avons pas. C'est par nos expériences et notre vécu commun que nous nous sommes alors focalisées sur le concept d'autorité.

La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, dans son rapport annexé, fait de l'amélioration du climat scolaire une priorité « pour refonder une école sereine et citoyenne ».

Afin que l'enseignant ressente le plaisir d'enseigner et les élèves le plaisir d'apprendre, il semble nécessaire d'instaurer des relations de qualités au sein de la classe et de l'école. L'ensemble de la communauté éducative doit se sentir concerné par le climat scolaire de l'établissement. Cependant, chaque enseignant doit s'impliquer pour favoriser le climat de sa classe. L'enseignant peut pour cela agir sur certains aspects de la relation pédagogique, notamment sur la clarté de la communication et sur l'autorité. En effet, pour permettre le bon fonctionnement de la vie en collectivité, il semblerait que certains enseignants doivent veiller à instaurer un cadre propice aux apprentissages et des règles explicites afin de gérer les situations problématiques et les problèmes de disciplines.

L'usage de l'autorité serait donc une composante nécessaire à l'instauration d'un bon climat scolaire au sein de la classe. Nous avons trouvé ce concept intéressant et intrigant quant à son effet sur le climat scolaire mais difficile à définir tant par sa signification que par sa mise en place effective.

Le terme d'autorité recouvre beaucoup de concepts comme les châtiments corporels, le pouvoir, l'obéissance et bien d'autres... Il est donc assez difficile de pouvoir définir l'autorité sous un seul et même angle. Afin de se positionner sur l'un de ces nombreux concepts dans le cadre de notre enquête, nous userons de l'état de l'art afin d'en comprendre les diverses significations qui en émanent.

Pour ce faire, nous avons mené une enquête portant sur l'observation de deux enseignantes d'école maternelle, une enseignante ayant plus de 10 ans d'expérience et une enseignante stagiaire depuis septembre 2020. Cette étude nous permettra d'analyser les différentes conceptions de l'autorité par les divers usages de la communication non verbale. Comme la pédagogie, l'autorité et la communication non verbale sont spécifiques aux enseignants. C'est à travers cette enquête que nous chercherons à identifier leurs principes aux moyens de divergences, convergences et de complémentarité. Ce projet d'étude permettra de développer notre pratique enseignante après, nous l'espérons, l'obtention du concours de recrutement de professeurs des écoles.

PREMIÈRE PARTIE : CONSTATS ET PROBLÉMATISATION

1.1. Expériences de terrain et choix du thème

Nous avons eu l'occasion d'exercer le rôle d'enseignant au cours de nos stages d'observation et de pratique accompagnée. L'action d'enseigner mobilise plusieurs compétences, il est nécessaire selon Bourbao et Ramond de :

Maîtriser des compétences d'ordre didactique dans l'ensemble des disciplines, mais également des compétences humaines et relationnelles qui permettent à l'enseignant de superviser efficacement les comportements des individus dans le cadre social de la classe. (2020, p 71)

Suite à nos stages, nous avons pu échanger et confronter nos divers ressentis et nos différentes expériences. Une problématique commune a émergé concernant la conduite de la classe et l'exercice de l'autorité. En effet, lors de nos temps de pratique au sein de la classe, nous avons dû adapter et ajuster nos postures pour essayer d'encadrer et piloter l'ensemble des interactions, des activités afin de maintenir un climat favorable aux apprentissages. Quel que soit le niveau de classe où nous avons réalisé nos stages (MS/GS et CP/CE1 pour Camille, CM2 et CP pour Amélie), nous nous sommes parfois senties en difficulté dans certaines situations. Des difficultés qui peuvent sûrement s'expliquer par un manque d'expérience, un manque de confiance en soi et d'aisance face à cette situation nouvelle : le métier d'enseignant. Nous avons eu par exemple du mal à gagner et à maintenir l'attention des élèves, à éviter certains débordements ou même à sanctionner des comportements perturbateurs. Après les retours apportés par nos tutrices lors d'entretiens, nous avons pu constater que nous étions également peu à l'aise au niveau de la communication et de la transmission des contenus didactiques : voix monotone, une faible occupation de l'espace de la classe, un profil très centré sur la fiche de préparation (qui nous a empêchées d'être attentives à certaines interactions verbales et visuelles et ainsi diminuer les volets verbaux et non verbaux de la communication), un temps de parole supérieur à celui des élèves, une déstabilisation face aux imprévus...

En parallèle, nous avons pu observer et analyser la différence entre nos pratiques et attitudes par rapport à celles de nos MAT. Nous avons constaté une faible utilisation des fiches de préparation, de l'enthousiasme et une grande aisance à répondre aux remarques et questionnements des élèves.

Elles possèdent une attitude bienveillante et portent de l'attention à l'ensemble des

élèves. Face à des situations problématiques, elles interviennent rapidement et efficacement par un rappel explicite des règles et la mise en place de sanctions si nécessaire. Les gestes professionnels au niveau de la communication peuvent être variés. Au niveau de la voix, elles utilisent une multitude de registres et de variations. Elles mettent en action leur corps pour occuper l'espace de la classe de façon harmonieuse et pertinente, elles utilisent leurs regards et expressions du visage pour capter, orienter et maintenir l'attention des élèves.

Face à ce constat, plusieurs questions ont émergé : comment passer du statut d'étudiant à celui d'enseignant ? Comment obtenir la participation, l'intérêt et l'engagement de tous les élèves lors des séances d'enseignement ? Comment définir l'autorité enseignante ? Comment développer des compétences de communication non-verbale ?

Nous allons tenter de répondre à ces questionnements à travers ce mémoire de recherche dans l'intérêt d'améliorer nos futures pratiques enseignantes.

1.2. État de l'art

1.2.1. Les différents concepts d'autorité à travers la littérature de recherche

Le concept d'autorité provient de celui qui est reconnu comme « auctor », l'auteur en latin, qui se porte garant, responsable. Il renvoie donc au verbe « augere », autrement dit augmenter et comme le souligne Michel Serres :

Quelqu'un qui aurait autorité sur moi, c'est quelqu'un qui m'augmenterait, si j'avais autorité sur quelqu'un, je ne pourrais avoir autorité que si je l'augmentais. Il n'y a de vrai auteur que celui qui vous augmente. (Cité lors de l'entretien du seizième congrès *Autoriser l'autorité*, 2010)

Ainsi, celui qui détient l'autorité, c'est celui qui accroît, qui soutient et qui permet un développement personnel : « Si une personne ou une œuvre a pour moi une fonction de cette valorisation, de cette augmentation, alors je m'incline devant lui, je lui trouve de l'autorité. »

L'autorité dans les textes officiels

L'autorité, présente depuis l'Antiquité est omniprésente non seulement en participant à la vie psychologique quotidienne par l'autorité d'un parent et d'un proche, mais aussi en étant au cœur des réflexions politiques.

Néanmoins, Hannah Arendt affirme qu'elle est plus une nécessité dans l'éducation que dans

la sphère politique :

L'autorité, au sens le plus large, a toujours été acceptée comme une nécessité naturelle, manifestement requise autant par des besoins naturels, la dépendance de l'enfant, que par une nécessité politique. (1961, pp 122)

Elle est donc aussi représentée par l'enseignant qui « fait autorité » à l'école.

L'autorité reste tout de même une compétence primordiale dans l'exercice de l'activité enseignante. Cette notion est en accord avec les arrêtés du 12 mai 2010 et du 25 juillet 2013 explicitant les attendus en termes d'autorité enseignante. Pour Franck Léonard, ces attendus vont permettre à l'enseignant de dessiner « les contours d'une construction professionnelle de l'autorité, à la fois institutionnelle, fonctionnelle et pédagogique » (2008). C'est le cas de la première compétence du texte officiel de 2010 qui spécifie que « L'éthique et la responsabilité de professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement » en précisant que l'enseignant :

Respecte et fait respecter la personne de chaque élève, [...] respecte et fait respecter la liberté d'opinion, connaît et fait respecter les principes de laïcité [...] (cité par le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, 2010)

Il faut aussi être apte à « se faire respecter et d'utiliser la sanction avec discernement et dans le respect du droit ». C'est également avec le référentiel du Bulletin Officiel de 2013 que la notion d'autorité apparaît sous les compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation.

En tant qu'agents du service public d'éducation, ils transmettent et font respecter les valeurs de la République. Ils agissent dans un cadre institutionnel et se réfèrent à des principes éthiques et de responsabilité qui fondent leur exemplarité et leur autorité. (Cité par le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, 2013).

Toutefois, le terme d'autorité n'apparaît pas explicitement dans les compétences. Par exemple, la compétence 6, commune à tous les professeurs et personnels d'éducation de 2010 : « agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable » et de 2013 : « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » ou plus précisément dans le champ des compétences communes à tous les professeurs en P4 « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ». Même s'il n'est pas explicité clairement, il reste sous-entendu. Mais sur quoi l'autorité de l'enseignant repose-t-elle exactement ?

Les différents pôles de l'autorité

Bruno Robbes, maître de conférences en sciences de l'éducation, s'est largement intéressé à la notion d'autorité. Pour lui, le statut social de l'enseignant n'est pas suffisant à lui seul. Robbes l'inclut donc à deux autres pôles : « trois conceptions de l'autorité se dégagent que nous nommons « autorité autoritariste », « autorité évacuée » et « autorité éducative » ». (ANNEXE 1 : © SCHÉMA RECONSTITUTIF DES TROIS PÔLES DE L'AUTORITÉ). Ces trois pôles peuvent être définis de la façon suivante :

- « Être l'autorité » : comme précisé, il s'agit du statut social de l'enseignant, autrement dit, l'autorité statutaire. C'est une autorité dont ceux qui la refusent ne peuvent pas se débarrasser comme l'affirme P. Foray « Cette place ne peut pas être abandonnée par l'enseignant, et cela quel que soit le degré auquel il souhaite par ailleurs se défaire » (2009, pp. 80). Il faut être attentif à ne pas la confondre avec les deux autres conceptions « On distinguera donc l'autorité comme qualité personnelle de l'enseignant et l'autorité statutaire qui lui est conférée par sa position dans l'institution scolaire » (2009, pp. 74). Ce pôle rejoint la « potestas » à travers laquelle le grade, la fonction et le statut de la personne sont fondés par le pouvoir comme le reconnaît E. Prairat :

Le professeur est investi d'une *potestas*, c'est-à-dire d'un pouvoir légalement reconnu pour exercer sa fonction, il a notamment le droit, droit institutionnellement défini et encadré, de réprimander un élève si le besoin s'en fait sentir. (2003, pp. 1)

- « Avoir de l'autorité » : selon Bruno Robbes, il s'agirait de :

Avoir cette confiance suffisante en soi, c'est être suffisamment maître de sa propre vie pour accepter de se confronter à l'autre avec son savoir et ses manques, en ayant le souci de lui ouvrir des voies non tracées à l'avance vers l'autonomie, de l'aider à poser des actes lui permettant de s'essayer à être à son tour auteur de lui-même, ce qui nécessite une certaine durée. (2006)

En outre, cela concernerait le fait d'avoir une réelle confiance en soi, en sa personne. Mais si l'enseignant n'a pas une confiance en lui suffisante, par exemple en adoptant une posture hésitante devant ses élèves, cela pourrait avoir des conséquences non seulement sur l'activité des élèves, mais également vis-à-vis de leur rapport au savoir. Il doit donc être attentif à cela pour assurer sa crédibilité. Si au contraire, il la possède, alors il va pouvoir rendre les élèves auteurs.

En effet, le site Eduscol en fait une définition en partant du terme latin « auctoritas » qui « désigne le fait d'exercer une volonté, de décider, de commander et d'être obéi, en tant que garant reconnu pour la réussite de l'action entreprise » (cité par les ressources d'accompagnement Eduscol) en partant du verbe « augere » signifiant « faire pousser » ; « faire grandir » ; « augmenter ».

○ « Faire autorité » : ici, ce pôle relèverait des compétences, des pratiques et des capacités de l'enseignant comme le soutient Robbes « concerne les savoirs d'action mobilisés par le détenteur de l'autorité statutaire ». Toutes les compétences ne sont pas toutes identiques chez les enseignants puisque les pratiques en classe leur sont spécifiques. C'est effectivement ce que certifie F. Léonard en disant que ce pôle se construit par les pratiques de classe et par l'élaboration de règles professionnelles. Autrement dit, « faire autorité » reviendrait aux pratiques pédagogiques de l'enseignant et donc aux dispositifs pédagogiques qu'il élabore dans sa classe.

L'autorité a-t-elle besoin d'être réellement affirmée ?

Pour Robbes, elle n'est ni innée, ni naturelle. Ses pensées rejoignent celles de Mérieu puisque celui-ci affirme que « « cette autorité » de l'enseignant n'est pas une capacité innée [...] il s'agit bien d'un « art de faire » [...] celui-ci se forme et se travaille tout au long de la carrière » (2012, pp. 5). Lors de ses premières années de pratique en tant que professeur des écoles, l'enseignant obtient un pouvoir légal lié à sa nouvelle position statutaire, cependant l'autorité statutaire n'est pas suffisante à elle seule pour garantir la légitimité de son pouvoir auprès des élèves. En effet, Robbes ajoute qu'à la fin des années soixante apparaît une « crise de la fondation enseignante » dans le sens où cette autorité statutaire se retrouve fragilisée car « le statut social du professeur ne suffit plus à garantir l'obéissance des élèves » (Robbes cité par Herilalaina Rakoto-Raharimanan, 2010, pp. 2).

Pour J. Houssaye, il faut littéralement exclure ce terme « l'autorité fait tellement problème que [...] la seule solution est de s'en débarrasser », notamment à l'école : « y a-t-il, en effet, des problèmes d'autorité à l'école ? N'est-ce pas plutôt l'autorité comme telle qui fait problème à l'école ? L'autorité est-elle indispensable à l'école ? » (1996, pp. 78). F. Léonard appuie ce propos en affirmant que refuser l'autorité pourrait induire à « une fuite devant une situation qui échappe au contrôle et pour laquelle aucune solution connue ne semble susceptible d'avoir un effet ». Ainsi, un enseignant ne serait pas réceptif à l'autorité en l'excluant de toute situation.

Robbes qualifie alors cette conception comme « l'autorité évacuée » ou aussi appelée « autorité non-exercée ». Effectivement, pour cet auteur, il s'agirait d'un « refus permanent de nombreux adultes de toute situation conflictuelle » (2006). Par sa pratique, plusieurs conséquences pourraient en émerger : l'élève éprouverait un sentiment de « peur de ne plus être aimé » par l'enseignant (ou autres figures de son cercle environnemental) ; l'enseignant pourrait laisser « le jeune face à l'angoisse d'abandon (ne pas être vu, être ignoré) » mais également face à « l'angoisse de fusion (être trop dépendant des autres qui s'immiscent dans sa vie) ». L'autorité inspirerait donc à des limites importantes dans un sens par le fait que la fonction d'enseignant ne serait pas assumée mais notamment par la non maîtrise de conflits. Mais Robbes insiste sur le fait que l'autorité évacuée influence tout de même les professionnels de l'éducation. Autrement dit, certains enseignants continuent à la pratiquer sans prise de conscience. Sylvain Connac énonce également qu'exercer une autorité non exercée permettrait à l'enseignant de :

Passer pour un « prof cool » [...] mais dans la construction de la personnalité de l'enfant on ne leur donne pas la possibilité de se confronter à des obstacles et donc de se former. (Cité lors de la conférence sur les systèmes d'autorité dans la classe, 2017)

Dans ce cas, existe-t-il d'autres formes d'autorité qui seraient propices à « augmenter » et « faire grandir » l'élève ? Deux autres conceptions s'offrent à nous : l'autorité dite « autoritariste » et l'autorité appelée « légitime ».

Autorité autoritariste ou autorité légitime ?

Si l'on considère que l'autorité s'appuie sur la reconnaissance de la légitimité de celui qui exerce cette autorité (le maître), par celui qui accepte d'obéir (l'élève) alors elle passerait par la reconnaissance des compétences de l'enseignant mais pas seulement. L'enseignant légitime est celui qui reconnaît les élèves comme étant éducatibles (postulat d'éducabilité). Les élèves reconnaissent l'enseignant comme étant légitime et l'enseignant reconnaît les élèves comme des êtres éducatibles, capables de grandir. C'est donc par la reconnaissance mutuelle que le respect mutuel pourra être pris en considération par ces acteurs. M. Revault d'Allonnes affirme donc que « l'autorité et la reconnaissance de l'autorité » sont indissociables puisque « la genèse de l'autorité est en quelque sorte la genèse de la reconnaissance pour ceux qui vont l'accepter » (2006, pp. 15). En somme, M. Lerude reprend les propos de Gadamer en insistant sur le fait que « le fondement ultime de l'autorité réside précisément dans un acte d'acceptation et de reconnaissance » (2007, pp. 82).

Cette notion de légitimité est donc la clé où la nature de la relation d'autorité est spécifiée. Autrement dit, il ne peut y avoir d'autorité s'il n'y a pas de légitimité. Ces deux notions sont donc étroitement liées l'une à l'autre.

Hannah Arendt distingue deux types d'obéissance. La première, l'autorité dite légitime où l'obéissance est consentie sous forme d'autonomie, c'est-à-dire le fait d'exercer sa liberté dans l'obéissance, une soumission mais par choix. Contrairement au deuxième type d'obéissance, l'autoritarisme, soulevant une obéissance contrainte et une soumission (rapport de force, peur, humiliation) qui ne peut relever d'une véritable autorité puisque « là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué » (1961, pp. 123). Par ailleurs, un enseignant autoritariste qui use de punitions récurrentes sur ses élèves peut être confronté à un climat de tension où les élèves ne seront pas réceptifs aux apprentissages en étant dans une insécurité affective. C'est avec la circulaire du 6 juin 1991 qu'est précisé que « tout châtement corporel est strictement interdit » et que l'enseignant se doit de « faire respecter l'ordre et la discipline » tout en évitant la contrainte excessive et en « suggérant plutôt qu'en imposant ». L'autoritarisme, qualifié « d'autorité autoritariste » par Robbes (2006) consisterait en un :

Usage de la force physique, pressions psychologiques diverses exercées sur l'individu qui jouent sur la séduction [...] sur la culpabilisation et le chantage à l'amour en réactivant l'angoisse d'abandon du sujet. (2006)

Il n'y aurait donc pas de relation mutuelle entre l'élève et l'enseignant. S. Connac affirme que :

En créant une relation unilatérale avec les élèves, la conséquence, c'est qu'on ne donne pas à l'enfant la possibilité de se construire dans la relation à l'autre et plus particulièrement dans la relation à l'adulte. (Cité lors de la conférence sur les systèmes d'autorité dans la classe, 2017)

L'autorité légitime pourrait donc être le seul type d'obéissance qui puisse relever d'une véritable autorité. Ainsi, l'autorité est la capacité à se faire obéir sans user de la force, dans un rapport de respect mutuel et de confiance qui vise l'autonomie des élèves.

Alain Renaut accentue les dires d'Hannah Arendt en précisant ainsi que les éducateurs sont « confrontés aux difficultés qu'ils vivent quotidiennement » (2009, pp. 16) car aujourd'hui, il ne s'agit plus de savoir « tenir leur classe » mais d'entreprendre de « vivre avec une classe » donc de « vivre avec les élèves ». C'est pour cela que le « réarmement moral et juridique de l'autorité d'autrefois se trouve exclu » (2009, pp. 12).

En effet, cette « autorité d'autrefois » où plus précisément autoritariste ne rentre plus dans les mœurs du XXI^e siècle par le choix que la « conscience moderne » a fait de ses valeurs et donc que « l'histoire a ratifié ». Par ailleurs, une étude qu'il cite dans son ouvrage a démontré qu'en 1981, 51 % des français ont pensé « une bonne chose que de respecter l'autorité » (2009, pp. 10), avec une hausse à 65 % en 1999 ce qui prouve non seulement une réelle prise en considération de l'autorité mais aussi une tangible réflexion sur son évolution.

Reconsidération qui pourrait émaner d'une évacuation autoritariste puisqu'il ne répond pas à la reconnaissance mutuelle entre l'enseignant et l'élève. C'est ce qu'Eirick Prairat souligne notamment en promulguant que :

L'autorité n'exclut nullement le respect, nous pouvons même dire qu'elle l'exige à titre de condition de possibilité car il n'y a de libre reconnaissance d'une autorité que sur fond d'une réciprocité respectueuse. (1944, pp.18).

L'autoritarisme n'a donc plus sa place dans la société dans laquelle nous sommes aujourd'hui. Pour qu'un rapport de hiérarchie soit accepté, les élèves doivent le trouver légitime, le juger juste. La légitimité de l'autorité enseignante se construit à travers la maîtrise de multiples compétences et le savoir professionnel. En conséquence, l'autorité légitime renverrait vers une autorité désignée comme « éducative ».

Vers une autorité éducative ?

L'autorité éducative est l'une des trois conceptions de l'autorité relevée par Bruno Robbes dans un article des cahiers pédagogiques. Au début des années 1970, elle était nommée par certains auteurs comme l'autorité négociée. Eirick Prairat définit l'autorité éducative en ressemblance à ce que Cifali appelle « la séduction de l'être », une séduction qui ne joue « ni sur l'emprise, ni sur la rouerie car elle est une forme de liberté en acte » (1994, pp. 201-202). Bruno Robbes la définit aussi comme ce qui augmente à la fois celui qui la détient (en légitimité), et celui sur lequel elle s'exerce (parce que le détenteur de l'autorité la pratique au bénéfice de l'autre). Elle est une influence qui s'exerce sans recourir à la force. Une volonté d'influer sur ce que les élèves vont apprendre qui serait nommée « l'éducation intentionnelle » (2006). Il détaille encore plus ses propos en justifiant qu'elle est :

Une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoir qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recourir à la violence une reconnaissance qui fait que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même. (2006)

En complément et pour aller plus loin avec la définition qu'il donne à l'autorité éducative, il affine ces trois caractéristiques lors d'une interview réalisée en 2009 et avec l'aide de ses écrits.

- L'asymétrie : relation statutairement asymétrique montrant que « l'adulte n'est pas l'enfant, l'enseignant n'est pas l'élève » et donc que les places ne sont pas les mêmes, mais celle-ci permettrait une considération sur autrui : « Le respect et la confiance se constitue des traits de symétrisation potentielles » (Robbes cité par Connac, 2016).
- Volonté d'exercer une influence sur l'élève : l'enseignant est celui qui « dispose d'un certain nombre de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifique » donc de créer les conditions propices à l'apprentissage de l'élève « sans recourir à la violence » afin d'en faire émerger un « processus d'autonomisation » (Robbes cité par Connac, 2016).
- L'élève reconnaît la légitimité de l'enseignant : il est reconnu par l'enseignant comme « sujet auteur de lui-même capable de progrès comme sujet éducatable ». Cette légitimité va passer par les « savoirs d'action », autrement dit les compétences mises en œuvre par l'enseignant et c'est par ces savoirs que « l'élève va reconnaître la légitimité de l'influence qui s'exerce sur lui pour à son tour plus tard « devenir progressivement auteur de lui-même » » (Robbes cité par Connac, 2016)

L'objectif de l'autorité éducative serait de considérer les élèves non pas comme des objets que l'on manipule, mais comme des sujets que l'on accompagne de manière à ce qu'ils deviennent auteurs de leur propre existence. Elle se construit en permanence. Et pour considérer et accompagner les élèves, il est primordial de penser à « être l'autorité », « avoir de l'autorité » et « faire autorité » à travers sa pratique.

Obéir, ce n'est pas se soumettre, c'est apprendre le sens d'un lien de confiance, c'est découvrir qu'une relation humaine de dépendance peut aussi être enrichissante, source d'augmentation. Il n'y a pas d'obéissance sans lien de confiance préalable, car l'obéissance s'obtient sans utiliser de menace, ni physique ni morale, en quoi elle se distingue de la soumission. (Robbes cité par Connac, 2016)

1.2.2. La construction de l'autorité enseignante à travers la communication

Le rôle de la communication dans la construction de l'autorité enseignante

Nous avons vu que pour instaurer une autorité éducative, l'enseignant ne doit pas forcer l'enfant à se soumettre, il doit chercher à influencer positivement l'élève pour obtenir son consentement et ainsi développer son autonomie. La relation d'autorité se construit à travers la communication. En effet, selon Bruno Robbes (2010) la communication « dans toutes ses dimensions corporelles, joue un rôle essentiel dans la transmission des messages d'autorité ».

D'après les travaux d'Albert Mehrabian (1967), professeur de psychologie à l'université de Californie, la partie non verbale aurait une importance fondamentale, 7 % de communication verbale et 93 % de communication non verbale. Ce rapport se décline comme suit :

- 7 % de la communication verbale passe par le verbe et la signification des mots employés ;
- 38 % de la communication passe par l'intonation et le son de la voix ;
- Plus de 55 % de la communication passe par les expressions du visage et le langage corporel.

Ces conclusions sont toutefois à replacer dans leur contexte car elles ne concernent pas l'ensemble des situations de communication. En effet, ses études ont été menées sur un public exclusivement féminin dont l'objet portait sur le rôle du verbal, du vocal et du visuel dans l'appropriation des émotions positives et négatives. Cependant, sa notion de congruence est intéressante, celle-ci se caractérise par la capacité à aligner le verbal, le visuel et le vocal afin d'être plus convaincant. En effet, le langage du corps peut appuyer le sens des propos émis ou au contraire le rendre contradictoire (par exemple, dire que l'on a confiance en soi et de l'assurance lors d'un entretien alors que le corps montre des signaux de stress). On peut donc penser qu'il est important de réfléchir à sa communication pour convaincre les élèves concernant la légitimité de l'autorité enseignante.

Théorie de la communication

L'école de Palo Alto, fondée dans les années 1950 en Californie, s'intéresse aux phénomènes humains, culturels et sociaux et notamment sur la communication interpersonnelle.

Cette école est composée de plusieurs chercheurs d'origines diverses, dont le fondateur Gregory Bateson (anthropologue et ethnologue) et Paul Watzlawick (psychologue autrichien). Ces chercheurs, dans l'ouvrage *Une logique de communication* (1979), ont mis en avant cinq axiomes de la théorie de la communication :

« *Vous ne pouvez pas ne pas communiquer.* »

Notre corps et notre comportement envoient des messages explicites ou implicites. Il est impossible de ne pas avoir de comportement, de ne pas communiquer une information. Le silence est lui aussi une forme de communication.

« *La communication dispose d'un niveau de contenu et d'un niveau de relation (métacommunication).* »

Lorsqu'on communique, on ne transmet pas seulement du contenu, on transmet également des émotions (contentement, mécontentement, joie, colère, peine...) à nos interlocuteurs. L'aspect relationnel influence le contenu en fonction du comportement et de l'attitude de l'émetteur mais également de l'interprétation du récepteur. La métacommunication (communiquer sur la communication) est l'une des conditions d'une bonne communication.

« *La nature de la relation dépend de la ponctuation des séquences de communication.* »

La communication renvoie à un système circulaire d'échanges. Le comportement de l'un va induire le comportement de l'autre, qui lui-même induit le comportement du premier. Lors d'échanges, les informations reçues sont filtrées en fonction de nos expériences, de nos caractéristiques, de nos valeurs, de nos apprentissages.

« *La communication humaine utilise simultanément deux modes de communication : digital et analogique* »

L'humain utilise deux modes de communication complémentaires. Le langage digital qui renvoie au contenu, aux mots utilisés pour le langage, au verbal et le langage analogique qui renvoie au relationnel, aux sentiments, au non verbal.

« *Les relations sont soit symétriques, soit complémentaires.* »

Une relation complémentaire se caractérise par la différence entre les interlocuteurs alors qu'une relation symétrique se caractérise par la parité, l'égalité entre les interlocuteurs.

La communication dans le contexte scolaire

Communiquer, du latin *communicare* signifie mettre en commun, faire part de, partager... La communication a une place centrale dans nos relations, elle sert à transmettre du contenu (des informations, des connaissances) ou de le mettre en commun s'il y a échange. Elle est alors très présente dans le contexte scolaire que ce soit avec les élèves, la communauté éducative ou les parents. On retrouve d'ailleurs ce terme dans le socle commun de compétences, de connaissances et de culture « les langages pour penser et communiquer » (cité par le Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture) et dans le référentiel des compétences du professeur « maîtriser la langue française à des fins de communication » (cité par le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation dans le BO du 25 juillet 2013). Nous avons vu à travers la littérature que la communication ne concerne pas seulement le contenu, le langage oral ou le langage digital comme le nomme Paul Watzlawick, mais également tous les signaux conscients et inconscients transmis par notre corps lors d'échanges.

La place du corps de l'enseignant

Lorsque nous enseignons dans une classe, nous nous mettons en scène intellectuellement et corporellement. Selon Claude Pujade-Renaud, « le corps de l'enseignant est un corps exposé, toujours en proie aux regards, dans une situation d'attaque et de défense » (1984. pp. 73-76). Elle précise que l'enseignant doit donner de sa personne physique pour « capter l'attention des élèves, les séduire, les fasciner » que ce soit par l'utilisation du regard, l'occupation de l'espace ou encore les gestes utilisés. Elle caractérise cette mise en scène du corps en tant que « théâtralisation pédagogique ». Cependant, l'enseignant est-il capable de toujours contrôler la mise en scène de son corps ?

Jean François Moulin a réalisé une étude dans plusieurs classes (maternelles et élémentaires) pour mettre en évidence l'importance de la communication non verbale de l'enseignant concernant le contenu didactique :

Au-delà de l'émission vocale du contenu de la leçon, le corps de l'enseignant émet en permanence un autre message, plus ou moins conscient, plus ou moins maîtrisé qui crédite ou discrédite son propos didactique et qui exprime la qualité de la relation au groupe de ses élèves : son intérêt pour eux, sa sérénité ou son enthousiasme, ses appréhensions, son angoisse ou son manque de confiance. (J-F Moulin cité par Carrefours de l'éducation, 2004, pp 142-159)

Ces données d'observations (enregistrements vidéo) ont mis en évidence sept principaux critères visibles dans la communication non verbale :

- L'utilisation de l'espace : les déplacements dans la salle, la distance avec les élèves, les diverses orientations du corps, la proximité ;
- Les attitudes et les postures : hauteur par rapport aux élèves, orientation de la posture, fermeture ou ouverture du corps ;
- Le regard : orientation et expression, regard insistant ou ignorant ;
- Les mimiques : les différents types de sourires ;
- L'apparence et la tenue vestimentaire : vêtements, coiffure, maquillage ;
- Les éléments sonores de la communication non verbale : le ton, l'intensité de la voix, le rythme du débit vocal, rire, bruits vocaux ou buccaux, bruits non vocaux ;
- La gestualité : gestes réalisés pour produire du sens (gestes de menace, de répression, d'encouragement, d'apaisement, de connivence), gestualité à distance, gestualité de contact.

Jean-François Moulin évoque une différence entre les gestes réalisés à distance qui mettent en jeu la communication visuelle (exemple : taper des mains, doigt sur la bouche etc.) et les gestes de contact qui mettent en jeu le toucher (exemple : main sur la tête, sur l'épaule, etc.).

Pour Marion Tellier, didacticienne en langues étrangères, il est important de différencier communication non verbale et geste co-verbal. M. Tellier s'intéresse à la fonction de la gestuelle en tant qu'aide à la mémorisation et à la compréhension. Les gestes co-verbaux, qu'ils soient spontanés ou non, appuient la parole, ils concernent essentiellement les mouvements des bras et des mains. Marion Tellier s'inspire des recherches de McNeill (psycholinguiste) pour expliquer dans une interview (2013) qu'il existe plusieurs gestes co-verbaux :

- Gestes déictiques (geste de pointage)
- Gestes iconiques (gestes illustrant un contenu verbal concret)
- Gestes métaphoriques (gestes illustrant des aspects abstraits du discours).

Concernant l'utilisation de l'espace, la proxémie est une composante importante de la communication non verbale.

Selon Edward T. Hall, le terme proxémie désigne « l'ensemble des observations et théories concernant l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique » (1978). La proxémie se caractérise par l'utilisation de l'espace et de la distance entre les individus lorsqu'ils communiquent. Selon Edward T.Hall il existe quatre types de distances :

- La distance intime, corps contre corps, celle-ci peut être perçue comme envahissante pour certains individus.
- La distance personnelle, proche mais sans contact direct, est souvent utilisée pour des échanges discrets.
- La distance sociale, plus d'un mètre, l'éloignement permet le maintien du contact visuel mais rend le contact physique impossible, souvent utilisée lors d'une discussion en groupe restreint.
- La distance publique, distance importante (plusieurs mètres), utilisée pour communiquer avec un large groupe.

Au niveau de l'utilisation de la voix, les éléments sonores de la communication non verbale sont importants à prendre en compte. Selon Cécile Foussard (2011), « la voix est l'outil privilégié de l'enseignant », celle-ci peut avoir une influence sur les comportements des élèves et ainsi sur la construction de l'autorité. Jean-François Moulin, dans les résultats de son étude, met en évidence chez les enseignants débutants ayant peu d'expériences dans la communication « une uniformité de l'intensité vocale » produisant peu d'effets chez les élèves. Les enseignants plus expérimentés, eux, vont facilement jouer sur l'intensité de leurs voix et arriver ainsi à diminuer le bruit ambiant de la classe. Le débit, souvent trop rapide chez les enseignants débutants, peut également être signe d'un manque de confiance en soi et donc discréditer le contenu évoqué.

Les expressions du visage sont des éléments essentiels de la communication non verbale dont notamment le sourire et le regard. Selon Jean-François Moulin, un regard insistant ou au contraire un regard ignorant peut produire des effets positifs et négatifs sur les élèves. Le sourire, lui, a souvent un impact positif et contribue à instaurer un bon climat scolaire.

1.3. Problématisation de l'enquête

Nous avons vu à travers la littérature, nos observations et nos expériences la nécessité d'instaurer une autorité dite éducative auprès des élèves. Au sein de la classe, la relation entre l'adulte et les élèves est hiérarchique.

Cependant, il semblerait que « l'autorité statutaire » ne suffise pas pour garantir l'autorité. L'enseignant doit également « faire autorité » et « avoir de l'autorité ». En ayant confiance en soi, l'enseignant va développer une représentation positive chez ses élèves et ainsi gagner leur confiance. La relation enseignant-élèves doit s'exercer dans le consentement et dans la confiance afin de développer l'autonomie des élèves.

Exercer une autorité éducative n'est donc pas inné, celle-ci nécessite une réflexion permanente sur nos relations. La communication tient une place centrale dans les relations. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que la communication détient un rôle central dans l'exercice de l'autorité.

Nous nous sommes rendues compte de l'importance d'étudier la communication dans son ensemble (verbale et non verbale). En effet, l'utilisation du corps, consciente ou inconsciente, peut appuyer ou au contraire discréditer le contenu du message oral. Le corps peut envoyer des informations concernant notre confiance en soi par exemple, le fait d'avoir les épaules tombantes, la tête baissée ou au contraire le buste relevé et la tête haute affirment ou non la présence d'une posture plus ou moins assurée. L'estime de soi influe également sur la pratique gestuelle du corps, en étant dans une situation d'angoisse, des signes comme la transpiration, les mains moites, le souffle court ou encore les tocs gestuels utilisés de manière incessante vont présenter une position inconfortable et parasiter l'exercice d'une autorité éducative. Effectivement, ces signes peuvent être néfastes puisqu'ils vont être visibles par autrui et donc engendrer une non prise au sérieux de l'autorité exercée. Or, pour exercer son autorité, l'enseignant doit disposer d'une réelle confiance en soi et faire preuve de compétences au quotidien. Il s'agirait alors pour l'enseignant, débutant et expérimenté de contrôler au maximum l'omniprésence du langage du corps pour ne pas impacter négativement l'exercice de son autorité.

L'ensemble des apports théoriques, nos réflexions et nos questionnements nous ont permis de construire la problématique suivante :

Comment la communication non verbale peut-elle influencer sur l'autorité enseignante ?

DEUXIÈME PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

2.1. Cadre théorique de l'enquête

La définition de l'autorité éducative (avec ses pôles et ses caractéristiques) donnée par Bruno Robbes et en lien avec l'autorité légitime d'Hannah Arendt est celle que nous avons retenue pour mener notre projet de recherche. En effet, elle semblerait être la plus convenable pour créer des relations de qualité, assurer un climat de classe serein, bienveillant et donc propice aux apprentissages. Robbes souligne également que la communication « dans toutes ses dimensions corporelles, joue un rôle essentiel dans la transmission des messages d'autorité » (2006). Nous avons donc décidé de nous intéresser à la partie non verbale de la communication. Les critères d'observations retenus rejoignent ceux utilisés par Jean-François Moulin lors des enquêtes. Nous allons observer les gestes (co-verbaux ou non), les postures, l'utilisation de l'espace (dont la proxémie d'Edward T. Hall), l'utilisation de la voix (volume, rythme, débit, ton...) et enfin les expressions du visage (regard, sourire...).

Cette enquête sera en conséquence menée sur la réalité des acteurs. Ce terme de « réalité » est utilisé afin de « désigner à la fois le réel, l'expérience propre qu'un humain a du réel, et la connaissance que cet humain développe du réel » (PEGCL (le paradigme épistémologique constructiviste selon Guba et Lincoln) cité par M-J. Avenier, 2011 pp. 386). En effet, elle est fondée sur deux points centraux qui la constituent.

D'abord, elle repose sur une épistémologie constructiviste dans le sens où cela :

Rompt avec la convention, et développe une théorie de la connaissance dans laquelle la connaissance ne reflète pas une réalité ontologique « objective », mais concerne exclusivement la mise en ordre et l'organisation d'un monde constitué par notre expérience. (E. Von Glasersfeld cité par M-J. Avenier, 2011, pp. 372).

La réalité est donc subjective pour tous les acteurs, il n'y a pas une seule mais plusieurs réalités qui sont « socialement construites » (Guba et Lincoln cités par M-J. Avenier, 2011, pp. 379). Autrement dit, tous les acteurs ont une expérience à la « réalité » qui leur est propre, elle ne peut pas être identique à celle d'un autre acteur puisque chacun a une vision du monde différente des autres.

Elle est aussi fondée sur une ontologie relationniste où il n'y a pas une seule mais plusieurs substances qui sont liées :

« je », le « sujet », l' « individu », la « personne », l' « acteur », ne sauraient être des entités unifiées, stables, dotées d'une conscience pure, préexistantes à toute relation avec les autres et le monde. « Les personnes ethnographiques sont des résultats : le résultat de nœuds de relations » (Beau et Weber cités par Azéma, 2015, pp.141)

Azéma soutient donc dans sa thèse que l'acteur entretient une relation avec d'autres personnes, des lieux mais également des objets qui n'ont pas forcément de lien avec lui :

Il est sans cesse couplé à un environnement qui, dans une certaine mesure, a son autonomie (et non pas sa réalité) propre, indépendante de l'acteur, du fait qu'il est fait de couplages multiples à d'autres « acteurs » (humains et non humains). (Azéma, 2015, pp. 322).

Il précise aussi que le résultat de cette relation peut varier à tout moment puisque les interactions sont multiples « N'oublie pas que la réalité est changeante, n'oublie pas que du nouveau peut surgir et de toute façon, va surgir. » (Morin cité par Azéma, pp. 43).

En outre, le terme de « réalité » renvoie non seulement aux comportements qui sont observables lorsque les acteurs sont en interaction mais également aux représentations qu'ils donnent à ces interactions en explicitant leurs propres croyances, habitudes « les actions des individus sont toujours significatives pour eux-mêmes. Ces significations ont une valeur » (Azéma, 2015, pp. 53). Ces valeurs peuvent être partagées avec autrui et c'est par la « réalité » des acteurs (plus précisément leurs observables et leurs interprétations) que sera possible l'entreprise d'observations, d'entretiens et d'analyses avec nos acteurs.

2.2. Cadre méthodologique de l'enquête

2.2.1 Observations directes non participantes

Puisque les dimensions verbales et non-verbales de la communication paraissent primordiales à la construction de l'autorité enseignante, nous avons envisagé une piste d'étude en menant des observations non participantes dans un premier temps. Nous avons choisi de mener notre étude par des observations directes non participantes puisque nous ne souhaitons pas faire partie du cadre social à observer. En effet, en ne participant pas aux différentes situations observables, nous avons pu avoir des visions globales et repérer les moindres détails qu'il est probablement beaucoup plus difficile de visualiser en observation directe participante ou en agissant directement sur le terrain en tant qu'acteur.

Le fait de mener des observations directes mais non participantes nous a en conséquence permis de nous rapprocher et d'entrer en contact avec l'environnement souhaité en y appréciant les interactions qui s'y présentaient.

Ces observations ont été effectuées sur différents terrains qui ont mêlé deux types d'enseignants. Nous sommes rentrées en contact avec ces deux environnements sur deux demies journées par terrain afin d'avoir une approche plus centralisée et plus réflexive sur les interactions des enseignantes avec leurs élèves. Nous avons choisi deux enseignantes d'école maternelle puisque nous avons fait l'hypothèse que c'est avec des élèves de bas âge que la communication non verbale est plus omniprésente qu'en école élémentaire. En effet, la gestuelle est beaucoup utilisée pour mieux étoffer le lexique et ainsi développer davantage le langage oral, priorité de l'école maternelle à travers plusieurs dispositifs pédagogiques que sont les comptines et chansons, les rituels, les lectures d'album de littérature jeunesse et bien d'autres...

Nous avons d'abord préparé préalablement une grille avec les aspects observables de la communication non verbale. Nous avons donc décidé pour notre enquête de baser nos observations sur la posture et les gestes, l'utilisation de l'espace, l'utilisation de la voix, la proxémie et enfin les expressions du visage repérées lors de l'état de l'art. Nous avons fait le choix de préparer une grille avec tous les observables pour chacune d'entre nous afin de compléter au mieux nos données (ANNEXE 2 : EXEMPLES DE GRILLES D'OBSERVATIONS AU BROUILLON). En effet, à la fin de chaque observation, nous avons pris un temps pour visualiser les données que nous avons retrouvées sur nos deux grilles ou au contraire que l'une aurait vu, non l'autre et inversement. Nous avons ainsi pu mettre toutes nos données recueillies en commun en créant une nouvelle grille d'observations qui compare directement les observables de nos deux enseignantes (ANNEXE 3 : GRILLES D'OBSERVATIONS MISES AU PROPRE ET EN COMMUN).

Les observations entreprises sur ces deux terrains ont ensuite été recensées par nos prises de notes et nous ont fait accéder à des questionnements généraux qui nous interpellaient en situation réelle. Ces interrogations nous ont ensuite permis d'engager les échanges durant les entretiens ethnographiques et de les structurer tout en laissant aux acteurs la liberté de s'exprimer sur la situation qu'ils ont vécue.

2.2.2 Entretiens ethnographiques

Pour approcher au mieux la réalité des acteurs, nous avons entrepris des entretiens ethnographiques en allant directement en tant que chercheurs sur le terrain dans les classes concernées. Ces entretiens ont permis de comprendre et de comparer comment ces acteurs interagissent avec les élèves, le sens qu'ils donnent aux situations vécues en classe. L'entretien ethnographique relève surtout d'un échange non structuré entre l'acteur (l'enseignant) et le(s) chercheur(s). En tant que chercheurs conduisant nos recherches et investigations, nous avons invité les enseignants à répondre aux questionnements apparus lors de nos observations en classe mais également lors des échanges.

Ces entretiens menés à partir des observations directes non participantes nous ont permis de nous approcher au plus près de leur réalité vis-à-vis de leur pratique communicationnelle autoritaire et non-verbale. Pour ne pas que les données soient erronées, nous n'avons pas informé précisément les acteurs sur les types d'observations menés sur le terrain. Nous avons également fait attention à ne pas les surinterpréter afin de ne pas induire les enseignantes à suivre nos propres conceptions et représentations. Effectivement, nous avons pris soin en tant que chercheurs de ne pas appréhender leur propre monde mais à nous appuyer sur leur réalité puisque la conception des acteurs est différente de la réalité des chercheurs.

En raison du contexte sanitaire dû à la COVID-19, nous n'avons pu effectuer notre premier entretien ethnographique avec l'enseignante expérimentée en situation réelle. Dans notre démarche prévue, il était convenu de l'effectuer le vendredi 02 avril. Néanmoins, suite aux circonstances, les mesures gouvernementales prises vis-à-vis de la semaine d'école à distance ont fait que notre enseignante ne pouvait être disponible en raison de la continuité pédagogique à préparer. Dans notre démarche effective, nous avons donc effectué cet entretien aux moyens d'une visioconférence plus tardivement. Il en était de même concernant nos observations et notre entretien avec notre professeure des écoles stagiaire où toutes les dates prévues ont été repoussées. Mais malgré ce report, nous avons réussi à réaliser notre deuxième entretien directement sur le terrain, dans la classe de notre acteur après notre journée d'observation. Le temps était donc notre ennemi et notre plus grand obstacle durant cette année de master. Pour réaliser ces deux entretiens nous avons utilisé chacune un enregistreur sur nos ordinateurs durant l'entretien en visioconférence qui s'est fait sur le logiciel StarLeaf et deux dictaphones sur nos téléphones portables pour l'entretien en classe.

Cela nous a permis de garder les traces de ces données pour ainsi les retranscrire en verbatim et les analyser dans le cadre de notre objet d'étude.

Nous comprendrons ainsi par la suite pourquoi et comment ils ont fait usage de certains gestes et postures par leurs préoccupations, leurs intentions, leurs attentes afin de présenter au mieux leur autorité durant une tâche, une activité à réaliser en classe.

2.2.3 Analyse inductive

C'est donc à partir des observations directes non participantes et des entretiens ethnographiques que nous nous sommes penchées sur une analyse dite inductive. En ne surinterprétant pas les comportements et les données des deux enseignantes, nous nous sommes immergées dans leurs environnements par la découverte de leur réalité ressemblante ou non à la nôtre.

Pour Blais et Martineau, l'analyse générale inductive serait définie comme :

Ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche. Elle s'appuie sur différentes stratégies utilisant prioritairement la lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur qui s'appuie sur ces données brutes. (2006, pp. 3).

C'est donc à partir des données observées et à partir des retranscriptions des entretiens que nous avons construit des axes significatifs de sens. En effet, comme l'affirment Paillé et Mucchielli, ces catégories sont présentées sous forme « d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche ». (Paillé et Mucchielli cités par Blais et Martineau, 2006, pp. 4)

Ces catégories ont été construites sur des données qui sont porteuses d'une même signification concernant non seulement la description mais également la compréhension des deux différentes réalités que nous avons étudiées à travers nos deux enseignants expérimentés et débutants. Ces lignes de force ont émergé au moment même de leur conception et n'ont donc pas été prédéfinies avant l'obtention de nos données. En effet, en croisant nos données d'observations et d'entretiens plusieurs thématiques ont émergé plus que d'autres notamment par leur fréquence. Ce sont ces données qui ont été les plus porteuses de sens et de significations lors de nos analyses. Il est à noter que certaines de nos catégories ont été regroupées dans le sens où certaines sont indissociables les unes des autres dans le cadre de notre étude, ce que nous verrons plus tardivement.

Ainsi, Thomas souligne que l'analyse inductive offre aux chercheurs la possibilité de :

Condenser des données brutes, variées et nombreuses, dans un format résumé

Établir des liens entre les objectifs de la recherche et les catégories découlant des données brutes

Développer un cadre de référence ou un modèle à partir des nouvelles catégories émergentes. (Thomas cité par Blais et Martineau, 2006, pp. 4)

L'analyse inductive nous permettra donc de comprendre pourquoi et comment l'omniprésence du langage du corps impacterait l'autorité de l'enseignant (expérimenté et débutant) envers ses élèves.

2.2.4 Contexte des terrains d'étude

Professeure des écoles expérimentée

Nos observations se sont déroulées au sein d'une école maternelle à Montpellier. Cette école REP + accueille 83 élèves répartis en 4 classes, deux de MS-GS et deux de PS-MS. Cette école a été choisie car l'une d'entre nous (Amélie) a réalisé son stage de pratique accompagnée au sein de cette école.

L'enseignante observée a plus de 10 ans d'expérience dans le domaine. Elle a en charge une classe comprenant 21 élèves (14 en grande section et 7 en moyenne section). Depuis plus de 3 ans, elle utilise la pédagogie Montessori au sein de sa classe.

La disposition de la salle de classe a été pensée et adaptée pour mettre en place cette pratique (ANNEXE 4 : AMÉNAGEMENT DE LA CLASSE DE LA PE). Plusieurs îlots sont présents, un pour chaque domaine d'apprentissage. L'espace est épuré, le matériel spécifique de Maria Montessori est présent et les activités sont agencées sur les étagères par difficulté croissante et par ordre d'utilisation (de gauche à droite). Des tapis sont à disposition pour travailler à même le sol. Chaque activité doit avoir un objectif, doit être autocorrective et autotélique. Autotélique signifiant que l'activité doit être destinée à donner une grande satisfaction à la personne qui pratique. Les enfants sont libres de se déplacer et de choisir librement leur activité. Ils travaillent de façon autonome, savent ce qu'ils doivent ou peuvent faire au sein de la classe. L'enseignante vient en aide aux élèves lorsque cela est nécessaire, observe les progrès et propose des nouveaux ateliers en fonction du degré d'acquisition des élèves.

Concernant le déroulement de la journée, la matinée comprend l'accueil des élèves, la réalisation d'activités personnalisées en autonomie, un temps de motricité puis des ateliers de groupe. La pause méridienne comprend le repas, les temps d'APC et la sieste pour les plus jeunes. Plusieurs ateliers sont proposés lors de l'après-midi ainsi que des chants et de la lecture. Des temps de regroupement ont lieu avant chaque sortie (en récréation ou à la maison).

Lors de nos observations, nous avons pu observer tous les moments de la journée : les activités personnalisées Montessori, les regroupements, les temps de récréation, de motricité (patins à roulettes) et enfin des ateliers de groupe (activité numérique, activité sur les syllabes, activité en motricité fine, activité peinture).

Professeure des écoles stagiaire

Les observations ont été réalisées dans une école maternelle se situant aussi à Montpellier. Elle accueille approximativement 140 élèves pour 5 classes d'environ 29 élèves (trois PS/MS et une PS/GS). Notre enseignante stagiaire est débutante dans le métier en ayant obtenu le concours de recrutement de professeur des écoles en 2020. Elle dirige donc une classe à mi-temps avec une autre professeure stagiaire une semaine sur deux depuis la rentrée scolaire de 2020-2021. La semaine qui suit, elle est étudiante à la faculté d'éducation de Montpellier. Elle et son binôme s'occupent d'une classe de 29 PS et MS avec 5 PS et 24 MS. Elles sont accompagnées d'une ATSEM et d'une AESH.

En ce qui concerne l'aménagement de la classe, nous avons pu voir qu'elle a délimité les espaces en plusieurs coins. Un coin dînette, un coin regroupement, un coin lecture et un coin peinture et dessin sont présents (ANNEXE 5 : AMÉNAGEMENT DE LA CLASSE DE LA PES).

Notre journée d'observation a commencé d'abord par un rituel gestuel, d'appel, de devinettes (« qu'est-ce qui est... »), de chiffres et de nombres (dire oralement le symbole de l'étiquette piochée) et du Charlie (l'enseignante dépose un émoticône à des endroits du tableau où les élèves doivent réinvestir le lexique « en haut » ; « en bas » ...). Ensuite, les ateliers sont énoncés, l'enseignante utilise quatre flèches qui se croisent en croix de différentes couleurs. Chaque couleur (vert, jaune, bleu, rouge) correspond à un groupe d'élèves. Ces quatre flèches montrent une image de chaque atelier à réaliser. Par exemple, la flèche rouge montrait une recette de pâte à sel, la flèche bleu une image de géoplan, la flèche verte un dessin de mathoeuf, et sur la flèche jaune rien ne figurait mais il s'agissait d'un atelier où il était question de trouver les mots qui commencent par la même syllabe.

Après, il y a eu un temps de lecture sur *Le voyage de l'escargot* avec par la suite un deuxième moment d'ateliers par changements de groupes (sauf l'atelier rouge). Après le goûter et la récréation, une séance de motricité sur quatre parcours d'équilibre s'est déroulée, les parcours se sont faits par roulement des groupes de couleur. L'enseignante a ensuite présenté un temps de comptines (petits doigts, marron et petites mains) avec une autre lecture. L'après-midi, un temps calme de trente minutes est mis en place avec ensuite un temps lecture de *Pépino* puis un autre temps atelier a suivi. Enfin, la journée s'est terminée avec une phase compliments. Toutes nos observations se sont donc axées sur le déroulement de cette journée.

TROISIÈME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

3.1. Résultats

Professeure des écoles expérimentée

L'analyse des observations et des réponses apportées par l'enseignante lors de l'entretien nous a permis de mettre en évidence que la communication non verbale influe sur trois axes majeurs. En effet, celle-ci favorise la responsabilisation et l'autonomie des élèves, elle renforce la pédagogie explicite et permet également d'instaurer des relations de confiance entre l'enseignant et ses élèves (ANNEXE 4 : VERBATIM DE L'ENTRETIEN EN VISIOCONFÉRENCE AVEC LA PROFESSEURE EXPÉRIMENTÉE LE 29 MARS 2021).

1. **Responsabilisation et autonomie**

Nous l'avons vu auparavant, l'enseignante observée utilise la pédagogie Montessori dans sa classe, l'enfant a donc la possibilité de choisir librement l'activité qui lui convient en fonction de son développement. Lorsque les enfants arrivent en classe, ils savent qu'ils doivent choisir un atelier, le réaliser jusqu'à la fin puis le ranger. En observant l'utilisation de l'espace de l'enseignante, nous avons constaté que celle-ci se déplace de manière discrète dans tout l'espace de la classe. Au niveau du regard, elle observe tous les enfants puis va apporter de l'aide à un des élèves ou lui présenter un nouvel atelier. Nous avons pu remarquer, qu'il était rare que tous les élèves soient sérieux et concentrés dans leur activité, certains élèves se déplacent dans la classe, rigolent ou parlent avec leurs camarades. Cependant, ces enfants semblent savoir qu'ils ne respectent pas les règles de la classe car leurs regards se portent fréquemment sur l'enseignante pour voir s'ils sont observés. Lorsque leurs regards se croisent, il suffit souvent que l'enseignante fronce les sourcils et plisse les yeux pour que les enfants comprennent qu'ils doivent cesser cette attitude et se mettre au travail.

L'enseignante le dit elle-même dans l'entretien : « y a certains enfants, il suffit de froncer les sourcils, même avec le masque, ils ont compris que là c'est stop ». Elle insiste également sur le fait de constamment garder un œil sur l'ensemble des élèves. Si l'enseignante voit que certains élèves ne se mettent pas en activité même après plusieurs regards, mais qu'il n'y a pas de mises en danger, elle préfère ne pas intervenir sur le moment et leur faire remarquer plus tard.

En revanche, lorsque des enfants sont concentrés dans leur atelier, l'enseignante va passer discrètement à côté d'eux et manifester un sourire accompagné d'un hochement de tête pour exprimer sa satisfaction. Nous avons observé que malgré l'utilisation du masque, l'enseignante sourit fréquemment lorsqu'elle accueille les enfants en classe et dans certains échanges. Son sourire est perceptible par son regard et le son de sa voix. Lorsque nous lui avons demandé si l'utilisation du masque était selon elle un obstacle à la communication, elle a relevé la chance de connaître les enfants depuis plusieurs années maintenant. Les élèves arrivent donc à percevoir les messages qu'elle souhaite transmettre (avertissement, approbation, encouragement).

Il est évident que l'organisation de la classe en ateliers libres aide à favoriser l'autonomie des élèves et il semble que la communication non verbale soit essentielle pour permettre son bon fonctionnement.

Nous avons également pu mettre en évidence cet axe lors du temps de regroupement au tableau. Ce temps de regroupement comprend plusieurs temps (compter et écrire le nombre d'enfants, dire la date, boîte mystère...), nous avons pu observer deux postures différentes de la part de l'enseignante. En effet, celle-ci est assise dans l'ellipse avec les enfants lorsqu'elle prend la parole, mais lorsqu'un enfant vient au tableau, elle se place à l'extérieur du groupe les jambes et les bras croisés. Nous lui avons fait part de cette observation durant l'entretien, ce à quoi elle a répondu : « alors là, je pense que je le fais de manière inconsciente maintenant, mais il y a une volonté de clairement lui laisser la parole quoi, me retirer quoi et, même en considérant qu'on est le modèle dans une classe mais il y a un moment où le centre d'intérêt,

c'est lui [...]. Je passe, je transmets la parole à quelqu'un et c'est à ce quelqu'un de prendre le premier plan du coup je me retire ». L'enseignante, par une posture en retrait, responsabilise l'enfant en le plaçant au centre de l'attention.

Enfin, nous avons pu constater qu'une certaine ritualisation de la communication non verbale favorise la responsabilisation des enfants. L'enseignante a mis en place, dès le début d'année, ce qu'elle nomme un « contrat », lorsqu'un enfant veut communiquer avec elle mais que celle-ci est occupée avec un autre, l'élève doit placer sa main sur son épaule et attendre qu'elle soit disponible. Ce rituel fonctionne très bien, tous les élèves de la classe le respectent. Un autre rituel a été mis en place dès le début d'année, une comptine de retour au calme alliant parole et gestes : « bras en l'air, sur la tête, aux épaules et en avant, bras croisés sur les côtés, moulinet et on se tait », la comptine se termine le doigt sur la bouche. Lorsqu'elle lève les bras et commence à chanter, les enfants prennent tout de suite le relais en autonomie.

Pour conclure sur cet axe, on peut dire que plusieurs composantes de la communication non verbale permettent aux élèves d'avoir une certaine liberté d'action et d'autonomie et ainsi leur donner plus de responsabilité. L'enseignante va encourager ou rappeler à l'ordre par ses expressions du visage, indiquer sa présence dans la classe par ses déplacements, jouer de sa posture pour donner de l'attention à tel ou tel élève, instaurer un climat de classe calme et serein grâce à la mise en place de rituels...

2. Pédagogie explicite

L'une des priorités du référentiel de l'éducation prioritaire est de garantir l'acquisition du « lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun. La pédagogie explicite consiste à amener les enseignements en partant du simple au complexe tout en vérifiant la compréhension des élèves. Il est essentiel de donner du sens à l'apprentissage (dire les objectifs et intentions) puis de montrer aux élèves avec précision comment résoudre la tâche demandée.

Il semble que la communication non verbale favorise l'explicitation des démarches d'enseignement. L'enseignante utilise une multitude de gestes pour présenter les ateliers. Nous avons pu observer :

- Un atelier de numération avec des perles, l'enseignante montre la perle entre ses doigts puis la donne aux enfants, prend plusieurs perles puis les met dans leurs mains, compte en pointant du doigt chaque perle ;
- Un atelier de motricité fine sur le geste d'écriture, l'enseignante montre le geste à reproduire (positions des doigts, poignet glissant sur la table) ;
- Un atelier d'écriture sur du sable, l'enseignante montre à l'élève le mouvement à faire pour produire telle ou telle lettre ;
- Un atelier de motricité (patins à roulettes), l'enseignante montre le mouvement des pieds à réaliser, comment se relever, etc.

Les gestes et mouvements utilisés appuient constamment ses explications, lorsque nous lui avons fait part de cette observation durant l'entretien, elle nous a expliqué ceci : « dans la pédagogie que j'ai mis en place, ça part du principe que c'est les 5 sens qui sont éveillés donc le toucher et gestuelle sont hyper importants [...] quand on aborde le graphisme, en tout cas, je l'aborde avec eux systématiquement dans sa motricité, dans sa gestuelle globale, de faire de grands gestes, d'intérioriser quelque chose avant de le travailler en classe. Le passage par le corps et par le mouvement est essentiel. Voilà, c'est vraiment un des 5 sens et le mouvement, j'avais vu récemment que le mouvement est considéré comme le 6e sens. Très important l'apprentissage par le mouvement et on a tendance à l'oublier, on ne le connaît pas en fait ».

L'utilisation de gestes favorise donc l'explicitation des démarches et ainsi la compréhension des enfants. Les gestes accompagnant la parole sont également utilisés en dehors des temps d'atelier, pendant les temps de regroupement par exemple, que ce soit pour transmettre la parole à un élève, pour montrer un élément de la classe ou des informations au tableau, elle accompagne sa parole en pointant du doigt. Les élèves sont réactifs et portent leurs regards sur la direction donnée.

D'après nos observations, l'utilisation de la voix permettrait aussi de renforcer la compréhension, en effet lors de la transmission de consignes ou d'explication, l'enseignante augmente le volume de sa voix sur les mots importants et accentue l'articulation. Par exemple, sur un atelier portant sur le travail des syllabes, elle va insister sur la syllabe à repérer dans le mot. On peut donc en conclure que la communication non verbale et notamment l'utilisation du geste et de la voix permet de rendre le contenu oral plus explicite.

3. La relation de confiance

La communication non verbale est essentielle pour instaurer une relation de confiance. L'enseignante caractérise l'autorité comme une relation de confiance entre elle et ses élèves. Cet axe nous intéresse particulièrement concernant notre objet de recherche par son omniprésence et son lien important avec la pédagogie explicite et l'autonomie.

L'enseignante possède globalement une attitude calme en classe. L'élément qui est majoritairement ressorti dans nos observations est le fait que l'enseignante se place systématiquement à hauteur des enfants pour échanger avec eux. Afin de ne pas utiliser trop d'énergie en se baissant et se relevant sans arrêt, notre acteur utilise une petite chaise pliante. Nous avons vu qu'elle est assez pratique puisqu'elle se déplace souvent avec et peut s'asseoir à tout moment là où elle le souhaite. L'utilisation de cette chaise pliante, en se mettant à la même hauteur que les élèves, permet à l'enseignante, comme elle l'explique dans l'entretien, de « leur parler droit dans les yeux et pas leur parler d'au-dessus en disant oui alors toi... Non non, se baisser à leurs niveaux, s'accroupir les yeux dans les yeux à leur hauteur ». Le fait d'avoir un contact comme celui-ci nous a montrés pendant notre entretien ethnographique que cela admet un respect. En effet, notre professeure expérimentée affirme que c'est « un respect que je leur dois et c'est très important oui ». Pour fortifier cette idée de respect mutuel par la posture, elle part d'une expérience antérieure en soulignant que « cet enseignant debout droit sur son estrade et qui parle de haut comme ça et effectivement ça allait avec une époque, une manière très collégiale à sens unique, c'est quelque chose que je conçois pas » et privilégie donc de « se mettre aux niveaux des enfants c'est le minimum qu'on puisse faire pour parler pas d'égal à égal mais quand même si, dans le respect, le respect de l'individu qu'il est, de sa personne ».

Elle utilise souvent cette chaise lors du temps de regroupement, elle s'installe dans le cercle avec les enfants autour de l'ellipse, lors de la présentation d'ateliers, elle s'assoit sur celle-ci ou à même le sol avec eux, et lors d'un rappel à la règle elle se met à hauteur de l'enfant et fait la remarque de manière discrète.

Effectivement, pour faire un rappel à la règle, elle va prendre l'enfant à part en le dissociant du groupe classe pour communiquer tranquillement. Elle a par exemple demandé à un élève qui a commis une erreur de venir avec elle hors de la classe afin que le public d'élève ne soit pas concerné et préoccupé par cet échange. C'est ce qu'elle précise durant l'entretien : « c'est un rappel, souvent, c'est un rappel à la règle, à la loi de la classe ou de l'école qui se fait yeux dans les yeux et puis ça ne concerne que l'élève et moi, et de cette manière-là ça les met toujours plus en responsabilité ». Ainsi, faire un rappel à l'ordre discrètement et à part, offre l'avantage de responsabiliser l'élève dans un contrat avec la professeure tout en évitant une humiliation pour l'élève concerné « ce n'est absolument pas productif d'humilier un enfant ». Par ailleurs, l'enseignante va parfois élever le volume de sa voix pour sanctionner un élève après plusieurs remarques effectuées de manière discrète ou lors des passations de consignes dans la salle motricité, cela peut s'expliquer en raison de l'espace plus grand que celui de la classe et par l'attitude des élèves distraits par le matériel (patins). Pour elle, il ne suffit donc pas pour présenter autorité de « passer par des postures menaçantes et des voix impressionnantes » et donc de « faire monter une mayonnaise qui a pas lieu d'être » car utiliser une voix imposante pourrait conduire à une création ou une succession de conflits entre l'élève et l'enseignant, ce qui pourrait rompre ce lien de respect « je peux reprendre un enfant à part en décalé et lui dire « bon je t'ai vu » mais surtout ne pas faire monter la sauce au moment où ça se passe parce que sinon après ça va être, ça va être engrenage quoi ». De même, si l'enseignante n'est pas présente lorsqu'il se passe quelque chose, elle n'hésite pas à prendre l'élève seul et à échanger avec lui. Elle précise en donnant un exemple pendant l'entretien : « au passage aux toilettes ou dans la salle de motricité s'il s'est passé quelque chose ou quelque chose qui m'est rapporté ça systématiquement je le reprend donc « je sais qu'il s'est passé ça, tu sais que là t'es pas dans les clous des règles de la classe ça me fait pas plaisir ou est-ce que je suis fière de toi » enfin je sais pas c'est en fonction mais effectivement, rappeler qu'on est au courant, on partage qu'on est au courant et qu'on voit ce qui se passe, qu'on sait ce qu'il se passe ».

Faire un rappel à l'ordre relèverait donc bien de ce rapport respectueux en échangeant en privé avec l'élève sans user d'une voix forte et grave tout en précisant si le contrat est respecté ou non.

Favoriser le sentiment de justice en donnant le même temps et les mêmes règles à l'ensemble des élèves est aussi partie prenante de la relation de confiance. En effet, les rituels énoncés auparavant dans la catégorie responsabilisation favorisent le sentiment de justice en utilisant le même traitement pour tout le monde. La professeure expérimentée argumente nos observations en ajoutant que c'est également un contrat qui offre la possibilité « d'expliquer aux enfants que quand je suis occupée avec un autre, je n'ai pas le temps pour lui et donc là, c'est simplement, ça permet de pas déranger le travail [...] parce qu'au moins t'as pas des milliards et des milliards de maîtresse, maîtresse, tu m'écoutes, maîtresse ! Chacun prend son temps ». Il en est de même avec la comptine de remise au calme. C'est durant l'entretien qu'elle nous a expliquées son importance : « présenter ces postures de manière assez collégial vont faire partie de, presque des règles de la classe en fait, gérer les comportements de la classe ou de l'école donc les temps de ritualisation ou de regroupement, oui ça permet de mettre tout le monde au clair sur les codes, [...] quand on demande le silence, maintenant il suffit juste que je lève les bras en l'air, ça suffit y a plus besoin de, ils prennent le relais, ils chantent donc voilà c'est quelque chose de commun qui est partagé et effectivement cette règle commune c'est qu'elle est adoptée et acceptée j'imagine par tout le monde ». Ces deux exemples de rituels, la comptine et la demande de la parole par le toucher, offrent donc des règles communes qui permettent d'engager une relation de confiance directement par les gestes.

Pour privilégier cette relation de confiance nous avons remarqué durant nos observations et notre entretien qu'elle se construit par la création d'un contrat instaurant un respect mutuel. Créer un contrat de confiance entre l'enseignant et l'élève est important, il s'agit de donner sa confiance et de la recevoir en retour, c'est un « contrat entre moi et lui, on connaît les règles de la classe, il est contrevenant donc je lui rappelle de manière très responsable ce contrat-là ». Ce contrat doit donc se baser sur les règles de vie de classe et c'est en les respectant que la confiance est créée. L'enseignante expérimentée nous a alors confirmées que la relation de confiance par l'élaboration d'un contrat n'est pas innée, elle doit se construire petit à petit « on a construit une confiance en fait, on construit petit à petit une confiance, un lien avec les enfants, un respect mutuel et à partir de moment là si c'est juste, si ça a du sens pour l'enfant, l'autorité est posée ».

Ainsi, pour notre acteur le mot qui correspond le plus au terme d'autorité serait la relation de confiance « Je crois que l'un des maîtres mots c'est la confiance, faut leur faire confiance, on parle de relations de confiance, d'échange, de respect mutuel et puis voilà, deux individus à qui l'un va apporter à l'autre et évidemment les enfants nous apportent énormément en retour [...] si moi je veux que mes élèves me respectent il faut que je les respecte ça c'est une règle qui est assez basique, ça veut pas dire que chacun fait ce qu'il veut mais c'est vraiment, ça va dans les deux sens ». De plus, nous avons constaté lors de notre observation directe non participante que l'enseignante s'asseyait avec tous les élèves lors du regroupement dans l'ellipse toujours à la même hauteur. Elle était intégrée directement au groupe classe par le choix de son emplacement au sein même de l'ellipse. Pour elle, une telle posture de sa part permet non seulement de « partager quelque chose tous ensemble et en étant tous au même niveau » mais aussi d'être unie avec les élèves : « c'est vraiment un moment où on est en communion tous ensemble, on fait partie d'un groupe en fait, c'est euh, on fait une unité dont je fais partie ». La confiance, se caractérise donc par une absence de rapport de force entre le hiérarchique et les enfants mais au contraire par la formation d'une seule et même unité partageant les mêmes expériences. Enfin, pour compléter ce qui a été évoqué précédemment concernant la responsabilisation de l'enfant où l'enseignante s'est mise en retrait de l'ellipse en laissant l'élève occuper la place principale. Dans ce sens, nous lui avons demandé si elle avait cherché à lui prêter le statut d'autorité, ce à quoi elle nous a répondu qu'en agissant ainsi « c'est une position de confiance que je lui donne, je lui dis là maintenant [...] encore une fois le respect de sa personne et euh vas-y euh c'est toi. Oui, quelque part effectivement, maintenant c'est toi qui montres, oui peut-être effectivement ».

Le rapport proxémique est également source de ce lien de confiance. En effet, l'enseignante met par exemple sa main sur l'épaule d'un élève pour aller lui présenter un atelier. Lors des temps de récréation, elle reconforte un élève en le prenant sur ses genoux ou dans ses bras. D'après ses dires, être tactile avec les enfants est primordial à l'école maternelle : « fixer un lien et de poser un lien de confiance en fait euh un contact tactile. Quand le gouvernement nous a demandé de ne plus toucher les enfants, c'était absolument impossible, quand t'as envie de rassurer un enfant en maternelle tu peux pas faire autrement que physiquement le toucher et effectivement oui c'est ça, moi c'est très important pour moi. Puis on n'a pas besoin de se parler, je sais qui tu es, tu sais qui je suis, je suis là, tu prends le temps qu'il faut ah non c'est très très important ».

Il ne suffit donc pas de communiquer verbalement pour comprendre les émotions et les pensées des élèves, tout se joue dans la proxémie. C'est ce qu'elle a ajouté dans l'entretien en disant que la proxémie et ce rapport tactile contribuent et renforcent la relation de confiance qu'elle porte aux élèves et que les élèves lui portent. Avec les restrictions sanitaires dues à l'épidémie de la COVID-19, les contacts tactiles étaient (et sont toujours) limités. Le fait de ne plus pouvoir communiquer par la proxémie avec les élèves de maternelle est impensable selon notre enseignante : « l'année dernière au retour du premier déconfinement où il fallait toucher absolument personne et rester à distance mais c'était diabolique, c'était très très très très difficile, non pour moi ce serait impossible ». Il serait donc impératif d'utiliser un langage corporel à l'école élémentaire peu importe les situations. Les élèves mais également les enseignants ont besoin de cette proxémie. Cependant, elle soutient pendant l'entretien que cette proxémie est également nécessaire en école élémentaire en prêtant attention de ne pas dépasser les limites au niveau affectif « le réconfort en prenant dans les bras même en élémentaire : beh probablement, l'enfant qui n'a que finalement quoi maximum dix ans, dix ans c'est des bébés encore hein donc euh si y'a besoin oui alors j'ai pas dit ni pouponner, ni materner, mais de garder ce lien quoi. Le contact est vraiment pour moi un lien très puissant ». La proxémie entre enseignants et élèves affirme donc le contrat de respect mutuel et donc la confiance.

Enfin, le dernier sous-axe de la relation de confiance est celui de la pédagogie de l'erreur. Nous avons vu un élève faire tomber un objet, il avait eu une réaction assez craintive en balayant l'enseignante du regard, ce qui nous a fait supposer qu'il ne voulait pas qu'elle découvre cette bêtise involontaire. Néanmoins, en posant la question à la professeure pendant l'entretien, elle a eu un air assez étonné car elle cherche justement à éviter cet aspect craintif : « je pense qu'il a dû penser qu'il a fait une grosse bêtise mais ce qui m'étonne c'est que euh dans la classe c'est pas important donc c'est d'autant plus étonnant ». Elle affirme que tout le monde fait des erreurs « tu fais tomber quelque chose beh c'est pas grave tu ramasses c'est pas un problème » ; « ramasse le, c'est pas grave, une prochaine fois tu feras attention à tes gestes ». Elle souligne donc qu'elle cherche à être dans une pédagogie de l'erreur qui est « beaucoup travaillée en début d'année ». Elle prône un climat scolaire bienveillant. En effet, nous avons par la suite remarqué que lorsqu'un élève commet une erreur, elle ricane gentiment avec humour notamment durant l'atelier numérique sur les dizaines, centaines, milliers. Elle appuie également ses phrases par des clins d'œil pour encourager les élèves « ça va marcher, tu vas voir ! ».

Pour terminer sur cet axe, nous pouvons dire que grâce aux données d'observations et aux données de l'entretien, la relation de confiance est basée sur un contrat entre l'enseignant et les élèves. Ce contrat repose principalement sur une pédagogie de l'erreur, un rapport d'égalité, de proxémie, un sentiment de justice par l'élaboration de codes communs à toute la classe, un lien affectif et une reconnaissance mutuelle « pour moi l'enseignant c'est pas la figure en majesté qui arrive et qui a toute la science, le savoir [...] c'est tout ce qui se construit grâce à un lien ». Il est avant tout important de comprendre que tous les sous-axes énoncés et les deux premiers axes (responsabilisation et pédagogie explicite) sont entremêlés entre eux, dans le cadre de l'environnement avec notre enseignante expérimentée, l'un ne peut exister sans l'autre puisqu'ils sont tous liés et font partie intégrante de la relation de confiance.

Professeure des écoles stagiaire

1. Instauration d'un cadre

Il s'agit du premier axe que nous avons directement identifié. Pour notre enseignante en maternelle, il est impossible d'avoir une classe sans bruit, mais cela n'empêche d'instaurer un cadre aux élèves « ils ont besoin d'un cadre ». Nous l'avons donc catégorisé en plusieurs sous-axes afin de mettre en évidence l'exercice de l'autorité (ANNEXE 5 : VERBATIM DE L'ENTRETIEN EN CLASSE AVEC LA PROFESSEURE STAGIAIRE LE 29 AVRIL 2021).

Pour instaurer un cadre dans une classe, il faudrait d'abord être reconnu comme l'enseignant référent de la classe. Or, notre PES est active sur le terrain une semaine sur deux en alternance avec son binôme. Sur le terrain, nous avons vu les élèves solliciter davantage l'AESH et l'ATSEM que la PES lors de conflits. Nous avons donc questionné l'enseignante afin d'en comprendre les raisons, celle-ci nous a soutenues « comme on est en binôme avec D****, l'ATSEM et l'AESH, c'est des personnes que les élèves voient le plus régulièrement donc oui ça ne m'étonne pas du tout ». L'ATSEM et l'AESH sont présentes à temps plein tandis que les deux PES ne sont présentes qu'à mi-temps, ce qui pourrait expliquer le comportement des élèves. En effet, nous avons remarqué durant les ateliers que les élèves n'étaient pas très réceptifs aux consignes dictées par l'enseignante. L'ATSEM est alors intervenue en s'adressant aux élèves « la maîtresse elle vient de parler ». De même en motricité notamment lors d'un roulement de parcours d'équilibre, l'AESH a instauré le silence en utilisant la comptine « bras croisés ».

L'enseignante débutante nous a affirmé dans l'entretien « y avait S**** (AESH) ce matin donc je sais que S***** je peux lui laisser un groupe complet, pareil V**** (ATSEM) à côté, ces groupes-là quand y a un adulte avec eux j'ai pas besoin d'aller les voir, ils sont gérés quoi donc c'est pour ça... ». Qu'il s'agisse de groupes ou de classes, elle n'hésite pas à leur faire confiance et à leur laisser la prise en main des groupes d'élèves. Ainsi pour la professeure, il y a deux référents dans la classe donc deux figures d'autorité, l'ATSEM et elle-même « je pense qu'ils savent très bien que moi aussi, j'ai mon autorité en classe euh V**** a son autorité, ils savent très bien que toutes les deux on a l'autorité ». Mais même si elles sont toutes deux détentrices de l'autorité, elles le sont sous un degré différent. Effectivement, pendant la pause méridienne l'ATSEM sanctionne les élèves sans la présence de l'enseignante « à la cantine ils font des bêtises et moi j'ai rien à voir là-dedans ils sont punis par V**** à la cantine » alors qu'en classe ce n'est pas forcément le cas « s'ils font une bêtise, elle va leur dire euh beh que c'est pas bien quoi, elle les gronde et elle me fait intervenir si j'ai pas vu, pour les punir [...] s'ils font une bêtise qu'elle le voit, elle va leur dire ah beh viens voir la maîtresse enfin en gros elle me fait comprendre qu'il s'est passé quelque chose ». Pour résumer ce sous-axe, le professeur d'école maternelle pourrait ne pas être le seul référent de la classe puisque l'ATSEM est également reconnue comme figure d'autorité sous un certain grade en fonction des lieux et moments de la journée.

La mise en place d'une discipline en classe se ferait notamment par des rappels à l'ordre collectif. En effet, ceux-ci ont été effectués en motricité où nous avons aperçu l'enseignante sanctionner l'élève devant la classe pendant le regroupement au moment des rotations de parcours. Nous lui avons donc demandé l'intérêt de ce choix et elle nous a attestées que « c'est une bêtise que les autres peuvent faire, par exemple là il a poussé quelqu'un sur les échasses [...] c'est déjà pour lui pour qu'il puisse verbaliser pourquoi est-ce qu'il a été puni et pour aussi que les autres ne refassent pas la même chose, c'est un rappel pas personnel en fin de compte, c'est un rappel pour les autres mais comme c'est lui qui l'a fait bah ça lui sert aussi à lui ». Elle ne cherche pas seulement à viser l'élève concerné pendant ce rappel à l'ordre, mais à prévenir tous les autres camarades afin qu'ils ne reproduisent pas la même erreur que lui, donc à éviter la répétition de l'acte. C'est également important pour l'enseignante que tous les élèves arrivent à émettre du sens sur l'action qui s'est produite. De plus, nous avons vu durant les ateliers qu'elle ne se déplace pas beaucoup dans la classe, elle n'occupe pas tout l'espace en allant visiter les autres groupes.

Travaillant avec le groupe rouge sur la pâte à sel, elle s'est retournée assez rarement pour contrôler les deux autres ateliers (le troisième étant dans la pièce à côté dirigé par l'ATSEM). Dans ce cas de figure, elle réprimande le groupe qui est « agité » en restant à sa place et en les recentralisant sur la tâche à effectuer « j'essaye quand même de jeter un coup d'œil à la table d'à côté, voir quand même ce qu'ils font, si ça chahute les recanaliser ». C'est pourquoi lors des rappels à l'ordre collectifs elle hausse le ton de sa voix. Nous avons constaté que dès qu'elle cherche à hausser le ton elle baisse la majorité du temps son masque sous le menton. Durant l'entretien, elle nous a expliquées qu'elle le baissait puisque « ça me gêne et puis ma voix porte beaucoup moins avec le masque que sans ; moi j'ai du mal à parler fort avec le masque et oui ça me gêne quand je parle avec quelqu'un à l'autre bout ». Elle élève donc la voix en public et baisse le masque pour mieux se faire entendre par tout le monde. Néanmoins, cas un peu plus rare, pendant le temps calme elle va voir un élève, s'accroupit à son tapis et chuchote pour le sanctionner. Ainsi, le débit de la voix est différent en fonction du contact personnel ou public.

Élaborer des règles communes participerait également à la mise en place d'un cadre au sein de la classe. Ces règles, connues par tous les élèves, sont définies en début d'année scolaire comme nous l'a soutenues la professeure stagiaire : « c'est quelque chose à mettre en place dès le début de l'année, il faut qu'ils comprennent [...] qu'il faut qu'ils s'arrêtent tout de suite quoi, qu'ils dépassent les limites ». C'est en définissant ces règles que les élèves comprennent donc comment se comporter et jusqu'où peuvent aller leurs actes. Sans user de parole, elle arrive à leur faire comprendre qu'ils ont transgressé le règlement « il m'regarde, il sait très bien qu'il a fait une bêtise, j'ai qu'à lui faire comme ça, il est à l'autre bout de la cour il sait qu'il est puni quoi » ; « je les regarde bizarre et je leur montre du doigt le banc, ils savent très bien ce qu'ils doivent faire. J'ai pas à me déplacer ». Pour l'enseignante, l'entendement de ces règles est acquis et non inné. En effet, en ayant observé un élève se faire sanctionner par l'isolement sur le banc du coin regroupement, nous avons demandé les intentions de l'enseignante. Celle-ci nous a répondu que c'est en fonction du contexte de la journée « l'après-midi, quand ils parlent trop fort, quand ils crient, ils savent qu'il faut s'asseoir » ; « je suis en train de m'occuper d'autres élèves, je veux la paix, il fait trop de bruit, il sait les règles, on ne crie pas l'après-midi ». Elle affirme aussi que c'est par la répétition que ces règles sont censées être reconnues « on l'a répété depuis le début de l'année « tu cries, tu parles trop fort pendant l'après-midi quand y'a les petits qui dorment à côté, tu vas t'asseoir » et après au bout de dix minutes, cinq minutes même, il retourne avec les autres ».

Encore, elle instrumentalise la communication pour faire vivre ces règles communes. Elle utilise souvent un instrument, un grelot en bois, lors de transitions pour annoncer le regroupement mais aussi pour demander le silence. Avec ce signal sonore, les élèves ont un réflexe, une réaction directe en rangeant le matériel et en se dirigeant vers le coin regroupement. Elle soutient néanmoins durant l'entretien qu'« ils s'arrêtent pas tous d'un coup de faire du bruit mais c'est le signal et les autres commencent à s'asseoir, c'est pour en récupérer un maximum quoi ». Même si cela ne touche pas tous les élèves mais une bonne majorité, utiliser ce grelot permet d'instrumentaliser la communication verbale et non verbale. De même en récréation, nous avons constaté et appris durant nos observations et nos entretiens que chaque enseignante possède un instrument spécifique pour le retour en classe puisque comme le confirme notre PES « en début d'année, on était tous mélangés en même temps dans la cour de récréation, là c'est à cause du covid qu'on est séparés donc c'est plus facile de les récupérer ». Ils apprennent là aussi à réagir à un signal sonore dans un contexte différent.

Enfin, pour notre acteur, il serait nécessaire d'instaurer une mise en scène du corps enseignant. En utilisant un jeu de regard et en croisant les bras sans rien dire, les élèves vont voir qu'elle est dans une posture d'attente. Or, elle nous souligne tout de même pendant l'entretien que cette posture ne fonctionne pas tout le temps et qu'elle peut s'appuyer sur certains élèves qui ont remarqué son attente afin d'avertir leurs camarades « je peux compter sur d'autres élèves pour leur dire « la maîtresse elle t'attend, tu fais trop de bruit, tu nous déranges » ». De même, dans un jeu de débit, elle cherche à amener le calme par le calme « moins je parle fort plus ils doivent être attentifs et plus du coup eux se taisent et puis nous on nous l'a toujours dit à la fac [...] plus tu cries plus eux crient, plus ça fait du mouvement ». Par les apprentissages reçus à la faculté d'éducation de Montpellier, elle cherche à ce que les élèves aient le réflexe de se dire que si elle parle doucement, alors il faut parler doucement. Elle joue aussi avec l'intonation de sa voix par les notes graves et aiguës afin de compléter son langage oral en fonction de la sanction « c'est pour qu'ils comprennent que je suis pas contente, la grosse voix de « t'as fait une bêtise » alors que « Oh » si je fais une voix aiguë « Oh c'est bien » ». Elle précise pendant l'entretien que cela n'est pas volontaire de sa part mais que chaque intonation est spécifique pour une sanction positive ou négative afin qu'ils puissent « différencier ce qui est bien et ce qui est pas bien ». Si l'on n'accorde pas ces intonations, alors les élèves seront troublés et n'arriveront pas à mettre du sens sur la sanction « si je les félicite avec la grosse voix, ils vont se dire « oulala qu'est-ce qu'il se passe ? J'ai fait quelque chose de bien ? C'est pas bien ? » ».

La mise en scène par la voix pour instaurer un cadre dans la classe serait donc primordiale. Enfin, nous avons vu qu'elle utilise aussi beaucoup la gestuelle. Elle met souvent le doigt sur sa bouche pour amener le silence, fait les « gros yeux », claque des doigts en direction de l'élève qui discute ou chahute, met ses deux mains sur ses oreilles pour indiquer la présence du bruit. Toutes ces mises en scène (débit et intonation de la voix, gestuelle, posture) vont permettre à l'enseignante de se faire comprendre directement sans parler, les élèves les associent donc à un signal, un message.

La mise en place d'un cadre propice aux apprentissages passerait donc par la reconnaissance d'un ou de plusieurs référents de classe, par des rappels à l'ordre collectifs, par l'élaboration de règles communes et enfin par une mise en scène du corps enseignant.

2. Sécurité

Le temps d'observation suivi de l'entretien nous a permis de mettre en évidence un deuxième axe très présent en classe : la sécurité.

L'enseignante observée est vigilante à la sécurité affective et morale des enfants. La journée est rythmée par des temps de regroupement au tableau, les enfants sont assis sur des bancs et l'enseignante se trouve en face d'eux sur un tabouret. Nous avons pu constater à plusieurs reprises que l'enseignante invite certains élèves à venir près d'elle, entre ses genoux, pendant ce temps-là. Nous lui avons demandé une explication lors de l'entretien, celle-ci nous a répondu que le but était de sécuriser, de reconforter ou de canaliser les élèves. En effet, pendant notre temps d'observation, elle a dû reconforter une petite fille qui pleurait car elle venait de revenir de vacances, la transition était donc difficile. Deux autres enfants sont allés auprès d'elle pendant le temps regroupement, ce sont des élèves présentant des difficultés à rester concentrés sur une durée plutôt longue, elle explique : « c'est un autre rôle qu'ils ont, ils sont plus seulement dans l'écoute, ils participent un peu plus ». L'enseignante veille à répondre aux différents besoins des enfants.

En dehors des temps de regroupements, pendant les activités, nous avons pu remarquer que l'enseignante se baisse fréquemment à hauteur des enfants pour communiquer, elle nous a indiquées lors de l'entretien que c'était une posture importante à avoir auprès d'eux : « je pense qu'ils communiquent plus facilement avec un adulte, si l'adulte se baisse avec eux, se met à leur hauteur plutôt que de les prendre de haut, je pense que c'est sécurisant pour eux ».

Nous avons également constaté une attitude plutôt tactile de l'enseignante envers les élèves (prendre la main, poser la main sur la tête, derrière la nuque ou sur le dos), selon elle, il s'agit de créer un lien affectif et de développer une relation de confiance. A la fin de la journée, l'enseignante a mis en place un rituel s'intitulant « les compliments », l'un des élèves est désigné pour piocher dans un sac le prénom d'un camarade, il va se placer face à lui et lui exprimer un compliment (ex : tu as de beaux cheveux, tu as un beau t-shirt, tu es gentil etc.). L'enseignante indique lors de l'entretien que ce rituel est important pour permettre aux élèves d'exprimer leurs ressentis, de « verbaliser des gentillesse ».

Outre la vigilance au niveau de la sécurité affective, nous avons également constaté une vigilance accrue au niveau de la sécurité physique des élèves. En effet, pendant le temps des activités, l'enseignante a pris avec elle un groupe de petite section pour mener un atelier pâte à sel. Nous avons remarqué qu'elle était très centrée sur ce groupe-là et peu sur le reste de la classe, lorsque nous lui avons fait part de cette remarque, elle nous a expliquées que c'était une question de sécurité : « Bah parce que là c'était un atelier où il fallait que je sois en permanence avec eux, parce qu'alors si je laisse les petits avec la pâte à sel, ils peuvent se la jeter, se la manger et donc déjà point de vue sécurité, il faut que je reste avec eux ». Elle a ajouté qu'elle gardait quand même un œil sur les élèves travaillant en autonomie, quant aux groupes confiés à l'ATSEM ou à l'AESH, elle a une totale confiance en elles : « ces groupes là quand y a un adulte avec eux j'ai pas besoin d'aller les voir, ils sont gérés quoi donc c'est pour ça. »

Lors du temps de motricité regroupant divers parcours, elle s'est positionnée sur le poste le plus à risque, tout en maintenant le regard sur l'ensemble de la classe. Nous avons expliqué dans la partie précédente que l'enseignante a sanctionné un élève qui avait bousculé un camarade sur les échasses, devant l'ensemble de la classe. Selon elle, cela a pour objectif de fixer des règles communes mais également d'assurer la sécurité de tous les enfants en évitant que cela se reproduise.

Pour conclure sur cette partie, on peut dire que la communication non verbale (utilisation de l'espace, proxémie, regard) est primordiale pour assurer la sécurité affective et physique de tous les enfants.

Résultats inter acteurs

A partir de nos observations et de nos deux entretiens nous avons déduit que les pratiques communicationnelles non verbales pour exercer une autorité éducative sont reliées chez nos deux enseignantes. Nous retenons qu'elles peuvent différer, se ressembler ou encore se compléter entre elles.

1. Divergences

Un point qui nous a particulièrement interpellées : la démonstration. On a remarqué que la professeure expérimentée utilise une pédagogie explicite (utilisée comme axe principal). Étant spécifique dans les REP et REP+, son utilisation était très importante en classe par la verbalisation et la démonstration. En revanche, pendant notre journée d'observation avec notre enseignante débutante, il y a eu très peu voire pas du tout de démonstration envers les enfants que ce soit par exemple pour les consignes en ateliers ou en motricité où ce sont les élèves qui ont découvert le parcours par eux-mêmes.

La présence des ATSEM en classe est aussi un point primordial. D'abord, l'ATSEM de notre PES est très présente en classe, elle a un lien très fort avec elle, toutes deux se font mutuellement confiance, s'entendent très bien et sont très complémentaires l'une et l'autre, chose que nous avons constaté avec son intervention dans l'entretien. L'enseignante se repose donc fréquemment sur les autres adultes de la classe (ATSEM et AESH). Puisqu'elle n'est présente qu'à mi-temps et leur laisse beaucoup d'interventions, elle n'est plus l'unique référente de la classe. Les élèves sollicitent en conséquence tous les adultes présents et pas uniquement la PES. Néanmoins, en ce qui concerne la PE, il s'avère qu'aucune ATSEM n'était présente durant nos deux demies-journées d'observations. Elle n'a donc aucun contact avec d'autres adultes dans la classe et les élèves la considèrent comme seule référente. C'est donc elle qui dirige et gère sa classe sans aucune aide.

Pour les rappels à l'ordre, chacune utilise une méthode différente. La professeure des écoles fait des remarques discrètes et en privée avec l'élève qui a commis une erreur. Pour elle, il n'est pas question de l'humilier devant toute la classe mais au contraire de marquer un contrat de confiance avec lui afin de le responsabiliser et l'amener à comprendre ses actions. A l'inverse, la professeure des écoles stagiaire fait des rappels à l'ordre à l'élève devant la classe. D'après elle, il est important que tout le public d'élève soit présent lors de la remarque afin de ne pas reproduire l'erreur qui a été faite et ainsi pouvoir différencier agir bien et agir mal.

Professeure des écoles expérimentée	Professeure des écoles stagiaire
« [...] c'est un rappel à la règle, à la loi de la classe ou de l'école qui se fait yeux dans les yeux et puis ça ne concerne que l'élève et moi, et de cette manière-là ça les met toujours plus en responsabilité [...] ce n'est absolument pas productif d'humilier un enfant donc [...] c'est pour éviter cette chose-là que je le fais discrètement ou même des fois je sors [...] »	« [...] c'est déjà pour lui pour qu'il puisse verbaliser pourquoi est-ce qu'il a été puni et pour aussi que les autres ne refassent pas la même chose, c'est un rappel pas personnel en fin de compte, c'est un rappel pour les autres mais comme c'est lui qui l'a fait bah ça lui sert aussi à lui [...] »

Leurs idées et pratiques divergent également sur les interpellations des élèves. Nous avons observé que l'enseignante débutante est souvent sollicitée par des élèves utilisant un volume de voix élevé. Ceci expliquerait la présence d'agitation dans sa classe, plus que dans celle de l'enseignante expérimentée qui elle, utilise la règle commune de l'interpellation par le toucher. En venant toucher l'épaule de l'enseignante expérimentée sans user de verbalisation, le temps et l'attente de prise de parole sont régularisés et cela évitera d'avoir « des milliards de maîtresse, maîtresse, tu m'écoutes, maîtresse ! Chacun prend son temps » donc un climat de classe plus calme.

De plus, les deux enseignantes utilisent deux façons bien distinctes pour recentraliser l'attention des élèves. La professeure des écoles stagiaire utilise la manipulation d'un instrument de musique pour focaliser toute l'attention sur elle alors que l'enseignante expérimentée utilise tout simplement sa voix en variant sur l'intonation, le débit et le volume.

D'autre part, quelque chose que nous avons remarqué directement chez nos deux enseignantes : l'utilisation de l'espace. En effet, il y a eu beaucoup moins de déplacements chez l'enseignante débutante que chez l'enseignante expérimentée. Elle reste souvent à son bureau et à l'atelier dirigé en se tournant quelques fois pour jeter un œil sur les autres groupes d'élèves et les recadre souvent de l'endroit où elle est. La professeure des écoles qui utilise tout l'espace de la classe en tournant dans les activités contredit l'utilisation de l'espace de l'enseignante débutante « dans un premier temps, c'est se déplacer, pas crier, ça sert à rien de crier à tort et à travers ».

Concernant la pratique des postures et des gestuelles en classe, nous les avons questionnées afin de savoir si certaines d'entre elles sont réalisées de manière consciente ou non. Les réponses ont été différentes, l'enseignante expérimentée l'utilise d'abord de manière réfléchie puis l'adapte inconsciemment en fonction du public d'élève. L'enseignante débutante nous a fait savoir que sa pratique est seulement intentionnelle lors des phases de lecture.

Professeure des écoles expérimentée	Professeure des écoles stagiaire
« C'est quelque chose au départ qui est plus ou moins réfléchi, mais qui effectivement se construit au fur et à mesure de l'expérience et puis bon effectivement en fonction de la réaction des enfants en fait »	« Non pas du tout [...] Sauf quand je lis les histoires, [...] par exemple à un moment quand on va dire minuscule tu vois j'essaie de faire le geste, quand c'est des histoires j'essaie plus de contrôler que quand j'explique des consignes ou pendant les ateliers. »

Enfin, cela ne concerne pas directement la pratique de terrain de nos enseignantes mais leurs conceptions et interprétations de l'autorité. Pour l'enseignante débutante, il n'est pas question d'un rapport de force par la crainte mais d'une confiance, d'un respect mutuel et des apports mutuels entre les élèves et elle. Pour elle, cette conception et ce rapport à l'autorité se construisent grâce à l'expérience du métier. Au début pour elle les enseignants entrant dans le métier vont chercher à s'imposer par le cri et par la recherche constante de respect. L'enseignante stagiaire met beaucoup plus l'accent sur l'idée de discipline et de limites à ne pas franchir mis en place en début d'année scolaire :

Professeure des écoles expérimentée	Professeure des écoles stagiaire
<p>« [...] quand on démarre comme ça, on a qu'une image d'autorité c'est se faire respecter absolument quoi qu'il arrive donc on passe en force en fait pour se rassurer, pour se mettre derrière une carapace, c'est ça, on va crier fort, on va imposer des choses et alors que non, non ça passe pas du tout par ça [...] »</p> <p>« L'autorité ne va pas forcément passer par des postures menaçantes et des voix impressionnantes. »</p> <p>« [...] on a construit une confiance en fait, on construit petit à petit une confiance, un lien avec les enfants, un respect mutuel et à partir de moment là si c'est juste, si ça a du sens pour l'enfant, l'autorité est posée [...] Je crois que l'un des maîtres mots c'est la confiance, faut leur faire confiance, on parle de relations de confiance, d'échange, de respect mutuel et puis voilà, deux individus à qui l'un va apporter à l'autre et évidemment les enfants nous apportent énormément en retour. »</p> <p>« [...] je trouve que ça se fait finalement de manière assez naturelle mais c'est facile à dire maintenant quoi, c'est l'expérience [...] »</p>	<p>« Je pense que c'est quelque chose à mettre en place dès le début de l'année, il faut qu'ils comprennent euh, quand ils vont trop loin euh j'les stoppe et ils comprennent bien que beh qu'il faut qu'ils s'arrêtent tout de suite quoi, qu'ils dépassent les limites [...] »</p> <p>« [...] ils ont besoin d'une discipline »</p>

Convergences

Malgré un certain nombre de caractéristiques différentes concernant la pratique des enseignantes observées, nos enquêtes de terrain ont néanmoins permis de mettre en évidence quelques similitudes entre l'enseignante expérimentée et l'enseignante stagiaire.

Les deux enseignantes tendent vers un objectif commun : créer un lien affectif avec leurs élèves. En effet, au niveau de l'observation des gestes et de la posture, les deux se mettent à hauteur des enfants pour communiquer, donnent la main, réconfortent en prenant sur ou entre les genoux, posent leurs mains sur l'épaule, sur la tête ou derrière le dos...

Nous les avons interrogées sur cette certaine proxémie lors de l'entretien (voir réponses dans le tableau ci-dessous), les deux enseignantes confirment que cette posture permet de créer du lien et ainsi développer des relations de confiance.

Professeure des écoles expérimentée	Professeure des écoles stagiaire
<p>« C'est le lien dont on parlait tout à l'heure, ça fait partie des moyens de fixer un lien et de poser un lien de confiance en fait un contact tactile. Quand le gouvernement nous a demandé de ne plus toucher les enfants, c'était absolument impossible (rire), quand t'as envie de rassurer un enfant en maternelle tu ne peux pas faire autrement que physiquement le toucher et effectivement oui, c'est très important pour moi. Puis on n'a pas besoin de se parler, je sais qui tu es, tu sais qui je suis, je suis là, tu prends le temps qu'il faut ah non c'est très très important. Le contact est vraiment pour moi un lien très puissant. »</p>	<p>« J'ai des élèves qui viennent me voir parce qu'ils ne sont pas bien et qu'ils sont un peu tristes, je vais essayer de leur prendre la main pour les rassurer, qu'ils aient confiance en moi quoi, faut que ça passe par là.</p> <p>Je pense qu'ils communiquent plus facilement avec un adulte, si l'adulte se baisse avec eux, se met à leur hauteur plutôt que de les prendre de haut, je pense que c'est sécurisant pour eux. »</p>

Outre la proxémie avec les enfants, nous avons pu observer l'utilisation de gestes identiques, comme par exemple mettre le doigt sur la bouche, les mains sur les oreilles, claquer des doigts ou encore taper des mains.

Au niveau de l'utilisation de la voix, que ce soit chez l'enseignante expérimentée ou l'enseignante stagiaire, toutes deux jouent sur le volume et l'intensité de celle-ci. On constate globalement l'utilisation d'une voix forte et grave pour des rappels à l'ordre et d'une voix douce et calme lors des encouragements ou des explications. Les enseignantes sont également d'accord sur le fait qu'élever le volume de la voix est inutile lorsque la classe est agitée.

Professeure des écoles expérimentée	Professeure des écoles stagiaire
<p>« Quand on va baisser la voix effectivement quand y a de l'agitation, au regroupement quand y a de l'agitation, on a besoin de faire baisser le volume général, de reprendre la consigne comme ça, du coup ça calme (chuchote). Donc ça c'est quelque chose d'assez simple qui permet d'avoir l'attention de tous ou une attention de certains membres ou d'interrompre ceux qui ne sont à ce moment-là pas concentrés. Donc c'est une technique qui marche bien et qui permet justement de capter l'attention et de concentrer les élèves. Quand je crie, c'est que là, c'est dépassé, il faut que ça s'arrête net »</p>	<p>« Ah bah moins je parle fort plus ils doivent être attentifs et plus du coup eux se taisent et puis nous on nous, l'a toujours dit à la fac ou... Plus tu cries, plus eux crient, plus ça fait du mouvement. »</p>

Une utilisation de voix similaire a également été observée lors de la lecture d'histoires. En effet, elles jouent sur les intonations, le rythme, le débit, elles articulent particulièrement sur les mots importants ou difficiles à comprendre. L'enseignante stagiaire nous a d'ailleurs dit que la lecture d'histoire était le seul moment où sa communication non verbale est consciente et contrôlée. Nous avons pu constater dans les deux classes l'utilisation de la même comptine comme rituel de retour au calme (« mains en l'air, sur la tête, aux épaules ... »)

Concernant les temps de regroupement, même si les enseignantes occupent une place différente (PE : assise à l'intérieur du cercle avec les élèves/ PE : assise face aux élèves), on observe tout de même une volonté de leur part de se mettre dans une posture de retrait afin de laisser une totale attention à l'élève désigné pour réaliser tel ou tel rituel.

Enfin, concernant les expressions du visage, on remarque chez les deux enseignantes une utilisation importante du regard. Les deux expriment leur mécontentement en faisant des gros yeux ou en fronçant les sourcils. On constate également qu'elles balayaient fréquemment du regard l'ensemble de la classe.

Professeure des écoles expérimentée	Professeure des écoles stagiaire
<p>« Certains enfants, il suffit de froncer les sourcils, même avec le masque, ils ont compris que là c'est stop, ou au contraire d'encourager, de soutenir avec les yeux.</p> <p>Les expressions du visage ça nous permet d'économiser sa voix et de voilà, c'est un peu un rappel des consignes ou au contraire un encouragement simplement avec les expressions du visage. »</p>	<p>« Rien que le regard sans rien dire ça peut leur faire comprendre euh beh qu'ils dépassent les limites ou pas. Par exemple en cours de récréation y en a un qui va venir se plaindre d'un autre, j'le regarde, il m'regarde il sait très bien qu'il a fait une bêtise. »</p>

Complémentarité

Au vu de notre objet de recherche, les axes nous intéressant particulièrement sont ceux en lien avec l'autorité. Pour l'enseignante expérimentée, la communication non verbale est l'un des facteurs permettant de créer une relation de confiance entre elle et ses élèves et pour l'enseignante stagiaire, la communication non verbale favorise la mise en place d'un cadre commun. Lorsqu'on débute dans le métier, il est courant que l'on soit majoritairement préoccupé à ce que nos élèves respectent les règles fixées et nous respectent en tant qu'enseignante. Nous avons pu faire ce constat-là lors de nos propres expériences en tant que stagiaires et lors de l'observation de la PES. Pour exemple, lorsque l'enseignante stagiaire rappelle à l'ordre un élève, elle le fait devant tout le groupe classe et justifie cette pratique par le fait que les règles sont communes à tous. Or, l'enseignante expérimentée va faire un rappel à l'ordre de façon discrète, les yeux dans les yeux, en échangeant seulement avec l'enfant concerné, elle explique qu'elle agit ainsi afin de ne pas humilier l'enfant. Ces différentes façons de faire montrent que la PES est plus préoccupée par le respect collectif des règles de la classe et la PE à la relation qu'elle entretient avec les élèves. Elle rejoint d'ailleurs ce propos durant l'entretien : « quand on démarre comme ça, on a qu'une image d'autorité c'est se faire respecter absolument quoi qu'il arrive donc on passe en force en fait pour se rassurer, pour se mettre derrière une carapace, on va crier fort, on va imposer des choses et alors que non, non ça passe pas du tout par ça [...] on construit petit à petit une confiance, un lien avec les enfants, un respect mutuel et à partir de moment là si c'est juste, si ça a du sens pour l'enfant, l'autorité est posée puis ... je trouve que ça se fait finalement de manière assez naturelle mais c'est facile à dire maintenant quoi (rire), c'est l'expérience ».

Ces deux axes sont cependant complémentaires, la mise en place d'un cadre et de règles communes paraît essentielle pour pouvoir, par la suite, développer des relations de confiance et un respect mutuel. De plus, l'expérience professionnelle permet au fil du temps de se questionner et de renouveler sa propre pratique, cela pourrait justifier que le recueil des observations concernant la communication non verbale était plus conséquent chez l'enseignante expérimentée que chez l'enseignante stagiaire.

3.2. Discussion des données

3.2.1. Analyse croisée de la théorie et de la pratique

Les résultats et données recueillies chez nos deux enseignantes pour notre enquête ont révélé des similitudes avec les aspects théoriques cités dans notre état de l'art.

Premier constat sur les deux situations : l'autorité éducative. Rappelons dans un premier temps que ce n'est pas une soumission par force et contrainte mais une obéissance consentie par un rapport de respect mutuel et de confiance visant l'autonomie des élèves.

Dans les deux cas, les enseignantes ont exploité l'autorité légitime qu'Hannah Arendt présente en état de l'art. Cette légitimité est reconnue comme « Faire autorité », détaillé dans le tableau ci-dessous en faisant apparaître les pôles et caractéristiques de l'autorité éducative relatés par Robbes :

« <i>Faire autorité</i> »	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Que ce soit par l'instauration d'un cadre ou par la fondation d'une relation de confiance, les enseignantes sont reconnues légitimes pour les élèves. A l'inverse, elles les reconnaissent par le postulat d'éducabilité. ❖ La légitimité requiert de la part de l'enseignant des compétences, savoirs et pratiques. Ici, c'est le cas avec la mise en place d'ateliers Montessori et d'ateliers dirigés, la pratique de la pédagogie explicite, la création de parcours d'équilibre, l'instauration de rituels spécifiques et bien d'autres...
---------------------------	--

<p><i>« Être l'autorité »</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Rejoignant cette idée de relation statutairement asymétrique entre l'enseignant et les élèves. Les deux publics reconnaissent les professeurs comme référents de la classe, accompagnées ou non d'autres référents que sont les ATSEM et les AESH. ❖ Les enseignantes sont toutes deux sollicitées par les élèves pour régler des conflits, être les médiatrices et détentrices du cadre par la distinction des places et du statut différent de celui des élèves.
<p><i>« Avoir de l'autorité »</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Les enseignantes cherchent toutes les deux à influencer les élèves. Les influencer en les faisant grandir le plus possible pour qu'ils puissent devenir auteurs. Pour cela, elles développent leur autonomie notamment en se mettant en retrait lors des rituels, lors des ateliers en autonomie et lors des phases d'accueil le matin. ❖ Elles cherchent à amener un contact vers une confiance et un respect mutuel par la communication non verbale notamment par la proxémie, la pédagogie de l'erreur mais aussi par la création d'un contrat effectué en privé ou publiquement.

Deuxième constat chez les deux enseignantes : la communication qu'elle soit verbale ou non verbale est très présente en classe, elle occupe une place centrale au sein des relations enseignants/élèves. On retrouve la notion de congruence d'Albert Mehrabian : adapter son attitude pour rendre la communication plus convaincante et celle de Claude Pujade Renaud : théâtraliser le corps enseignant. Il est essentiel d'utiliser tous les canaux non verbaux afin de capter l'attention des élèves, d'instaurer des relations de qualités et ainsi permettre un bon climat scolaire.

<p><i>Gestes et postures</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ « Gestualité à distance » de J-F Moulin : On constate chez les deux enseignantes l'utilisation de ces nombreux gestes : mettre le doigt sur la bouche, mettre les mains sur les oreilles, frapper des mains, claquer des doigts...
----------------------------------	---

	<p>❖ « Gestualité de contact » de J-F Moulin :</p> <p>On a essentiellement observé des gestes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - De désapprobation : poser la main sur l'épaule pour faire cesser le comportement d'élèves agités ; - D'affection : tenir la main, entourer ses bras autour de l'élève, placer une main dans le dos ; - D'approbation : poser la main sur la tête ou sur l'épaule pour féliciter ; - De sollicitation : prendre un élève par la main pour l'amener à une activité ; - De consolation : prendre entre ou sur ses genoux un élève qui pleure. <p>❖ « Gestes co-verbaux » de Marion Tellier :</p> <p>Les deux pointent du doigt pour montrer un élément, pour désigner un élève, pour énumérer, accompagner les paroles d'une comptine...</p>
<p><i>Utilisation de l'espace</i></p>	<p>Les déplacements observés avaient globalement pour objectifs de surveiller le travail, de réguler les comportements ou de mettre en activité certains élèves. Les déplacements étaient plus présents chez l'enseignante expérimentée, cela confirme les dires de J-F Moulin « on peut dire, d'une façon générale qu'ils manifestent plus de présence que les débutants en occupant mieux le terrain. »</p> <p>On a également constaté une certaine proxémie, définie par Edward T. Hall, entre les enseignantes et leurs élèves. On a pu relever l'utilisation d'une distance personnelle (se place à hauteur d'un enfant pour échanger droit dans les yeux avec celui-ci), l'utilisation d'une distance sociale (pendant les regroupements ou les temps d'activité), distance publique (en motricité pour parler à l'ensemble de la classe).</p>
<p><i>Utilisation de la voix</i></p>	<p>Contrairement à ce qu'énonce J-F Moulin au sujet de « l'uniformité de l'intensité vocale » chez les enseignants débutants, nous avons constaté chez toutes les deux des variations au niveau du ton, du volume, du rythme et du débit. Les enseignantes utilisent une voix grave et ferme lors des rappels à l'ordre, une voix douce et calme pour les encouragements. Elles accentuent certains mots lors de la lecture d'histoires ou lors des passations de consignes.</p>
<p><i>Expressions du visage</i></p>	<p>Comme l'évoque J-F Moulin, l'utilisation du regard est très efficace chez les élèves, ils y sont très attentifs. Les deux enseignantes fixent en faisant les gros yeux lorsque le comportement d'un élève est inadapté, sans même avoir besoin de parler, celui-ci comprend qu'il doit cesser. Elles balayaient constamment du regard tous les élèves pour réguler leurs comportements et leurs travaux.</p> <p>L'utilisation du sourire a été beaucoup plus observée chez l'enseignante expérimentée dont l'ambiance de la classe était plus propice aux apprentissages que celle de l'enseignante stagiaire. Selon J-F Moulin le sourire permet de détendre l'ambiance de la classe et favoriser le climat de la classe.</p>

3.2.2. Réflexion professionnelle

Ce mémoire a permis un questionnement sur nos futures pratiques professionnelles. Les lectures et les enquêtes de terrain ont mis en évidence l'importance d'être attentives à notre langage corporel dès le début de notre pratique professionnelle. La manière d'occuper l'espace, de jouer avec la voix, d'utiliser certains gestes, impacte sur la relation enseignant/élève et notamment sur la relation d'autorité. L'enseignante stagiaire utilise ces canaux non verbaux pour appuyer la discipline au sein de sa classe, l'enseignante expérimentée pour favoriser des relations de confiance. Nos observations ont rendu compte que le climat de classe était de meilleure qualité dans la classe de l'enseignante expérimentée dont la communication non verbale était plus présente que l'enseignante stagiaire. En effet, lors de nos expériences en tant que stagiaires et lors des observations de notre enseignante stagiaire, nous avons remarqué que la principale préoccupation était de chercher à se faire écouter et respecter à tout prix. Or, les observations avec l'enseignante expérimentée nous ont prouvées que l'autorité ne se résume pas qu'à ce concept. Il nous semble donc essentiel d'user de la communication non verbale pour instaurer une discipline dans la classe mais surtout créer des liens de confiance avec les élèves, caractéristique principale de l'autorité éducative.

Nous avons constaté qu'il existe d'autres facteurs influant sur la relation de confiance et sur la discipline. En effet, rendre responsable l'élève et le rendre autonome participe à favoriser son émancipation et donc s'autodiscipliner en étant acteur de ses apprentissages. Assurer la sécurité affective et physique permet également à l'enfant de se développer dans un climat serein et bienveillant. La communication non verbale est très présente dans la pédagogie explicite, elle permet d'appuyer le discours et ainsi favoriser la compréhension des élèves. Que ce soit en REP+ ou en milieu ordinaire, l'explicitation reste nécessaire et doit être envisagée avec tous les enfants.

En somme, la richesse des observations recueillies dans deux contextes scolaires différents a permis de mettre en évidence diverses pratiques impactant l'autorité éducative. Nos représentations sur ce concept ont déjà bien évolué. En effet, pour nos expériences futures, nous tirerons profit de ces axes afin d'améliorer notre enseignement et l'utilisation de l'autorité en contexte scolaire.

CONCLUSION

En somme, ce projet de recherche a été mené dans le but de comprendre de quelle manière la communication non verbale peut influencer sur l'autorité enseignante. Autorité, définie dans le cadre théorique selon Robbes, comme une relation entre deux personnes disposant d'un statut différent à travers laquelle le sujet reconnaît la légitimité de l'auteur qui lui-même cherche à lui exercer une influence pour le rendre auteur à son tour, sans contrainte physique.

Étant concernées personnellement par le concept d'autorité durant nos stages, il nous est apparu essentiel de mener une étude en comparant l'exercice d'enseignante expérimentée et d'enseignante stagiaire. Cette comparaison nous a permises d'avoir une meilleure réflexion sur cette approche qui nous permettra, nous l'espérons, d'améliorer notre pratique en tant que futures professeures des écoles stagiaires. En effet, nous avons constaté lors des observations l'importance de la communication non verbale dans la relation enseignants/élèves. Celle-ci peut favoriser la discipline et les relations de confiance, par exemple au niveau de l'utilisation de l'espace, l'enseignant peut assurer la sécurisation des enfants, le contrôle des apprentissages ou encore la régulation des comportements en occupant tout l'espace classe. L'enseignant peut également faire preuve de respect envers l'enfant en se mettant à sa hauteur ou le reconforter en lui prenant la main. Concernant l'utilisation de la voix, celui-ci peut jouer dessus en utilisant un ton ferme pour des rappels à l'ordre, une voix douce et calme pour encourager. Il vaut parfois mieux d'éviter de crier lorsque le volume de la classe est élevé et au contraire utiliser un volume de voix faible pour maintenir le dans le calme. Les expressions du visage sont également utiles à la transmission des messages d'autorités, comme par exemple, ouvrir grand les yeux ou froncer les sourcils pour exprimer son mécontentement. Le sourire, lui, peut être utilisé comme signe de bienveillance.

Nous avons recensé un nombre important de signaux non verbaux lors de nos enquêtes, et davantage auprès de l'enseignante expérimentée, cela signifie qu'au-delà des signaux inconscients que nous émettons, il en existe de nombreux conscients et acquis au fil de l'expérience. La réalisation de cette enquête nous a ainsi procuré un bon nombre d'apports pour nos futures pratiques. Cependant, nous aurions pu aller encore plus loin en ne nous résumant pas seulement à deux enseignantes et peut-être élargir le champ des possibles en observant d'autres enseignants d'école maternelle.

Des observations auraient aussi été pertinentes avec des enseignants d'école primaire afin de nous rapprocher de ce milieu et voir comment ceux-ci exploitent l'usage de la communication non verbale.

BIBLIOGRAPHIE

Arendt, H. (1961). *La crise de la culture*. Éditions Viking Press.

Avenier, M. J. (2011). Les paradigmes épistémologiques constructivistes : post-modernisme ou pragmatisme ? *Management & Avenir*, 43(3), 372.

Azéma, G. (2015). *L'improvisation selon les enseignants entrant dans le métier : une approche en anthropologie cognitive*. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2015.

Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26, 1-18.

Bourbao, M. & Ramond, F. (2020). *Premières années d'enseignement, la conduite de la classe*. p.71. Editions Retz.

Delamarre, C. (2014). Chapitre 2 : Communication verbale et non verbale dans *Alzheimer et communication non verbale*. 29-38. Consulté sur le site cairn.info. URL : <https://www.cairn.info/alzheimer-et-communication-non-verbale--9782100554362-page-29.htm>

Foray, P. (2009). Trois formes de l'autorité scolaire. *Le Télémaque* 2009/1 (n°35). 73-86. Consulté sur le site cairn.info. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2009-1-page-73.htm>

Foussard, C. (2011). *La construction de l'autorité à l'école*, Paris, Hachette éducation, pages 31-32

Houssaye, J. (1996). *Autorité ou éducation ?* Paris, E.S.F.

Léonard, F. (2008). *Autorité et conduite de classe*. p.43. Paris : Nathan.

Lerude, M. Le marché de l'identité. Mais qu'est-ce qui fait donc autorité ? p.p 80-90. *La revue lacanienne* 2007/2 (n° 2). Consulté sur le site Cairn.info. URL : <https://www.cairn.info/revue-la-revue-lacanienne.htm>

Meirieu, P. (2012). *Crise de l'autorité : reconstruire la promesse scolaire*. Editions DDB.

Moulin, JF. (2014). Le discours silencieux du corps enseignant ; la communication non verbale du maître dans les pratiques de la classe. *Carrefours de l'éducation*. p.142. Consulté sur le site Cain.info. URL : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-1-page-142.htm>

Prairat, E. (2012). L'autorité éducative au risque de la modernité. *Recherche et formation*. Consulté sur le site OpenEdition. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1944>

Prairat, E. Autorité et respect en éducation. *Le Portique* [En ligne], 11 | 2003, mis en ligne le 15 décembre 2005, consulté sur le site OpenEdition. URL : <http://journals.openedition.org/leportique/562>

Pujade-Renaud, C. (1984). Le corps de l'enseignant dans la classe [compte-rendu] de Filloux, J-C. *Revue française de pédagogie*. pp. 73-76.

Rakoto-Raharimanana, H. (2010). ROBBES Bruno. L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer, *Recherche et formation*. p.265. Consulté sur le site OpenEdition. URL : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.299>

Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Flammarion.

Revault d'Allonnes, M. (2006). *Le pouvoir des commencements : essai sur l'autorité*. Seuil, p. 266.

Robbes, B. (2006). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. *Les Cahiers pédagogiques*.

Robbes, B. (2020). *L'autorité éducative dans la classe : Douze situations pour apprendre à l'exercer*. ESF.

Sylvain Connac, « Robbes, B. (2016). L'autorité enseignante - Approche clinique. Nîmes : Champ Social Éditions », *Éducation et socialisation* [En ligne], 44 | 2017, mis en ligne le 01 juin 2017, consulté le 11 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edso/2200>

Twitchell Hall, E. (1978). *La dimension cachée*. Editions du Seuil.

Watzlawick, P. & Helmick J. (1979). *Une logique de communication*. Paris : Le livre de poche. p.280.

Documents audiovisuels

Connac, S. (2017). Coopération et climat scolaire Pourquoi ? Comment ? Extrait n°1 Les systèmes d'autorité dans la classe. Conférence consultée sur le site YouTube le 22/03/2021. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=ozMzQ67c0cE>

Robbes, B. (2009). Académie de Versailles. WebTV de l'académie de Versailles. Entretien : Qu'entendez-vous par autorité éducative ? (2009). Consulté le 22/03/2021. URL: <http://webtv.acversailles.fr/spip.php?page=recherche&recherche=robbes+autorit%C3%A9+%C3%A9ducative+>

Serres, M. (2014). Interview sur l'autorité. Consulté le 21/03/2021. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=GeJgTmZ9EBc>

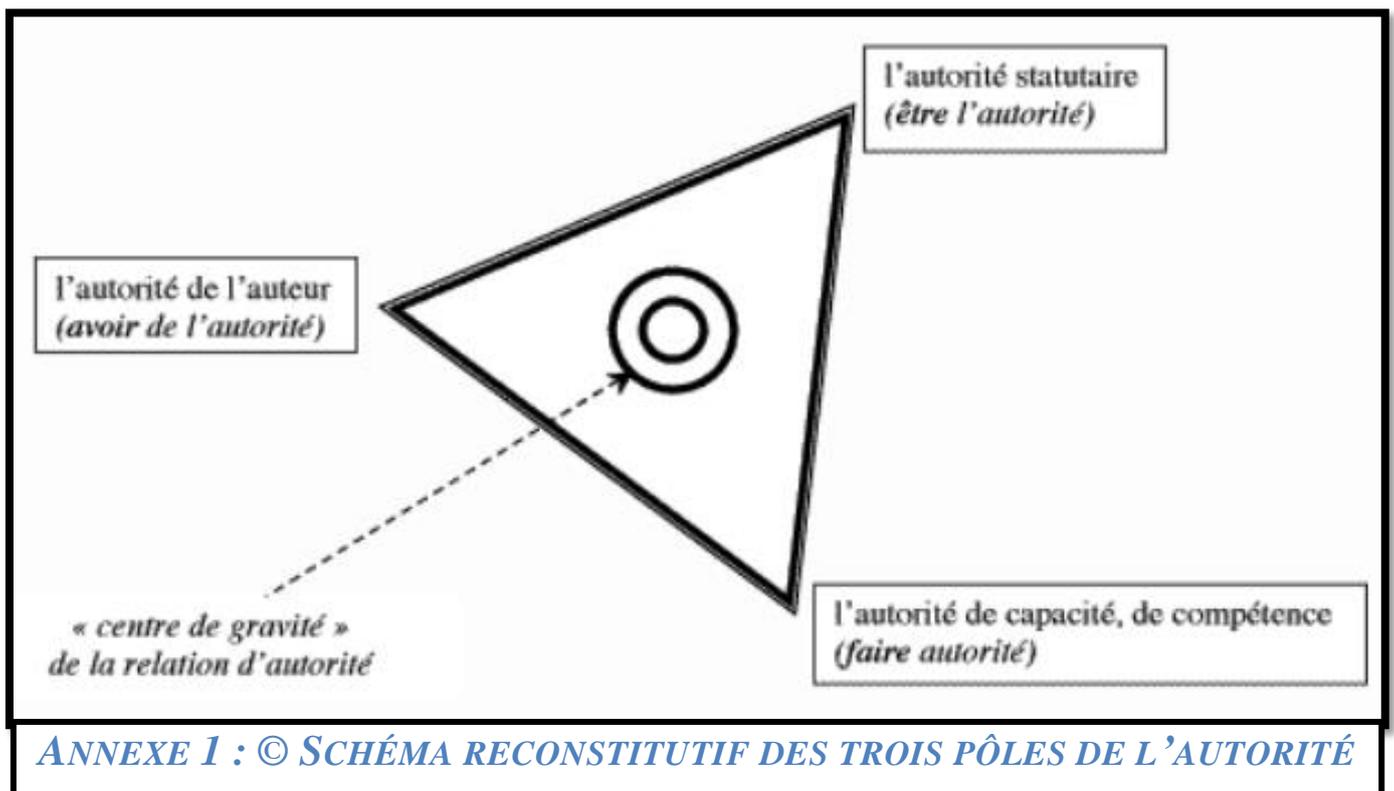
Tellier, M. (2013). Communication non verbale et geste co-verbal. Consulté sur le site YouTube le 20/03/2021. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=LvaENeCqakE&t=1387s>

Autres sources

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche de la République française. (2015). Eduscol : glossaire enseignement moral et civique : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/02/5/Ress_emc_glossaire_464025.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche de la République française. (2015). Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013 : Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation : https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

Extrait de la circulaire no 91-124 du 6 juin 1991. Consulté le 22/03/2021. URL: <http://circ41-blois4.tice.ac-orleans-tours.fr/php5/IMG/pdf/BO-sanctions.pdf>





ANNEXE 2 : EXEMPLES DE GRILLES D'OBSERVATIONS AU BROUILLON

Posture et Gestuelle

PEs	Elèves 1
<p>silence : daigt sur bouche</p> <p>rituel : saurs'ls, a'ls, oreilles, bouche, joues, m^ochaire, menton, cou, epaules, coudes, poignets, doigts, tarse (hpe), ventre, (gestes tournoyants) fesses, cuisses, genoux, tibia, chevilles,orteils.</p> <p>↳ d'utilisation du masque pour maintenir</p> <p>↳ élève devant enseig. qui fait les mêmes gestes.</p> <p>claquement daigt pour ramener au silence</p> <p>élèves banc, pe chaise de bureau. pas même hauteur</p> <p>contact avec élèves : donne la main (transit° reg. → atelier)</p> <p>contact : rapproche et baise tête vers les élèves</p> <p>"tiens me voir" : tend la main et le bras</p> <p>posture : un peu querqueruillée</p> <p>"quand vous avez fini" → autre atelier : au milieu de deux élèves, et met ses mains sur leurs</p>	<p>• sollicitent beaucoup plus ATSEM + AESH quand conflits</p> <p>• bruits, agitat° des élèves lors des transitions</p> <p>• certains élèves ont pas écouté les consignes</p> <p>↳ intervention ATSEM "la maîtresse elle vient de parler"</p> <p>leurs</p> <p>• motricité : AESH fait comptine "bras croisés" pendant transition</p>

Notes postures et gestuelles (PES)

UTILISATION DE L'ESPACE (déplacement, proxémie...)

Attitude de l'enseignant	Attitude des élèves
<p>Regroupent : arrive sur une petite chaise, autour de l'écluse</p> <p>Atelier : installe un tapis et s'installe en rond proche des enfants</p> <p>Elle demande aux élèves de toucher les peils représentant les unités/digames de la colonne sans parler (mise à part les perçonn)</p> <p>"Est ce que tu arrives à la cacher de la main?"</p> <p>Toujours placé à hauteur des enfants</p> <p>S'assoit par terre avec eux lors de l'activité, au sur les genoux</p> <p>Proxémie ⊕⊕</p> <p>Lorsqu'elle se place sur les genoux, les</p> <p>La PE a mis en place un rituel en lien avec la pédagogie Montessori, lorsqu'un élève a une question, il vient mettre sa main sur son épaule et attend qu'elle soit disponible pour lui répondre</p> <p>Lorsqu'un enfant fait trop de bruit, elle se met proche de lui et lui demande calmement d'aller à une occupat de la silence</p> <p>Se déplace de toute la classe pour aller voir chaque élève quand ils sont en autonomie</p>	<p>Les élèves ont tendance à s'installer proche de la PE.</p> <p>Ils savent qu'ils doivent s'associer en tailleur</p> <p>↓</p> <p>moins par terre, les élèves prennent la</p> <p>Les élèves ont parfaitement intégré cette manière de faire</p>

Notes utilisation de l'espace (PE)



ANNEXE 3 : GRILLES D'OBSERVATIONS MISES AU PROPRE ET EN COMMUN

POSTURE ET GESTUELLE			
Enseignant expérimenté		Enseignant débutant	
Attitude de l'enseignant	Attitudes des élèves	Attitude de l'enseignant	Attitudes des élèves
Lundi 29 mars après-midi		Jeudi 29 avril (toute la journée)	
Temps calme (les enfants s'installent sur un bureau dans un coin de la classe et écoutent de la musique douce)		Temps regroupement	
Lorsqu'un des élèves s'agite, l'enseignante pose ses deux mains sur ses épaules, sans parler.	L'enfant pose sa tête sur ses bras croisés.	<p>Utilise un grelot en bois pour annoncer le regroupement.</p> <p>Rituel de réveil alliant paroles et gestes : gratter la tête, les joues, le cou, les épaules etc.</p> <p>Assise sur une petite chaise en face du groupe, prend une élève qui pleure entre ses genoux.</p> <p>Demande aux élèves de dire le chiffre inscrit sur une étiquette, aide avec les doigts si l'élève ne trouve pas la réponse.</p> <p>Baisse son masque pour rappeler à l'ordre.</p> <p>Met le doigt sur la bouche pour avoir le silence ou claquer des doigts.</p> <p>Mets les mains sur ses oreilles pour indiquer qu'il y a trop de bruit.</p> <p>Enlève parfois son masque pour leur parler.</p>	<p>→ Les enfants suivent les gestes en silence.</p> <p>→ Quelques élèves ne sont pas attentifs pendant le regroupement, ils regardent la cour derrière eux, dos tournés au reste du groupe.</p> <p>→ Certains élèves réagissent, d'autres non.</p>
Temps regroupement		Temps des activités	
L'enseignante est assise sur une petite chaise autour de l'ellipse		Donner la main à certains élèves pour aller du	

<p>avec les enfants, avec une posture droite (dos + cou + tête). Elle a une attitude douce et souriante.</p> <p>Elle réalise plusieurs gestes co-verbaux : pointe du doigt pour transmission de la parole ou pour montrer des éléments dans la classe, met le doigt près de son oreille pour que les enfants soient à l'écoute, fait « non » du doigt lorsque la réponse n'est pas celle attendue.</p> <p>Pour mise au calme : utilisation doigt devant la bouche et utilisation point fermé pour le silence</p> <p>Mémorisation : « rappelez-vous » (communication) + doigt sur le côté de la tête</p> <p>Fruits et légumes : énumération avec les doigts de la main</p> <p>→ Communication qui se fait beaucoup par les doigts</p> <p>« Dans le cahier on avait mis un mot » : main plate + autre main avec doigts en guise de stylo, fait semblant d'écrire sur la main plate.</p> <p>Comptine : l'enseignante a mis en place un rituel de retour au calme sous forme de comptine. La comptine est associée à des gestes « mains en l'air, sur la tête, aux épaules [...] moulinait et on se tait », finissant par le doigt sur la bouche.</p> <p>Lecture d'album <i>Le roi, sa femme et le petit prince</i> : énumération des personnages un par un en utilisant sa main droite de haut en bas, sorte de vague</p> <p>Quand les élèves prennent la parole sans demander l'autorisation : elle lève la main,</p>		<p>regroupement aux activités.</p> <p>Se rapproche et baisse sa tête aux niveaux des élèves pour leur parler.</p> <p>« Viens me voir » : tend la main et le bras.</p> <p>Deux élèves ont fini l'activité, elle se place entre les deux, pose sa main sur leurs nuques et leur propose un travail d'autonomie.</p> <p>Croise les bras pour exprimer son mécontentement.</p> <p>Au changement d'activités, elle montre avec son doigt où chaque groupe doit aller (support flèche de couleur au tableau).</p> <p>Tapote sur la tête de l'élève pour obtenir le silence.</p> <p>Comptine alliant paroles et gestes.</p> <p>Lecture : arrête l'histoire car des élèves vont boire sans l'autorisation.</p> <p>Elle part ouvrir le portail sans communiquer avec les élèves, l'ATSEM prend le relais avec des comptines.</p>	<p>→ Les élèves sollicitent plus d'ATSEM et l'AVS en cas de besoins que la PE.</p> <p>→ Certains élèves n'écoutent pas la consigne, l'ATSEM intervient « la maîtresse vient de parler »</p> <p>→ Bruits, agitations lors de certaines transitions</p>
---	--	---	---

<p>claque des doigts et lève un seul doigt.</p>			
Temps ateliers dirigé		Motricité	
<p>Atelier numérique : L’atelier se réalise sur le sol, sur un tapis, les enfants ainsi que l’enseignante sont assis par terre. On observe une grande proximité entre eux.</p> <p>L’atelier Montessori porte sur les dizaines, unités, centaines et milliers : l’enseignante pointe du doigt pour aider au comptage, pour montrer le matériel « là on tient la centaine », « est ce que vous pouvez la cacher dans vos mains ? et le cube des milliers ? »</p> <p>Aide avec les bras et les mains pour distancer les barres de dizaines trop collées.</p> <p>Utilisation gestes pour les mots : exemple « perle » geste spécifique avec les mains.</p> <p>Signe écoute : doigt sur l’oreille.</p> <p>L’enseignante a appris aux enfants à venir poser leurs mains sur son épaule lorsqu’ils veulent communiquer avec elle mais qu’elle est occupée.</p> <p>Ateliers langage : L’atelier se réalise en petit groupe sur des bureaux à hauteur des enfants, l’enseignante est assise en face d’eux.</p> <p>1 doigt = 1 syllabe Il pointe du doigt et reste silencieuse en attendant la réponse de l’élève interrogée.</p>		<p>Pas de démonstration, désigne un enfant pour montrer au reste du groupe. Présente sur le poste le plus à risque.</p> <p>Rappel à l’ordre d’un enfant devant l’ensemble du groupe classe.</p> <p>Debout face aux élèves, croise les bras et reste silencieuse pour exprimer son mécontentement</p>	<p>→ Ambiance mouvementée : pleurs, chutes, volume sonore élevé.</p>

Mardi 30 mars matin

Temps accueil

Tapote sa propre épaule quand un élève veut lui demander quelque chose, lui parler.

Juste signe de la tête de gauche à droite pour dire non quand elle voit un élève « désobéir »

Correspondance audio + visuel : montre avec son doigt et explicite en même temps « ça c'est 10, c'est une dizaine »

Pour réprimander lorsque l'élève est assis sur un bureau, l'enseignante se met derrière l'élève, se penche et pose ses mains sur la table. Lorsque l'élève est debout, elle se baisse à sa hauteur et lui fait la remarque discrètement. Pour une aide/correction, elle se place à côté de l'enfant.

Tenue : tablier

Un élève s'est assis sur la table en lui parlant : l'enseignante l'a tiré doucement par le bras. Elle hoche la tête lorsque l'enfant lui parle.

A certaines tables elle se met en face de l'élève à genoux

Montre du doigt la table à ranger quand l'élève en est loin

« Allez dépêche-toi vas-y » : bras mouvement arc de cercle pour « pousser » accompagner

« On va essayer d'y réfléchir » : doigt qui fait des ronds sur le côté de la tête

L'enseignante pose souvent sa main sur la tête ou sur l'épaule en accompagnant sa parole « vient

→ Les élèves savent qu'ils doivent seulement poser leur main sur l'épaule de l'enseignante lorsqu'ils veulent lui parler mais qu'elle est déjà occupée.

→ L'élève s'est laissé faire et a suivi le geste de l'enseignante.

<p>on va regarder ce qu'on peut faire » ; « Allez met toi au travail ».</p> <p>Lorsqu'elle présente une activité, ses gestes sont lents, elle insiste en pointant du doigt le matériel.</p> <p>Atelier d'écriture : Elle montre à l'élève la bonne position des doigts, fait glisser son poignet sur le bureau.</p>	<p>→ L'élève reproduit par imitation les gestes.</p>		
Temps regroupement			
<p>Comptine : bras croisés...</p> <p>Rituel appel :</p> <p>Enseignante a les jambes croisées + mains nouées → pas la même posture quand c'est elle qui dirige la classe à 100%</p> <p>Comptage appel colonne : elle est debout, se met en retrait quand l'élève compte les doigts des élèves</p> <p>« Te lever » : mains ensembles du bas vers le haut</p>			
Motricité			
<p>Rappel à l'ordre avec voix + les deux mains levées niveau tête + tape deux fois des mains en continuant l'explication des consignes</p> <p>« (prénom) tu parles ! » : pouce + majeur collés</p> <p>Arrête l'élève en mettant ses deux mains sur ses épaules pour expliquer une nouvelle consigne</p> <p>« Va là-bas à quatre pattes » : pointe le sol du doigt</p> <p>« Pousse le bâton avec deux mains » → mains ensembles forment O + pousse vers le bas</p>			

<p>Montre comment se relever sur ses patins : deux mains qui s'appuient sur les genoux + oralise en montrant. Idem glisser avec les matins, traîne ses pieds contre le sol</p> <p>« tu appuies avec un doigt et tu tires avec l'autre » : démonstration</p>			
---	--	--	--

UTILISATION DE LA VOIX

Enseignant expérimenté	Attitudes élèves	Enseignant débutant	Attitudes élèves
------------------------	------------------	---------------------	------------------

Temps repos	Temps regroupement
--------------------	---------------------------

Utilisation de la voix : débit faible, chuchote pendant le temps repos		Utilise une voix douce et calme.	
--	--	----------------------------------	--

Temps regroupement	Temps ateliers
---------------------------	-----------------------

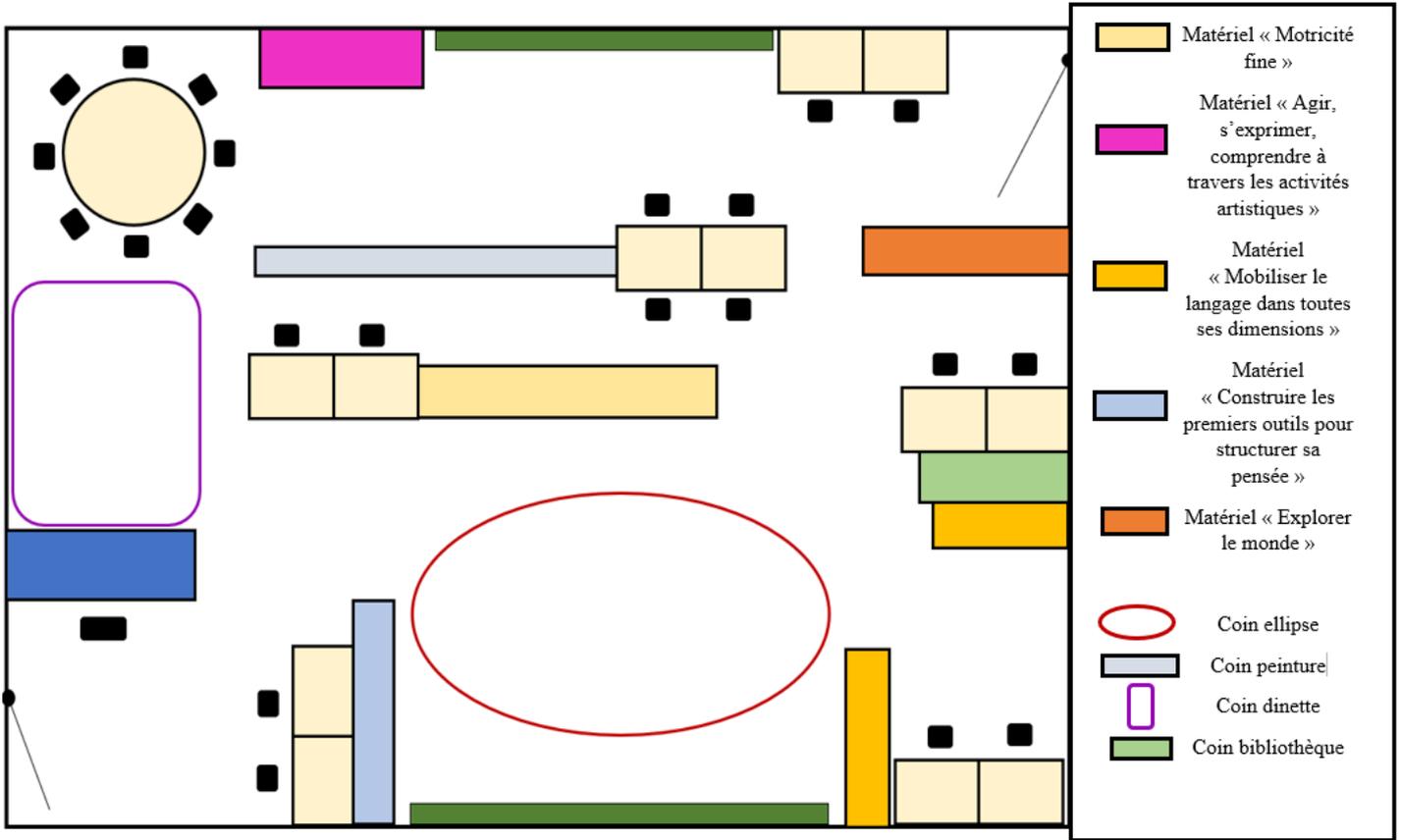
<p>Utilisation de la voix : débit faible, chuchote au début du temps regroupement en utilisant l'onomatopée « chhhhhh ».</p> <p>Utilisation de la voix en utilisant l'intonation avec mélodie en insistant sur les syllabes "PRINtemp" « (aigu) + corriger les élèves "Ah !" » (Grave)</p> <p>Pour les consignes : insiste bien sur les termes centraux (débit plus lent et plus d'exagération).</p> <p>Lève le volume de la voix après plusieurs remarques faites à un élève « Deux fois que je te dis non, c'est beaucoup ! ». Elle se penche à la hauteur des enfants lorsqu'elle fait des remarques.</p> <p>Lecture d'album <i>Le roi, sa femme et le petit prince</i> : débit de lecture : début de la page lecture lente + fin de la page lecture rapide</p>		<p>Joue avec le volume de la voix.</p> <p>Elle fait des rappels à l'ordre avec une voix forte, grave et un débit rapide. Elle encourage avec une voix plus aiguë et un débit plus lent.</p> <p>Chuchote lorsqu'elle s'adresse qu'à un seul élève.</p> <p>« ththth » (langue sur le palet) pour rappel à l'ordre.</p> <p>Beaucoup de haussement de ton pour rappel à l'ordre.</p> <p>Pendant la lecture d'histoires, elle accentue et elle articule sur les mots compliqués (escarpé, ravissante)</p>	<p>→ Les enfants qui sont en activité, avec elle, parlent doucement, les autres groupes sont plus bruyants et agités.</p>
--	--	--	---

Temps atelier dirigé			
<p>Ricane sur le ton de l'humour quand un élève fait une erreur exemple : « pas de zéro dans une unité » pendant l'apprentissage des unités dizaines centaines milliers</p> <p>Ramène les élèves vers la notion « unité, unité, unité j'ai dit » → répétition</p> <p>Etayage : « je ne suis pas sûre qu'il y ait assez d'unités hein » → volume et intensité plus forts (pendant l'apprentissage de la formation des dizaines)</p> <p>« Ça ne va pas du tout, pas du tout du tout ! » + « je ne veux pas voir des choses comme ça ! » : intonation grave + débit moyen + grand volume pour exprimer le mécontentement</p> <p>« « BA LAI », on le range où ? » (Pendant l'activité de tri de syllabes) : syllabes lentes et volume assez fort mais pendant la suite de la question plus rapide, plus fluide et volume plus bas</p> <p>« BA lle » → accentuation syllabe travaillée</p> <p>Lors de l'activité dans la salle de motricité, le volume de la voix est supérieur à celui de la classe.</p>			
UTILISATION DE L'ESPACE			
Enseignant expérimenté (Utilisation des chaussons)		Enseignant débutant	
Lundi 29 mars après midi		Jeudi 29 avril	
Temps repos			
Se déplace dans la classe discrètement.			

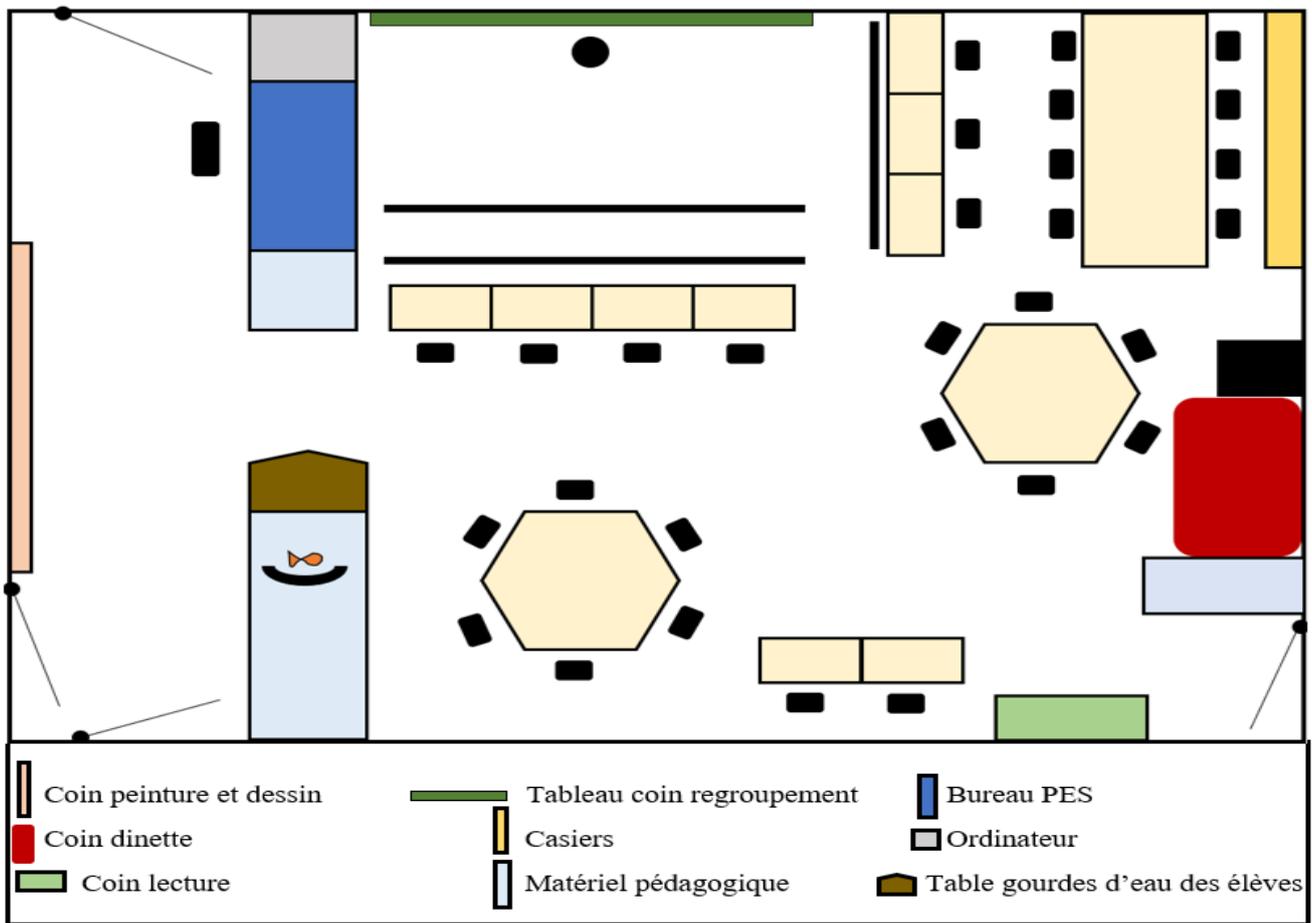
Temps regroupement		Temps regroupement	
Elle s'assoit avec les élèves autour de l'ellipse.		Elle s'assoit en face des élèves	
Temps atelier dirigé		Temps des activités	
<p>S'assoit sur les genoux ou en position tailleur avec les élèves sur le tapis installé au sol.</p> <p>Proxémie des élèves pendant les ateliers (rapproche sa tête des élèves) mais plus de distance en coin regroupement</p> <p>Explications + questions : se rapproche des élèves + manipulation des objets mais se rétracte du groupe lors de l'attente des réponses et des réflexions des élèves</p> <p>Déplacements variés entre son groupe d'atelier dirigé + les autres petits îlots (pendant que son groupe est en autonomie) + pour la validation/passation des consignes : déplacements dans toute la classe</p>		<p>S'installe avec le groupe sur un tabouret à leur hauteur, tourne le dos aux autres groupes.</p> <p>Se retourne quelquefois pour regarder les autres groupes.</p> <p>Quand un élève a fini son travail, elle se déplace dans la classe pour donner un travail à faire en autonomie</p> <p>Globalement peu de déplacements vers les autres groupes en autonomie.</p> <p>Activité motrice : se place sur le poste le plus dangereux (poutre de suspension)</p> <p>Temps calme (les élèves sont allongés sur des matelas dispersés dans la classe) : la PE circule beaucoup dans la classe, plusieurs rappels à l'ordre.</p>	<p>→ Les enfants se déplacent librement dans la classe à la fin de leur travail.</p> <p>→ Beaucoup d'enfants se déplacent pour aller prendre des livres.</p>
Mardi 29 mars matin			
Temps d'accueil			
<p>Circulation dans toute la classe en présentant des ateliers ceux qui les découvrent + observe en même temps les autres élèves pendant que l'élève avec qui elle est réalise l'activité.</p> <p>L'enseignante se déplace lentement et occupe tout l'espace de la classe.</p> <p>Utilise un petit tabouret pliable pour s'installer à proximité des enfants.</p>	<p>→ Certains élèves sont attentifs aux explications de l'enseignante même s'ils ne sont pas concernés et qu'ils sont dans un autre atelier : yeux fixés/rivés vers le visage de l'enseignante</p>		

EXPRESSIONS DU VISAGE			
Enseignante expérimentée (Observations que des yeux, sourcils et front car le nez et la boucle ne sont pas visibles à cause du masque)		Enseignante débutante	
Attitude de l'enseignant	Attitudes élèves	Attitude de l'enseignant	Attitudes élèves
Temps Accueil			
Accueille chaque élève avec le sourire (visible même avec le masque).	La plupart des enfants arrivent en classe avec le sourire.		
Temps regroupement (valable aussi pendant le temps atelier)		Temps regroupement et temps des activités	
<p>Pour affirmer les propositions des élèves : hoche la tête et ouvre grand les yeux. Plisse les yeux quand elle attend une réponse des élèves.</p> <p>Regarde vers le haut avec les yeux un peu plus plissés quand les élèves font une erreur.</p> <p>Rappel à l'ordre : fronce les sourcils + grands yeux ouverts ronds.</p> <p>Fronce les sourcils + yeux plissés quand la réponse n'est pas celle attendue + hoche la tête + sourcils vers le haut quand elle a obtenu la réponse demandée.</p> <p>Fixe les élèves et reste silencieuse quand elle est dans l'attente d'une réponse.</p> <p>Rigole à certaines remarques des enfants. Balaie constamment du regard tous les enfants.</p> <p>Appuie la phrase « ça va marcher, tu vas voir ! » par un clin d'œil.</p> <p>Dans la récréation, lorsque des enfants pleurent, elle regarde la</p>	<p>→ les élèves ont les yeux fixés vers le visage de l'enseignante en se focalisant sur ses expressions.</p> <p>→ les élèves réagissent directement en faisant ce qui est demandé par l'enseignant</p>	<p>Ouvre grand les yeux, hausse les sourcils quand elle attend une réponse.</p> <p>Fronce les sourcils quand la réponse donnée n'est pas celle attendue.</p> <p>Pendant l'atelier motricité, elle balaie du regard tous les enfants.</p> <p>Hoche la tête pour dire oui lorsqu'un enfant réussit.</p> <p>Enlève son masque quand trop de rappels à l'ordre.</p>	

<p>blessure, réalise une petite caresse dessus et réconforte par des câlins.</p>			
Temps atelier dirigé			
<p>Quand elle émet une erreur (exemple : une dizaine au lieu d'une centaine) elle secoue brièvement la tête de gauche à droite et se reprend en même temps.</p> <p>Souriante pendant l'activité en petit groupe. Garde un œil sur l'ensemble du groupe de la classe.</p>			
Mardi 30 mars matin			
Temps d'accueil			
<p>Syllabe « épée » ; « étoile » : une syllabe = un haussement de sourcils en l'air</p> <p>onomatopée OHOHOHO : +++</p>	<p>→ À cause du masque ils regardent les yeux de l'enseignant</p> <p>→ Pendant la démonstration ce n'est pas l'enseignante qu'ils observent mais la manipulation des objets</p> <p>→ Pendant les explications : l'enseignante regarde le matériel de l'activité et les élèves aussi</p> <p>→ Quand un élève commet une erreur (exemple : faire tomber involontairement un objet) : regard vers le haut ; vérifie si l'enseignant est dans les parages ; coin de la bouche vers le bas ; épaules relevées ; tête rentrée</p>		
Temps regroupement			
<p>Lecture d'album apporté par élèves « le petit cirque de Barnabé » : expressivité du visage en rapport avec le texte, théâtralisation</p>	<p>→ Les élèves réagissent aux expressions de l'enseignante</p>		



ANNEXE 4 : AMÉNAGEMENT DE LA CLASSE DE LA PE



ANNEXE 5 : AMÉNAGEMENT DE LA CLASSE DE LA PES

**ANNEXE 4 : VERBATIM DE L'ENTRETIEN EN VISIOCONFÉRENCE
AVEC LA PROFESSEURE EXPÉRIMENTÉE LE 29 MARS 2021**



Amélie	Bonjour, alors est-ce que tu peux d'abord te présenter ? Ton parcours, euh ton entrée dans le métier.
PE	Alors, après une maîtrise en marketing-gestion, j'ai travaillé pendant 12 ans comme responsable des achats pour un laboratoire pharmaceutique et pour le CHU de Montpellier. J'ai présenté le CRPE et étais titulaire stagiaire en 2003. Jusqu'en 2015, j'ai été nommée à titre provisoire sur des postes fractionnés de complément de service en élémentaire, puis titulaire de secteur sur la circonscription de Montpellier nord en maternelle. Et maintenant, depuis septembre 2015, je suis nommée à titre définitif sur l'école Copernic dont je prends la direction en septembre prochain.
Amélie	D'accord merci, donc nos observations ont porté sur la communication non verbale et plus précisément sur les gestes, la posture, l'utilisation de la voix et de l'espace et enfin les expressions du visage. Donc pour commencer, penses-tu souvent aux gestes et à ta posture ou le fais-tu de manière inconsciente ?
PE	C'est quelque chose au départ qui est plus ou moins réfléchi mais qui effectivement se construit au fur et à mesure de l'expérience et puis bon effectivement en fonction de la réaction des enfants en fait et des échanges que l'on fait entre nous, entre collègues. On partage énormément de choses donc... on se donne des tuyaux. (Rire)
Amélie	D'accord, on a remarqué aussi que lorsque tu as des remarques à faire à certains élèves, tu leur demandes de venir près de toi et tu le fais plutôt de manière discrète, pas devant l'ensemble de la classe, est-ce que pour toi c'est important de fonctionner ainsi ?
PE	C'est extrêmement important, je dirais même que c'est primordiale, parce que c'est un rappel, souvent c'est un rappel à la règle, à la loi de la classe ou de l'école qui se fait yeux dans les yeux et puis ça ne concerne que l'élève et moi, et de cette manière-là ça les met toujours plus en responsabilité euh... interpeller un enfant et leur montrer, c'est comme quand on a des enfants, c'est pareil, ce n'est absolument pas productif d'humilier un enfant donc (rire), donc voilà, c'est pour éviter cette chose là que je le fais discrètement ou même des

	fois je sors, ça m'arrive même des fois avec un enfant de sortir de la classe, suivant les caractères (rire).
Camille	Mais du coup, le fait justement de le faire sortir de la classe, est-ce que pour lui ça serait pas signe, euh comment on dit, ah j'ai pas le mot... D'être justement sorti de la classe, d'être...
PE	Mis à l'écart ?
Camille	Oui voilà, c'est ça, pardon !
PE	Bah pas vraiment en fait, parce que là c'est un contrat entre moi et lui, on connaît les règles de la classe, il est contrevenant donc je lui rappelle de manière très responsable ce contrat-là, euh et puis de toute façon je ne le laisse pas dehors enfin il est pas humilié dans le sens où je vais pas lui remonter les bretelles et le rabaisser, c'est pas du tout ça l'intention, parce que très très souvent dans ces cas-là, on commence par ça ou on termine pas ça en disant : j'ai confiance, tu te rappelles que j'ai confiance donc maintenant à toi de me montrer que je me trompe pas.
Camille	D'accord
PE	Il y a toujours ce lien-là, très important, c'est euh... C'est une relation de confiance.
Amélie	D'accord, donc au niveau de la posture, qu'est-ce qu'on a mis ? Oui l'instauration de..., enfin lorsque les élèves viennent poser la main sur ton épaule quand tu es occupée, est ce que ça a du sens, est ce que c'est compliqué à mettre en place ?
PE	Bah en fait pas vraiment, ça c'est quelque chose qui est assez facile à mettre en place, il faut le mettre tout de suite, dès les premières heures dans la classe et c'est simplement expliquer, ce contrat là c'est expliquer aux enfants que quand je suis occupée avec un autre je n'ai pas le temps pour lui et donc la c'est simplement, ça permet de pas déranger le travail, par exemple si je suis en présentation avec un autre enfant ça ne dérange pas cette présentation là et celui qui demande la parole voit bien que pour l'instant je suis pas disponible mais le jour où quelqu'un viendra poser la main sur mon épaule alors que je serai avec lui, il aura la même, le même temps réservé pour lui. Mais ça marche très bien hein, ça marche très très bien, on l'a mis en place depuis maintenant quelques années et que toutes mes collègues font maintenant, qu'on fait même en récréation, enfin ça marche très bien.

Amélie	D'accord ça ne concerne pas que la classe
PE	Non, ça fait partie des gestes simples qu'on a mis en place dans toute l'école.
Camille	D'accord ok
PE	Donc ça peut être en récréation, n'importe lequel qui va venir poser sa main sur l'épaule et ce qui est très agréable (rire) parce qu'au moins t'as pas des milliards et des milliards de maîtresse, maîtresse, tu m'écoutes, maîtresse ! Chacun prend son temps.
Camille	Et du coup par rapport à ça est ce que c'est aussi mis en place par rapport aux activités périscolaires ?
PE	Euh... Alors là le problème, c'est que je ne sais pas étant donné que je ne suis, que nous sommes pas là, c'est un temps qui est différent, quand la classe est terminée on ne sait plus ce qui se passe dans l'école donc non. Alors après, ça peut être, enfin disons que c'est pas calculé avec le périscolaire mais après avec certaines personnes, notamment cette année j'ai dans ma classe la maman de S***** qui travaille au périscolaire donc c'est des choses qu'elle voit faire et peut être qu'elle le répercute aussi sur son temps à elle mais bon je .. c'est pas ouvertement proposé, ni appliqué. Alors que peut être que les enfants le font, ça je sais pas, faudrait que je pose la question. Mais bon je ne sais pas si vous avez remarqué mais ils changent de comportement dès la seconde même où les animateurs arrivent.
Amélie	Oui c'est vrai, ils s'agitent. (rire)
Camille	Oui (rire). Alors moi, j'ai une autre question, c'était par rapport, pendant la passation de consignes, vous mettez beaucoup l'accent sur certains mots donc au niveau de la voix, par exemple vous dites, on va travailler en équipe mais vraiment plus doucement, du coup pour vous ça permet quel but en fait de justement d'avoir un débit plus lent en mettant l'accent sur certains mots ?
PE	Ça permet justement de, comme par exemple, quand on va baisser la voix effectivement quand y a de l'agitation, au regroupement quand y a de l'agitation, on a besoin de faire baisser le volume général, de reprendre la consigne comme ça, du coup ça calme (chuchote). Donc ça c'est quelque chose d'assez simple qui permet d'avoir l'attention de tous ou une attention de certains membres ou d'interrompre ceux qui ne sont à ce moment-là pas concentrés. Donc c'est une technique qui marche bien et qui permet justement de capter l'attention et de concentrer les élèves.

Camille	D'accord
Amélie	Oui on a remarqué que le volume de ta voix dans la classe est relativement bas, tu parles de manière douce et calme, est ce qu'il est important pour toi de jouer sur le volume, l'intonation, le débit ?
PE	Exactement, on va dire qu'effectivement, j'essaie d'utiliser la voix, et quand je crie c'est que la, c'est dépassé, il faut que ça s'arrête net et ça c'est possible que parce que le reste du temps c'est calme mais effectivement avec l'organisation en ateliers ça permet que chacun soit dans son coin, soit autonome dans le respect du travail des autres mais voilà alors la vous l'avez pas bien vu et puis bon l'ambiance n'était pas propice à ça mais en début d'année, très très souvent, si il se passe quelque chose de contrevenant, c'est un grand mot mais s'il y en a un qui enfreint une règle basique dans un atelier, je vais me lever et je vais aller le voir, et lui parler doucement. Je me déplace, après l'année passant on le fait plus mais il suffit des fois, tu vois M****, juste je l'appelle M****, ça va l'arrêter, ça va stopper et ça va suffire mais dans un premier temps c'est se déplacer, pas crier, ça sert à rien de crier à tort et à travers et effectivement le volume de la voix est assez important.
Amélie	Oui parce qu'on a remarqué la différence par exemple dans la salle de motricité où tu as utilisé le volume plus élevé sûrement dû à l'espace plus conséquent que celui de la classe...
PE	Oui c'est vrai, mais ça aussi l'espace de la salle c'est grand, ça raisonne, ils ont qu'une envie c'est de bouger donc ça va un petit peu avec l'activité (rire)
Amélie	Donc aussi au niveau de l'utilisation de l'espace, donc voilà, on a vu que tu te déplaces beaucoup et que tu t'assoies très fréquemment près de l'enfant et à leur hauteur, est ce que tu penses que cette proxémie est importante ?
PE	Je pense que c'est essentiel, c'est pour ça j'ai un petit tabouret pliant pour leur parler droit dans les yeux et pas leur parler d'au-dessus en disant oui alors toi... Non non, se baisser à leurs niveaux, s'accroupir les yeux dans les yeux à leur hauteur, je pense que c'est un respect (rire), un respect que je leur dois et c'est très très important oui.
Camille	Et donc en fait, pour vous le fait d'être en hauteur ça serait un manque de respect, y aurait pas de respect entre l'enseignant et l'élève ?
PE	Bah quelque part oui, enfin quelque part tout dépend, c'est un ensemble de choses, je veux dire ça va avec une posture générale donc peut être que moi je garde de mon expérience, de ma propre expérience cet enseignant debout

	<p>droit sur son estrade et qui parle de haut comme ça et effectivement ça allait avec une époque, une manière très collégiale à sens unique, c'est quelque chose que je conçois pas donc se mettre aux niveaux des enfants c'est le minimum qu'on puisse faire pour parler pas d'égal à égal mais quand même si, dans le respect, le respect de l'individu qu'il est, de sa personne. Bon on le voit, quand on s'énerve, on va se mettre droit debout les mains sur les hanches avec une grosse voix comme ça donc (rire) tout de suite on va occuper l'espace pour dire maintenant je suis visible, là c'est moi et que le reste du temps non on n'a pas besoin (rire).</p>
Camille	Oui c'est vrai
PE	<p>En fait, il faut voir les deux, les deux contrastes, comme ça se passe normalement et le contraste que là maintenant je suis l'autorité et je te le rappelle. L'autorité ne va pas forcément passer par des postures menaçantes et des voix impressionnantes.</p>
Amélie	<p>Justement on y vient, on ne voulait pas te le dire au début pour ne pas influencer les comportements mais nos observations se sont portées pour voir si la communication non verbale est essentielle à l'autorité. Donc voilà on voulait te demander si tu penses que la communication non verbale est utile à l'autorité ?</p>
PE	<p>Bah je pense que ça fait partir, enfin oui c'est un peu de tout, c'est tout ça, c'est tout ce qu'on vient de décrire.</p>
Amélie	<p>Quelle définition donnerais-tu à l'autorité ?</p>
PE	<p>Han alors ça c'est très très compliqué, c'est très compliqué parce que quand on démarre comme ça, on a qu'une image d'autorité c'est se faire respecter absolument quoi qu'il arrive donc on passe en force en fait pour se rassurer, pour se mettre derrière une carapace, c'est ça on va crier fort, on va imposer des choses et alors que non, non ça passe pas du tout par ça, je pense que l'autorité passe euh... on a construit une confiance en fait, on construit petit à petit une confiance, un lien avec les enfants, un respect mutuel et à partir de moment là si c'est juste, si ça a du sens pour l'enfant, l'autorité est posée puis ... je trouve que ça se fait finalement de manière assez naturelle mais c'est facile à dire maintenant quoi (rire), c'est l'expérience. Je crois que l'un des maîtres mots c'est la confiance, faut leur faire confiance, on parle de relations de confiance, d'échange, de respect mutuel et puis voilà, deux individus à qui l'un va apporter à l'autre et évidemment les enfants nous apportent énormément en retour. (Rire)</p>
Amélie	<p>Oui, donc la communication non verbale permettrait d'amener cette relation de confiance ?</p>

PE	Oui, moi je pense oui.
Amélie	Par le fait de leur parler à leur hauteur, par le fait d'utiliser une voix calme, de leur faire des remarques discrètes...
PE	Effectivement, ça contribue oui, alors y a souvent d'autres choses mais c'est celles qui sont très visibles, que vous avez pu voir oui.
Amélie	Et au niveau des expressions du visage, le sourire, est ce que l'utilisation du masque finalement n'est pas un obstacle à cette communication ?
PE	Alors par chance la plupart des enfants de la classe soit je les avais l'année dernière, soit ils sont déjà dans l'école donc on se connaît, c'est très très peu, cette année il y en a que 3 qui sont arrivés donc il faudrait vraiment penser à eux profondément pour savoir mais voilà on se connaît déjà donc mais le visage est essentiel parce qu'effectivement quand on parlait d'autorité y a certains enfants il suffit de froncer les sourcils, même avec le masque ils ont compris que là c'est stop, ou au contraire d'encourager, de soutenir avec les yeux, alors c'est sûr que le masque c'est un gros problème parce que ça enlève la moitié de la communication mais oui les expressions du visage ça permet nous d'économiser sa voix et de voilà c'est un peu un rappel des consignes ou au contraire un encouragement simplement avec les expressions du visage.
Amélie	On l'a vu par exemple, tu utilises les yeux grands ouverts pour un rappel à l'ordre, l'enfant te regarde et comprend vite.
Camille	Oui avec des yeux plissés aussi.
PE	(Rire) mais oui mais c'est vrai ! Et ça c'est pour nous en tout cas, enfin pour les enseignants c'est gagner beaucoup d'énergie, tout simplement en faisant bouger ses yeux.
Camille	Oui parce que c'est vrai que, pendant les jours d'observations, on a vu qu'au niveau de la voix, enfin on a vraiment plus remarqué des choses au niveau de l'expression du visage, au niveau des postures qu'au niveau de la voix et du débit quand même.
PE	Ok, là c'est vous qui avez le regard sur moi hein (rire).
Camille	Et par rapport à tout ce qui touche les rappels à l'ordre, tout ce qui concerne les postures et les gestes, quand vous faites des rappels à l'ordre vous utilisez beaucoup de gestuelles donc tout ce qui est les doigts sur la bouche enfin

	devant le masque, par exemple de taper des mains aussi une fois ou plusieurs fois, faire des signes non de la tête, pour vous est ce que c'est émetteur de sens pour les élèves ou même pour vous ?
PE	Bah ça je pense que c'est une symbolique justement qui est reconnaissable par tout le monde, même un enfant qui n'a pas le langage il comprend immédiatement de quoi il s'agit donc oui ça fait partie de toute la communication non verbale, oui de son ensemble, je pense que c'est très clair pour les enfants.
Camille	Et ça normalement ils l'apprennent à l'école ou vous pensez que ça vient aussi du milieu familial ?
PE	... bonne question (rire), des fois on a des enfants à qui l'on parle, des fois des enfants à qui l'on ne parle pas à la maison donc (rire) normalement ça serait un certain nombre d'éléments qui devraient avoir, des clés qui connaissent déjà de la maison mais bon après voilà à la maison ils sont moins nombreux qu'à l'école, il y en a peut être moins, ils en voient moins souvent mais après peut être oui, bon difficile à dire on sait pas trop ce qu'il se passe dans la maison des familles. Mais bon ils devraient arriver avec les codes quand même.
Camille	Oui d'accord (rire).
Amélie	Je voulais te demander aussi est ce que tu penses qu'il est important de ritualiser la communication non verbale pour que celle-ci soit efficace ? Comme la comptine de retour au calme que tu utilises par exemple ?
PE	Bah euh... oui effectivement de présenter ces postures de manière assez collégiale vont faire partie de, presque des règles de la classe en fait, gérer les comportements de la classe ou de l'école donc les temps de ritualisation ou de regroupement, oui ça permet de mettre tout le monde au clair sur les codes, oui effectivement quand on fait, quand on demande le silence, maintenant il suffit juste que je lève les bras en l'air, ça suffit y a plus besoin de, ils prennent le relais, ils chantent donc voilà c'est quelque chose de commun qui est partagé et effectivement cette règle commune c'est qu'elle est adoptée et acceptée j'imagine par tout le monde.
Amélie	D'accord, alors... j'avais marqué ça aussi mais ça rejoint ce que tu disais au début, penses-tu qu'il est nécessaire de toujours contrôler le langage du corps pour appuyer son discours ou au contraire le contredire, est ce que cela s'acquiert avec l'expérience ?
PE	Ah bah clairement (rire) et puis en plus tout le temps quoi c'est, c'est quelque

	<p>chose que l'on partage avec les collègues, ce qu'on expérimente en classe et qui fonctionne on se les échange, on s'enrichit en permanence en fait et puis après au cours des années les enfants changent aussi, les comportements changent donc oui ça s'adapte et ça évolue en permanence</p>
Camille	<p>Ok d'accord, j'ai une question, au niveau aussi de l'intonation de votre voix, quand vous faites des explications ou des validations vous utilisez une voix assez aiguë, assez douce alors que par exemple vous rappelez à l'ordre ou même quand vous sanctionnez, on a remarqué que votre voix était plus grave, est-ce que pour vous c'est fait d'une manière consciente, inconsciente ? Pourquoi ?</p>
PE	<p>Ouh bonne remarque, alors ça c'est intéressant de voir de se regard extérieur, euh peut être que j'ai dû remarquer que les basses attirées plus l'attention (rire), peut être hein, peut être hein, alors après c'est vrai que les grosses voix, alors je peux pas nier le fait que malheureusement dans les écoles maternelles et même souvent dans les écoles il n'y a que des femmes donc la voix est pas forcément évidente à repérer mais dès qu'il y a une homme dans une école et qu'il utilise sa grosse voix mais c'est le silence de mort donc peut-être qu'il y a un mimétisme (rire). Il y a peut-être un mimétisme qui se fait effectivement, il faut utiliser les basses quand on en a besoin de là voilà, de poser, de gronder quoi un petit peu, c'est probable (rire).</p>
Camille	<p>(Rire) ok ça marche !</p>
Amélie	<p>Et oui aussi avec tous les ateliers que tu as mis en place, c'est vrai que quand tu présentes un atelier, on a remarqué toute la gestuelle, de toucher le matériel, même en stage lorsque je faisais les activités sur les lettres rugueuses, d'accompagner la main, on pourrait peut-être dire que la communication non verbale elle l'aide aux apprentissages aussi ?</p>
PE	<p>Complètement bah en plus dans la pédagogie que j'ai mis en place, ça part du principe que c'est les 5 sens qui sont éveillés donc le toucher et gestuelle sont hyper important, et par exemple ça s'est peut-être pas vu quand tu étais là mais quand on aborde le graphisme, en tout cas je l'aborde avec eux systématiquement dans sa motricité, dans sa gestuelle globale, de faire de grands gestes, d'intérioriser quelque chose avant de le travailler en classe. Le passage par le corps et par le mouvement est essentiel. Voilà, c'est vraiment un des 5 sens et le mouvement, j'avais vu récemment que le mouvement est considéré comme le 6ème sens. Très très important l'apprentissage par le mouvement et on a tendance à l'oublier, on ne le connaît pas en fait (rire).</p>
Camille	<p>D'accord ! J'ai encore quelques questions, pendant le moment du rituel vous adoptez quand même deux postures différentes, il y en a une pendant le moment de groupement où vous êtes assise dans une posture bien droite avec</p>

	les jambes qui sont parallèles au moment où vous dirigez la classe et au moment où justement les élèves, enfin au moment où vous laissez la main justement à un élève vous êtes un peu plus recroquevillé, les jambes croisés, vous n'adoptez pas une même posture enseignante, est-ce que, pareil, c'est volontaire, il y a un sens derrière cette attitude ?
PE	Attend, alors au moment où un élève vient au tableau par exemple ?
Camille	Oui voilà, quand vous êtes au regroupement autour de l'ellipse.
PE	Alors là je pense que je le fais de manière inconsciente maintenant mais il y a une volonté de clairement lui laisser la parole quoi, même de clairement me retirer quoi et de, même en considérant qu'on est le modèle dans une classe mais il y a un moment où le centre d'intérêt c'est lui, si je veux moi qu'on, pour qu'il est l'attention qu'il mérite je me mets en retrait, ça va être ça effectivement. Je passe, je transmets la parole à quelqu'un et c'est à ce quelqu'un de prendre le premier plan du coup je me retire.
Camille	Et donc en vous retirant ce serait l'élève qui serait mis justement au premier plan ? Donc ce serait lui qui aurait euh une autorité statutaire on va dire ?
PE	Alors je sais pas alors ça il faudrait vraiment interroger les enfants mais en tout cas je pense que c'est une position de confiance que je lui donne je lui dis là maintenant c'est à toi euh je pense que c'est plus moi dans l'idée euh beh encore une fois le respect de sa personne et euh vas y euh c'est toi. Oui quelque part effectivement quelque part maintenant c'est toi qui montres, oui peut-être effectivement.
Camille	D'accord, et toujours au coin regroupement, j'ai vu enfin avec Amélie on a vu aussi que vous étiez assise à la même hauteur que les élèves est-ce que ça rejoint aussi la même question qu'a posé Amélie concernant le fait de regarder les élèves droits dans les yeux ou est-ce que c'est complètement différent le fait de se mettre avec eux au coin ellipse ?
PE	Complètement, complètement, c'est de se mettre tous, de partager quelque chose tous ensemble et en étant tous au même niveau tout à fait. Ça oui. Bon après la taille des chaises, c'est des chaises qui ont cette taille-là hein quand on demande des chaises pour les enseignants de cette taille ce qui est parfait mais à une époque y avait les bancs donc moi j'enlevais les bancs on était sur notre place dans notre classe donc c'est d'autant plus important d'être à leur niveau. Oui c'est vraiment un moment où on est en communion tous ensemble, on fait partie d'un groupe en fait, c'est euh, on fait une unité dont je fais partie.
Camille	D'accord
Amélie	On a vu aussi que beh pendant que les ateliers étaient en autonomie tu es très concentrée avec l'élève en question où tu arrives toujours à garder un œil sur

	l'ensemble des élèves où par exemple on a remarqué que tu expliquais un atelier à tes élèves, il y en avait deux qui faisaient quelque chose qu'ils ne devaient pas faire et toutes les 5 minutes ils se retournaient et te cherchaient donc est-ce que tu penses que quand tes élèves savent que tu es présente tu gardes un œil sur tout le monde ?
PE	Beh j'espère parce que c'est une très très grosse difficulté surtout qu'en plus sur des temps de classe les ATSEM sont pas souvent là donc ça c'est d'autant plus compliqué ou se mettent dans la classe quelque part pour avoir un regard assez global sur tout le monde euh oui alors après d'autant plus que ce sont des filous certains hein donc malgré le fait que tu sois concentrée avec un enfant il faut quand même garder un regard sur tous ou ceux qui tu vois vont se planquer derrière le chevalet par exemple, y'en a qui font ça...
Amélie	Il y en a qui t'observaient à l'entrée qui se retournaient et qui regardaient...
PE	Alors à la fois c'est vrai qu'après je fais tout le temps attention parce que ça c'est un temps où je me retrouvais super énervée, faut pas que ce soit un petit jeu je fais attention parce que pour certains ça va être un petit jeu de dire de vérifier « est-ce que la maîtresse regarde ? » après il faut peut-être voir qu'ils sont en esprit de compétition « moi je vais faire ça, je fais des bêtises, je regarde ce qu'elle fait ». Donc ça je ne vais pas rentrer dans ce jeu-là. Euh soit c'est pas grave qu'il y a pas mise en danger mais par contre je peux reprendre un enfant à part en décalé et lui dire « bon je t'ai vu » mais surtout ne pas faire monter la sauce au moment où ça se passe parce que sinon après ça va être, ça va être engrenage quoi. Il faut pas réagir euh
Camille	Excessivement
PE	Sur le fait, oui, excessivement et sur le fait parce que, bon à part si y a mise en danger évidemment mais euh il faut éviter de faire monter une mayonnaise qui n'a pas lieu d'être
Amélie	Ce sont des étapes, leur faire remarquer que ...
PE	Oui tout à fait je le fais souvent on connaît ceux qui vont faire les idiots donc euh et puis même si ça peut se faire, même si euh je suis pas physiquement dans la classe par exemple, au passage aux toilettes ou dans la salle de motricité s'il s'est passé quelque chose ou quelque chose qui m'est rapporté ça systématiquement je le reprend donc « je sais qu'il s'est passé ça, tu sais que là t'es pas dans les clous des règles de la classe ça me fait pas plaisir ou est-ce que je suis fière de toi » enfin je sais pas c'est en fonction mais effectivement, rappeler qu'on est au courant, on partage qu'on est au courant et qu'on voit ce qui se passe, qu'on sait ce qu'il se passe.
Camille	Et justement par rapport à ça euh on a vu justement un élève qui avait fait tomber un objet et en fait il a eu une réaction qui était assez craintive par rapport au fait de regarder si vous étiez justement dans les parages ou pas et est-ce que justement cette réaction craintive vous auriez du coup une petite explication par rapport à ça ?

PE	Beh ça ça m'embête beaucoup parce que un de fil clé de cette classe et c'est pour ça je comprends pas parce que on fait tous des erreurs aujourd'hui on est sur la pédagogie de l'erreur donc euh « tu fais tomber quelque chose beh c'est pas grave tu ramasses c'est pas un problème » même c'est quelque chose qui est beaucoup beaucoup travaillé en début d'année et qu'il fassent tomber des graines et beh c'est pas grave on ramasse, donc au début je les aide je leur montre comment on balaie etc. et cette attitude effectivement de tout contrôler qu'est-ce que, comment va réagir la maîtresse c'est bizarre parce que ça fait partie des choses qui pour moi sont importantes. En général quand un enfant va faire tomber quelque chose, t'as pas besoin de reprendre il a compris que ça n'allait pas et la fois d'après il va faire attention à ses gestes et c'est un peu décalé par rapport à la fonction dont ça prend d'habitude...
Camille	Ouais parce qu'il était un peu, il avait un peu les épaules recroquevillées comme ça (démonstration), il avait un peu la bouche vers le bas
PE	Beh oui, oui je pense qu'il a dû penser qu'il a fait une grosse bêtise mais ce qui m'étonne c'est que euh dans la classe c'est pas important donc c'est d'autant plus étonnant, c'est pas une réaction qui d'habitude est très visible puisque bon je le vois et tout ça mais généralement je lui dis bon « ramasse le c'est pas grave, une prochaine fois tu feras attention à tes gestes ». Donc cet aspect craintif c'est pas du tout quelque chose, enfin j'espère que je lui fait pas peur (rire)
Camille et Amélie	(Rire)
Amélie	L'élève c'était I****
PE	Ah mais oui voilà il faut dire que c'est I****. Non mais I**** il arrête pas en permanence il maîtrise pas ses gestes donc euh effectivement c'est particulier pour lui. C'est particulier pour lui effectivement c'est un petit garçon qui, son comportement est lié bon il a des soucis à la maison etc. donc il y a une psychologue scolaire qui vient le voir à l'école, il a besoin de poser quelque chose ce gamin, donc quand il est avec moi il est dans ce petit jeu, lui est rentré dans ce petit jeu-là et il me teste en permanence. Il sait très bien comment je vais réagir parce qu'il fait attention à rien (rire)
Amélie et Camille	(Rire)
PE	Donc c'est des particuliers, c'est I****
Amélie	Nous aussi du coup on a vu pendant le temps calme par exemple quand tu leur fais écouter de la musique, euh t'as pas besoin de parler s'ils sont agités tu mets tes mains sur leurs épaules et souvent ils mettent leur tête entre les deux bras ou même quand tu vas apporter de l'aide pour un atelier tu mets la main sur l'épaule, tu l'accompagnes. Par exemple la dernière fois y'a K*** qui est arrivé en classe qui avait l'air un peu triste et tu lui as simplement demandé de venir à côté de toi sans parler plus. Est-ce que pour toi ça rassure, ça instaure une relation de confiance avec tes gestes ?

PE	Mais exactement c'est le lien dont on parlait euh tout à l'heure et ça fait partie des techniques euh je sais pas si c'est une technique mais des moyens de fixer un lien et de poser un lien de confiance en fait euh un contact tactile. Quand le gouvernement nous a demandé de ne plus toucher les enfants c'était absolument impossible (rire), quand t'as envie de rassurer un enfant en maternelle tu peux pas faire autrement que physiquement le toucher et effectivement oui c'est ça, moi c'est très important pour moi. Puis on n'a pas besoin de se parler, je sais qui tu es, tu sais qui je suis, je suis là, tu prends le temps qu'il faut ah non c'est très très important
Amélie	Oui c'est ce qu'on a remarqué, que t'avais pas besoin de dire des mots et puis finalement qu'il est à côté de toi ...
PE	Oui ça fait partie des transitions aussi, euh y'a T**** souvent le matin qui arrive un petit peu en vrac, on voit que sa maman a repris les études donc je pense qu'elle a moins d'attention pour elle et très très souvent elle arrive le matin elle vient se coller à moi elle s'assoie sur une chaise elle regarde et hop après elle se met au travail elle a besoin de cette phase de décompression, cette autorisation « j'arrive, j'me pose, je rentre en relation avec la maîtresse ». Et ça c'est des choses, maintenant je suis plus du tout en élémentaire mais c'est quelque chose qui a toujours existé ça.
Amélie	Pour toi ça te semble important de le reconforter, de le prendre dans ses bras même en élémentaire ?
PE	Beh probablement, l'enfant qui n'a que finalement quoi maximum dix ans, dix ans c'est des bébés encore hein donc euh si y'a besoin oui alors j'ai pas dit ni pouponner ni materner mais de garder ce lien quoi. Le contact est vraiment pour moi un lien très puissant.
Camille	Justement ce lien affectif euh, ce contact physique, est-ce que ça contribue pour vous énormément à l'autorité ou pas ? Par rapport à ça, le fait de conforter un élève euh de le câliner ?
PE	Alors je sais pas si ça va poser l'autorité mais en tout cas je pense que ça contribue après tout de ce lien de confiance dont je je vous ais parlé euh, ça renforce la confiance que je leur porte et qu'ils peuvent me porter, je suis plus dans idée là de lien de confiance dans lequel l'autorité va venir se poser (rire) chipoter tout ça mais avant tout c'est la confiance, pour moi c'est leur faire confiance quoi.
Amélie	On est parti sur cette définition de l'autorité dans notre mémoire voilà c'est instaurer cette relation de confiance.
Camille	Oui qu'il y avait un respect mutuel entre l'enseignant et les élèves.
PE	Oui honnêtement ça va dans les deux sens, je vais parler plusieurs fois de respect mais c'est ça hein, si moi je veux que mes élèves me respectent il faut que je les respecte ça c'est une règle qui est assez basique, ça veut pas dire que chacun fait ce qu'il veut mais c'est vraiment, ça va dans les deux sens, et ça peut fonctionner que comme ça.

Camille	Donc pour vous par exemple ça rejoindrait la question à laquelle on pensait au niveau des formules des politesse. Par exemple quand vous dites « tu peux aller ranger le matériel s'il te plaît, merci » est-ce que pour vous forcément ça rejoint ce respect mutuel, cette reconnaissance ?
PE	Exactement, c'est le minimum, il y a quatre mots d'ordre quand on arrive et quand on part « s'il te plaît » et « merci » et ça c'est la base effectivement je peux leur dire deux cent fois « merci » c'est quelque chose qui paraît assez évident mais qui voilà c'est un échange, ouais ça contribue au respect.
Camille	Et si pour vous, euh comment expliquer, s'il n'était pas possible d'utiliser la communication non verbale, comment vous arriveriez à créer ce contact de confiance ?
PE	Ah beh on serait des robots ! (rire) On serait très très très embêtés (rire)
Amélie	Oui parce qu'au final le contenu du message ne suffit pas ?
PE	Et non exactement, à la limite exactement le message il va être creux s'il n'est pas accompagné de toute cette mise en scène parce que bon souvent on parle de posture mais quelque part c'est un théâtre qu'on fait tous les jours on utilise la représentation sans exagérer et sans faire le clown mais c'est ça c'est-à-dire occuper l'espace la voix tout ça c'est tellement essentiel ! Et puis voilà l'année dernière au retour du premier déconfinement où il fallait toucher absolument personne et rester à distance mais c'était diabolique (rire) c'était très très très très difficile, non pour moi ce serait impossible.
Camille	Oui s'ils vous connaissaient pas ça aurait été très compliqué ouais.
PE	Ah très très compliqué ouais, oui et puis après pour moi l'enseignant c'est pas la figure en majesté qui arrive et qui a toute la science, le savoir et qu'il donne. Non non c'est pas (rire) c'est tout ce qui se construit grâce à un lien.
Camille	J'avais encore une question, c'était surtout au niveau de la motricité. Vous leur avez montré par rapport aux patins euh comment pousser justement le bâton en explicitant, est-ce que du coup c'est porteur de sens pour eux, le fait d'explicitier et de montrer en même temps ce qu'il faut faire ?
PE	Oui, alors en plus c'est un des piliers de la REP, on demande à enseigner de manière explicite donc ça veut dire beh qu'il faut montrer, il faut montrer tu l'as vu en motricité mais ça peut être dans une démarche mathématique où l'enfant qui n'arrive pas utiliser ses mains pour par exemple compter eh beh il faut lui montrer comment. Donc on est encore dans une gestuelle où on montre. Donc on montre, on explique, on fait répéter etc pour vérifier que c'était bien perçu mais l'aspect explicite mais c'est essentiel. Et puis vraiment c'est la base pour enseigner dans ces quartiers là c'est la base de notre pédagogie. Montrer. Alors soit on a la chance d'avoir un enfant qui arrive à faire correctement et on s'appuie sur lui, c'est lui qui va montrer, et si c'est pas le cas et beh c'est pas grave. On montre. On montre et on explique pourquoi et c'est une stratégie efficace mais voilà, oui il faut.

Camille	Ok donc la pédagogie explicite ça rejoindrait totalement la communication non verbale au final dans les classes REP ?
PE	En tout cas on va dire ça renforce.
Camille	Oui ça y contribue.
PE	Le fait de montrer physiquement l'exemple euh oui. Mais après est-ce que c'est du domaine de la communication non verbale ? Probablement oui. Mais ce ne sera pas du domaine de la motricité, ce que je veux dire c'est que ce sera pas forcément en activité physique.
Camille	Oui ce serait vraiment dans toutes les disciplines.
PE	Exactement, et là récemment on fait les compléments à dix par exemple il y a des enfants ils vont utiliser plein de stratégies différentes et notamment certains ils utilisent pas spontanément leurs mains donc ça fait partie des stratégies à leur faire découvrir après peut être qu'ils les utiliseront pas mais en tout cas leur montrer physiquement comment on fait. Alors t'as celui qui va mettre deux doigts il cache les autres, t'en as un qui va faire dans sa tête un, deux, trois et qui va compter et aussi surcompter et voilà tout ça c'est des choses qu'on montre et nous on essaie, on utilise les mains pour le faire quoi, là, ça c'est explicite.
Camille	D'accord ok, du coup j'aurai une dernière question ce serait au niveau des ateliers avec Amélie on a vu pendant que y'en a qui étaient euh c'est le coin dessin en peinture je crois, vous étiez à une table, à un pilot avec un ou deux élèves entrain de leur expliquer une activité et en fait les élèves qui étaient en peinture ils avaient les yeux rivés sur vous et vos explications, ils étaient vraiment fixés sur votre visage. Est-ce que justement par rapport à ça vous pensez que ce serait volontaire de la part des élèves de faire ça ? Ou c'est complètement inconscient ?
PE	C'est-à-dire qu'eux ils étaient en théorie occupés à un autre atelier ? Donc j'étais occupée avec deux enfants et tu parles des numéros trois et quatre qui étaient aussi captés c'est ça ?
Camille	C'est ça. En fait y'en avait deux qui étaient comme ça et vous vous étiez là (démonstration) avec deux autres élèves et en fait les deux qui étaient en activité dessin/peinture et beh les deux ils avaient vraiment les yeux fixés sur vous et vos explications avec les deux autres élèves.
PE	Alors ça c'est souvent l'effet atelier autonome. Euh très très souvent les enfants vont passer donc avant que l'aspect passe par l'envie ça va passer par l'observation donc ça je pense que ces enfants-là ils sont prêts, l'activité les intéresse et ils ont aussi envie donc ils captent, ils observent et puis prennent ce qu'ils ont à prendre. Il y a des fois des enfants qui avant de faire un atelier ils vont observer les dix autres le faire, et puis à un moment ils vont se lancer et ils le font aussi. Mais euh oui ça je pense que c'est l'intérêt qu'ils ont porté à ce type d'atelier, je sais pas ce que c'était...

Amélie	Je crois que c'était l'éponge.
PE	Ah beh oui en plus, tout ce qui touche à l'eau (rire). Oui alors en plus là tous ces ateliers de motricité ils aiment beaucoup, ils ont tous envie de le faire et je pense que c'est une manière de rentrer dans un atelier avant de s'y lancer nous-mêmes, ça peut arriver pour des ateliers beaucoup plus complexes. Là récemment dans les compléments à dix j'ai présenté un autre atelier qui utilise des mini barres rouges et bleues et c'est assez fascinant parce que le matériel ils le connaissent en grand et celui-là ils ont trop envie d'y toucher quoi donc ils vont venir observer regarder, quitte à se mettre à côté de l'élève qui fait l'atelier pendant deux trois, deux trois séances et puis après hop, lui aussi il sera prêt à le faire. Il se motive. Il se rassure, il se motive.
Amélie	Ah beh il reste 30 secondes.
PE	Ah ! Y'a un temps, ah oui y'a un temps.
Amélie	Beh merci beaucoup en tout cas Stéphanie.
Camille	Oui merci beaucoup.
PE	Beh de rien ! N'hésitez pas à revenir si vous avez besoin d'autres compléments encore. Bon courage !
Camille et Amélie	Au revoir merci !

**ANNEXE 5 : VERBATIM DE L'ENTRETIEN EN CLASSE AVEC LA
PROFESSEURE STAGIAIRE LE 29 AVRIL 2021**



Camille	Bonjour, est ce que d'abord tu pourrais te présenter et nous faire une présentation de ton parcours professionnel ?
PES	Alors M*****, PES cette année à l'école ***** avec une classe de 25 moyens et 5 petits, euh donc j'ai fait une licence de sciences à la faculté de Reims avec une L3 pré professionnalisante, c'est à dire que je donnais des cours de sciences à des CM2 le vendredi en 3ème année de licence, euh 1ère année de master à Montpellier, une deuxième année de première année de master à cause de l'anglais (rire) et un M2 en tant que PES cette année.
Camille	Ok, super merci !
Amélie	Alors du coup on a observé ta communication non verbale, donc on a observé tes gestes et postures, l'utilisation de l'espace, l'utilisation de la voix et les expressions du visage. Alors la première question, au temps regroupement ce matin on a vu que tu prenais certains élèves entre tes genoux, est ce que tu peux nous expliquer pourquoi ?
PES	Bah alors la par exemple T***** la petite fille c'était sa première enfin sa rentrée ce matin, elle était pas là lundi et mardi du coup bah à l'accueil ce matin elle pleurait, d'habitude elle fait jamais ça, elle a jamais fait ça de l'année de venir avec moi au coin regroupement mais là elle avait besoin je pense de sécuriser un peu, les autres ils étaient déjà à l'aise, je pense qu'elle avait besoin de se sécuriser donc elle est restée avec moi. Après y la petite L*****, qui elle souvent, qui a un suivi GEVA-Sco, donc soit elle vient avec nous, quand c'est trop long pour elle, elle a besoin de soit sortir du regroupement soit d'être avec moi parce que sinon elle embête les voisins. Et alors A*****, pareil qui a un temps de concentration assez faible et si, s'il s'assoit pas enfin il va rester très peu de temps assis, soit il va à la bibliothèque, soit il vient avec moi parce que sinon c'est pas possible pendant la classe, voilà je crois qu'y a que cela qui sont venus
Camille	C'est une sorte d'échappatoire en gros
PES	Oui, c'est euh...
Amélie	Ils se canalisent
PES	Voilà, c'est ça, c'est un autre rôle qu'ils ont, ils sont plus seulement dans l'écoute, ils participent un peu plus.
Amélie	Ok d'accord, alors après j'ai marqué que pour avoir le silence à certains moments, tu ne parles pas, tu mets seulement ton doigt sur la bouche ou alors tu attends les bras croisés comme ça (croise les bras), euh est ce que tu peux nous expliquer dans quel but tu fais ça ?
PES	Déjà si je commence à me mettre comme ça (croise les bras), y en a un qui va, je

	regarde ceux qui font le bazar et ils vont voir que je les attends donc ils vont s'arrêter enfin c'est le but hein parce que des fois ça marche pas ou alors je peux compter sur d'autres élèves pour leur dire « la maîtresse elle t'attend, tu fais trop de bruit, tu nous déranges » voilà
Amélie	Ok
Camille	Au niveau de tes déplacements dans l'espace, du coup dans l'espace de la classe, pendant les ateliers tu restais souvent avec ton groupe donc le groupe qui est là (montre avec le doigt) et tu te déplaçais pratiquement pas, est ce que t'as une explication par rapport à ça ?
PES	Euh... Bah parce que là c'était un atelier où il fallait que je sois en permanence avec eux, parce qu'alors si je laisse les petits avec la pâte à sel, ils peuvent se la jeter, se la manger et donc déjà point de vue sécurité il faut que je reste avec eux, ensuite j'essaye quand même de jeter un coup d'œil à la table d'à côté, voir quand même ce qu'ils font, si ça chahute les re canaliser. Après j'ai quand même laissé un moment les petits pour aller voir les autres groupes, leur dire que dès qu'ils avaient fini de prendre leur cahier d'autonomie, y avait S**** (AESH) ce matin donc je sais que S***** je peux lui laisser un groupe complet, pareil V*** (ATSEM) à côté, ces groupes là quand y a un adulte avec eux j'ai pas besoin d'aller les voir, ils sont gérés quoi donc c'est pour ça...
Camille	Oui c'est vrai que même ce groupe là (montre du doigt), tu étais de dos et de temps en temps tu te retournais quand même pour passer un petit coup d'oeil quand même
Amélie	Avec le tabouret roulant, ça aide (rire)
Camille	Oui ça a l'air pratique ! Et après en motricité aussi du coup, t'étais centrée sur ton atelier, je sais pas comment...
PES	Ça c'est sécurité, sécurité j'étais obligée d'être là parce que...
Amélie	Tu t'es mise au poste le plus dangereux
PES	Oui ! T**** t'as bien vu à un moment j'étais avec les petits, je voulais me mettre avec les petits à la poutre et j'ai vu T**** se balançait sur le machin, je me suis dit il va se le prendre et les autres c'est possible aussi donc non j'ai préféré rester sur ce truc pour la sécurité
Camille	Oui là t'as vraiment visé la sécurité
PES	Oui oui
Amélie	On a vu aussi que pour leur parler, tu te mets souvent à leur hauteur, est ce que c'est important pour toi ?
PES	Oui, je pense qu'ils communiquent plus facilement avec un adulte, si l'adulte se baisse avec eux, se met à leur hauteur plutôt que de les prendre de haut enfin déjà il y en a je vais absolument pas entendre ce qu'ils me disent, je pense que c'est sécurisant pour eux

Amélie	Ils se livrent plus ?
PES	Oui je pense, je peux pas l'affirmer hein mais je pense
Camille	D'accord ok, j'aurai du coup une autre question, pendant les phases de transitions par exemple ou même quand tu demandes le silence, tu utilises, je sais pas trop comment ça s'appelle (rire), le maracas grelot, pour toi il y a un intérêt spécifique à ça, un but, un sens ?
PES	Alors je l'utilise quand faut ranger, ils savent que dès qu'ils entendent ça c'est le moment de ranger et quand je l'utilise et que je suis en coin regroupement c'est qu'ils font trop de bruit et ça les arrête pas tous hein, ils s'arrêtent pas tous d'un coup de faire du bruit mais c'est le signal et les autres commencent à s'asseoir, c'est pour en récupérer un maximum quoi
Camille	D'accord et donc ça tu l'as instauré dès le début de l'année ?
PES	Dès le début de l'année oui
Camille	Et c'est commun à toute l'école ou juste à ta classe ?
PES	Ah non je pense que mon binôme le fait aussi
Amélie	J'ai vu que dans la cour vous en utilisez aussi
PES	Oui pour appeler chaque classe, on a chacune un instrument différent par classe pour que les enfants puissent identifier quand est ce qu'ils rentrent, parce qu'en début d'année on était tous mélangés en même temps dans la cour de récréation, là c'est à cause du covid qu'on est séparés donc c'est plus facile de les récupérer
Camille	Oui là ils arrivent à s'identifier à un son en fait, un son à leur classe
PES	Oui !
Camille	D'accord ok
Amélie	Euh on a remarqué aussi que la plupart du temps tu utilises un volume de voix assez bas en classe, est ce que tu peux nous dire pourquoi, est ce que tu penses que c'est mieux ?
PES	Ah bah moins je parle fort plus ils doivent être attentifs et plus du coup eux se taisent et puis nous on nous l'a toujours dit à la fac ou... plus tu cries plus eux crient, plus ça fait du mouvement, c'est...
Amélie	C'est crescendo (rire)
PES	Ouais (rire)
Camille	Oui, ils font du mimétisme. Alors après j'en ai une autre de question moi aussi, pourquoi quand tu fais des rappels à l'ordre à un élève publiquement ?
PES	Comment ça, à quel moment ?

Camille	Dans le sens où je sais par exemple en regroupement ou en motricité où tu fais un rappel à l'ordre en disant, j'ai pas d'exemple là...
PES	Par exemple à N*** pourquoi je l'ai puni tout à l'heure en motricité
Amélie	Oui en motricité
Camille	Oui voilà enfin devant tout le monde, c'est quoi le but ?
PES	Parce que c'est une bêtise que les autres peuvent faire, par exemple là il a poussé quelqu'un sur les échasses, c'est une autre bêtise que les autres peuvent faire et que moi j'ai pas pensé à les prévenir en amont, j'ai pas pensé à leur dire vous poussez pas sur les échasses euh enfin ça me semble évident donc bon là c'est déjà pour lui pour qu'il puisse verbaliser pourquoi est-ce qu'il a été puni et pour aussi que les autres ne refassent pas la même chose, c'est un rappel pas personnel en fin de compte, c'est un rappel pour les autres mais comme c'est lui qui l'a fait bah ça lui sert aussi à lui
Camille	Oui c'est pour que ça serve à tout le monde
PES	Oui
Amélie	Et est-ce que tu penses souvent à contrôler ta posture, tes gestes où tu le fais plutôt de manière inconsciente ?
PES	Non pas du tout
Amélie	Tu le fais inconsciemment ?
PES	Sauf quand je lis les histoires, les histoires j'essaye de les, par exemple à un moment quand on va dire minuscule tu vois j'essaye de faire le geste, quand c'est des histoires j'essaie plus de contrôler que quand j'explique des consignes ou pendant les ateliers
Amélie	Oui on a vu pendant les histoires tu vas appuyer sur les mots un peu difficiles, pour demander...
PES	Oui là c'est plus pour contrôler...
Camille	Alors moi ça rejoint un peu mon autre question, du coup par rapport à l'ordre collectif, euh les rappels à l'ordre collectif pardon, t'enlèves ton masque, pourquoi ?
PES	Parce qu'ils me comprennent mieux si j'enlève mon masque, fin je suis persuadée que le masque ça les gêne énormément pour les histoires, les histoires c'est vachement plus compréhensible, ils voient mes lèvres bouger, les sons qui sortent plus facilement, c'est beaucoup plus compréhensible pour eux si j'enlève mon masque que si je le garde
Amélie	Hmm, même pour les rappels à l'ordre tu penses que c'est un obstacle ?
PES	Alors là c'est pour moi, parce que moi ça me gêne et puis ma voix porte beaucoup

	moins avec le masque que sans
Camille	Tu penses que ça pourrait t'utiliser plus d'énergie du coup de garder le masque...
PES	Ah bah moi, moi j'ai du mal à parler fort avec le masque et oui ça me gêne quand je parle avec quelqu'un à l'autre bout, ça me gêne moi (rire)
Camille	(Rire) forcément
PES	Mais j'essaye de l'enlever au minimum quoi mais quand on fait de la phonologie, voir le son que fait chaque lettre, comment tu dois mettre ta bouche, euh là c'est pas possible quoi
Amélie	Hmm t'as pas le choix, euh tu as d'autres questions sur ça?
Camille	Au niveau des postures j'en ai encore oui, c'était au niveau de ton ATSEM et de ton AVS, on a vu qu'il y avait beaucoup d'élèves enfin certains élèves qui sollicitent vachement ton ATSEM et ton AVS, euh plutôt que toi de temps en temps, est ce que tu peux avoir une explication par rapport à ça ?
PES	Oui, je pense que bah comme on est en binôme avec D*****, l'ATSEM et l'AVS c'est des personnes que les élèves voient le plus régulièrement donc oui ça m'étonne pas du tout
Amélie	C'est un référent qu'ils voient tout le temps
PES	Oui voilà c'est le référent, LA référente (rire) de la classe
ATSEM	Moi ?
PES	Oui pourquoi est-ce qu'il y a des enfants qui te sollicitent plutôt toi que moi ?
ATSEM	Moi je fais pas trop attention à toi hein, si ils me voient c'est moi, si ils voient M***** c'est elle
PES	Tu crois ? Moi je pense que c'est parce que t'es la référente de la classe
ATSEM	Oui tu te rends compte que je suis là de 7h30 jusque-là tu vois je viens de fermer la porte, je mange avec eux, je joue avec eux, voilà des machins des trucs donc c'est vrai qu'à un moment donné mais après ça fait du bien je pense à M***** aussi d'être seule, j'ai pas été là longtemps et c'est vrai que j'avais l'impression qu'ils venaient plus ...
PES	Quand t'étais à côté ?
ATSEM	Non tu sais quand j'étais pas là, quand j'étais malade, je pense que t'as été beaucoup sollicité
PES	Ah bah oui là, bah déjà j'ai pas eu d'ATSEM enfin pas trop alors...
ATSEM	Et puis si y en a une qu'ils ne connaissent pas ils vont pas là voir
PES	Oui c'est vrai que dès qu'ils avaient un soucis toilette, c'est...

ATSEM	Vous en tant qu'instit, nouvelles instits, regardez les missions que vous pouvez lui donner à votre ATSEM, parce que moi voilà j'adore tout faire, moi je sais que M**** je lui ai dit tu peux me mettre à la peinture tous les jours, voilà c'est mon bonheur tu vois, après faut faire attention c'est pas dans toutes les écoles comme ça
Amélie	Oui c'est ce qu'on a pu voir en stage, ça ne se passe pas toujours aussi bien
ATSEM	Oui il y en a qu'on ne voit pas de la journée, c'est pas normal hein, moi je suis là pour épauler mais vraiment épauler et que la vie soit belle
Amélie	C'est super important qu'il y ait une bonne entente
ATSEM	Parce qu'un moment donné on est vraiment sur la même longueur, elle c'est innée dans son sang donc voilà, elle est née pour ça je pense (rire)
PES	Les gênes ! (rire)
ATSEM	Mais c'est vrai que prenez soin de votre ATSEM et dès le début, faut la considérer, vous vous parlez dès le début parce que si vous faites, l'année dernière j'ai un exemple tout bête hein, la nana ne savait même pas que j'existais, elle me fait mais t'es qui ? Au bout de 3 mois hein moi j'ai laissé au départ hein, j'ai laissé je suis en observation, parce que la directrice me disait bon bah là on fait le bilan, comment ça se passe etc... En fait je suis un meuble (rire) bon après je discute beaucoup et je fais bah en fait voilà tu peux me donner plein de travail, ah bon j'ai le droit, oui tu as le droit de me donner des choses à faire, tu peux me donner un atelier, je vais le mettre de A à Z si tu m'expliques, moi j'adore ça mais c'est vrai que considérez-la tout de suite, demandez-lui ce qu'elle aime faire parce que t'as des instits qui sont un peu perdus, c'est vrai on peut être perdu quand on arrive
PES	Bah surtout la première année
ATSEM	Que tu peux avoir une AVS ou pas, tu peux avoir une ATSEM, tu peux avoir deux AVS dans ta classe donc là t'es un peu perdu mais surtout discuter dès le premier jour avec elle, vraiment vous vous posez avec elle
Amélie	Oui partir sur de bonnes bases
ATSEM	J'ai besoin de parler avec toi, qu'est-ce que tu aimes, qu'est-ce que tu n'aimes pas faire, t'as des ATSEM voilà l'école est loin, moi j'ai toutes les formations possibles et inimaginable dans mon premier travail alors moi quand on me dit on part dans ça bah je pars dans ça, j'adore tu vois donc après y a des ATSEM qui aiment pas faire ci, ça, ça, ça mais voilà c'est notre travail de vous aider et de pas être en confrontation. Et surtout avec les parents, toujours euh, monter l'instit tu vois voilà pour bah c'est plus difficile la première année et t'as des parents qui sont un peu des fois lourdingues non mais faut le dire t'as des parents qu'ils sont un peu violents dans leurs propos, M**** n'a pas de formation au niveau de ça, moi j'ai des formations au niveau de ça donc la pommade va mieux passer, tu vois...

Camille	Oui c'est une aide complémentaire
PES	On est pas du tout formés à ça à la fac
Amélie	Oui on s'en rend compte sur le terrain et on voit que des fois ça se passe très mal...
PES	Mais ça va les parents ici franchement ils sont super les parents
ATSEM	Et surtout discutez avec votre ATSEM dès les premiers moments, dès les premiers moments
Amélie	Oui de toute façon on le voit, c'est plaisant de voir une bonne entente entre vous
ATSEM	Mais on n'a même pas besoin de se parler, moi je sais les choses que j'ai à faire
Amélie	Alors que quand on va dans des classes on voit que ça fonctionne pas du tout quoi
ATSEM	J'ai des maîtresses qui pleurent, j'ai des maîtresses qui étaient en pleine dépression parce que l'ATSEM était méchante
PES	Il y en a souvent hein
ATSEM	Alors ça, ça me plait pas beaucoup, alors ça peut être l'institut qui est méchante et (rire) et les deux qui sont méchants dans la classe et là ça prend des proportions énormes tu vois, donc prenez soin de votre ATSEM, non mais et nous on prend soin de notre instit, moi voilà M**** et D****, moi c'est mes piliers donc je vais me cantonner qu'à elles et vraiment je vais faire tout pour elle, après aider les autres ok mais dans un premier temps je passerai M**** et D**** en premier parce qu'on a besoin d'avancer mais bon vous verrez vous allez tomber sur des bonnes ATSEM
Amélie	(Rire) On espère, on espère !
ATSEM	Puis on n'est pas obligés de tomber en maternelle
Amélie	Oui c'est vrai
ATSEM	Bon allez à demain, au revoir !
Camille	Du coup, par rapport à tout ce qui a été dit euh justement le fait que tu sois à mi-temps et ton binôme aussi euh et le fait que ton ATSEM elle soit tout le temps-là, et qu'elle soit considérée comme la référente, est-ce que tu penses que pour toi les élèves du coup ils porteraient l'autorité sur l'ATSEM ? Est-ce que ce serait l'ATSEM qui serait porteuse d'autorité du coup ?
PES	Non. Je pense qu'ils savent très bien que moi aussi j'ai mon autorité en classe euh V*** a son autorité, ils savent très bien que toutes les deux on a l'autorité euh
Camille	Donc ce serait à part égale ?
PES	Oui, parce que à la cantine ils font des bêtises et moi j'ai rien à voir là-dedans ils

	sont punis par V*** à la cantine. Si V*** les puni en classe moi je suis complètement d'accord avec elle enfin euh ça n'arrive pas, elle ne les punit pas. Par exemple s'ils font une bêtise qu'elle le voit, elle va leur dire ah beh viens voir la maîtresse enfin en gros elle me fait comprendre qu'il s'est passé quelque chose, que ...
Amélie	Qu'elle est en train d'agir
PES	Oui c'est ça, elle relaye. Mais elle ne les punit pas en classe. Mais s'ils font une bêtise, elle va leur dire euh beh que c'est pas bien quoi, elle les gronde et elle me fait intervenir si j'ai pas vu, pour les punir.
Camille	Donc c'est elle qui te laisse quand même la sanction quoi
PES	Bien sûr, bien sûr, bien sûr. Non non, elle n'a jamais puni d'élèves en classe.
Camille	Ok ça marche merci mais aussi toujours au niveau de la posture, de la gestuelle etc., on a vu que quand tu rentres en communication avec un élève euh tu baisses vachement la tête et tu te penches en même temps. Alors tu fais comme ça tu sais (démonstration), je sais pas comment t'expliquer (rire), en fait tu te penches et tu baisses en même temps ta tête vers l'élève
PES	Quand je suis debout ?
Camille	Euh oui, et même quand t'es assise tu te rapproches le plus possible de l'élève, est-ce que tu y mets un sens, est-ce que c'est volontaire ?
PES	Non
Camille	Non ?
PES	Non je pense que c'est pour être attentive à ce qu'il me dit, me rapprocher pour qu'il y ait un rapprochement dans le contact, non ça je, je sais pas (rire)
Camille	D'accord ok (rire)
Amélie	Là aussi tu mets souvent la main derrière, sur leur dos, sur la tête, t'es quand même tactile, est-ce tu penses que c'est important en fait ?
PES	Oui, c'est créer un lien avec l'élève déjà qu'il voit pas mon visage, il voit moins bien mes expressions, je sais que par exemple quand j'ai des élèves qui viennent me voir parce qu'ils sont pas biens et qu'ils sont un peu tristes je vais essayer de leur prendre la main pour les rassurer, qu'ils aient confiance en moi quoi, faut que ça passe par là.
Camille	Oui, et tu recherches un lien affectif avec les élèves en faisant ça ?
PES	Bien sûr, bien sûr. Par exemple y'a *** il était pas là lundi parce que bon y'a des soucis avec la maman, on a fait une information préoccupante, je sais qu'il a pas passé de bonnes vacances quoi, il a dû rester chez lui... donc quand il est arrivé mardi j'l'ai pris avec moi devant les élèves là sur le tabouret, je l'ai pris dans mes bras, alors tu vas nous raconter tes vacances mais c'était vraiment, oui tactile pour

	euh pour que lui ait confiance et qu'il veuille bien... parce que si je lui dit « allez viens t'asseoir et tu vas nous raconter c'que t'as fait de tes vacances... »
Amélie	Il se serait fermé ?
PES	Oui
Amélie	Là tu les mets en confiance par le toucher
PES	Oui, je pense
Camille	Au niveau de ta voix euh, t'as une voix assez aiguë quand tu félicites tes élèves mais forcément quand tu fais des rappels à l'ordre ou quand tu sanctionnes, ta voix elle est assez grave
PES	Ouais c'est la grosse voix (rire)
Camille	(rire) Est-ce que t'as une petite explication ?
PES	Beh c'est pour qu'ils comprennent que je suis pas contente (rire), la grosse voix de « t'as fait une bêtise » alors que « Oh » si je fais une voix aiguë « Oh c'est bien » je fais avec les yeux « c'est super ce que tu fais »
Camille	Donc tout ça c'est volontaire ?
PES	Oui, beh je le fais pas volontairement parce que c'est une habitude au final mais c'est ça le but euh ouais, et eux ils comprennent si je les félicite avec la grosse voix, ils vont se dire « oulala qu'est-ce qu'il se passe ? J'ai fait quelque chose de bien ? C'est pas bien ? », ils vont différencier ce qui est bien et ce qui est pas bien ouais.
Camille	Et au niveau des sanctions, tu sanctionnes un élève donc ça peut être par exemple c'est **** hein ?
PES	Oui
Camille	**** ou *** et tu lui dis d'aller s'asseoir en retrait du groupe classe, est-ce que du coup t'attends une suite ? Tu sais il s'est assis vers là (pointe du doigt) pendant les ateliers, t'avais dit à ***, il était là ...
PES	Ah ça c'était l'après-midi, l'après-midi, quand ils parlent trop fort, quand ils crient, ils savent qu'il faut s'asseoir. On l'a répété depuis le début de l'année « tu cries, tu parles trop fort pendant l'après-midi quand y'a les petits qui dorment à côté, tu vas t'asseoir » et après au bout de dix minutes, cinq minutes même, il retourne avec les autres.
Camille	Et donc le fait justement d'isoler l'élève, est-ce que du coup tu attends une suite de l'élève par rapport à ça ?
PES	Qu'il recommence pas, qu'il recommence pas. Là c'est vraiment pour qu'il se calme, c'est juste pour plus avoir de bruit. Je suis avec un autre groupe, je suis en train de m'occuper d'autres élèves, je veux la paix, il fait trop de bruit il sait les

	règles, on ne crie pas l'après-midi. Beh tant pis, il est puni et il attend. Y'a pas de suite, il sait très bien pourquoi il est puni.
Camille	Donc ça c'est une règle qu'il connaît de base depuis le début de l'année ?
PES	Oui oui oui oui.
Amélie	Ça a pas été compliqué à mettre en place toutes ces règles ?
PES	Oui, surtout que ma binôme... on doit pas avoir les mêmes règles alors si c'est qu'une semaine sur deux ...
Camille	Vous vous êtes pas mises d'accord sur les règles ?
PES	Non, parce que, ouais c'est assez compliqué.... J'ai pas l'impression que ça se passe très très bien donc euh
Camille	Ah...
PES	J'ai plus l'impression qu'elle survit, enfin je, je sais pas hein mais non je sais que, non les règles ne sont pas les mêmes que... on fait pas les mêmes choses donc euh...
Amélie	Ça doit les perdre...
Camille	Oui ça doit les perturber un peu
PES	Je pense, après ils savent très bien qu'avec moi ça marche comme ça et avec elle ça marche autrement. Après je sais pas autant je dis ça mais ...
Amélie	On voit que c'est quand même un peu agité, peut-être que voilà c'est que beh, ils testent aussi
PES	Bien sûr
Camille	Donc justement le fait qu'il y ait des règles différentes avec deux enseignantes référentes aussi, est-ce que justement ça les perturberait pas ?
PES	Bien sûr, bien sûr que si oui, ça on n'y peut rien les pauvres il faut qu'ils s'adaptent (rire). Après c'est des petits hein. Ils ont 3-4 ans, 4-5 maintenant. Tu peux pas leur demander en plus ils sont beaucoup, tu peux pas leur demander de... et puis plus ils sont nombreux et plus y'a de bruit, plus ça fait du bruit en plus, et plus ils se lâchent donc forcément... Je m'attends pas du tout à ce qu'en maternelle il y ait calme plat quoi
Camille	Ah beh c'est impossible
PES	Après tu vas dans la classe de *****, la première classe, elle a des grands l'après-midi ils sont que 15, l'après-midi avec des grands beh t'as forcément moins de bruit que 29 petits moyens (rire). Et puis l'après-midi c'est plus libre, les petits on peut rien leur demander parce qu'ils sortent un peu vaseux, euh c'est plus libre l'après-midi que le matin et j'essaie qu'ils crient pas l'après-midi

Amélie	Du coup si on revient à l'autorité, quelle définition tu donnerais à l'autorité ?
PES	J'ai l'impression d'être à l'oral du concours (rire). « Définition de l'autorité » euh l'autorité ça passe déjà par la confiance et par l'estime parce que si on t'estime pas ... ils en ont rien à faire je vois bien comment ils se comportent le midi avec aussi ceux du périscolaire, ils en ont rien à secouer et ils font des grosses bêtises pendant le midi quoi hein. Ils se comportent pas du tout de la même manière en fonction des adultes. Pareil ***** l'AVS qui est là par exemple tu vois ***** l'après-midi, l'AVS beh hier il a été puni toute l'après-midi de récréation parce qu'il a été odieux avec elle. Il était insupportable. Je pense que c'est quelque chose à mettre en place dès le début de l'année, il faut que ils comprennent euh, quand ils vont trop loin euh j'les stoppe et ils comprennent bien que beh qu'il faut qu'ils s'arrêtent tout de suite quoi, qu'ils dépassent les limites euh...
Amélie	Donc c'est une relation de confiance mais aussi arriver à mettre des stops ?
PES	Oui, bien sûr et ils ont besoin d'un cadre, euh de discipline
Camille	Et donc toi, pour toi tu mettrais quel mot du coup, sur l'autorité ? Un seul mot.
PES	Hmmm... cadre ouais, un cadre.
PES	Oui
Camille	Ok
Amélie	Et du coup est-ce que tu penses que la communication non verbale peut être utile à l'autorité ?
PES	Oui, oui parce que c'est plein de petits facteurs qui peuvent aider, rien que le regard sans rien dire ça peut leur faire comprendre euh beh qu'ils dépassent les limites ou pas. Par exemple en cours de récréation y'en a un qui va venir se plaindre d'un autre, j'le regarde, il m'regarde il sait très bien qu'il a fait une bêtise, j'ai qu'à lui faire comme ça (démonstration) il est à l'autre bout de la cour il sait qu'il est puni quoi
Amélie	Pas besoin de parler
PES	Non
Camille	Et ça tu penses que c'est inné, acquis ?
PES	C'est acquis, parce qu'ils ont compris que je suis dans la cour, que quand je les regarde bizarre et que je leur montre du doigt le banc, ils savent très bien ce qu'ils doivent faire. J'ai pas à me déplacer (rire)
Camille	Et ça c'est justement des règles que t'as établies avec eux ?
PES	Non non non
Camille	Tu penses que ça vient de ...
PES	De eux, ils savent très bien ce qu'ils ont fait, ils sont très malins, et ils savent

	quand ils font des bêtises et que beh quand ils font une bêtise beh forcément y'a des sanctions.
Camille	Ouais y'a le geste du coup qui s'accorde avec la bêtise qui est commise.
PES	C'est ça.
Camille	Et j'avais une autre question. Par rapport à ta journée, tu as fait une phase « compliments ». Alors est-ce que tu peux expliquer exactement dans quels buts ?
PES	Beh tout simplement parce qu'ils passent leur récréation à se tirer dans les pattes, à se dire des vacheries, que le soir. Alors normalement je le fais le vendredi soir mais là je trouvais que c'était bien que vous puissiez le voir, qu'ils finissent la semaine sur une bonne note, qu'ils arrivent à exprimer, aussi c'est dur pour eux d'arriver à exprimer ce qu'ils ressentent à un autre élève, verbaliser une gentillesse. Donc c'est aussi un outil langagier pour développer le lexique aussi.
Camille	Et pourquoi tu t'es mise du coup dans les étiquettes ?
PES	Ah beh parce que moi aussi j'veux recevoir des compliments ! (rire) C'est important ! Puis eux aiment bien faire des compliments à la maîtresse.
Amélie	C'est plus facile d'ailleurs ?
PES	Ah ça je suis pas sûre, parce que du coup ils ont la pression (rire)
Amélie	(Rire) Pour le déroulement de la journée c'est toujours celui-là du coup ?
PES	Non, non non pas du tout, souvent l'après-midi à la place des compliments c'est soit musique soit science. Le matin ça change entre activité, récréation, motricité ça tourne quoi.
Amélie	Ok donc tu t'adaptes à chaque fois ?
PES	Oui, y'a que ça qui change
Amélie	Mais la motricité c'est tous les matins ?
PES	Oui oui, soit en parcours soit dans la salle d'élémentaire où y'a pas de matériel mais ... C'est toujours à cause du COVID ...
Camille	Et d'ailleurs en motricité, c'est quoi le but pour toi de faire venir un élève par atelier et qu'il montre à tout le monde ?
PES	Justement là c'est la première fois qu'on fait ce parcours-là donc pour qu'il puisse savoir quoi faire.
Camille	Ah c'est la première fois qu'ils le faisaient ?
PES	Ouais celui-là ouais. Avant les vacances on n'a pas fait de parcours parce que la salle était réservée pendant un petit moment pour un projet, on a fait un projet collège et donc à chaque nouveau parcours, pour qu'ils sachent quoi faire, là par exemple si j'avais à refaire motricité demain, j'les refais pas passer un par un...

	Enfin voilà, c'est parce que c'était la première fois qu'on leur faisait passer ces ateliers-là.
Camille	Tu utilises vachement une communication tactile, dans le sens où forcément quand t'as des élèves qui viennent vers toi, tu te blottis contre eux, de temps en temps tu leur caresses un peu la tête, après t'as les mains aussi comme ça sur les nuques (démonstration), à un moment aux îlots t'étais euh t'as fait comme ça, c'était ce matin, tac tac (démonstration) et t'étais vachement en contact tactile, et t'avais, tu mettais les mains pareilles derrière les épaules euh plutôt derrière le dos ...
PES	Beh c'est peut-être un moyen pour qu'ils sachent que c'est à eux que j'm'adresse et qu'à ce moment-là il faut qu'ils m'écoutent que je suis là parce que si je lui dis **** va faire ça sans communication visuelle ou sans le toucher euh tu peux y aller...
Camille	Donc pour toi vraiment le fait de toucher une personne c'est vraiment ...
PES	C'est je m'adresse à toi, tu m'écoutes, on va discuter ensemble. Surtout quand ils ont fait des bêtises ou quand y'a quelque chose qui se passe pas bien là vraiment je m'accroupis exprès, quand ils sont fâchés généralement j'prends la main d'un la main de l'autre « expliquez-moi qu'est-ce qu'il s'est passé »
Amélie	Ouais du coup même cette posture-là, tactile ça rentrerait un peu dans l'autorité du coup ? Ça y contribuerait ?
PES	Oui totalement.
Amélie	Bon beh je pense qu'on a terminé
PES	Et du coup vous allez devoir tout retranscrire ?
Camille	Oui
PES	Bon courage alors !
Amélie	Merci et merci d'avoir euh participé à l'entretien.