HAL open science

La communication non verbale des enseignants débutants lors de la passation de consignes en éducation physique et sportive

Lori Sahnoun, Charlène Thoron

To cite this version:

Lori Sahnoun, Charlène Thoron. La communication non verbale des enseignants débutants lors de la passation de consignes en éducation physique et sportive. Education. 2021. dumas-03469298

HAL Id: dumas-03469298

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03469298v1

Submitted on 7 Dec 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

Faculté d'Éducation
Université de Montpellier

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Académie de Montpellier

MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2ème année

Année universitaire 2020 - 2021

LA COMMUNICATION NON-VERBALE DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS LORS DE LA PASSATION DE CONSIGNES EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Sahnoun Lori et Thoron Charlène

Directeur du mémoire : Guillaume Azema
Assesseur : Serge Leblanc
Soutenu le 02/06/2021

Résumé 3
Mots Clés 3
Introduction 4
5
Partie 1 : Etat de l'art et cadre théorique 7
La place de l'éducation physique et sportive dans la scolarité des élèves 7
Les consignes 11
Les composantes d'une bonne consigne 12
Les consignes orales 14
Les moyens de communication de l'enseignant : les communications verbales et non-verbales 15
La voix oui, mais pas seulement 15
La communication non-verbale et ses composantes 16
La spécifié du toucher et son rôle prégnant en EPS 19
La communication non-verbale, un outil efficace : ses rôles et ses fonctions 21
La communication non-verbale de l'enseignant : une importance non négligeable 22
La communication non-verbale en éducation physique et sportive : 23
Partie 2 : Questionnements et problématisation 25
Partie 3 : Méthodologie 27
Cadre théorique de l'enquête 27
Environnement d'étude 29
Déroulement de l'étude 30
Point théorique sur les méthodes utilisées 31
Partie 4 : Construction des données et analyse 36
Partie 5 : Résultats 49
Les types de communications non-verbales utilisés et leurs fonctions données par les enseignantes débutantes interrogées. 49
L'utilisation des communications non-verbales lors des retouches consignes 55
Les retouches consignes en fonction des élèves 57
Partie 6 : Discussion 58
Conclusion 62
Bibliographie 65
Annexes 67
Annexe 1 : Grilles d'observations Mme S. et Mme L. 67
Annexe 2 : Retranscriptions des entretiens de Mme S. et Mme L. 79
Annexe 3 : Tableaux d'analyse classés chronologiquement de Mme S. et Mme L. 94
Annexe 4 : Tableau : la fréquence d'utilisation des CNV 126
Annexe 5 : Tableau d'analyse regroupant les CNV par type de Mme L. 127

Résumé

Le système scolaire actuel, où les élèves sont majoritairement assis sur une chaise, fait naître une excitation et une importante envie de bouger dans les esprits des enfants au moment de la séance d'éducation physique et sportive.

Les enseignants, notamment débutants, se retrouvent alors confrontés à une classe agitée au moment de la passation de consignes mais ils doivent quand même faire en sorte d'arriver à leurs fins : que les élèves comprennent le but de l'activité et la tâche à réaliser.

C'est pourquoi une consigne claire, précise et concise est la clé d'une bonne compréhension des élèves. Pour cela, les enseignants disposent de nombreux outils comme la communication non-verbale.

Notre recherche étudie les types de communication non-verbale utilisés lors de la passation de consignes et de ses retouches, ainsi que les fonctions que leur attribuent les professeurs des écoles stagiaires.

Mots Clés

Communication non-verbale ; passation de consignes ; enseignants débutants ; fonction ; retouche ; éducation physique et sportive

Introduction

L'année de professeur des écoles stagiaire est une année qui demande beaucoup de réflexion et d'ajustements sur notre pratique. Certains moments dans cette première expérience dans le métier peuvent être déstabilisants pour les enseignants novices. Ainsi, un peu désemparées devant la difficulté à se faire comprendre par nos élèves, lors de la passation des consignes, nous avons décidé d'orienter notre sujet de mémoire sur les éléments que les enseignants débutants utilisent pour communiquer.

Un de nos constats de départ est qu'en éducation physique et sportive (EPS), nous avions du mal à nous faire comprendre par nos élèves, d'une part en ce qui concerne les conduites motrices attendues, d'autre part en ce qui concerne l'organisation et le déroulement des activités et donc de la séance.

De plus, nous avons éprouvé des difficultés dans la gestion de la classe notamment dû au contexte d'enseignement particulier de l'EPS. En effet, les séances d'éducation physique et sportive se pratiquent dans des environnements variés, distincts et différents d'une salle de classe. En EPS, les environnements sont différents de ceux d'une salle de classe. Ainsi, le rapport entre environnement, activité des élèves et "gestes professionnels" de l'enseignant peut déboucher sur des difficultés vécues par l'acteur.

Cependant, pour des enseignants experts, les environnements de travail spécifiques à cette discipline peuvent sembler usuels et optimaux pour être écoutés des élèves. En effet, ils se sont appropriés des techniques au sens où l'entend Mauss, c'est-à-dire des actes traditionnels efficaces, et ont pu tester diverses méthodes pour adopter celle qui pour eux est la plus efficace.

Face à ces difficultés, nous sommes allées observer nos tuteurs, nos enseignants de proximité ainsi que des enseignants chevronnés pendant des séances d'EPS. Nous avons constaté qu'ils utilisaient énormément leur corps et la communication non-verbale (CNV) lors de la passation de consignes dans le but d'appuyer leurs propos pour se faire comprendre par leurs élèves. C'est ainsi que nous avons observé que la communication non-verbale leur permet de réguler les comportements des élèves et donc de préserver un climat de classe propice aux apprentissages. Il s'avère, par ailleurs, que par leurs gestes, leurs expressions faciales, leurs regards, les enseignants expérimentés arrivent mieux à véhiculer des informations aux élèves concernant les consignes et leurs attentes tant au niveau du travail que du comportement.

Ces observations ont été suivies de recherches orientées autour de la gestuelle et de la communication non-verbale de l'enseignant. Nos lectures nous ont permis de faire le

constat suivant : les enseignants expérimentés utilisent fréquemment et efficacement la communication non-verbale. A contrario peu de recherches abordent la communication non-verbale chez les professeurs des écoles stagiaires.

Partie 1 : Etat de l'art et cadre théorique

La place de l'éducation physique et sportive dans la scolarité des élèves

Étant des enseignantes en début de carrière, il nous parait important de se documenter sur l'importance de l'EPS dans la construction de l'élève et la place qu'elle occupe dans la scolarité de ces derniers.

Le programme d'enseignement de l'école maternelle présent dans le bulletin officiel de l'éducation nationale place l'éducation physique et sportive dans le domaine 2 « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique ». Il est composé de 4 grands objectifs qui recouvrent la totalité des familles de sports praticables.

L'action sur les objets, sur l'environnement, l'espace et le temps mais également sur soi-même est recherchée dans ce domaine d'enseignement. Outre la recherche de performance personnelle, il est attendu une gestion de soi, une communication avec ses pairs, de la collaboration, de la coopération ainsi que de l'opposition.

Lors de ce moment d'activité physique, il n'est pas seulement attendu une pratique de « sportif ». L'enseignant doit amener ses élèves à exercer des rôles sociaux spécifiques tels que l'arbitre ou bien le juge, car cela est pertinent dans la recherche d'un statut d'élève et de futur citoyen.

L'école maternelle établit les fondements éducatifs et pédagogiques indispensables pour la formation des élèves et permet le développement des futurs apprentissages lors de la suite de leur scolarité.

Elle travaille en concertation avec l'école élémentaire et plus particulière avec le cycle 2 pour proposer aux enfants une continuité pédagogique afin de faciliter la progression des élèves.

« Tout au long de la scolarité, l'éducation physique et sportive a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre-ensemble. »[1]. Ces mots du programme d'enseignement de cycle 2 placent l'EPS dans une logique de formation de l'élève en tant que futur citoyen et donc apportent une attention d'importance égale à tous les enseignements.

[1] M.E.N, (2015)2, p.35

De plus, le domaine « agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique »[2] permet, d'après le programme de « développer les interactions entre l'action, les sensations, l'imaginaire, la sensibilité et la pensée »[3]. La pratique d'une activité physique va permettre aux enfants de développer leurs habiletés motrices mais également tout ce qui émane leurs émotions. Ils vont devoir se situer dans l'espace et le temps, développer leur imaginaire et coopérer entre eux.

Un point important également évoquer dans ce domaine est l'éducation à la santé. Les élèves vont aussi apprendre à mieux connaître leur corps, ressentir leurs émotions et apprendre à se gérer.

Ayant des différences de développement moteur dès leur arrivée à l'école, l'éducation physique se doit de proposer des activités physiques variées permettant aux enfants d'adapter leurs déplacements et leurs gestes en fonction des situations proposées.

Le programme propose quatre grands objectifs visés :

- Agir dans l'espace, dans la durée et sur les objets
- Adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements ou des contraintes variés
- Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique
- Collaborer, coopérer, s'opposer

Le cycle 2, qui correspond aux classes de CP, CE1 et CE2, est le cycle où « apprendre à l'école c'est interroger le monde»[4]. C'est le cycle des apprentissages fondamentaux. Tous les enseignements doivent donc permettre d'interroger le monde. L'acquisition du langage, du respect d'autrui et de l'autonomie sont également visés lors de ce cycle.

Ce cycle, comme le cycle 3 sont différents du cycle 1 même s'ils se doivent d'être en continuité.

En effet, ils sont découpés en plusieurs domaines qui sont :

- Les langages pour penser et communiquer
- Les méthodes et outils pour apprendre
- La formation de la personne et du citoyen
- Les systèmes naturels et les systèmes techniques

---

[2] M.E.N, (2015)1, p.6

[3] M.E.N, (2015)1, p.6

[4] M.E.N, (2015)2, p.2

- Les représentations du monde et l'activité humaine

Contrairement au cycle 1 où l'éducation physique et sportive se trouve dans un domaine bien spécifique, l'EPS est présent dans plusieurs domaines du cycle 2 et 3.

Dans le domaine 1, un sous domaine nommé « comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps»[5] met en avant les activités à visée artistique et esthétique dans le développement du langage et de la communication.

Tous les enseignements sont travaillés dans le deuxième domaine. Pour chaque activité les enfants ont besoin de méthodes et d'outils, c'est le cas en sport également. Collaborer rentre dans ce domaine et la collaboration est recherchée en activité physique essentiellement.

La formation de la personne et du citoyen (domaine 3) est une partie majeure de la formation. En EPS, les élèves doivent se respecter et respecter autrui. Le respect des règles et des consignes se travaille également lors des séances. Ils endossent des rôles sociaux variés qui se différencient du simple rôle de pratiquant. Ils deviennent par exemple des juges, des arbitres, des spectateurs et développent leur aspect critique, ils entrent dans des débats et apprennent à se justifier et à exprimer leur opinion.

« Dans le cadre de l'enseignement « Questionner le monde », les élèves commencent à acquérir une conscience citoyenne en apprenant le respect des engagements envers soi et autrui, en adoptant une attitude raisonnée fondée sur la connaissance, en développant un comportement responsable vis-à-vis de l'environnement et de la santé. L'expression de leurs sentiments et de leurs émotions**,** leur régulation, la confrontation de leurs perceptions à celles des autres s'appuient également sur l'ensemble des activités artistiques, sur l'enseignement du français et de l'éducation physique et sportive**.[6] »**

Le domaine 4 permet d'intégrer l'activité physique car celle-ci permet à l'élève d'entretenir sa santé à l'aide d'une activité physique régulière. Ils vont pouvoir découvrir les principes d'une bonne hygiène de vie pour rechercher le bien-être mais également apprendre à ne pas se mettre en danger en réalisant un effort d'intensité supérieure à la capacité possible.

Le dernier domaine permet à l'enfant, à travers l'expression physique, artistique et esthétique de découvrir, partager et comprendre les représentations du monde dans

[5] M.E.N, (2015)2, p.5

[6] M.E.N, (2015)2, p.6

lequel il vit et grandit. Les élèves doivent comprendre « la diversité des représentations dans le temps et dans l'espace ». L'EPS permet de mettre en place les notions d'espace et de temps avec par exemple la réalisation de parcours, de courses d'orientation ou même d'occupation d'espace et de temps lors d'activités dansées.

L'éducation physique et sportive au cycle 2 répond donc aux enjeux de formation du socle commun en permettant à tous les élèves de construire 5 compétences travaillées en continuité durant les différents cycles :

- Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps ;
- S'approprier, par la pratique physique et sportive, des méthodes et des outils ;
- Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités ;
- Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière ;
- S'approprier une culture physique sportive et artistique.

Pour que les élèves puissent développer ces compétences générales, un parcours de formation est mis en place. Il est constitué de 4 grands champs de pratique physique qui sont :

- Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée ;
- Adapter ses déplacements à des environnements variés ;
- S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique ;
- Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou inter-individuel.

Pour y répondre le plus précisément possible, l'enseignant doit prendre appui sur des activités physiques, sportives et artistiques (APSA) diversifiées.

Ce cycle 2, d'après les programmes, est très semblable au cycle 3 mais a ses spécificités : c'est une période où les élèves acquièrent des habiletés motrices essentielles à leur parcours en éducation physique et sportive.

Le cycle 3, quant à lui, est un cycle de consolidation. Il se doit de « consolider l'acquisition des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui)»[7] et de « permettre une meilleure transition entre l'école primaire et le collège »[8]. En effet, le cycle 3 est à cheval entre ces deux établissements d'enseignement qui ont un fonctionnement différent mais se doivent d'être en continuité. À ce cycle, le corps, la motricité, l'action et

[7] M.E.N, (2015)3, p.2

[8] M.E.N, (2015)3, p.2

l'engagement de soi sont au coeur des apprentissages en EPS. Tout cela contribue à l'apprentissage et l'éducation à la santé. Après avoir appris différentes habiletés motrices précédemment, les élèves vont approfondir leurs possibilités motrices.

Avec davantage maturité, les élèves accèdent à une réflexion plus abstraite, ce qui favorise leur raisonnement et leur mise en oeuvre dans des tâches plus complexes. Ils agissent donc de manière plus responsable et coopèrent davantage.

Comme pour les cycles précédents, l'EPS a pour finalité de former les élèves en tant que futurs citoyens « lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le soucis de leur santé. »[9] Ici est rappelé l'importance de l'inclusion de tous au sein de la classe et de la pratique sportive.

Les compétences travaillées ainsi que les champs d'apprentissages complémentaires sont les mêmes que ceux détaillés au cycle 2.

Les attendus envers les élèves sont davantage complexes par rapport au cycle 2. En effet, les élèves doivent mobiliser leurs ressources pour transformer leur motricité dans des contextes diversifiés et plus contraignants que ceux proposés au cycle 2. Ils doivent être capable d'identifier les effets immédiats de leurs actions et approfondir divers rôles initiés auparavant (arbitres, juges, observateurs…).

Les élèves développent des méthodes de travail propre aux disciplines sportives travaillées tel que la coopération, l'action, l'imitation, l'observation…

Dans ce développement, les enfants devront aussi s'approprier le métier d'élève en acquérant les savoirs, savoirs-être et savoirs-faire. Pour cela, ils devront passer par la compréhension des méthodologies et notamment celle des consignes.

Les consignes

D'après Zakhartchouk (2016), les enseignants doivent formuler des consignes claires, précises et concises : c'est ce que l'on appelle la fermeté du langage. Cependant, de nombreux auteurs font le constat que les consignes sont soit trop complexes, soit trop simples, ce qui laisse les élèves dans le flou.

Ainsi, ce qui paraît pour les auteurs être le plus bénéfique pour concevoir des consignes est de les tester sur les élèves et des les améliorer en fonction de leurs réponses. Chaque élève pourra mieux percevoir et comprendre certaines consignes.

[9] M.E.N, (2015)3, p.55

Dans cette optique, il est important que les enseignants, notamment ceux en début de carrière, réalisent une réelle réflexion sur la formulation, et l'enchaînement des consignes car celles-ci peuvent, à tord, créer des difficultés. Zakhartchouk (2016) explique dans son ouvrage *Comprendre les énonces et les consignes* que dans certains cas, il est préférable de formuler une seule consigne ouverte, notamment si la réponse attendue est une prise d'opinion ou la justification d'un avis. Alors que dans d'autres cas, il est préférable de scinder une consigne en plusieurs questions, pour que l'élève voit les sous-tâches à effectuer et qu'il différencie bien les questions de connaissance et les questions d'opinion.

Dans l'objectif que les élèves deviennent acteurs de leurs apprentissages, il est donc indispensable que la compréhension de la consigne soit un apprentissage visé. Cependant, celui-ci ne doit pas occulter le fond de l'exercice, les savoirs ou compétences visées. Mais alors comment faire pour que les consignes ne prennent pas le dessus sur les apprentissages ?

Les composantes d'une bonne consigne

Une consigne efficace est une consigne qui fait réfléchir l'élève sans pour autant créer une surcharge cognitive et donc bloquer la réalisation de l'exercice et les apprentissages. Ainsi, une consigne pour être claire, explicite et précise se doit d'utiliser les bonnes formulations et les bons verbes d'action. Cependant, il ne faut pas tomber dans des dérives de consignes trop denses, car cela peut bloquer l'élève dans la décomposition de la tâche en sous-tâches. La formulation de la consigne dépend donc de l'objectif de l'enseignant. Ainsi, pour que les élèves ne soient pas perdus, il est important que l'enseignant réalise un travail préalable de vocabulaire sur les actions présentes dans les énoncés oraux ou écrits.

Zakhartchouk (2016) ajoute à cela que lorsqu'on choisit les mots d'une consigne, il est important de prendre en compte la démarche mise en oeuvre, c'est-a-dire comment l'élève va devoir s'y prendre et l'opération intellectuelle que l'élève va devoir réaliser pour réussir. Ainsi, il peut être intéressant de faire un recensement des mots présents dans les consignes avec les élèves à chaque début de période afin de lever les obstacles de compréhension. Ils en font un glossaire qu'ils utiliseront quand la consigne ne sera pas comprise. En plus du choix des verbes, celui des mots interrogatifs est aussi très important, il faut donc que l'enseignant soit précis quand il les choisit.

Outre le choix des mots, il parait important que le climat au sein de la classe lors de la passation de consignes soit positif. En effet, d'après Zakhartchouk (2016), l'enseignant doit adopter une posture bienveillante pour encourager les élèves les plus en difficulté lors de la compréhension des consignes. Le professeur ne doit pas sous estimer la difficulté de la tâche à accomplir car il n'y a rien de plus humiliant pour un élève que de ne pas réussir une tâche pourtant présentée comme facile par l'enseignant. Il doit proposer à ses élèves des activités décrochées qui leur permettent de s'approprier des stratégies pour comprendre les consignes et les faire réfléchir à comment comprendre une consigne. L'enseignant doit donc faire entrer ses élèves dans ce que l'on appelle la métacogniton. Ceci est le fait de comprendre et de réfléchir sur les processus qui nous ont permis de réussir ou non une tâche. L'entrée dans la métacognition va permettre à l'élève lui-même d'accroitre son efficacité car il va être amener à expliquer ses propres procédures, à les modifier et les améliorer. De plus, la verbalisation des procédures peut aussi permettre aux autres élèves de comprendre leurs erreurs.

Zakhartchouk (2016) met aussi en avant l'existence de plusieurs styles personnels d'apprentissage qui permettent de dégager plusieurs types de difficultés dans la compréhension des consignes.

Certains élèves éprouveront des difficultés de compréhension du contexte de l'exercice auquel ils accordent trop d'importance au détriment de la tâche à réaliser, et seront ainsi bloqués.

D'autres élèves se détacheront complètement de ce contexte au risque de ne pas écouter leurs intuitions qui sont parfois les bonnes. Ces élèves auront besoin de reformuler pour eux-mêmes les consignes.

Certains élèves perfectionnistes chercheront des erreurs ou des pièges partout, ce qui peut les amener à un blocage sur certaines questions.

Certains élèves au contraire n'auront pas peur de se tromper et fonceront tête baissée.

Certains auront besoin de se représenter mentalement et de façon imagée l'énoncé pour comprendre. Ils devront se répéter les exercices mentalement puis les reformuler.

D'autres auront besoin de faire pour apprendre et d'autres de regarder. Des élèves apprennent en aidant les autres et à l'opposé certains ont besoin de découvrir par eux-mêmes, de faire seuls.

Certains se donnent à fond dans la tâche mais ne savent pas réellement planifier le travail. D'autres ménagent leurs efforts et attendent de voir la correction pour comprendre.

Autant de profils que d'élèves, la prise de conscience et la classification des élèves dans ces types permet à l'enseignant de varier les approches et les consignes pour qu'un

maximum d'élèves se sentent concernés. Grâce à ce classement, le professeur pourra décider pour les consignes de mettre en place un guidage fort ou au contraire une autonomie et une liberté importante, des consignes écrites, orales ou bien les deux, des consignes impliquantes, impersonnelles, conceptualisées… Toutes ces modalités devront être réfléchies en fonction des profils d'élèves présents dans la classe.

D'après Zerbato-Poudou (2001) à l'école maternelle, les modalités de passation des consignes doivent être un peu différentes car les élèves n'en sont qu'au début de l'apprentissage de leur métier d'élève. Ils n'ont donc pas toutes les cartes en main pour comprendre aisément ce qui est attendu d'eux. L'enseignant en maternelle se doit donc d'être encore plus explicite, patient et bienveillant.

En maternelle, il est primordial que l'enseignant demande, avant de passer la consigne à ses élèves, d'être attentifs. Il doit ensuite insister sur la consigne en multipliant les re-formulations par lui-même ou bien par les élèves. Pour que la consigne soit comprise par le plus grand nombre, il peut aussi proposer une démonstration, un modèle.

Les passations de consignes doivent se faire sur des moments précis, à des endroits précis, pour que les élèves puissent identifier qu'il s'agît d'une consigne, car en début de scolarité, il est compliqué pour les enfants de savoir quand a lieu la passation.

Les consignes orales

Concernant les consignes orales, Zakhartchouk (2016) explique que l'enseignant doit faire attention au moment qu'il choisit pour passer les consignes. En effet, il est préférable de choisir un moment propice avec des élèves attentifs et calmes si l'on veut que la consigne soit comprise par un maximum d'entre eux. Il explique aussi qu'il faut distinguer les consignes rapides et celles qui demandent de la réflexion et un temps d'appropriation où une articulation entre l'oral et l'écrit sera nécéssaire. Le changement d'espace, passage de la classe à celui dédié à l'activité physique et sportive peut engendrer une déconcentration et du chahut de la part des élèves. Cela peut rendre la passation de consignes compliquée. L'enseignant, surtout en début de carrière, peut donc privilégier une double passation de consignes : une en amont de la séance dans l'espace classe et une en arrivant sur le lieu de l'activité.

De ce fait, l'enseignant, pour ne pas provoquer une surcharge cognitive en donnant une consigne alors que les élèves sont entrain de réaliser une autre tâche, doit attendre qu'ils soient tous prêts à écouter et accueillir la nouvelle consigne. De plus, la consigne orale

pour être reçue par un plus grand nombre d'élèves, peut être accompagnée d'une transcription écrite car certains élèves sont visuels et non auditifs.

Si certains élèves montrent de plus grandes difficultés, de nombreux auteurs s'accordent à dire qu'un travail spécifique sur la compréhension des consignes est nécéssaire avec ces élèves. Car en effet, il ne faut pas céder aux pièges de donner des exercices mécaniques, d'oraliser quand la version écrite n'est pas comprise, renoncer à la métacognition… Le travail des élèves est d'arriver à comprendre les consignes même complexes. Pour atteindre cet objectif, l'accompagnement en petit groupe peut être judicieux, car celui-ci permettra d'encourager les élèves à prendre des risques pour répondre et à avoir davantage confiance en eux.

Moulin (2004) dira à ce sujet que les consignes sont mieux comprises lorsqu'elles sont appuyées par des gestes significatifs. Dès lors apparait l'importance de lier la parole et la communication non verbale lors de la passation des consignes. Mais pour pouvoir comprendre l'importance de la communication non-verbale lors de la passation de consignes il est d'abord indispensable de savoir ce qu'est la communication non-verbale ainsi que ses composantes.

Les moyens de communication de l'enseignant : les communications verbales et non-verbales

La voix oui, mais pas seulement

D'après Obin (2012), l'école où plus largement le système scolaire français tel qu'il est conçu contraint les corps des enseignants mais surtout des élèves à être assis, à se tenir bien droit pendant 6 heures chaque jour. Alors que la première chose que l'on voit en entrant dans une classe est le mouvement, l'action, le déplacement, la gestuelle de l'enseignant.

Moulin (2004) ajoute que la relation entre un maître et ses élèves ne se résume pas seulement aux interactions verbales entre les deux parties, cette relation est aussi composée de tous les comportements non-verbaux qui font sens pour chacun des protagonistes.

Ainsi, la communication entre l'enseignant et ses élèves passe par une communication verbale mais aussi par des éléments non-verbaux constitutifs de la communication non-verbale. Jourdan (2012) va jusqu'à dire que : « l*e corps est, après tout, un outil de travail*

et le premier médiateur entre soi et les élèves.»[10]. Le corps de l'enseignant et la communication non-verbale paraissent donc indispensables car le professeur se met en scène en classe. Le corps est donc un vecteur d'informations important. Il est le médiateur dans la classe.

Dans le même ordre d'idée, Bateson & Ruesh (1951), Watzlawick (1967), Erving Goffmann (1973) et Austin (1970) se mettent d'accord pour affirmer que « dire » c'est aussi « faire ». Cette vision de la communication ouvre donc le regard sur le fait que celle-ci ne se résume pas seulement à la transmission d'un message oral mais qu'elle peut être « orchestrée ».

De plus, d'après Forest (2008), la communication non-verbale s'apparente à un message émis et reçu. Il faut donc en rechercher le fonctionnement pour réussir à le décoder grâce au « langage du corps ». Pour cette auteure, le non-verbal permet de décrypter les interactions duelles entre le professeur et l'élève. D'après Forest (2008), le professeur va, de part son expertise et son expérience personnelle et professionnelle, faire acquérir des savoirs aux élèves grâce à l'usage de son corps.

Partant du constat que la voix n'est pas le seul vecteur d'informations, l'enseignant débutant doit accepter de se montrer, de jouer un rôle, de se mettre en scène devant ses élèves. Car en effet, sa profession requiert de lui qu'il fasse passer des informations, des éléments par la parole certes mais aussi par son propre corps. Il doit donc aimer se montrer, sinon il souffrira de son activité professionnelle. Un enseignant doit donc savoir poser sa voix, son corps, utiliser des gestes pertinents, son regard, maitriser ses émotions…

La communication non-verbale et ses composantes

L'enseignement de l'éducation physique et sportive est effectif dans différents contextes, différents espaces et sous différentes formes. L'enseignant en éducation physique et sportive doit, pour gérer ces différentes composantes de l'activité, se servir de son corps comme vecteur et transmetteur d'informations. Ainsi d'après Boizumault et Cogérino (2012), le corps de l'enseignant en éducation physique et sportive est un appui notamment pour la passation des consignes, car ce dernier permet de montrer, démontrer, corriger.

[10] Jourdan, (2012). p.19

Ce langage et cette utilisation du corps s'inscrit dans ce que l'on appelle la communication non-verbale. D'après Boizumault et Cogérino (2012), la communication non-verbale englobe beaucoup d'outils comme les silences, les gestes, les mimiques, les postures, les tensions du corps, les mouvements, les expressions faciales, les regards, les sourires, les intonations de la voix, les rythmes, la prosodie et la proxémie. Ainsi, la communication non-verbale contient tous les éléments qui accompagnent la parole ou qui la remplacent dans le but d'améliorer la relation pédagogique et didactique.

D'après Boizumault et Cogérino (2012), la communication non-verbale est constituée de :

- **La gestuelle**, c'est-à-dire tous les mouvements effectués par le corps. Dans cette catégorie, il y a plusieurs sous-catégories comme :
    - **Les emblèmes** qui sont « ces gestes conventionnels qui possèdent un substitut verbal participent à cette mise en scène.»[11]. Les emblèmes permettent d'accentuer les émotions de l'enseignant (mains, membres inférieurs et face), de maintenir de l'autorité, de féliciter les élèves, de gérer l'organisation du groupe. Certains enseignants pensent qu'ils n'utilisent pas assez ces gestes alors que d'autres soutiennent l'idée qu'ils utilisent cela car les élèves les perçoivent mieux dans le contexte de l'EPS.
    - **Les gestes techniques** : ils sont co-construits avec les élèves Ils permettent à l'enseignant de préserver sa voix et d'éviter les répétitions des mêmes régulations. Ils facilitent l'apprentissage de certains mouvements techniques. Eckman et Friesen identifient plusieurs catégories de gestes :
- Les gestes « **illustrateurs** » qui vont de pair avec la parole, ils l'illustrent.
- Les gestes « **régulateurs** » qui permettent de gérer les échanges dans la classe, de valider ou d'invalider certaines informations, d'encourager les échanges. Ces gestes sont aussi ceux du maintien de la discipline en classe.
- Les gestes « **adaptateurs** » sont des gestes par lesquels transparait l'état de l'enseignant (stress, anxiété, …). Ils peuvent entrainer une dégradation du climat de la classe s'ils sont trop fréquents car les élèves peuvent les capter et en profiter pour déstabiliser leur maitre.
- Les gestes « **indicateurs** » pour montrer l'endroit auquel les élèves doivent prêter attention.

[11] Boizumault & Cogérino, (2012). p.73

- **Les postures corporelles**, tels que le fait de se tenir bien droit devant les élèves. Les enseignants ont conscience de leur place dans l'espace pour la gestion et le contrôle de la classe mais sont peu conscients de leur posture corporelle et attitude. Pour Moulin (2004), l'alternance des postures assises/ debout joue également un rôle important dans la gestion de classe, car celle-ci est porteuse d'informations pour les élèves. Elle les aide à réguler leur comportement. L'orientation et les tenues posturales du corps ont donc une importance primordiale dans la relation entre le maitre et ses élèves. Ainsi, les attitudes et postures du corps jouent un rôle très important dans la gestion de la classe, les élèves auront moins tendance à s'agiter avec un enseignant tonique qu'avec un enseignant qui en manque.

- **L'exploitation du silence** est le fait de marquer des pauses dans le propos, de laisser du vide : une absence de parole. Il est utilisé pour attirer l'attention de personnes souvent non-attentives. Le silence marche avec les élèves car celui-ci les amène à éprouver de l'empathie pour leur enseignant
- **Les déplacements de l'enseignant** dans l'espace peuvent être verticaux ou horizontaux. **La proxémie,** quant à elle, englobe le contact et le toucher. Ils permettent d'interpeller individuellement les élèves. Un élève est attentif, vigilant et exécutant lorsqu'il sent la présence de l'enseignant dans son cercle proche. Ces deux composantes de la CNV ont des fonctions techniques de communication. Par exemple, l'autorité peut être mise en scène par une proxémie plus grande pour accentuer la domination et le contrôle de la situation par l'enseignant. Moulin (2004) explique au sujet des déplacements dans l'espace du maitre, qu'ils lui permettent de gérer les comportements de certains élèves, d'apaiser ceux agités grâce à la proxémie. La proximité physique du maitre avec son élève déclenche une charge affective forte pour l'élève. Elle peut avoir des effets positifs comme la remise au travail de l'élève mais aussi générer du stress, ce qui bloquera l'élève dans son activité. Les déplacements dans l'espace sont certes utiles, mais il existe aussi d'autres gestions de l'espace qui ont des effets sur les élèves : des endroits stratégiques où l'enseignant va se placer pour signifier qu'il attend le silence par exemple. La distance plus ou moins grande peut aussi être un moyen efficace pour réguler les comportements des élèves. Tout d'abord la prise de distance permet au maitre de se faire entendre des élèves, mais elle permet d'éviter une implication affective trop forte avec laquelle les enfants ne pourraient pas devenir autonomes. Le fait de prendre de la distance peut aussi être dû à certains

élèves qui n'aiment pas la proximité avec l'adulte, car celle-ci les fait se sentir agressés ou oppressés. Moulin (2004) dit à ce sujet que « s*e rapprocher ainsi d'un élève c'est symboliquement entrer dans son territoire, c'est envahir sa sphère privée ; ce qui n'est pas sans conséquence sur l'état émotionnel de l'élève et sur son comportement. L'activité de l'élève peut être ainsi stimulée mais elle peut aussi être inhibée. Ému par la présence rapprochée du maître l'élève se met à bafouiller et ne parvient plus à organiser ses idées de façon cohérente.* »[12]

- **Les expressions faciales** : toutes les mimiques du visage, les sourires, regards, grimaces. Elles appartiennent aux factions techniques, relationnelles et communicationnelles. Elles servent à valoriser ou non le comportement d'un élève et à contrôler la classe en montrant ses émotions. Les expressions faciales expriment une certaine complicité entre l'enseignant et ses élèves. Ces expressions sont individualisées et personnalisées selon les élèves avec lesquels l'enseignant rentre en interaction. Un élève qui se sent observé réalise mieux l'exercice.

La spécifié du toucher et son rôle prégnant en EPS

D'après Boizumault & Cogérino (2015) , le toucher, qui peut être défini comme un contact tactile entre deux personnes ou plus, a été étudié dans de nombreux contextes. Il peut révéler un lien social entre deux individus, ainsi dans nos sociétés actuelles les individus qui ont tendance à toucher les autres font l'objet d'un jugement positif de la part de leurs pairs.

Dans un contexte scolaire, le toucher permet à l'enseignant de transmettre des émotions. Ainsi, des études anglo-saxonnes ont montré que les touchers de l'enseignant permettent de réguler les comportements perturbateurs et de rappeler à l'ordre les élèves. Cette étude montre également que dans les classes où l'enseignant utilise le toucher les étudiants participent plus et leurs résultats scolaires sont meilleurs.

Dans une étude de Boizumault & Cogérino (2015), les enseignants évoquent plusieurs fonctions pour le toucher comme :

- assurer la sécurité,
- gérer les conflits, gérer les comportements non-appropriés. Ils évoquent 4 intentions : recadrer, s'imposer physiquement, capter l'attention, impliquer les élèves,

[12] Moulin, (2004). p. 146

- réconforter, rassurer, féliciter, encourager individualiser la relation,
- montrer sa présence,
- corriger les apprentissages moteurs et être plus rapide, explicite pour passer les consignes,
- expliquer, donner une information. Dans cette situation le toucher se substitue à la parole,
- organiser : un gain de temps.

Ces mêmes enseignants disent n'utiliser que l'effleurement, le tapotement, le serrage comme forme de toucher. Ils affirment aussi que l'utilisation de ces formes varie selon le contexte. Il en est de même pour l'intensité du toucher qui est adaptée en fonction du message à faire passer à l'élève. L'aspect non réfléchi du geste est aussi mis en avant. Pourtant, certains enseignants disent se retenir de toucher par pudeur et par peur des risques notamment au niveau des filles. Les enseignants, quand ils sont confrontés à la vision de leur toucher, essaient tous de minimiser l'aspect affectif de ceux-ci.

Pour Moulin (2004), le toucher a une forte valeur affective et communicative. Ainsi, les gestes de contact permettent de mieux entrevoir la relation qu'a le maitre avec ses élèves. Ce sont ces gestes-là qui posent bien souvent problèmes aux enseignants car ils ont peur qu'ils soient mal interprétés par les enfants et les parents. Ce qui est dommage car les gestes de contact peuvent avoir des buts bienveillants : rassurer les élèves surtout en maternelle, les encourager, leur montrer qu'ils ne sont pas invisibles. De plus, ces gestes peuvent être un moyen de montrer la désapprobation du maitre par rapport à un comportement de l'un de ses élèves.

En effet, dans nos sociétés actuelles, le toucher peut être mal perçu par les parents, les enseignants le savent et évitent de toucher les élèves pour ne pas risquer que leurs gestes soient qualifiés de comportements pédophiles, même si les textes officiels légitiment le toucher en EPS. À ce sujet, Fletcher montre que certains enseignants suppriment le toucher de leur pratique car ils paniquent et ont peur des rumeurs qu'elles peuvent entrainer et de leurs répercussions. Ces enseignants s'efforcent donc de ne pas toucher leurs élèves.

Nous pouvons donc dire qu'en touchant les élèves dans le sens strictement professionnel du terme, les enseignants ont peur d'enfreindre les normes sociales relatives à la localisation du toucher, ils ont peur de porter atteinte à la réputation des enseignants, de susciter un rejet de la part de certains élèves. Pour renforcer, ce constat de nombreuses études menées sur le toucher des enseignants montrent que ceux-ci ne

se comportent pas de la même façon avec les filles et les garçons. Il y aurait donc une différence sexuée par rapport au toucher.

Les enseignants d' EPS réfléchissent donc à toucher ou non les élèves, ils pèsent les avantages et les risques du toucher avant d'agir alors même que cette pratique est légitimée par les textes officiels.

Le toucher des enseignants dépend donc des normes sociales mais son utilisation dépend aussi du lieu où est réalisée l'activité. En effet, lors des séances d'EPS, les lieux de pratique sont plus ou moins restreints. Ainsi, lors d'une activité comme le judo réalisée dans un espace plus réduit, les touchers seront plus fréquents que lors d'une séance de football sur un stade. Dans le même esprit, les touchers seront plus nombreux dans les activités plus périlleuses comme la gymnastique, ou bien l'accro-sport.

L'étude de Boizumault & Cogérino (2015) met en avant que lorsque les enseignants sont confrontés à la vision de leur toucher, ils essaient tous de minimiser l'aspect affectif de ceux-ci. De plus, ils cherchent souvent à se justifier et à expliquer leurs touchers lors de l'entretien. À la vue de la vidéo, certains disant ne pas toucher les élèves, se trouvent mal à l'aise en constatant qu'ils le font, comme s'il existait une sorte de tabou dans cette pratique.

Ils se justifient beaucoup par rapport au côté relationnel et à l'individualisation. Pour eux, chaque toucher est spécifique aux besoins singuliers de chaque élève.

Ils s'appuient souvent sur l'institution et les touchers légitimés par celle-ci pour justifier leur pratique lors des entretiens.

Les touchers s'avèrent utiles pour réaliser des apprentissages moteurs mais aussi pour instaurer un climat de classe positif. Les enseignants accordent aussi une grande place au toucher affectif qu'ils justifient en fonction des besoins des élèves touchés.

La communication non-verbale, un outil efficace : ses rôles et ses fonctions

Les communications non-verbales ont des fonctions variées. Parmi elles, on peut citer : compléments à la consigne, feedbacks, moyens de gestion de la classe. La mise en place de CNV permet d'améliorer les compétences pour communiquer et l'efficacité des enseignants.

Pour mettre en lumière, les différents rôles de la communication non-verbale à l'école, Bonneton-Tabariès (2006) a réalisé une classification qui met en lumière 4 grandes fonctions :

- La fonction technique qui permet la transmission des techniques sportives, notamment des principes d'efficacité. Elle est de l'ordre de la démonstration et des gestes sécuritaires. Son objectif est de permettre à l'élève de s'approprier le mouvement pour être en réussite en préservant son intégrité physique.
- La fonction relationnelle qui se manifeste lors des feedbacks de l'enseignant et qui a pour mission d'entretenir une relation avec l'élève.
- La fonction déshumanisée qui englobe toutes les routines gestuelles, les gestes pour organiser, pour appuyer son propos, gérer la classe en parallèle de l'activité que l'on fait.
- La fonction communicationnelle qui permet de donner le comportement attendu des élèves, d'entrer en interaction avec les élèves pour préciser les attendus.

La communication non-verbale de l'enseignant : une importance non négligeable

La théorie de l'Immediacy est une théorie qui permet de mettre en avant les comportements non-verbaux efficaces en classe. Dans cette étude, les éléments de la communication non-verbale pris en compte sont la proximité physique et relationnelle, l'occupation de l'espace, les touchers, les contacts visuels, les sourires, les mouvements corporels, les gestes, les postures, ainsi que les tonalités variées. Ainsi, d'après cette étude, tous ces comportements auraient un effet direct sur le climat de classe et les apprentissages. De plus, Witt, Wheeless et Allen (2004) ont réalisé des études qui confirment que l'adoption de ces comportements augmente les apprentissages affectifs et cognitifs ainsi que la motivation.

Dans le même état d'esprit, Boizumault et Cogérino (2012) montrent l'importance des communications non-verbales dans plusieurs de leurs recherches. Ils expliquent que si le message oral n'est pas en concordance avec la communication non-verbale, c'est celle-ci qui sera prioritairement pris en compte par les interlocuteurs. Les informations divulguées par les communications non-verbales sont des éléments dont les enseignants ont du mal à prendre conscience.

L'importance des communications non-verbales est d'autant plus primordiale car celle-ci permet de retranscrire les émotions, les valeurs et les sentiments du locuteur et cela peut

être bénéfique dans la gestion de la classe. En effet, les éléments constitutifs des CNV peuvent permettre de renforcer l'expression d'une émotion et de transmettre des informations concernant les apprentissages mais aussi leur organisation.

Pour souligner l'importance des communications non-verbales, nous pouvons prendre la citation de Jourdan (2012) qui nous explique que l'enseignant « [a] une voix, mais un regard aussi. [Il] regarde et [il est] regardé. Premier instant de la relation. Regard qui invite, qui menace, regard qui méprise, regard qui stimule, qui agresse, regard d'autorité, regard bienveillant »[13]. Ainsi rien qu'à travers le regard, les deux partenaires de la relation peuvent se faire passer des informations et ajuster leur comportement à ce que l'autre attend.

La communication non-verbale en éducation physique et sportive :

D'après une étude menée sur 8 enseignants d'EPS grâce à des entretiens d'auto-confrontations, Boizumault et Cogérino (2012) ont pu faire plusieurs constats. Le premier, le plus important, est que le corps de l'enseignant semble être un vecteur en éducation physique et sportive. Ce constat a pu être dégagé grâce à l'observation de la fréquence élevée de l'utilisation des gestes par les professionnels.

Un second constat est que les mêmes gestes reviennent souvent dans le but de se mettre en scène. Ces gestes sont mis en place entre l'enseignant et ses élèves pour signifier quelque chose dans un contexte précis. Ils symbolisent une sorte de communication secrète spécifique à la classe, qu'ils sont les seuls à comprendre et à connaitre les significations.

Le troisième constat est que la plupart des enseignants n'ont pas conscience de mettre en place de la communication non-verbale.

Ainsi, d'après le conclusion de cette étude, les enseignants semblent avoir conscience de la fonction technique de la communication non-verbale mais ils sont moins conscients qu'ils utilisent aussi les fonctions communicationnelle et relationnelle. Les actions non-verbales sont donc la plupart du temps réalisées de façon non conscientes par les acteurs, elles ne sont pas dans la plupart des cas réfléchies.

[13] Jourdan, (2012). p. 19

Cette étude permet aussi de dire que les enseignants n’accordent que peu d’importance au CNV à priori jusqu’à ce qu’ils se voient dans l’action et admettent l’intérêt des CNV.

Partie 2 : Questionnements et problématisation

Les relations et les interactions entre les individus passent par tous les canaux de communication possibles. Mais cette communication peut parfois s'avérer complexe car entre le message émis et celui reçu, il peut y avoir un écart considérable notamment à cause des perceptions des deux protagonistes. En outre, au sein d'une discussion entre deux interlocuteurs avec un environnement optimal (personnes face à face, aucun bruit…) il y a des incompréhensions dues à la communication. Mais alors qu'en est-il d'un enseignant débutant, qui enseigne seul pour sa première année, face à une trentaine d'enfants excités à l'idée de faire de l'éducation physique et sportive dans des contextes variés, dans lesquels bien souvent des bruits ambiants viennent perturber la transmission du message oral ?

Une salle de motricité, un gymnase voir même la cour de récréation ne sont pas des lieux similaires à une salle de classe, lieu de prédilection à l'enseignement. En effet, il n'y a pas de place et d'endroit attribués à chaque enfant ou activité comme dans une salle de classe. Tant bien même l'EPS est un moment où la liberté de mouvement est privilégiée, comment faire en sorte d'imposer un cadre pour que les élèves soient en situation d'apprentissage et prêts à écouter les consignes de l'enseignant ?

Pour ce faire, le professeur des écoles va devoir redoubler d'inventivité pour avoir l'attention de ces élèves à certains moments clés. Par sa communication verbale et sa communication non-verbale, il va essayer d'instaurer des routines et des points de repères communs à la classe.

Quel contenu va-t-il transmettre afin d'être précis, clair et concis afin que la consigne soit comprise ? Le réalise-t-il de manière motivante et dynamique ? Utilise-t-il son corps pour se faire comprendre, pour réguler le comportement de certains élèves, pour appuyer son propos ainsi que pour rendre plus explicite sa parole ?

D'après nos multiples lectures, les enseignants disposent d'une palette de comportements non-verbaux pour être plus convaincants, démonstratifs et explicites.

D'après Boizumault (2012), cette communication non-verbale peut passer par le regard, la gestuelle, les mouvements, les sourires, le toucher, la proxémie, le ton de la voix, le rythme, la prosodie, la posture, les expressions faciales, les mimiques, le silence et la tension du corps. Ainsi, ces éléments non-verbaux peuvent prendre l'ascendant sur la communication verbale voir même l'évincer à certains moments.

Dès lors, plusieurs questions ont émergé : les enseignants débutants sont-ils conscients d'utiliser la communication non-verbale pour transmettre des informations à leurs élèves ? Cette communication non-verbale facilite-t-elle la passation et la compréhension des consignes ? Comment capter l'attention de tous les élèves pour qu'ils écoutent et comprennent les consignes ? Dans quelles mesures la facilite-t-elle ? Une communication non-verbale excessive peut-elle être parasite pour les enfants ? À quels obstacles se heurtent les enseignants quand ils réfléchissent à leur pratique et notamment à l'utilisation de la communication non-verbale ?

Étant professeures des écoles stagiaires et après nos premières lectures, nous avons décidé d'orienter notre objet d'étude vers la recherche des gestes et des éléments constitutifs de la communication non-verbale chez les enseignants débutants lors de la passation de consignes en éducation physique et sportive. Notre interrogation principale est de savoir comment les enseignants débutants utilisent-ils les éléments constitutifs de la communication non-verbale dans leur pratique notamment lors de séance d'EPS ? Quelle place les enseignants débutants lui attribuent-elle ? Quelles sont les fonctions principales attribuées aux communications non-verbales lors de ces passations de consignes et plus particulièrement lors des retouches ?

Fortes de toutes ces questions, notre intérêt s'est porté sur les pratiques de communications non-verbales en éducation physique et sportive lors de la passation de consignes. Les études concernant l'utilisation des communications non-verbales par les enseignants expérimentés sont fournies et foisonnantes, à contrario celles sur les enseignants en début de carrière sont très rares. Mais alors qu'en est-il de celle-ci chez les enseignants débutants en situation de passation de consignes en EPS ? Dans quels buts les utilisent-ils ?[14]

[14] L'intention de notre problématique a été réajustée au vu de la réalité du travail de recherche. En outre le travail de comparaison entre enseignants expérimentés et enseignants débutants aurait demandé un échantillon de participants beaucoup plus conséquent et donc un temps d'analyse plus long ce qui n'était pas envisageable dans le temps impartis de notre master.

Partie 3 : Méthodologie

Cadre théorique de l'enquête

Pour notre recherche, nous avons décidé de nous placer dans une approche ethnographique de la réalité. Selon Cambra Giné (2003), l'ethnographie est une science qui vise à permettre aux acteurs de réaliser une réflexion sur leur activité et leurs prises de décisions à un instant T.

L'approche ethnographique dans une recherche dans l'enseignement vise à comprendre ce qui se passe dans les classes pour dépasser une simple révision des activités. Elle s'attache à recueillir les éléments significatifs de la pratique qui permettent de remettre en question l'acte didactique. Pour se faire l'ethnographie se doit de partir de la réalité des classes pour construire une compréhension théorique de l'acte didactique. Ainsi, elle envisage la nature sociale de l'apprentissage et la conceptualisation de la classe comme scène socio-culturelle. C'est-à-dire qu'elle conçoit les acteurs dans leurs interactions et leurs relations entre eux, mais aussi dans leurs interactions avec le milieu et le contexte particulier de chaque situation.

De Sardan (1996) explique que l'enquête de type ethnologique se veut au plus près des situations naturelles des sujets (vie quotidienne, conversations) dans une situation d'interaction prolongée entre le chercheur en personne et les populations locales, afin de produire des connaissances in situ, conceptualisées, transversales, visant à rendre compte du « point de vue de l'acteur », des représentations ordinaires, des pratiques usuelles et de leurs significations autochtones.

L'approche ethnographique cherche à savoir quel sens donne l'acteur à la réalité qu'il vit. Pour ce faire, le chercheur ethnographe va dans un premier temps recueillir des données empiriques dans le contexte naturel de l'acteur pour pouvoir ensuite interpréter ces éléments théoriquement parlant. Il va également entrer en contact avec des acteurs pour avoir des explications sur leurs propres actes et sur le sens qu'ils leur donnent.

Cambra Giné (2003) dira à ce propos que « l'ethnographie est une façon de se situer face à la réalité sociale éducative et face à la connaissance de cette réalité qui par ailleurs est multiple. »[15]

De plus, pour comprendre les interactions, l'approche ethnographique s'attache à aller observer les acteurs dans leur contexte naturel car celui-ci est la clé pour analyser leurs actions réellement vécues. Le principal travail de l'ethnographe est donc d'observer,

[15] Cambra Giné, (2003), p. 15

d'écouter et de poser des questions. Cette observation est qualifiée de participative. Participative car le chercheur ethnographe n'observe pas de l'extérieur mais bien de l'intérieur de la situation. Il fait parti du contexte. Son observation de la réalité va donner une autre dimension à la pratique de l'acteur.

L'enquête de terrain repose donc sur 4 grandes formes de productions de données :

- **L'observation participante** : insertion prolongée de l'enquêteur dans le milieu de vie des acteurs.
- **L'entretien** : les interactions discursives délibérément suscitées par le chercheur.
- **Les procédés de recension** : le recours à des dispositifs construits d'investigation systématique.
- **La collecte de sources écrites**.

L'approche ethnographique est alors participante, c'est-à-dire que le chercheur a une place à part entière dans la situation : celle d'observateur. Il fait partie du contexte : il voit en étant vu, son analyse est faite de l'intérieur. Cette approche est aussi générative car, par sa nature, elle fait émerger des hypothèses de réflexion autant pour le chercheur que pour les acteurs. Elle permet de se questionner sur certaines choses qui n'étaient pas forcément réfléchies.

L'ethnographie comme toute approche a des biais qu'il faut essayer d'éviter. Pour cela, le chercheur ethnographe se doit de ne pas projeter ses propres présupposés sur l'observation et l'étude des réalités qu'il est entrain de mener. Il doit se détacher des stéréotypes de la société dans laquelle il vit pour pouvoir construire son objet d'étude. Ainsi, la distance culturelle mais aussi la proximité de l'ethnographe avec son terrain d'étude peuvent constituer des obstacles épistémologiques car ces deux phénomènes peuvent engendrer la création de stéréotypes dans la tête du chercheur, stéréotypes avec lesquels il aura du mal à prendre une distance.

De Sardan (1995) dira que les ethnographes ne sont pas transparents, qu'ils doivent se méfier à ne pas trop s'impliquer. Ils doivent faire attention aux pièges que peut engendrer l'implication de leur « moi » comme par exemple l'exaltation de leur propre expérience au détriment de celle de l'acteur observé.

De Sardan (1995) attire aussi l'attention sur le fait que les représentations de la réalité du chercheur ne doivent pas être considérées comme supérieures à celles des acteurs. Même si ces représentations sont différentes. D'après lui : « la restitution (contextualisée) des pratiques et propos des ethnologisés est bien le seul moyen possible

d'empêcher les ethnologues de dire n'importe quoi et d'inciter en quelque sorte à discuter de leurs sources et opérer un travail critique empirique. »[16] .

Pour lui, l'enquête de terrain a acquis une place non négligeable en sociologie. De ce fait, il n'y a aucune différence fondamentale quant au mode de production des données entre la sociologie dite parfois « qualitative » et l'anthropologie.

En guise de synthèse, nous pouvons dire que l'approche de la réalité par l'ethnologue se fait par la description de celle-ci puis la tentative de compréhension de cette réalité indépendamment de la réalité de l'ethnologue. En outre, les représentations des acteurs de cette réalité existent indépendamment de l'ethnologue. Le texte ethnologique doit donc s'efforcer de parler de la réalité en la présentant de la façon la plus fidèle possible.

Environnement d'étude

Pour mener à bien notre étude, nous avons décidé de la réaliser sur des professeures des écoles stagiaires en formation à la faculté d'éducation de Montpellier. Nous avons sélectionné 2 professeures des écoles stagiaires dans le département de l'Hérault :

- Mme S., 23 ans, professeure des écoles stagiaire en classe de CM1 à l'école X au Crès. Sa classe est composée de 30 élèves (17 filles et 13 garçons), aucun élève ne bénéficie d'un dispositif d'aide. Cependant le niveau global de sa classe est très hétérogène. La fréquentation de l'établissement est composée de divers horizons sociaux, ce qui permet d'avoir une réelle mixité sociale au sein de la classe. Dans cette classe, 26 élèves sur 30 pratiquent une activité sportive extra-scolaire.
- Mme L., 25 ans, professeure des écoles stagiaire en classe de petite section à l'école Y à Montpellier. Sa classe est composée de 23 élèves (11 filles et 12 garçons), aucun élève ne bénéficie d'une aide de type AESH. Cependant une demande d'aide est en cours d'étude pour l'un d'entre eux. Étant une classe de maternelle, une ATSEM est présente la majeure partie du temps dans la classe et donc sur certains créneaux d'EPS. La population qui fréquente cet établissement est très mixte socialement et culturellement, certains élèves ne parlent pas bien le français et d'autres ne parlent que très peu.

[16] De Sardan, (1995), p.132

Nous souhaitions focaliser notre attention sur l'observation de 1 ou 2 séances d'EPS par enseignante. Ces observations seront accompagnées d'un enregistrement vidéo des séances. Nous accorderons une importance particulière aux différents moments de passation des consignes afin de pouvoir analyser l'activité réelle de ces enseignants pendant ces moments-là.

Concernant Mme S., nous avons observé la seconde séance de son cycle de Thèque, composé de 12 séances.

Pour Mme Labeur nous sommes allées observer une première séance sur une séquence de 7 séances sur le travail des rondes en lien avec le geste circulaire et une séance sur des ateliers de motricité autour du verbe d'action « sauter » située en milieu de séquence.

Ces observations seront suivies d'un entretien explicatif qui donnera l'occasion à chaque enseignante d'expliciter son activité en prenant appui sur le support vidéo proposé.

Le choix de notre terrain d'étude n'est pas anodin. Nous souhaitions analyser la pratique d'enseignants débutants de différents niveaux : notre intérêt s'est alors porté sur une PES en responsabilité en élémentaire et une PES en maternelle.

À travers ces choix, nous cherchons à mettre en lumière les différents éléments constitutifs de la communication non-verbale des enseignants débutants lors des séances d'EPS et notamment lors de la passation de consignes.

Nous avons réalisé le même type de recueil de données dans chaque classe. Afin, de ne pas biaiser notre étude, nous nous sommes rendues à plusieurs reprises dans ces classes dans le but d'habituer les enfants à notre présence avant de réaliser nos observations et notre enregistrement vidéo afin qu'ils agissent comme d'habitude.

Déroulement de l'étude

Concernant notre recherche, nous avons décidé de réaliser des observations filmées de 1 ou 2 séances d'EPS pour chaque enseignante. Avant de recueillir ces données vidéos et de réaliser nos observations, nous sommes allées dans les classes afin que notre présence devienne habituelle pour les élèves et que celle-ci ne biaise pas nos recueils de données. Lors de nos observations, nous avons filmé l'enseignante durant toute la séance d'EPS et nous avons chacune pris des notes sur les éléments significatifs de la communication non-verbale de celle-ci.

Après avoir réalisé toutes nos observations, nous avons re-visionné les vidéos de chaque enseignante afin de compléter nos notes d'observation. Nous avons aussi effectué un montage des deux vidéos de chaque enseignante en ne gardant que les moments clés par rapport à notre objet d'étude. Ce montage nous a ensuite servi de support lors de l'entretien explicatif avec chaque enseignante.

Une fois les entretiens terminés, nous les avons retranscris pour compléter nos premières observations et donner du sens à certains éléments de la pratique de chaque enseignante.

Concernant les résultats, nous avons réalisé un tableau restituant les éléments constitutifs des CNV de deux enseignantes interrogées avec les intentions, sensations et savoirs qu'elles leur rattachent.

Point théorique sur les méthodes utilisées

Dans le cadre de notre recherche, nous avons décidé d'utiliser l'ethnographie comme méthode pour recueillir nos données sur les éléments constitutifs de la communication non-verbale.

D'après plusieurs de nos lectures, nous parlons d'ethnographie pour exprimer la durée pendant laquelle le chercheur va se retrouver sur le terrain pour observer les acteurs et ainsi pouvoir recueillir des données significatives ou non pour sa recherche. Pour ce faire, le chercheur va être amené à s'imprégner de son environnement de recherche afin de mieux comprendre ce qui est en jeu dans les différentes situations et comportements observés. Car le travail de l'ethnographe repose avant tout sur l'observation visuelle accrue des acteurs et de leurs comportements, nous privilégions les retranscriptions écrites appuyées par des enregistrements vidéos pour être sûres de ne rien louper.

Ainsi, pour De Sardan (1996), il est important de garder des traces de ce qui est vu, réaliser des prises de notes, prendre appui sur des vidéos pour ensuite créer des corpus, qui se présentent sous forme de carnet de bord où l'anthropologue consigne systématiquement ce qu'il voit et entend. Ces données sont des « morceaux de réel » tels qu'elles sont perçues par l'observateur. L'observation n'est donc pas seulement structurée par ce que l'anthropologue cherche, mais également par l'imprévu de l'observation qu'il fait. Le travail de l'enquêteur de terrain ne se fait pas que lors de ses visites d'observation. Il assimile des méthodes, des automatismes et de la bienséance qui sont emmagasinés dans la dite « boîte noire » et qui servira lors des futures observations.

Pour Beaud (1996), il y a trois conditions pour permettre le bon déroulement d'un entretien : le choix des enquêtés, la négociation du lieu et de la durée de l'entretien ainsi

que le ressort de la parole de l'enquêté. Faire durer l'entretien va permettre au sociologue de briser la glace et faire baisser le niveau de censure de tout enquêté. Mis en confiance, il aura moins de mal à se livrer.

Après ce recueil de données, nous avons décidé de mener des entretiens d'explication, qui d'après Vermersch (1991), permettent d'aider l'acteur à verbaliser son activité. Dans notre cas, ces entretiens permettront d'expliquer les comportements non-verbaux des enseignants débutants que nous aurons pu observer. Notre objectif sera de permettre au sujet de verbaliser ses pensées au moment où il réalise ses actions grâce à une analyse de ses comportements filmés. Nous pourrons ainsi comprendre ce qui se joue pour cet acteur à ce moment précis, nous pourrons rendre intelligible ce qui ne l'est pas par la simple observation. Cet entretien sera l'occasion d'obtenir une description de l'acteur concernant sa propre activité. De plus, outre l'aspect intéressant pour les chercheurs, cette méthode permettra aussi à l'acteur de prendre conscience de certains éléments constitutifs de sa pratique.

Pour De Sardan (1996), les entretiens sont centraux dans la recherche de terrain. En effet, on ne peut accéder à toutes les informations lors des observations participantes. Ils permettent donc d'avoir des compléments, des savoirs et des souvenirs des acteurs locaux. Cette partie constitue la plus large part du corpus de données.

L'entretien est une interaction entre les deux acteurs (ou plus en fonction des situations). Il est essentiel de prendre en compte le contexte méta-communicationnel pour maximiser les divers niveaux d'informations recherchées, non pour s'en désintéresser.

Pour réduire l'artificialité de la situation, il est favorable de considérer cet entretien comme une conversation. Il finit en concluant qu' « un entretien n'est pas un dossier bouclé, mais un dossier ouvert qui peut toujours s'enrichir ».

D'après nos lectures, nous avons pu dégager les éléments indispensables pour que nos entretiens se passent correctement. L'élément qui nous paraît primordial est un climat propice à l'échange où le sujet se sentira libre de s'exprimer mais aussi de refuser de répondre à des questions sans se sentir mal à l'aise. Nous devrons aussi prendre en compte les réponses et attitudes du sujet de recherche pour pouvoir adapter le dialogue à celui-ci.

Les entretiens permettront d'éclairer certaines pratiques non-verbales de nos sujets. Pour que ceux-ci soient éclairants, nous devrons faire en sorte que les acteurs décrivent le déroulement des différentes actions en prenant appui sur des situations significatives de

leur comportement que nous aurons préalablement sélectionnées. C'est à ce moment là que l'acteur fera des liens éclairants entre son activité et les contraintes spatiales, chronologiques, causales et logiques qui s'imposent à lui.

Il nous faudra aussi, en tant que chercheuses, permettre au sujet de décrire et d'expliquer son action, vécue et singulière, sans que celui-ci ne se sente obligé de se justifier. Pour cela, nous devrons anticiper les divagations et réagir pour recentrer l'acteur sur l'activité à décrire et à expliquer.

Pour aider les enseignants débutants à se remémorer la situation afin de la vivre mentalement une seconde fois pour pouvoir la décrire et par la suite expliquer tous les éléments significatifs, nous utiliserons un support vidéo avec une sélection de moments clés .

Dans cette description de son action, il est fort possible que l'acteur se perde, c'est pourquoi en tant que chercheur nous devrons l'aider à retrouver le fil de sa pensée. Ainsi, l'interviewer doit intervenir au cours de cet entretien afin de l'aider dans ce processus. Nos entretiens seront agrémentés de techniques de relance comme des questions, des re-formulations. Nous laisserons aussi une place au silence qui a pour objectif de laisser le temps de la réflexion et de revenir sur ces propres propos. Pour Beaud (1996), « l'entretien ethnographique exige un travail constant et minutieux d'écoute ». L'enquêteur doit être à l'affut du moindre indice et de l'information lui permettant de rebondir lors de l'échange, d'étoffer son corpus de données et d'obtenir les informations les plus pertinentes et « objectives ».

Notre rôle sera donc d'aider le sujet à rester dans le domaine de la description et de l'explication en guidant son questionnement. Nous privilégierons les questions portant sur le factuel ainsi que des questions de causes. Nos questions concerneront également le contexte, l'environnement, les actions et le cadre temporel et causal.

Pour nous aider dans cette phase, nous allons pouvoir nous appuyer sur ce que De Sardan (1996) appelle le « canevas d'entretien ». Il va permettre de s'éloigner du guide d'entretien. Ce premier donne la possibilité d'avoir un « pense-bête » personnel pour ne pas oublier les thèmes importants de l'entretien tout en conservant une dynamique propre de discussion. Également, si le sujet interrogé dévie des questions, le chercheur pourra le recentrer.

Les entretiens d'explicitation permettent de recueillir des informations descriptives sur l'action menée par le sujet qui ne doit en aucun cas se lancer dans une démarche qui amènerait à porter un jugement sur cette action.

De Sardan (1996) insiste également sur la gestion des biais. Pour lui, l'enquêteur doit tenter de maîtriser ou contrôler les 4 biais suivants :

- L'enclicage : l'enquêteur ne doit pas dépendre des affinités et hostilités de son interprète, comme des appartenances ou des ostracismes auxquels le voue le statut de ce dernier.
- Le monopole des sources : une première solution pour ne pas s'attribuer le monopole des sources est de travailler successivement et simultanément avec un autre enquêteur. La deuxième est d'offrir un accès au corpus, aux sources utilisées pour permettre une ré-interprétation ultérieure par d'autres acteurs.
- Les représentations et la représentativité : l'enquête ne permet pas de faire un recensement. Il ne faut pas généraliser les données recueillies et ne faire dire plus de choses que ce que l'enquête permet de dire.
- La subjectivité du chercheur : l'enquêteur doit gérer ses impressions subjectives et ne pas faire pencher l'entretien dans son sens.

Pour Beaud (1996), la phase de retranscription de l'entretien est très importante. Mais c'est également un moment où l'on risque de perdre de l'information, perdre ce qui fait la spécificité et la richesse de la parole tel que le ton, le timbre, le rythme, les émotions, les gestes et les mimiques de l'acteur…

Concernant l'analyse de nos données, nous avons décidé de privilégier une analyse inductive qui se base sur une étude des données qualitatives. Cela est mis en lumière dans les recherches de Thomas (2006), Paillé et Mucchielli (2003). Concernant cette méthode, Miles et Huberman (2003) résument ces 3 principales étapes que sont :

- la « réduction des données »
- la « condensation »
- la « présentation de ces données ».

À partir des données qu'il a recueillies grâce à son imprégnation dans l'environnement de recherche et à ses lectures, le chercheur va condenser et ne retenir que les éléments significatifs pour faire ressortir des catégories en lien avec son objet d'étude. Cela lui permettra dans un second temps de classer ses données dans l'objectif de présenter un ensemble cohérent à la fin de sa recherche.

Ce type d'analyse permettra de donner du sens aux données que l'on aura recueillis. Mais qu'est-ce que donner du sens ? Pour Blais et Martineau (2006), donner du sens vient

dans l'action après coup. Pour ces auteurs, le sens donné est un processus de construction mentale qui peut se faire après avoir vécu une réalité. Le fait de donner du sens à des données brutes met en relation les représentations antérieures et nouvelles des acteurs, cela conduira à des nouvelles représentations pour ce dernier, qui lui feront sens.

Notre analyse inductive va nous permettre de donner du sens aux phénomènes que nous aurons observés.

Pour Blais et Martineau (2006), « l'analyse inductive générale est définie comme un 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 »[17]

Ce type d'analyse permet donc de condenser des données, de mettre en relation les objectifs de la recherche pour créer des catégories à partir des données et construire un nouveau cadre de référence. Notre but sera de faire ressortir des catégories signifiantes pour notre recherche afin de faire émerger un nouveau cadre de référence. La définition de catégorie passera par plusieurs étapes d'analyse. De plus, nos catégories seront définies telles que Paillé et Mucchielli (2003) les définissent, c'est-à-dire comme « une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche. (...) À la différence de la « rubrique » ou du « thème », elle va au-delà de la désignation de contenu pour incarner l'attribution même de la signification. » [18]

Lors de notre analyse, il nous faudra garder en tête les principes généraux de l'analyse inductive que donnent Blais et Martineau (2006) :

- L'analyse inductive est orientée grâce à des questions de recherche ciblées
- Elle passe forcément par une étape de lecture, relecture des données pour ensuite les interpréter.
- Les données sont le résultat de la recherche et ne doivent pas être transformées pour répondre correctement aux questions de recherche.
- L'analyse inductive permet de faire ressortir des catégories pouvant s'inscrire dans le cadre de référence.

---

[17] Blais & Martineau, (2006), p.3

[18] Paillé & Mucchielli, (2003), p. 4

En ce qui concerne l'étape de condensation des données, nous privilégions une présentation homogène avec des codes de police et de couleurs pour nos commentaires afin de faciliter la mise en évidence de certaines constantes. Nous ferrons aussi plusieurs lectures et relectures pour nous familiariser avec le contenu de nos observations. Puis à partir de ces données, nous essaierons d'extraire des catégories qui font sens pour nous et notre recherche que nous nommerons explicitement. Nous regrouperons plusieurs données de notre recherche dans chaque catégorie afin de les rendre plus intelligibles. L'étape suivante sera d'affiner notre travail de catégorisation en créant des sous-catégories.

Selon Blais et Martineau (2006), pour correctement définir une catégorie il faut :

- Qu'elle soit étiquetée, c'est-à-dire qu'une phrase ou un mot soit représentatif de la catégorie.
- Décrire le sens donné à la catégorie (caractéristiques, portées, limites)
- Donner des exemples significatifs (images, sons…)
- Mettre en relation les catégories, car d'après Paillé et Mucchielli (2003) « une catégorie tient à tout un ensemble d'autres catégories, elle prend son sens par rapport à ces autres catégories »[19].
- Un cadre de référence dans lequel les catégories peuvent être intégrées

Pour que notre analyse soit menée avec rigueur, nous mettrons en place le principe de « codage parallèle en aveugle » qui implique de faire coder par deux chercheurs différents les données puis de comparer les deux travaux pour réorganiser et combiner ceux-ci. Nous mettrons aussi en place une « vérification auprès des participants » c'est-à-dire que les participants à l'étude seront amenés à nous dire s'ils jugent que nos catégories sont en concordance avec ce qu'ils ont vécu.

Partie 4 : Construction des données et analyse

Notre choix de participantes pour l'étude s'est fait en fonction de nos connaissances et de notre réseau d'enseignante stagiaire. En choisissant nos binômes respectifs, nous avons simplifié la démarche de recherche de participants. De plus, ce choix a permis d'avoir une proximité géographique avec le terrain ainsi qu'une meilleure connaissance des lieux, du public, des élèves et des personnels. Nous les avons contactées par appels téléphoniques pour leur demander si elles étaient volontaires.

Suite à une réponse positive de leur part, nous avons fixé plusieurs dates d'observations de séances d'E.P.S compatibles avec nos emplois du temps. Il a été

[19] Paillé & Mucchielli, (2003), p.9

difficile de fixer des dates où nous étions toutes les deux disponibles à cause de nos cours à la faculté. De plus, Mme S., n' ayant qu'une séance d'E.P.S à sa charge (le jeudi) car l'autre est prise en main par un intervenant extérieur, il a été difficile de pouvoir programmer 2 séances d'observations filmées. Nous avons donc réalisé une seule séance d'observation filmée le 4 mars 2021, car l'enseignante a été touché par le covid 19 à la date prévue pour la seconde observation.

Concernant Mme Labeur, nous avons pu réaliser 2 séances d'observations filmées (voir annexe clé u.s.b) le 8 et le 12 février. Cela été plus simple car en maternelle, une séance de motricité se déroule chaque jour.

Lors de nos observations, nous nous sommes munies de nos smartphones pour filmer les séances et plus particulièrement les enseignantes.

Pendant nos observations, nous avons aussi pris des notes sous forme de grilles d'observations (voir annexe 1) que nous avons complétées à l'aide des vidéos après la

séance. Elles reprennent les éléments visibles constitutifs de la communication non-verbale des deux enseignantes mais aussi des éléments de contexte pour pouvoir comprendre à quel moment ils interviennent. Pour faciliter la lecture des grilles, nous les avons légendées en mettant une couleur par type de communication non-verbale. Par exemple, le orange correspond aux postures, le bleu aux regards ….

Grille d'observation séances de motricité : Mme L

Heures	Observations séance 1
Légende couleurs	Rouge : Gestes Vert : Intonations, modulations de la voix Bleu : Regards Jaune : touchers Orange : Postures Rose : Tensions du corps Violet : mimes d'un comportement moteur Marron : signes de la tête
9h15	Arrivée dans la salle de motricité, l'enseignante fait un geste pour montrer aux élèves où s'assoir et fait un signe du bras et de la main vers le bas pour leur dire de s'assoir.
9h16	Tous les enfants sont assis en face de l'enseignante en arc de cercle. L'enseignante est à genoux face aux enfants. Elle demande le silence et met le doigt sur la bouche « comme pour dire chut » et elle attend le silence.
9h18	Passation de consignes : elle demande aux élèves de montrer comment on va faire les ateliers en parallèle elle se tourne vers les ateliers qui sont dos à elle mais face aux enfants et montre chaque atelier du doigt. Elle pose la question de qui veut montrer en disant on lève le doigt et en levant elle-même le bras et le doigt.
9h20	Elle interroge Baptiste en se levant et en se mettant à côté de l'atelier que Baptiste doit montrer à ses camarades. Baptiste se met en place pour montrer, l'enseignante le regarde attentivement. Petites agitations des bras quand elle s'aperçoit que le petit garçon ne fait pas ce qu'il faut : il n'enjambe pas, il monte sur les cubes. L'enseignante essaie au départ de moduler sa voix en accentuant les syllabes en-JAM-ber, elle prononce plus fort la seconde syllabe. Le petit garçon ne comprend par donc elle décide de lui montrer. Elle enjambe donc le premier cube puis le petit garçon fait comme la maitresse.

Grille d'observation séance de Thèque : Mme S

Heure	Observations séance 1
Légende couleurs	Rouge : Gestes Vert : Intonations, modulations de la voix Bleu : Regards Jaune : touchers Orange : Postures Rose : Tensions du corps Violet : mimes d'un comportement moteur Marron : signe de la tête Turquoise : Expressions faciales Gris : déplacements
8h57	Silence et Bras croisés Elle tourne la tête et regarde chaque élève en passant la consigne de l'échauffement + haussement de sourcils quand elle insiste sur le fait qu'il faut trottiner et pas sprinter. Pointe du doigt l'endroit auquel ils pourront remettre leur masque quand ils auront fini de courir.
8h58	Début de l'échauffement. Signe de la main et réprimande quand deux élèves ne respectent pas la consigne. Signe de la main pour montrer là où les élèves doivent s'arrêter. Se déplace pour regarder chaque élève. Attente bras croisés que les élèves se regroupent et se taisent au point de rendez-vous.
8h59	Echauffement articulaire mené par 2 élèves. Montre du doigt la distance qu'il faut qu'il y ait entre chaque élève. Puis va installer le matériel en regardant les élèves. Pointe du doigt l'endroit où doit se mettre une élève. Indique à un élève de s'écarter par un signe du bras et de la main. Un élève pose une question évidente alors l'enseignante répond en mettant les deux bras écartés de son corps paumes des mains vers l'avant et hausse les épaules. Demande le silence à un élève et lui dit d'arrêter avec un geste de la main pour dire stop ou halte. Dit à un autre élève de s'arrêter de parler en faisant un signe avec la main horizontale au sol de haut en bas.

Pour chaque séance observée, nous avons repris méticuleusement la vidéo en mettant des pauses pour noter dans nos grilles d'observations chaque élément minute par minute. À la fin, il ne nous restait plus qu'à les légender en fonction du type de communication non-verbale.

À la suite de ce travail, nous avons réalisé nos entretiens avec chaque enseignante. Le premier a été réalisé en visioconférence sur Zoom pour un soucis de disponibilité et le second en présence avec l'enseignante. Lors de ces entretiens, nous avons tout d'abord demandé à chaque participante de commenter sa communication non-verbale à partir d'extraits des vidéos que nous avions sélectionnés préalablement. Puis nous leur avons posé quelques questions en lien avec la thématique de notre mémoire.

Ces échanges ont été enregistrés à l'aide du Dictaphone de notre smartphone.

Ensuite, nous avons produit les tapuscrits (voir annexe 2) des entretiens en faisant des pauses sur les vocaux et en tapant les propos sur le logiciel de traitement de texte « Pages ». Les retranscriptions ont été faites mot à mot en conservant les traits d'oralité (tics de langage (tu vois, du coup, donc …) et les termes phatiques (ben, en faite, euh …)).

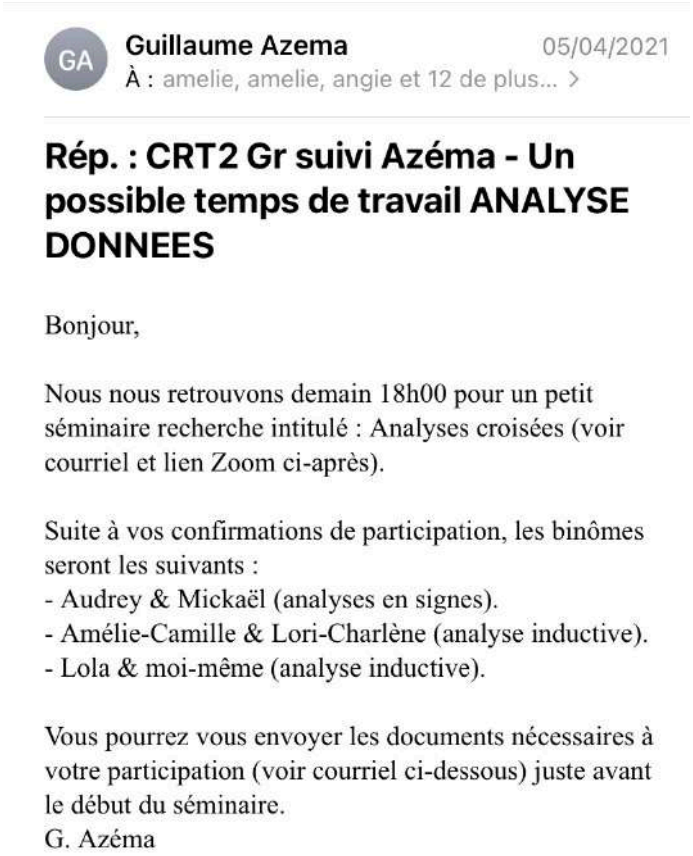
Retranscription entretien Mme L.

Lo : Tu commentes les gestes que tu utilises, le non-verbal, tout ce qui est communication non-verbale. Ça peut être les gestes, les mimiques, la posture, le toucher avec les enfants, tout ce que tu vois tu commentes.
Laura : ok je mets pause au fur et à mesure quand même ?
Lo : Oui, oui si tu vois que ça va trop vite que tu as pas le temps de …
La : Ouais, je fais ça et de toute façon je vais d'abord décrire le geste comme ça tu vois où tu t'arrêtes toi aussi. Et bon déjà je suis déjà au tout début et il y a déjà un geste.
Lo : (rire) ouais.
La : Je fais souvent ce geste mais je sais pas comment l'interpréter quand je fais comme ça avec la main.
Lo : ouais peut être que c'est …
La : je dirai que c'est peut-être plus pour, fin c'est inconscient hein mais ça doit être pour capter l'attention ou alors c'est juste un geste parasite dans le langage. Fin, je sais pas mais ça a pas de prétexte conscient au niveau de l'enseignement. Après … attends qu'est-ce que je pourrai te dire …. Ah oui je prends ma fiche. Là je me baisse, je me mets à leur niveau.
Lo : oui.
La : Donc je fais ça pour m'adapter à leur niveau, c'est justement pour qu'ils soient aussi plus aptes à m'écouter que je me mets alors niveau, du coup ils peuvent bien me voir dans les yeux. C'est une posture aussi un peu plus rassurante pour les enfants de maternelle donc je fais ça très très souvent.

Retranscription entretien Mme S

Charlène : Alors voila, je vais te montrer des extraits de vidéo de ta séance et ben voila il va falloir que tu commentes et que tu m'expliques un peu qu'est-ce que tu vies à ce moment-là et voila. Alors on va commencer. Je vais essayer d'être rapide.
Mathilde : Donc, ce que je vois la de moi ? Déjà j'ai les bras croisés. Heu, alors je sais pas si c'est parce que j'avais froid mais je pense que c'est surtout parce que j'attendais qu'ils me regardent et qu'ils remarquent que je les attend. Et quand j'ai l'impression d'avoir leur attention je commence à expliquer et j'avance vers eux surtout.
Cha : Ok, tu penses que tu avances vers eux pour quoi? Pour être…
Ma : Alors je pense que c'est inconscient mais je me rapproche d'eux pour qu'ils, pour qu'ils suivent mon explication, qu'ils soient attentifs à ce que je raconte, pour qu'il y ai du mouvement peut être je ne sais pas.
Cha : Daccord.
Ma : Je me rapproche de mon interlocuteur.
Cha : Ok !

Après ce recueil de données, nous avons effectué une ébauche d'analyse inductive chacune de notre côté, soit une double analyse à l'aveugle, pour ne pas biaiser les résultats de la recherche. Nous avons aussi confronté certains morceaux de nos analyses lors d'un séminaire de recherche sur « Zoom » où nous avions envoyé nos données brutes à un autre binôme de master 2, qui devait à son tour produire un extrait d'analyse sur ces données. Cette confrontation nous a permis d'orienter et de préciser notre grille d'analyse et nos axes de recherche.



GA **Guillaume Azema** 05/04/2021
À : amelie, amelie, angie et 12 de plus... >

Rép. : CRT2 Gr suivi Azéma - Un possible temps de travail ANALYSE DONNEES

Bonjour,

Nous nous retrouvons demain 18h00 pour un petit séminaire recherche intitulé : Analyses croisées (voir courriel et lien Zoom ci-après).

Suite à vos confirmations de participation, les binômes seront les suivants :
- Audrey & Mickaël (analyses en signes).
- Amélie-Camille & Lori-Charlène (analyse inductive).
- Lola & moi-même (analyse inductive).

Vous pourrez vous envoyer les documents nécessaires à votre participation (voir courriel ci-dessous) juste avant le début du séminaire.
G. Azéma

Dans la même semaine, nous avons réfléchi et construit une grille d'analyse plus précise lors d'une visioconférence sur « Zoom » avec notre tuteur de mémoire.

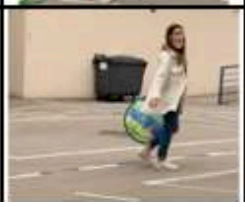
Cet échange nous a permis de construire une grille d'analyse inductive. Celle-ci est composée de 5 parties qui sont :

- Les types de communication non-verbale que sont les gestes, les postures, les touchers, les mimes d'un comportement moteur, les regards, les intonations et modulations de la voix, les tensions du corps, les signes de la tête, les déplacements ainsi que les expressions faciales.
- Les captures d'écran de la vidéo correspondant au moment précis où la communication non-verbale a été observée.
- Les intentions que l'acteur nous a décrites en lien avec la communication non-verbale lors de son entretien.
- Les sensations, sentiments et états que l'acteur a évoqués lors de l'entretien.
- Les savoirs sur sa classe, pédagogiques et didactiques, sur lesquels l'acteur s'appuie pour commenter son action lors de l'entretien.

Notre analyse s'est faite pour chaque acteur en faisant des va-et-vient entre le tapuscrit de l'entretien, la vidéo et les grilles d'observations.

Nous avons d'abord listé tous les éléments constitutifs de la communication non-verbale de chaque enseignante en les classant en fonction de la légende conçue dans la grille d'observations. Puis nous les avons numérotées par types de communication non-verbale pour ensuite compléter les intentions, les sentiments, les sensations, les états et savoirs grâce aux propos des acteurs présents dans les retranscriptions des entretiens.

À la suite de cela, nous avons isolé dans un tableau seulement les communications non-verbales commentées (voir annexe 3) par les acteurs et nous les avons triées en fonction des différents moments de la séance que sont : les consignes de base, les retouches consigne, les re-cadrages comportement, les consolations/dé-dramatisations, les verbalisations/bilans et les feedbacks.

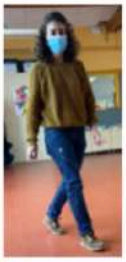
Analyse				
Types de CNV	Photos	Intentions	Sensations/ sentiments/ états	Savoirs
Consignes de base 1				
Posture 1 : Bras croisés		Attendre que les élèves la regarde, capter leur attention		
Déplacement 1 : avance vers eux		Faire que les élèves suivent son explication		Si il y a du mouvement les élèves sont attentifs
Geste 1 : pointage du doigt un endroit		Etre claire sur l'endroit où il faut remettre le masque		Ces élèves ont besoin de repères.
Déplacement 2 : marche autour de la zone d'echauffement		Elle marche autour de la zone dans laquelle elle veut que les enfants s'installent		
Recadrage comportement 3				
Geste 11 : pointage d'un endroit		Déplacer l'élève, le guider, ne pas laisser le choix		Elle sait que cet élève ne se déplace que très peu
Geste 12 : mouvement de tête		Etre claire, explicite		
Retouche consigne 3				
Déplacement 4 : s'écarte de l'élève et la raccompagne sur le terrain		Gagner du temps de jeu, prendre en compte le problème de l'élève		Elle sait que les élèves vont lui parler longtemps
Posture 5 : attente mais pas bras croisés		attendre que les élèves l'écoutent		

Verbalisation / bilan 2				
GESTES		Pointer du doigt pour interroger.		
Recadrage comportement 4				
POSTURES		Se lever, se mettre debout : posture d'autorité, être plus autoritaire face à un enfant. Se rapprocher de l'enfant	En colère, fâchée avec le comportement d'un élève.	
DÉPLACEMENTS		Se rapprocher de l'enfant : pour qu'il entende mieux et qu'il voit le mécontentement .	En colère, fâchée avec le comportement d'un élève.	
REGARDS		Froncer les sourcils : montrer qu'elle n'est pas contente.	Fâchée.	

De plus, pour faire ressortir la prédominance de certaines communications non-verbales chez ces enseignantes, nous avons réalisé un tableau de fréquence (voir annexe 4) avec le nombre d'apparition de chaque type de CNV en prenant appui sur nos grilles d'observations. Nous avons aussi effectué un tableau d'analyses regroupant les CNV par types. (voir annexe 5).

Fréquence de l'utilisation des communications non-verbales des professeurs des écoles stagiaires pendant une séance d'éducation physique et sportive

Type de CNV	Professeures des écoles stagiaires / fréquence de chaque CNV		
	Mme S	Mme L séance 1	Mme L séance 2
Gestes	91	42	39
Intonations, modulations de la voix, silence	4	2	5
Regards	11	2	1
Touchers	9	4	2
Postures	29	23	10
Tensions du corps	0	1	0
Mime d'un comportement moteur	9	10	10
Signe de la tête	23	0	2
Expressions faciales	15	0	0
Déplacements	19	4	3

INTONATIONS, MODULATIONS DE LA VOIX		« Assieds TOI » avec une insistance sur « toi » : gronder l'enfant.		
DÉPLACEMENTS		Se rapprocher de l'enfant : pour qu'il entende mieux et qu'il voit le mécontentement .	En colère, fâchée avec le comportement d'un élève.	
DÉPLACEMENTS		Se placer au milieu de la classe : captiver l'attention avant de commencer.		
TENSIONS DU CORPS		Corps immobile, tête et corps qui ne bougent plus : une manière de montrer son autorité.	Elle arrête tout et ne laisse pas passer ce comportement.	

Voici un exemple plus précis de l'analyse d'un élément de communication non-verbale de Mme S. grâce à l'analyse simultanée des trois documents cités plus haut.

9h04	Passation de consignes : **Se touche la tempe avec l'index** quand elle dit ça va faire travailler votre mémoire. **Expression faciale** et **hochements de tête** vers les élèves pour insister sur l'importance du moment. **Montre avec son bras et son doigt le parcours** que les élèves doivent faire. Dit aux élèves de s'écarter **en faisant un signe mains jointes au milieu puis elle les écarte**. **Se recule** et **croise les bras** pour laisser place à l'exercice. **Lève les bras et les laisse retomber d'agacement** car un élève n'exécute pas les bons mouvements. Un élève vient montrer une blessure au doigt l'enseignante **se penche vers l'élève** pour l'entendre et **prend sa main dans la sienne** pour **regarder**. Dit à un élève de se dépêcher **avec un signe de la main.** **Attente du silence bras croisés.**

Dans la grille d'observations, nous pouvons voir qu'à 9h04 l'observateur relève le mouvement suivant « *Lève les bras et les laisse retomber d'agacement car un élève n'exécute pas les bons mouvements.* ». Au même moment sur la vidéo, nous observons ce mouvement (voir photo ci-dessous).

Nous classons donc cette communication non-verbale dans la catégorie « gestes » selon la légende de notre grille d'observations. Puis, nous allons chercher dans notre tapuscrit de l'entretien avec cet acteur le moment où Mme S. commente ses agissements.

Ma : Alors je ne sais pas ce que j'ai vu (rire), je ne sais pas ce qui s'est passé mais il y en a un qui a du faire quelque chose qui ne me plaisait pas, qui n'a vraiment pas du me plaire. Ah oui, c'est Jibril qui me demande de lui répliquer la consigne alors que je viens de l'expliquer à tous. Cet élève vient souvent me voir pour me dire qu'il n'a pas compris la consigne alors qu'il écoute pas tout simplement, et ça ça m'agace.

À partir de cet extrait, nous confirmons et affinons notre description du comportement non-verbal de l'enseignante. Puis, nous extrayons chronologiquement les informations suivantes :

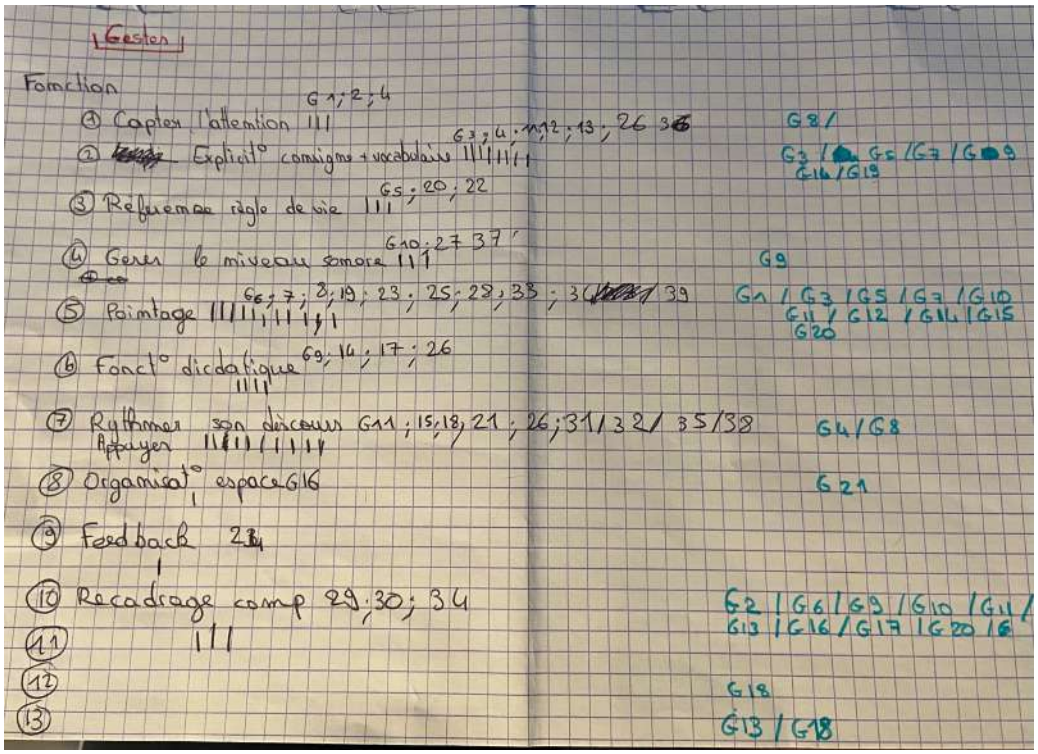
- Les sensations, sentiments et états quand l'acteur dit « *je ne sais pas ce qui s'est passé mais il y en a un qui a du faire quelque chose qui ne me plaisait pas, qui n'a vraiment pas du me plaire […] et ça ça m'agace* ». Nous marquons donc dans la partie sensations, sentiments et états de notre tableau d'analyse que quelque chose n'a pas plu à l'enseignante et qu'elle est réticente à repasser la consigne car cela l'agace.
- Les intentions sont déduites implicitement de la phrase suivante prononcée par l'acteur « *alors je ne sais pas ce que* j'*ai vu …. ça ça m'agace* ».
- Les savoirs sont eux repris directement des propos de l'enseignante : « *cet élève vient souvent me voir pour me dire qu'il n'a pas compris la consigne alors qu'il n'écoute pas tout simplement.* »

Voici donc le morceau d'analyse que nous avons produit à partir de ces extraits de documents.

Geste 6 : lève les bras et les laissent retomber		Montrer son mécontentement et le rapport entre compréhension et être attentif lors de la consigne	Quelque chose ne lui plait pas + réticente à repasser la consigne	Elle sait que cet élève vient souvent la voir car il n'écoute pas les consignes

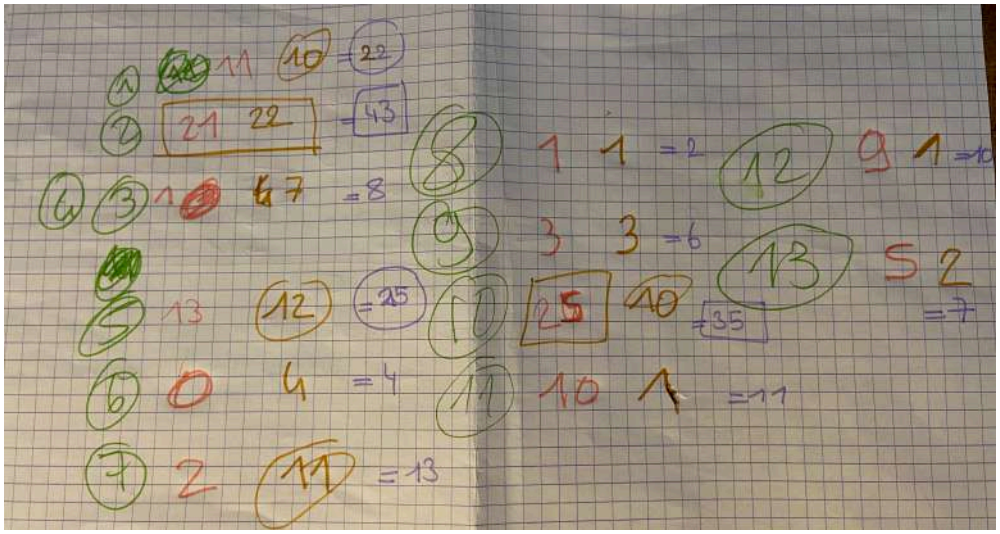
Une fois cette analyse réalisée, nous avons mis en lumière nos axes de résultats en réalisant plusieurs croisements de données et d'analyses différents qui sont les suivants :

- Nous avons, pour chaque type de CNV, fait un recensement des fonctions qui lui étaient associées et la fréquence de cette association.

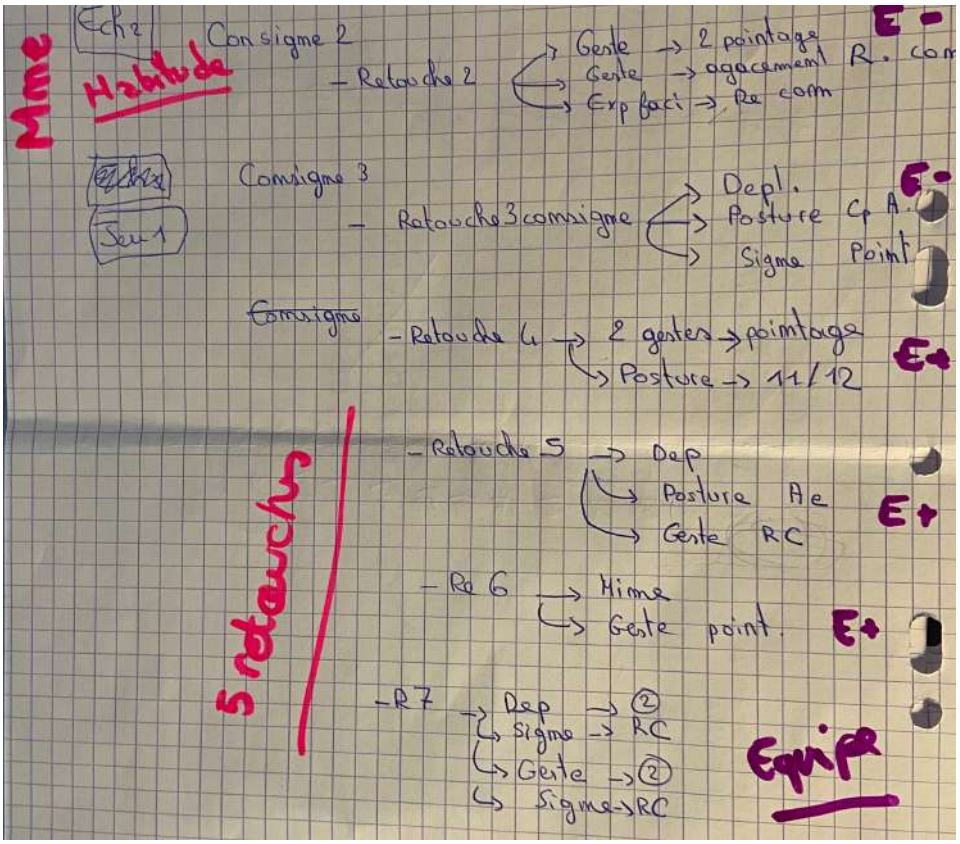


Ce travail nous a permis de relier les principales fonctions à chaque type de CNV utilisées.

- Nous avons compté le nombre de fois où les fonctions apparaissent pour commenter les CNV et donc, nous avons pu faire ressortir les principales fonctions que les professeurs des écoles stagiaires donnent à leur utilisation des CNV.



- Enfin, nous avons mis en lumière les types de CNV et leurs fonctions en lien avec les retouches consignes à l'aide de nos tableaux d'analyses pour pouvoir constater l'évolution des fonctions attribuées au regard du déroulement dans le temps de la séance.



Partie 5 : Résultats

À partir de l'analyse de nos données, nous allons vous proposer 3 axes de résultats qui nous semblent pertinents et intéressants par rapport à notre recherche et à notre pratique.

Les types de communications non-verbales utilisés et leurs fonctions données par les enseignantes débutantes interrogées.

À partir de nos grilles d'observations et de l'appui de la vidéo, nous observons que les deux enseignantes utilisent principalement :

- Les gestes. En effet, pendant une séance d'une heure Mme S. a fait 91 gestes et Mme L., lors de 2 séances de 30 minutes, a réalisé respectivement 42 et 39 gestes.
- Les postures. Mme S. a recours à 29 postures tandis que Mme L. les utilise respectivement 23 et 10 fois.
- Les mimes comportements moteurs. Mme S. mime 9 fois des comportements moteurs et Mme L. mime 10 fois pour chaque séance.
- Les regards. Mme S. met des intentions dans son regard 11 fois et Mme L. au total 7 fois pour les deux séances.

Nous nous apercevons que l'utilisation de certains types de communication non-verbale dépendent de l'enseignante ainsi que du contexte sanitaire actuel.

En effet, nous avons pu observer 15 expressions faciales différentes chez Mme S. qui ne portait pas le masque, lorsqu'elle était suffisamment éloignée de ses élèves, alors qu'il nous a été impossible de les observer chez Mme L. à cause du port systématique de celui-ci pendant la séance en intérieur. Concernant le port du masque lié à la situation sanitaire actuelle, nos recherches ont permis de mettre en lumière le fait que le masque engendre une compensation de la non-utilisation des expressions faciales par une accentuation et une augmentation de l'utilisation des autres types de communication non-verbale (gestes, regards, signes de la tête …). À ce propos, Mme L. nous confiera en entretien : « c*'est chiant on voit pas bien les mimiques avec le masque, mais c'est vrai que j'ai quand même des regards différents des fois. […] Oui c'est vrai que j'y avais pas pensé mais je suis très frustrée par le masque parce que justement j'adore aussi utiliser les mimiques avec les élèves pour faire passer des informations. […] Je pense qu'il y a pleins d'informations qui ne sont pas disponibles avec le masque et que du coup peut-être qu'on compense, ouais, avec plus des gestes et des regards plus insistants aussi parce que quand je ne bouge plus, j'ouvre grand les yeux et je fronce les sourcils. C'est vraiment d'un coup, il faut que tout le reste de mon corps aille dans le sens de ce que je dis pour compenser oui ce qu'on perd avec le masque.* »

De plus, nous remarquons que Mme S. utilise beaucoup plus les signes de la tête (23 fois en une heure) que Mme L. qui ne les utilise que très peu (3 fois et 2 fois en une demie-heure). Nous faisons un lien entre l'âge des élèves et leur capacité de compréhension des gestes culturels. En outre, les élèves plus âgés ont déjà intériorisé et compris le fait que balancer sa tête de gauche à droite signifie « non » dans notre culture alors que des élèves plus petits ont encore besoin du couplage signe de la tête avec la parole.

Un autre constat est lié à l'espace disponible pour la séance d'E.P.S, en extérieur ou en salle. Nous constatons que Mme S. qui réalise sa séance en extérieur doit davantage se déplacer et notamment se rapprocher des élèves pour communiquer avec eux, alors que Mme L. qui réalise une séance dans une petite salle de motricité peut interpeller les élèves facilement de l'endroit où elle se trouve. Nous faisons donc l'hypothèse que l'utilisation des déplacements dépend de l'espace et de l'activité proposée. Effectivement, plus l'espace est grand et plus le nombre de terrains est élevé et plus l'enseignant devra se déplacer ; À contrario, plus l'espace est restreint et plus l'activité est « statique », moins l'enseignant devra se déplacer. Concernant ses déplacements Mme L. nous dira que « o*ui c'est vrai que je suis assez statique et que je bouge pas par exemple quand je dis*

que je regardais tous les enfants quand je faisais la comptine, bah c'est vrai que bouger juste, se déplacer face à tous les enfants peut être intéressant aussi par rapport à captiver l'attention des enfants et ça pourrait me permettre du coup d'introduire d'autres gestes aussi. C'est vrai que de me déplacer pourrait être bien. »

Nous n'avons de plus pas évoqué les silences comme type de communication non-verbale car pour nos acteurs, ces derniers sont reliés exclusivement à une posture.

Pour éclairer les propos ci-dessus, voici le tableau de fréquence de l'utilisation des communications non-verbales des professeures des écoles stagiaires pendant une séance d'éducation physique et sportive.

Type de CNV	Professeures des écoles stagiaires / fréquence de chaque CNV		
	Mme S	Mme L séance 1	Mme L séance 2
Gestes	91	42	39
Intonations, modulations de la voix, silence	4	2	5
Regards	11	6	1
Touchers	9	4	2
Postures	29	23	10
Tensions du corps	0	1	0
Mime d'un comportement moteur	9	10	10
Signe de la tête	23	3	2
Expressions faciales	15	0	0
Déplacements	19	4	3

Lors des entretiens, les enseignantes évoquent diverses fonctions aux différents types de communication non-verbale. Nous avons synthétiser leurs propos et fait ressortir 12 grandes fonctions que sont :

- **Capter l'attention.** Cette fonction englobe tous les moments où les enseignantes utilisent des CNV pour attirer l'attention ou le regard des élèves sur elles, les moments où elles attendent qu'ils se re-concentrent pour notamment passer des consignes.

- **Explicitation de la consigne et du vocabulaire.** Elle rassemble toutes les utilisations des CNV dans un but de clarification de la consigne et du vocabulaire et d'apport d'informations complémentaires.
- **Référence aux règles de vie de la classe / gestion du niveau sonore**. Cette fonction permet aux enseignantes de faire un lien entre les dispositifs présents dans la classe (affichage, signal sonore, …) et les règles à respecter sur le moment grâce à un rappel effectué avec des CNV.
- **Pointage.** Cette fonction regroupe l'utilisation des CNV qui aide à indiquer les endroits, une disposition ou une personne pour éclairer ses propos et que les élèves visualisent mieux.
- **Fonction didactique**. Elle englobe toutes les utilisations des types de CNV qui servent à l'enseignante pour faire un apport de connaissances et/ou de préciser un savoir.
- **Rythmer / appuyer le discours.** Cette fonction prend en compte les moments où les enseignantes veulent dynamiser leur propos et appuyer sur des termes importants à retenir pour les élèves.
- **Organisation de l'espace, du matériel**. Elle comprend toutes les CNV liées à la préparation et au rangement de l'espace et du matériel dédiés à l'activité.
- **Feedbacks**. Elle revient sur toutes les CNV qui permettent aux enseignantes de faire un retour immédiat ou à distance aux élèves sur leur travail et leur réalisation.
- **Recadrage des comportements.** Ce sont toutes les CNV utilisées pour reprendre le comportement inapproprié et les conduites motrices inadéquates d'un ou plusieurs élèves pendant la séance.
- **S'adapter aux élèves.** Elle englobe toutes les CNV favorisant l'adaptation de l'enseignante à ses élèves au niveau de leur morphologie, de leurs besoins, de leur personnalité, de leur sensibilité et de leur comportement.
- **Rassurer les élèves**. Elle regroupe toutes les CNV qui permettent à l'enseignante d'apporter du soutien, du réconfort et de la compassion à ses élèves.
  - **Dé-dramatisation / ironie**. Elle recouvre l'ensemble des CNV qui assurent le maintien d'un climat de classe positif grâce notamment à la caricature et à l'humour.

Concernant les fonctions et leurs liens avec les types de CNV, nous remarquons que :

- Les gestes ont pour principales fonctions communes aux 2 enseignantes : le pointage ainsi que l'explicitation de la consigne et du vocabulaire. En effet, lors de l'entretien, chaque actrice associe 10 fois le geste à une fonction de pointage et 7 fois le geste à une fonction d'explication des consignes et du vocabulaire. À ce sujet, nous pensons qu'ici le geste est un réel appui visuel aux enseignantes pour formuler et clarifier leurs

consignes et pour guider leurs élèves. De plus, nous remarquons deux différences significatives au niveau des fonctions attribuées à l'utilisation des gestes. En effet, Mme Labeur associe 9 fois le geste à la fonction « rythmer / appuyer son discours » alors que Mme S. ne l'associe que 2 fois. Pour expliquer cette première différence, nous faisons l'hypothèse que les élèves de petite section, ayant un temps de concentration plus faible que les élèves de cycle 3, l'enseignante doit davantage se mettre en scène et appuyer ses propos pour que ses élèves restent attentifs et pour les embarquer dans l'activité. Nous pouvons ajouter à cela que Mme Labeur semble accorder peu de gestes à la fonction « capter l'attention des élèves » (citée seulement 3 fois) alors que les gestes qu'elle lie à la fonction rythmer/appuyer le discours lui permettent implicitement d'attirer l'attention de ses élèves mais de façon différente. La seconde différence est le fait que Mme Soukar associe plus souvent ses gestes à la fonction « recadrage de comportements » (9 fois) contrairement à Mme Labeur (3 fois). Concernant cette différence, il nous est difficile de trouver une explication.

- Les signes de tête ont pour principale fonction le recadrage du comportement pour les deux enseignantes. Nous remarquons que les enseignantes montrent souvent leur désaccord par un « non » de la tête. Pour Mme L. il est couplé avec la parole alors que pour Mme S. il est utilisé seul.
- Les mimes de comportements moteurs sont principalement associés à la fonction d'explicitation des consignes. À ce sujet, nous lions le fait que l'E.P.S est une discipline où l'acquisition des comportements moteurs est au centre des préoccupations du professeur des écoles et l'utilisation des mimes. Par conséquent, les enseignantes, pour que leurs élèves acquièrent des comportements moteurs, se sentent obligées de faire une démonstration et donc de se placer en tant que modèles.
- Les touchers ont pour principales fonctions : l'explicitation de la consigne et du vocabulaire pour Mme L., et le pointage et le fait de rassurer ses élèves pour Mme S.. En parallèle de cela, nous remarquons que le toucher est plus utilisé chez Mme S. (9 fois) que chez Mme L. (respectivement 4 et 2 fois). Ce résultat peut paraitre paradoxal car nous pouvons penser qu'en maternelle, l'enseignante est davantage amenée à rentrer en contact avec ses élèves, de part leur jeune âge et de part la rupture compliquée avec le milieu familial, qu'une enseignante de cycle 3 où les élèves sont déjà familiarisés avec le contexte scolaire. Cependant, même en entretien, Mme L. ne relie pas les touchers à la fonction « rassurer ses élèves » mais uniquement à celle d'explicitation de consignes et pour guider les élèves alors que Mme S. relie 7 de ses touchers à la fonction « rassurer ses élèves ».

Concernant ces résultats, nous émettons l'hypothèse que le toucher est propre à la personnalité de l'enseignante. En effet, Mme S. nous dira en entretien que le toucher est dans sa personnalité et elle ajoutera qu'elle n'a « *pas de craintes après je ne vais pas faire des gros câlins à mes élèves non plus, il y a une certaine distance à avoir avec eux mais quand il y a un bobo je vais regarder, je vais toucher voir si ça fait mal. Quand Justin était contrarié je ne vais pas le laisser comme ça, je suis humaine aussi, je sens quand mon élève n'est pas bien je le rassure, tout en gardant quand même une certaine distance, je ne les serre pas contre moi.* »

- Les déplacements utilisés principalement par Mme S. sont liés aux fonctions d'explicitation de consignes, de recadrage comportement et d'adaptation aux élèves.
- Les postures sont elles reliées par Mme S. aux fonctions de captation de l'attention et d'adaptation aux élèves. Elle dira même que « a*lors je le fais systématiquement mais je pense que c'est pour avoir, vraiment être dans un dialogue avec les élèves, que ce soit juste entre lui et moi, je me mets à son niveau et c'est une discussion, bon là en l'occurence je lui explique ce qui ne va pas, pour qu'elle comprenne. Oui je crois que je me mets à son niveau pour une question de proximité, parce que si je me mettais bien droite devant elle, elle m'entendrait parfaitement bien.* »

À l'aide des entretiens, nous avons pu confirmer notre hypothèse de départ selon laquelle la communication non-verbale permet de faciliter la passation des consignes car la fonction d'explicitation des consignes est l'une des plus citées par nos deux enseignantes (43 fois) et est la plus citée par Mme Labeur (22 fois).

La seconde fonction la plus associée aux CNV par les actrices est la fonction de recadrage de comportement (35 fois) et elle est la plus citée par Mme S. (25 fois). En troisième position, arrive la fonction de pointage (25 fois) qui est directement liée à la passation de consignes car elle permet aux élèves d'obtenir des informations supplémentaires sur la situation d'apprentissage et notamment l'organisation spatiale de l'activité.

Pour finir, la fonction « capter l'attention » arrive en quatrième position et est aussi directement liée à la passation de consignes. Elle intervient en début de passation de consignes pour permettre une meilleure assimilation de celles-ci d'après les propos de nos enseignantes.

L’utilisation des communications non-verbales lors des retouches consignes

Lors de nos observations de terrain, notamment dans la classe de cycle 3, nous avons remarqué que l’enseignante procédait à énormément de retouches consignes. Nous appelons retouches consignes tous les moments pendant la séance, hors du temps de passation de consignes, où l’enseignante rappelle individuellement ou à un petit groupe d’élèves une composante de la consigne de base ou une règle de l’activité.

Concernant Mme S., nous comptons au total 13 retouches pendant la séance alors que pour Mme L., enseignante de maternelle, nous ne discernons que 1 retouche sur chacune de ses séances. Nous pensons que cet écart est dû au temps de passation de consignes plus longs pour Mme L. que pour Mme S.. Et nous remarquons, de plus, que Mme S. pendant son temps de passation de consignes de base n’utilise que 4 éléments de communication non-verbale alors que Mme L. en utilise 11. Ainsi, nous pouvons émettre l’hypothèse qu’une utilisation importante des CNV lors de la passation de consignes permet d’éviter les temps de retouches pendant la séance car les élèves comprennent mieux la consigne. Cependant, nous faisons aussi le lien entre la complexité et la diversité des règles de l’activité et le nombre de retouches consignes. En effet, la Thèque est une activité qui a de nombreuses règles ce qui nécessite un temps assez long d’assimilation pour les élèves contrairement à une activité de ronde ou de parcours qui sont assez intuitives et habituelles (pour le parcours).

Concernant les retouches des enseignantes, nous remarquons que les CNV utilisées sont très diversifiés. Nous pensons que cela s’explique par le fait que les actrices veulent mettre toutes les chances de leur côté de se faire comprendre une fois pour toute par leurs élèves.

Concernant les retouches de Mme S., nous constatons que pour chaque consigne passée il y a au moins 1 retouche de celle-ci lorsque que l’activité est lancée.

De plus, nous observons une montée en puissance de son agacement au fil des retouches. Cela se constate notamment par le nombre élevé de retouches pour chaque consigne mais surtout pour les deux dernières consignes où elle a dû faire au minimum 5 retouches après avoir passé ses consignes collectivement.

En parallèle, nous remarquons que lors de l’entretien l’actrice associe de plus en plus la fonction « recadrage comportement » aux CNV présentes sur les temps de retouches consignes. Cette fonction est aussi corrélée avec les sensations désagréables et le sentiment d’agacement qui naissent chez l’enseignante au fil de la séance. Elle nous

confiera que « p*arce que là visiblement j'ai fait s'affronter deux équipes qui ont du mal à se mettre d'accord et ils interviennent beaucoup, ils viennent beaucoup me voir et ça commence à m'agacer donc je veux qu'ils arrêtent donc, j'ai pas besoin, je ne leur dis pas mais je leur fais comprendre avec mon langage corporel que c'est bon, maintenant on joue* ».

Nous ajoutons à cela que l'enseignante est agacée lorsqu'elle doit effectuer une retouche consigne pour l'échauffement. Les élèves font le même échauffement depuis le début de l'année et que donc, pour l'enseignante, à ce stade de l'année scolaire, ce temps de la séance devrait se faire en totale autonomie.

Concernant la manière d'effectuer les retouches consignes, nous nous apercevons que l'enseignante au début de la séance va plus accorder les fonctions d'explicitation de consignes et d'adaptation aux élèves alors qu'au bout de plusieurs retouches successives, elle attribuera plus la fonction de recadrage comportement. C'est comme si, l'enseignante au début des retouches a conscience que le manque de compréhension de la consigne peut venir de son explication et de la difficulté du jeu et de ses règles alors que vers la fin des retouches, celle-ci semble attribuer la cause de ce manque de compréhension aux élèves eux-mêmes jusqu'à leur reprocher leur comportement.

Concernant Mme L., nous constatons qu'il n'y a pas de retouche pour chaque consigne de base passée. En effet, pour 6 consignes, l'enseignante a seulement besoin de faire 2 retouches. Mme L. contrairement à Mme S. n'associe pas les CNV utilisées lors des temps de retouches à la fonction de recadrage comportement. Elle les lie principalement aux fonctions de pointage et d'explicitation de la consigne et du vocabulaire.

Les constats effectués précédemment peuvent sembler paradoxaux car on pourrait penser que des élèves de maternelle, ayant une mémoire et un temps de concentration plus réduits que des élèves de cycle 3, auraient besoin de plus de retouches consignes de la part de l'enseignante. Cependant, nous émettons l'hypothèse que cela vient du fait que Mme L. laisse plus de place à l'essai, l'erreur et l'approximation des élèves dans la réalisation de la consigne alors que Mme S. est plus exigeante dans le respect des consignes. Cette exigence peut se justifier notamment car la classe de cycle 3 semble avoir des difficultés au moment de la mise en action après la passation des consignes. En outre, Mme S. nous dira : « je *trouve que dans cette classe en tout cas, je ne sais pas si ce sera le cas dans toutes les classes mais que c'est essentiel parce qu'au niveau*

de la passation de consignes ils sont globalement attentifs mais au moment où on passe à l'exercice il y a toujours des petites questions ».

Les retouches consignes en fonction des élèves

Grâce aux analyses élaborées, nous avons pu mettre en lumière une relation entre la fonction accordée aux CNV des retouches et les savoirs que l'enseignante porte sur chacun de ses élèves.

En effet, Mme S. semble attribuer des fonctions de recadrage comportement à ses CNV présentes dans ses retouches lorsqu'elle sait que l'élève a tendance à ne pas être attentif pendant la passation de consignes de base ou bien même quand elle sait que l'élève est perturbateur de manière général. Par exemple, à propos de son élève Jibril qu'elle identifie comme perturbateur, elle nous communiquera pendant l'entretien que « *c'est Jibril qui me demande de lui ré-expliquer la consigne alors que je viens de l'expliquer à tous. Cet élève vient souvent me voir pour me dire qu'il n'a pas compris la consigne alors qu'il n'écoute pas tout simplement, et ça, ça m'agace. »*

À contrario, quand elle estime que ce sont des élèves concentrés et au comportement irréprochable en classe, elle associe des fonctions d'explication de consignes, d'adaptation à l'élève et de réconfort.

À ce propos, quand nous la questionnons sur ce changement d'attitudes et de postures vis-à-vis de certains élèves, l'enseignante nous répond que c'est « p*arce que en l'occurence là c'est une élève pour le coup je sais qu'elle va me poser une question pour comprendre quelque chose, que ça ne va pas être pour gagner, pour écraser les autres ou une question d'égo, j'ai envie de comprendre les règles et qu'est-ce qu'on va faire maintenant pour la rassurer* ». Donc à partir de ses dires, nous pouvons confirmer le lien entre les opinions que l'enseignante a sur certains de ses élèves et sa façon d'agir envers eux. Elle sera donc moins patiente et tolérante avec les élèves dits « perturbateurs, inattentifs…. » et plus compréhensive, indulgente et bienveillante envers « ses bons élèves ».

Nous relevons que l'enseignante a plus tendance à être agacée et énervée quand les retouches consignes concernant un groupe d'élèves ce qui nous permet de rattacher l'axe précédent à celui-ci. Pour faire réagir l'actrice à ce comportement, nous lui avons directement posé la question en entretien dont voici un extrait :

« *Cha : Tu penses que là c'est parce que tu l'as répété plusieurs fois, parce que tu viens de le vivre avec l'équipe d'avant que tu insistes autant, que tu es autant ferme dans ta posture ?*
Ma : Peut être, mais je sais que dans cette équipe là j'ai des élèves qui sont susceptibles de me dire « non mais quand même », et je veux leur faire comprendre que c'est comme ça.
Cha : Tu t'adaptes donc plus à ton type d'élève, tu sais que là il y en a qui discutent plus souvent ce que tu dis ? Là tu essaies d'être ferme pour plus imposer ?
*Ma : Oui oui d'autant plus qu'ils le savent donc ou*i. »
Ici, nous remarquons que l'enseignante se sent obligée d'affirmer son autorité à cause des connaissances dont elle dispose sur la personnalité et les traits de caractère de ses élèves.

Concernant Mme L., nous ne pouvons pas établir de lien entre opinions sur les élèves et fonctions données aux CNV pendant les retouches consignes car il y a trop peu de retouches. De plus, pour cette enseignante les recadrages comportements ne sont pas associés à des comportements guidés par la consigne, mais plutôt à des comportements liés au manque d'attention et aux déviances par rapport aux règles de vie de classe et en communauté.

Partie 6 : Discussion

Nos résultats de recherche nous ont amené à réfléchir sur certains points du métier d'enseignant qui est le nôtre.

Lors de notre analyse, nous avons remarqué que les enseignants débutants étaient amenés à réaliser des retouches à leurs consignes pendant le temps d'activité, ce qui faisait perdre du temps sur la pratique réelle des élèves. Nous avons donc cherché à comprendre les causes et les conséquences de ce constat sur l'enseignement de l'E.P.S à l'école primaire. Une des causes que nous pouvons faire ressortir est que les enseignants débutants ont parfois tendance à formuler des consignes trop denses et donc que leur temps de passation est trop long pour les élèves, qui ont un temps de concentration réduit en E.P.S car ils sont excités à l'idée de pratiquer.

Dans cette optique, il est important qu'en tant qu'enseignantes débutantes, nous réalisions une réelle réflexion sur la formulation et l'enchaînement des consignes car celles-ci peuvent à tord créer des difficultés et une perte de temps pendant les séances.

De plus, il faudra que lorsque nous rédigions nos consignes nous gardions en tête le conseil suivant émis par Zakhartchouk (2016) dans son ouvrage *Comprendre les énonces et les consignes,* où il explique qu'il est préférable dans certains cas de formuler une seule consigne ouverte, alors que dans d'autres cas, il vaut mieux scinder une consigne en plusieurs questions, pour que l'élève voit les sous-tâches à effectuer.

Fortes de tous ces éléments, nous pensons qu'à l'avenir nous réfléchirons pour que nos consignes soient plus claires en choisissant de réaliser des temps de passation de consignes plus courts avec moins d'éléments afin d'éviter les retouches successives dues au trop plein d'informations. De plus, nous jugeons favorable de privilégier une double passation de consignes en E.P.S : une en amont de la séance dans l'espace classe et une en arrivant sur le lieu de l'activité pour ne pas provoquer une surcharge cognitive. Effectivement, ce dispositif permettrait que les élèves soient disponibles pour écouter et accueillir la nouvelle consigne.

De plus, la consigne orale pour être reçue par un plus grand nombre d'élèves, peut être accompagnée d'une transcription écrite car certains élèves sont davantage visuels qu'auditifs. Ainsi, l'utilisation de supports visuels pour schématiser les situations pourrait permettre de raccrocher ces élèves pendant la passation de consignes. Ce temps de schématisation peut se réaliser en classe à l'aide d'un dessin ou bien d'un diaporama avec des animations ou alors sur le lieu de pratique si un tableau mobile est disponible. En parallèle de cela, nous pourrions proposer une théâtralisation de la situation par les élèves devenant ainsi acteurs. Par exemple, en Thèque, l'enseignante aurait pu mettre quelques-uns de ses élèves en situation pour qu'ils montrent les règles à l'ensemble de la classe. Cette démonstration permet deux choses :

- Visualiser le terrain, ses limites et la disposition des joueurs.
- Mieux assimiler les règles du jeu et notamment son déroulement.

Nous pouvons ajouter à cela que la surcharge cognitive est souvent engendrée par le volume conséquent de règles notamment en sports collectifs. Pour réduire ce risque, nous conjecturons qu'il serait préférable de démarrer l'activité avec un petit volume de règles pour, par la suite, les complexifier en vue d'arriver à une pratique se rapprochant le plus de la réalité de l'activité enseignée.

Ainsi, en début de séquence, nous devrions simplifier au maximum le jeu en ne proposant que quelques règles significatives du sport pour ensuite au fil de la séquence les accumuler quand nos élèves auront acquis les règles de base. Par exemple, en Thèque, l'enseignante aurait pu commencer par imposer seulement les deux règles suivantes :

- Les coureurs courent autour d'un terrain et non plus de base en base
- Les trimeurs doivent se faire 10 passes au lieu de ramener la balle au chien. Il n'y a donc plus de chien, rôle qui est compliqué à comprendre pour les élèves. Il sera introduit tout comme les bases au fur et à mesure de la séquence.

En tant que professeur des écoles, il est important que l'on prenne aussi en considération le fait que les enfants restent toute la journée assis, ce qui nous fait prendre conscience de leur impatience à pratiquer et à être en mouvement. Nous devons donc raccourcir au maximum le temps de passation de consignes que l'on a avec les élèves au profit d'un temps de pratique et de jeu plus abondant pendant lequel les interactions avec nos élèves seront donc plus fluides, signifiantes et compréhensibles pour pouvoir créer une rupture avec le reste de la journée scolaire.

Lors de nos observations, nous avons pu observer que certains élèves qui n'écoutent que partiellement ou pas du tout, lors de l'énonciation des consignes, ne se retrouvent pas tous perdus lors du lancement de l'activité. Nous nous sommes donc intéressées plus particulièrement à ses élèves et nous avons remarqué qu'ils arrivent à jouer et s'adapter en regardant pendant quelques minutes leurs camarades pratiquer. Ils prennent ainsi des éléments et des repères sur ceux-ci pour assimiler les règles et donc reproduire leurs comportements. Ajoutons à ce constat que ces mêmes élèves peaufinent leur compréhension du jeu et de ses règles lorsque l'enseignante leurs fait des retouches consignes ou des feedbacks. Ainsi, paradoxalement, les retouches qui peuvent réduire le temps de pratique des élèves peuvent s'avérer précieuses et essentielles pour ce type d'élèves. Nous devrons donc veiller à faire tout de même quelques feedbacks pendant que les élèves jouent sans arrêter le jeu.

Au vu de nos résultats de recherche, nous mettons en lumière un risque lié à la connaissance qu'à l'enseignant vis-à-vis de ses élèves au niveau de leur caractère, comportement et habitudes. En effet, nous avons pu constater qu'une des enseignantes observées refusait de repasser des consignes et d'accorder du temps supplémentaire à des élèves qu'elle sait inattentifs ou perturbateurs pendant les temps collectifs. Ce refus peut avoir des conséquences non-négligeables en terme d'apprentissage et de retombées psychologiques pour l'élève.

Concernant les apprentissages, nous pensons que ce refus peut engendrer un détachement de l'élève lors de l'activité car il ne comprend pas ce qu'on attend de lui, qui peut se généraliser par un décrochage dans l'activité et même dans la scolarité.

Concernant l'état psychologique de l'élève, il peut se sentir rejeté et discriminé par l'enseignante qui refuse de lui accorder du temps. Ces sensations peuvent engendrées une baisse de l'estime de soi chez l'élève et une baisse de son sentiment de compétence.

Nous pensons aussi que ce genre de pratique professionnelle peut renforcer les inégalités d'apprentissage entre les élèves alors même que l'école a pour devoir de les réduire et de faire en sorte que tous les élèves aient acquis le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. En tant qu'enseignantes, nous devrons donc être vigilantes à ne pas laisser l'affect l'emporter sur le professionnalisme dans le but d'offrir le même enseignement et les mêmes chances de réussir à tous nos élèves.

Contrairement aux préjugés que l'on portait sur le sujet avant notre recherche, la communication non-verbale des enseignants qu'ils soient débutants ou expérimentés ne semblent pas être bien différente au niveau du type de CNV utilisées. Cependant, nous pensons tout de même au regard de notre recherche et de nos lectures que les enseignants expérimentés automatisent certaines utilisations des CNV alors que les enseignants débutants doivent encore construire ces réflexes de travail. En outre, nous pensons aussi que certains gestes, notamment ceux didactiques, sont mieux utilisés chez les enseignants expérimentés car ils ont un bagage professionnel plus conséquent.

Pour les acteurs chevronnés ou non, certaines communications non-verbales semblent être utilisées inconsciemment.

Pour nous enseignantes novices, il sera alors intéressant que l'on mette en place des analyses vidéos de notre propre communication non-verbale pour pouvoir voir celles qui marchent ou non et les automatiser, pour en modifier et améliorer certaines ainsi que pour diversifier notre panel de communications non-verbales.

Il serait aussi bénéfique que l'on analyse les fonctions que l'on donne à nos propres CNV dans le but d'améliorer notre pratique et de nous perfectionner.

Concernant le toucher, cette étude nous a permis de nous rendre compte que le toucher est encore quelque chose de tabou dans notre société actuelle. En effet, nos lectures montrent que les enseignants se retiennent d'utiliser le toucher de peur des accusations notamment pédophilies faites par les parents et les enfants eux-mêmes. Après avoir effectué notre recherche, nous renforçons ce constat avec les entretiens des

professeures interrogées qui nous avouent qu'elles touchent dans la retenue et vraiment quand il y en a besoin. De plus, nous remarquons que ces enseignantes se justifient lors de l'entretien lorsqu'elles visionnent les rares moments de touchers. Cependant, nous remarquons que malgré ces dangers du toucher, les enseignantes ne l'ont pas bannis de leur pratique. Car d'après elles le toucher permet d'expliciter certains apprentissages, de rassurer les élèves, et de sécuriser en E.P.S. Nous pensons que les enseignantes sont ici confrontées à un dilemme entre la peur et la nécessité de toucher leurs élèves car cela a de nombreux bénéfices.

Nous devons donc ne pas bannir le toucher de notre pratique mais en contre partie, nous devons faire attention aux endroits touchés et respecter la volonté de nos élèves. En outre, certains élèves ne supportent pas le contact et se sentent agressés quand on les touche, il nous faudra donc veiller à cerner ces élèves pour ne pas les blesser dans leur intégrité physique et psychologique. Par exemple, il vaut mieux favoriser un toucher sur l'épaule que sur la cuisse.

Avant cette recherche, nous pensions que le toucher était plus répandu dans les classes de maternelle alors qu'au final le toucher ne semble pas être lié à un niveau en particulier mais plutôt à une personnalité et une façon de faire de l'enseignant.

Ainsi, il est à nous de nous saisir de ces constats et observations faits en classe pour améliorer notre pratique et nous épanouir dans notre vie professionnelle aux côtés de nos élèves.

Conclusion

En choisissant d'étudier seulement deux enseignantes en début de carrière, nous voulions faire ressortir les types de communication non-verbale et les fonctions attribuées par les professeures lors des temps de passation de consignes en E.P.S.

Cependant, certaines limites peuvent apparaître dans notre étude :

- Les types de communications non-verbales semblent être inhérents à la personne. Il est possible que des enseignants à la personnalité et au caractère plus introverti et timide utilisent moins la communication non-verbale.

- Les enseignantes ont adapté leurs CNV à leurs élèves. Certains profils d'élèves n'auront pas accès à la signification des CNV car elles sont trop éloignées de leur culture et donc leurs enseignants ne les utiliseront pas avec eux.

- Les types de CNV utilisées peuvent varier en fonction de la discipline enseignée, du niveau des élèves, de la disponibilité des enseignants et du moment de la journée.

- Notre panel réduit de sujets de recherche ne nous donne pas une vision générale des CNV utilisées par les enseignants débutants mais uniquement un échantillon.

- Le fait d'avoir observé dans nos classes respectives peut aussi avoir généré des biais d'étude car nous connaissions les élèves et leur personnalité.

- Le fait d'avoir observé que très peu d'activités différentes n'est pas représentatif de l'ensemble des activités sportives et artistiques enseignées à l'école primaire.

Nous n'avons donc pas la prétention de détenir la vérité absolue dans ce mémoire, mais seulement de refléter les observations de nos acteurs et l'analyse que nous en avons faite. Nos constats ne sont pas forcément généralisables à tous les enseignants.

Notre étude nous a permis de mettre en lumière que :

- L'utilisation de la communication non-verbale a un impact sur la compréhension et l'explicitation des consignes.

- Les principales fonctions accordées aux CNV sont l'explicitation de la consigne, le pointage ainsi que le recadrage du comportement.

- Certains enseignants réalisent des retouches consignes en fonction du profil d'élève qui est face à eux.

- Certaines CNV sont utilisées inconsciemment alors que d'autres sont réfléchies à l'avance par les enseignants en fonction de la personnalité de ces derniers.

Pour finir, nous avons pu prendre conscience qu'il existe autant d'utilisations différentes de la communication non-verbale qu'il existe d'enseignants. Celle-ci est donc à réfléchir personnellement pour chaque enseignant mais aussi en collectif pour partager nos différentes pratiques.

À l'instar de notre recherche, nous pouvons dégager d'autres pistes de questionnement comme celui sur le tabou du toucher dans la pratique enseignante. Mais aussi nous pourrions donner une autre dimension à notre étude en faisant une recherche sur les fonctions que les élèves donnent à chaque type de CNV émis par leur enseignant.

Bibliographie

- Beaud, S.(1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l' « entretien ethnographique ». *Politix*. 9(35), 226-257. http://www.persee.fr/doc/polix_0295-2319_1996_num_9_35_1966
- 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(2), 1-18. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html
- Boizumault, M. & Cogérino, G. (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : Les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant. *STAPS*, 98(4), 67-79. https://www.cairn.info/revue-staps-2012-4-page-67.htm
- Boizumault, M. & Cogérino, G.(2015). Les touchers en EPS : entre usages et réticences ?. *Revue française de pédagogie*.191,73-87. http://journals.openedition.org/rfp/4757
- Bonneton-Tabariès, F. & Lambert-Libert, A.(2006). *Le toucher dans la relation soignant-soigné*. Paris, Med-Line.
- Brière-Guenoun, F. (2015). De l'analyse des interactions didactiques aux gestes professionnels d'un enseignant d'éducation physique et sportive. *Recherches en didactiques*.1(19), 85-107. https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2015-1-page-85.htm
- Cambra Giné, M.(2003).Le pourquoi et le comment d'une approche ethnographique. Dans M. Cambra Giné, *Une approche ethnographique de la classe de langue* (pp.13-22). Didier.
- De Sardan, J.-P. O.(1995). La politique du terrain : sur la production des données en anthropologie. *Enquête*. 1(263) . http://enquete.revue.org/263
- De Sardan, J.-P. O.(1996). La violence faite aux données : de quelques figures de la surinterprétation en anthropologie. *Enquête*. 3(363), 31-59. http://journals.openedition.org/enquete/363
- De Sardan, J.-P. O. (1989). Le réel des autres. *Cahiers d'études africaines*. 29(113), 127-135. https://doi.org/10.3406/cea.1989.2139
- Forest, D. (2008). Agencements didactiques : pour une analyse fonctionnelle du comportement non-verbal du professeur. *Revue française de pédagogie.*165, 77-89. http://journals.openedition.org/rfp/1108
- Jourdan, I. (2012). Je te parle. Tu me regardes. *Les cahiers pédagogiques*. 1(497), 19-19.

- Illoux, J.-C. & Pujade-Renaud, C. (1984). Le corps de l'enseignant dans la classe. *Revue française de pédagogie.* 67,73-76. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1984_num_67_1_2331_t1_0073_0000_2
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. M.E.N. (2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle* (26/03/2015). Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete- annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. M.E.N. (2015). *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*. (26/11/2015). Consulté à l'adresse https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483A.htm?cid_bo=94753
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. M.E.N. (2015). *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)* (26/11/2015). Consulté à l'adresse https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708
- Moulin, J.-F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant. La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Revue carrefours de l'éducation*, 1(17),142-159. https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-1-page-142.htm
- Obin, J.-P. (2012). Le corps enseignant. *Les cahiers pédagogiques.*1(497),16-18.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique.* 3(3), 29-48. http://journals.openedition.org/educationdidactique/543
- Vermersch, P.(1991). L'entretien d'explicitation. *Les cahiers de beaumont.* 52, 63-70. http://expliciter.fr/IMG/pdf/article_explicitation_versmersch.pdf
- Vial, J. & Pujade-Renaud, C.(1976). Expression corporelle. Langage du silence. *Revue française de pédagogie.* 34, 71-74. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1976_num_34_1_2089_t1_0071_0000_1
- Zakhartchouk, J.-M. (2016). *Comprendre les énoncés et les consignes*. Canopé Editions.
- Zerbato-Poudou, M.-T. (2001). Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique.* 1(111-112), 115-129. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2001_num_111_1_2427

Annexes

Annexe 1 : Grilles d'observations Mme S. et Mme L.

Grille d'observations séance de Thèque : Mme S.

Heures	Observations séance 1
Légende couleurs	**Rouge : Gestes Vert : Intonations, modulations de la voix Bleu : Regards Jaune : touchers Orange : Postures Rose : Tensions du corps Violet : mimes d'un comportement moteur Marron : signes de la tête Turquoise : Expressions faciales Gris : Déplacements**
8h57	**Silence** et **Bras croisés** Elle **tourne la tête** et **regarde chaque élève** en passant la consigne de l'échauffement + **haussement de sourcils** quand elle insiste sur le fait qu'il faut trottiner et pas sprinter. **Pointe du doigt l'endroit** auquel ils pourront remettre leur masque quand ils auront fini de courir.
8h58	Début de l'échauffement. **Signe de la main et réprimande** quand deux élèves ne respectent pas la consigne. **Signe de la main pour montrer là** où les élèves doivent s'arrêter. **Se déplace** pour **regarder** chaque élève. **Attente bras croisés** que les élèves se regroupent et se taisent au point de rendez-vous.
8h59	Echauffement articulaire mené par 2 élèves. **Montre du doigt** la distance qu'il faut qu'il y ait entre chaque élève. Puis va installer le matériel en **regardant les élèves.** **Pointe du doigt l'endroit** où doit se mettre une élève. Indique à un élève de s'écarter par **un signe du bras et de la main**. Un élève pose une question évidente alors l'enseignante répond **en mettant les deux bras écartés de son corps paumes des mains vers l'avant et hausse les épaules**. Demande le silence à un élève et lui dit d'arrêter **avec un geste de la main pour dire stop ou halte.** Dit à un autre élève de s'arrêter de parler en faisant **un signe avec la main horizontale au sol de haut en bas.**
9h 00	**Soupir** parce que certains élèves parlent, **bras croisés**, **rapprochement vers les élèves** pour montrer qu'elle est là. **Désapprouve avec un « non » de la tête** le comportement trop rapide d'un élève sur un mouvement de rotation des bras.

9h01	**Regarde avec insistance un élève** non attentif et **se rapproche de lui**. **Se retourne vers moi** et **sourit car un élève fait le mouvement de façon atypique.** Demande aux élèves de se taire **en mettant sa main pour amplifier le son de sa voix** et en faisant après **un signe avec sa main près de son cou vers les élèves** pour signifier non.
9h02	Répond à une question d'un élève **en se rapprochant de lui** et **en mimant les mouvements** d'échauffement articulaire (poignets et chevilles). **Déplacement vers un élève** qui bouge un peu trop et **signe de la main du bas vers le haut pour lui dire stop.**
9h03	Fin de l'échauffement indique **en pointant du doigt le point de regroupement** où doivent aller les élèves. Une élève pose une question, l'enseignante lui répond **en posant sa main sur son dos** en lui parlant pour l'accompagner jusqu'au point de rendez-vous. L'enseignante parle de gammes, les élèves ne comprennent pas. Elle leur dit que c'est facile et fait **un mouvement les deux mains face aux élèves vers eux pour dire pas d'inquiétude**. Explique qu'il faut se mettre en ligne **en dessinant dans l'air une ligne avec ses deux index et en écartant les bras.** **Mains sur les hanches pour attendre que tout le monde soit en place.**
9h04	Passation de consignes : **Se touche la tempe avec l'index** quand elle dit « ça va faire travailler votre mémoire ». **Expression faciale** et **hochements de tête** vers les élèves pour insister sur l'importance du moment. **Montre avec son bras et son doigt le parcours** que les élèves doivent faire. Dit aux élèves de s'écarter **en faisant un signe mains jointes au milieu puis elle les écarte**. **Se recule** et **croise les bras** pour laisser de la place aux élèves pour l'exercice. **Lève les bras et les laisse retomber d'agacement** car un élève n'exécute pas les bons mouvements. Un élève vient montrer une blessure au doigt l'enseignante **se penche vers l'élève** pour l'entendre et **prend sa main dans la sienne** pour **regarder**. Dit à un élève de se dépêcher **avec un signe de la main.** **Attente du silence bras croisés.**
9h06	Rappel des règles de la Theque par un élève. Dit à l'élève de venir à côté d'elle **en montrant du doigt l'endroit**. L'élève dit « on sera cinq » l'enseignante **fait le signe plus en levant sa main de bas en haut.** **Acquiesce de la tête aux explications de l'élève.**

9h07	L'enseignante réexplique **fait le signe deux avec ses doigts** pour dire que 2 équipes s'affrontent. **Mime un lancer** quand elle parle de l'équipe des lanceurs, puis **fait un cercle avec son index** dans l'air pour dire que le lanceur doit courir autour d'un cercle. Dit à un élève de retourner avec les autres **par un signe de la main**. Lui indique où se mettre par **un signe de main**. **Mime le geste d'attraper la balle et de la lancer** en disant que le progression de la balle se fait que par des passes. **Re-mime le geste d'attraper la balle et de la bloquer**. **Regarde successivement tous les élèves.** **Expression faciale** quand une élève lui demande si on peut faire rouler la balle par terre. **Pointe les 4 chefs d'équipe du doigt.** Va installer le matériel pendant que les élèves choisissent.
9h09	Indique à une élève comment mettre son dossard **en lui montrant sur elle où vont les bandes blanches en bas du dossard, elle touche ses propres hanches**. **Croise les bras en attendant** que les élèves aient fini leur constitution d'équipe. Dit à une élève de se remettre dans le groupe **par un mouvement du doigt.**
9h12	**Dit « non » de la tête à un élève**. Indique à une élève de revenir dans le groupe **par un signe de la main.**
9h13	Dit à l'équipe bleue de se positionner à un plot qu'elle **montre du doigt** et à un autre pour l'équipe rouge qu'**elle montre du doigt.**
9h14	Attend que les élèves s'installent sur les terrains **bras croisés face à eux.** **Se déplace** pour montrer qu'elle **attend bras croisés.** Donne le départ du jeu. **Acquiesce à la réponse du nombre de points qu'obtient un élève**. Répond positivement à une question en disant « **oui » de la tête.**
9h15	Une élève ne respecte pas la course autour du terrain donc lui demande de venir **en faisant un geste avec l'index**. Elle lui énumère les règles qu'elle n'a pas respecté **en les comptant sur ses doigts** et **en se penchant vers l'élève**. Et lui **montre avec son doigt le trajet** qu'elle doit faire pendant sa course. **Lui met la main derrière le dos pour la pousser** pour qu'elle retourne avec son équipe.
9h16	**Laisse retomber ses bras** quand un élève est pris sur le fait accompli car il ne respecte pas les règles. **Dit « oui » de la tête pour confirmer** les accusations de l'autre équipe envers cet élève. **Se rapproche des élèves** et **fait des gestes pour lui dire que c'est tant pis pour lui qu'il n'ait pas de point.** Un élève vient lui poser une question elle **se penche vers lui** et **le suit** car il lui montre un endroit. Elle **pointe l'endroit de la main.** Elle explique les limites du terrain **en montrant les endroits autorisés et interdits.**
9h17	Dit à une équipe de réfléchir pour mieux lancer **en mettant son index sur sa tempe.**

9h18	**Se rapproche d'un élève** et **lui fait signe de venir avec son index**. Lui explique qu'il faut bloquer la balle et après l'envoyer sans bouger **en mimant le geste de blocage, d'arrêt et de passe,** donc qu'il n'a pas respecté les règles et qu'il n'a pas de point que le débat est clos **en faisant le geste stop en écartant les bras de son corps avec les mains face au sol**. **Acquiesce de la tête à une autre question d'une élève.**
9h19	**Regarde tous les élèves en tournant le tête**. Dit à une élève de retourner dans son équipe avec un **signe de la main vers l'équipe** et répond à une question d'un autre élève **en se penchant vers lui** et **en acquiesçant de la tête**
9h20	**Fait un signe d'incompréhension avec les mains vers un des élèves** et **se rapproche de lui. Montre le cerceau vide du doigt** et demande où est le chien. Explique **en mimant que quand l'autre équipe lance il faut que le chien soit déjà dans le cerceau, elle pointe l'intérieur du cerceau avec le doigt et qu'il faut qu'il y reste**. Une élève vient la voir parce qu'elle a mal à la tête, elle lui **touche la tête** et lui dit de retourner dans son équipe.
9h21	**Avance vers un élève en lui faisant « non » de la tête.** **Puis repart. Elle se déplace vers l'autre terrain en faisant les gros yeux à un élève** car il est chien et qu'il n'est pas dans le cerceau.
9h22	**Fait le signe stop à un élève** pour qu'il attende que l'autre joueur soit prêt avant de lancer. Et fait **un signe à un autre élève pour qu'elle retourne avec son équipe.** La première équipe a fini donc l'enseignante **leur montre en pointant du doigt** d'aller s'asseoir au coin rassemblement. **Fait signe de la main à l'élève de donner la balle**. Dit à un élève d'aller s'asseoir **en pointant l'endroit du doigt.**
9h23	**Touche un élève à l'épaule** qui râle parce qu'il a perdu pour le faire se calmer et **leur montre où ils doivent aller s'asseoir en pointant du doigt l'endroit.** **Attente bras croisés pour avoir le silence de tous**. **Lance des regards noirs aux élèves** qui parlent encore. Demande s'il y a des erreurs qu'il faudrait ne plus faire car ils les avaient remarquées à la séance précédente, **elle fait un petit rond avec son index** quand elle dit refaire.
9h24	**Acquiesce à une réponse d'élève**. Ré-explique que le chien doit rester dans le cerceau **en faisant un cercle avec son doigt** et **en pointant avec les deux index vers le sol l'intérieur de ce cerceau** imaginaire. Puis fait le parcours du coureur **en faisant un grand cercle dans l'air avec son doigt.** **Mime le lancer**, puis le lancé et la course en même temps pour indiquer qu'il ne faut pas faire ça. Et refait bien le chemin du coureur **avec son doigt** pour insister sur le fait qu'il faut passer derrière les plots. **Remontre le tour avec sa main une dernière fois.** Puis place les élèves pour une seconde partie **en désignant du doigt quel terrain pour quelles équipes.**

9h25	Répond à une question d'un élève **en se penchant vers lui** et **en disant « oui » de la tête**. Idem avec un second élève auquel **elle remontre le parcours de course avec son doigt.** Idem avec une troisième élève **se penche** puis **la suit pour régler le problème** avec un autre élève. Explique qu'elle a donné la balle à Coleen donc que c'est elle qui doit commencer et demande à Chloé de venir la voir **avec un geste de l'index**. **Se penche vers elle** et lui dit d'arrêter en **accentuant avec un geste sec de la main.**
9h27	**Se rapproche d'élèves** qui posent des questions sur les règles et refuse le point en faisant « **non » de la tête.**
9h28	**Bras croisés attend**. **Se rapproche d'un terrain**. **Fait un signe de la main** pour dire à un élève de récupérer la balle qui est allée entre les deux terrains. Puis explique les limites de terrain **en les pointant du doigt**. Un élève conteste les limites et l'enseignante **fait « non » de la tête**. L'élève râle, l'enseignante explique qu'il n'y a pas de discussion possible **en accompagnant ses mots de gestes (les deux paumes de mains face aux élèves verticalement)**. Puis **fait « non » avec ses index**. Puis **repart vers l'autre terrain pour clore le débat.**
9h29	**Bras croisés au bord du terrain**. **Se penche en ayant une expression faciale tendue** lorsque qu'elle dit à un élève d'aller parler à un autre au lieu de crier. Dit à Gabriel de retourner avec ses camarades **avec un signe du doigt**. Valide un point **en montant les épaules vers le haut** et **en faisant « oui » de la tête**. **Se retourne vers moi**, **sourit et se mord les lèvres** pour m'indiquer la mauvaise fois de l'élève. **Gonfle les joues et soupire face à l'action d'un élève.** Puis **fait « non » de la tête.**
9h30	**Se rapproche de l'autre terrain en faisant « non » de la tête** pour désapprouver le comportement d'un élève. Dis qu'elle valide le point à l'autre équipe **en la montrant du doigt**. **Fait un signe de la tête pour dire à une élève de retourner avec son équipe.**
9h31	**Hausse les sourcils** et **fait « non » de la tête** avec **une expression faciale montrant sa déception**. Puis soupire. Dit à l'élève qu'il exagère **en regardant en l'air** et **en montant les épaules**. Puis **acquiesce avec la tête à la réponse d'un autre élève**. **Se penche vers une élève** qui vient vers elle, **pointe l'élève** duquel l'élève lui parle et lui demande **de venir en faisant un geste avec son index** et **en lui disant « non » avec la tête.**
9h32	Une autre élève vient la voir et elle **fait un signe avec ses bras** pour dire qu'elle ne sait pas qu'elle n'a pas vu l'action, **se rapproche des élèves** et **fait « non » de la tête**. **Touche le dos de l'élève et l'accompagne pour qu'elle retourne dans le terrain.**
9h33	**Pousse une autre élève venue contester un point pour lui dire qu'elle ne valide pas sa réclamation. Puis refait pareil et pousse un second élève de la même équipe qui avait les mêmes réclamations.**

9h34	**Se dirige vers l'autre terrain** et **fait « non de la main »**. **Va vers le second terrain** car les élèves se disputent, elle **se met dans le groupe d'élèves**, leur demande d'expliquer, elle **se penche vers eux** puis **fait « non » avec sa main et repart**. **Montre la balle par terre du doigt** et demande à l'élève pourquoi il n'est pas allé la chercher et fait **des gros yeux** à cet élève et lui **remontre les limites du terrain avec le doigt**. **Fait « non » de la tête** pour dire que la balle n'est pas sortie.
9h36	**Lève les bras et laisse retomber pour dire dommage** à un élève qui ne s'est pas arrêté de courir au bon moment. **Revient entre les deux terrains bras croisés. Se dirige rapidement** vers un conflit à l'autre terrain, **en levant les yeux au ciel**. **Se met au milieu des élèves** et **tend la main pour qu'on lui rende la balle**. Puis **fais un signe de la main** à l'élève qui râle pour le prendre à part. Elle lui **fait un signe de la suivre** et **s'écarte du terrain suivie par l'élève.** En même temps, elle dit à un autre élève d'aller s'asseoir **en pointant l'endroit où il doit s'asseoir**. **Se penche vers l'élève**, **lui met une main dans le dos pour essayer de le calmer**. Et lui ré-explique les limites du terrain et l'endroit où il doit courir **en pointant du doigt.**
9h37	**Fait signe à un élève d'aller s'asseoir** car elle parle déjà avec l'élève contrarié. Finit l'explication avec l'élève puis l'accompagne **en le poussant d'une main dans le dos vers le point de regroupement.**
9h 38	**Fait « non » de la main à une élève** et lui dit de retourner sur le terrain finir la partie. Interpelle un élève et lui dit de retourner jouer **en pointant le terrain du doigt** car son équipe n'a pas terminé sa partie et **lui fait les gros yeux** quand il passe devant elle.
9h39	**Regarde des élèves** qui bavardent et **lève les yeux au ciel pour montrer son agacement**. **Va vers le terrain** et **fait « non » de la tête pour refuser le dernier point** puis leur **fait signe du doigt de retourner au coin regroupement.**
9h40	Dit à un élève d'attendre pour prendre la parole. **Bras croisés et attends le silence**. **Fait des gros yeux** aux élèves qui bavardent. Puis commence la verbalisation sur la deuxième partie, demande les problèmes et **acquiesce à la réponse d'une élève de la tête**. **Regarde tous les élèves pour qu'ils confirment.**
9h42	Demande à des élèves de ramasser les dossards, les élèves bavardent alors elle **attend bras croisés** et dit à une élève de changer de place **en lui pointant le nouvel endroit où elle doit aller s'asseoir du doigt.** Fait pareil mais plus **sèchement avec une autre élève.** Demande à ses élèves de faire un exercice de respiration **qu'elle mime en même temps qu'elle l'explique.**
9h43	Déplace un autre élève **en lui montrant l'endroit où il doit aller s'asseoir** car il bavarde. Demande aux gestionnaires du matériel de ramasser les plots **en se penchant vers eux** et **en leur montrant avec l'index quels plots ils doivent ramasser chacun.**
9h45	Demande s'ils ont des idées pour améliorer leurs passes. **Montre les limites du terrain avec son doigt. Hoche la tête pour montrer l'évidence d'une réponse d'une élève.**

9h46	Puis demande pour les lancers **en mimant l'action de lancer. Remontre le lancer quand une élève donne une bonne réponse.**
9h47	Conclut la séance et demandant aux élèves de se ranger **en pointant l'endroit du rang avec son index**. **Désigne les chefs de rang du doigt**. **Se penche** et **touche l'épaule d'une élève qui a mal à la tête puis lui dit d'aller se ranger.**

Grilles d'observations : séances de motricité Mme L.

Heures	Observations séance 1
Légende couleurs	**Rouge : Gestes Vert : Intonations, modulations de la voix Bleu : Regards Jaune : Touchers Orange : Postures Rose : Tensions du corps Violet : Mimes d'un comportement moteur Marron : Signes de la tête**
9h15	Arrivée dans la salle de motricité, l'enseignante fait **un geste pour montrer aux élèves où s'assoir et fait un signe du bras et de la main vers le bas pour leur dire de s'assoir.**
9h16	Tous les enfants sont assis en face de l'enseignante en arc de cercle. L'enseignante est **à genoux face aux enfants**. Elle demande le silence et met le doigt sur la bouche « comme pour dire chut » et elle attend le silence.
9h18	Passation de consignes : elle demande aux élèves de montrer comment on va faire les ateliers. En parallèle, **elle se tourne vers les ateliers** qui sont dos à elle mais face aux enfants et **montre chaque atelier du doigt**. Elle pose la question « qui veut montrer ? » en disant on lève le doigt et **en levant elle-même le bras et le doigt.**
9h20	Elle interroge Baptiste **en se levant et en se mettant à côté de l'atelier** que Baptiste doit montrer à ses camarades. Baptiste se met en place pour montrer, l'enseignante le **regarde attentivement. Petites agitations des bras** quand elle s'aperçoit que le petit garçon ne fait pas ce qu'il faut : il n'enjambe pas, il monte sur les cubes. L'enseignante **essaie au départ de moduler sa voix en accentuant les syllabes en-JAM-ber, elle prononce plus fort la seconde syllabe.** Le petit garçon ne comprend par donc elle décide **de lui montrer. Elle enjambe donc le premier cube** puis le petit garçon fait comme la maitresse.
9h22	À la fin de la ligne de cube, elle **pointe avec son doigt et son bras la suite du parcours que le petit garçon doit effectuer**. Elle explique en même temps qu'il faut enjamber toujours **avec la même modulation de voix sur le mot enjamber**. Son **corps est penché vers le petit garçon mais elle est dos au groupe**. Elle **garde une main horizontale à hauteur de ses hanches vers les autres pour leur signifier de garder le silence**. Le petit garçon arrive devant une barrière trop grande pour la sauter donc **l'enseignante se baisse** et anticipe la difficulté. Elle **baisse la barrière à sauter** tout en expliquant qu'il faut la sauter.

9h25	Le petit garçon saute à pieds joints, **la maitresse le félicite se tourne vers le reste du groupe avec sa main droite et son index elle montre le petit garçon en disant à pieds joints comme ça**. Puis elle **refait le comportement adéquat du petit garçon en sautant à pieds joints sur place, elle plie les genoux puis bondit.**
9h26	Elle dit au petit garçon d'aller s'assoir tout **en lui pointant l'endroit où il doit aller s'assoir.**
9h28	Elle demande aux élèves de montrer le second atelier **en se mettant de profil entre l'atelier et les élèves** et **en montrant l'atelier du doigt**. Elle **lève le doigt** pour que les élèves lèvent aussi le doigt puis **elle fait un signe de la main pour interroger un élève.** Elle **se rapproche de l'atelier que l'élève doit montrer**. Elle **se penche pour encourager l'élève** qui réalise correctement l'atelier et lui **fait un signe de la main pour qu'il fasse le retour à pieds joints**. Elle **montre à l'enfant comment fléchir les genoux en le montrant elle-même et elle mime en même temps qu'elle parle le fait d'aller le plus loin possible par un jet des deux bras vers l'avant.** L'enfant refait l'exercice et l'enseignante lui dit d'aller s'assoir **par un signe de la main.**
9h30	L'enseignante **montre l'atelier 3 du doigt** et demande aux élèves de venir le montrer. Elle interroge une élève et **lui tend la main pour lui dire de venir avec un petit signe de la main**. L'élève commence à faire l'atelier mais l'enseignante se rend compte qu'elle a oublié quelque chose, elle lui fait **signe d'attendre en mettant sa main verticalement vers l'élève** comme pour lui dire stop. Elle installe le cerceau de départ et demande à l'élève ce qu'elle doit faire **en pointant le ballon du doigt.** Elle lui explique qu'il faut essayer de sauter pour toucher le ballon au moment de dire le terme **sauter l'enseignante le mime en même temps qu'elle parle**. Elle différencie **en montrant/ touchant la boule** au dessus du ballon (plus haute) qu'il faudra toucher si on arrive bien à toucher le ballon. Elle ré-explique la bonne technique **en la mimant**, **elle fléchit les jambes et saute en l'air à pieds joints en tendant son bras au dessus de la tête comme pour toucher la balle**. Elle laisse l'élève essayer mais **mime le saut en même temps que l'élève** saute pour expliquer aux autres. Elle **tend la main à l'élève pour la raccompagner à sa place.**
9h35	Elle explique le roulement des ateliers aux élèves mais avant de commencer à parler elle **joint ses deux mains au milieu de sa poitrine**. Elle installe un banc, elle place les élèves sur les ateliers en les appelant et **en montrant l'atelier où ils doivent aller**. Elle compte les élèves qu'il reste pour le 3ème atelier **en pointant chaque élève du doigt et en disant le nombre**. Une fois qu'elle a placé les élèves, elle fait **le signe halte avec sa main pour lancer les ateliers.**
9h 36	L'enseignante accompagne les élèves sur l'atelier enjamber et elle fait **un signe avec sa main et son bras pour indiquer à l'enfant suivant qu'il peut partir**. Elle **montre à un enfant les endroits où il doit poser ses pieds en touchant le sol avec sa main** et **en se mettant accroupie à la hauteur de l'enfant.**

9h38	Elle fait signe à un élève assis pour qu'il se mette sur le départ de l'atelier **en pointant avec son index le départ et en faisant le trajet de l'élève jusqu'au départ**. Cet élève n'enjambe pas à pieds joints donc elle lui remontre **en mimant l'action en étant penchée vers lui**. Elle **fait un signe au suivant pour qu'il y aille**. Elle indique à un autre élève qu'il faut refaire l'atelier quand on a fini en faisant **un geste circulaire avec sa main**. Il ne réagit pas donc elle lui **touche la tête (petites caresses dans les cheveux)** et lui demande s'il est fatigué.
9h 40	Elle régule **avec une main les passages des élèves** et avec l'autre **fait signe de ralentir aux élèves d'après en faisant un signe de haut en bas avec sa main** et **en étant penchée vers les élèves**. Puis elle fait **le signe stop de la main** à un élève un peu plus loin en lui disant d'attendre avant de partir sur le parcours. **Elle se tourne** pour **regarder** que les autres ateliers se déroulent bien.
9h 43	Elle **lève les bras au dessus de la tête**, attend que le dernier élève ait passé la barrière et **frappe dans ses mains pour signifier** aux élèves qu'il est l'heure de faire le petit train. Elle se **baisse et tend ses deux mains à une élève** la plus proche d'elle pour commencer le petit train. Elle **tient par les mains cette petite fille**. Elle fait un **signe « non » de la tête** pour désapprouver le comportement d'un des élèves qui ne se met pas dans le petit train. Elle fait se déplacer le petit train **en tirant la petite fille par les mains et en avançant à reculons pour être face aux élèves.** Elle se déplace avec le petit train pour changer d'atelier et lâche les mains de la petite fille au niveau du second atelier.
9h45	Elle retourne gérer le premier atelier et **montre le point de départ** au nouveau groupe. Elle dit au suivant de se mettre en place par un **geste de la main** de l'élève jusqu'au point de départ. Pareil pour le suivant. Elle félicite un élève et **lève ses mains pour faire bravo** comme dans la langue des signes. Elle demande à une élève d'attendre le départ **en mettant sa main devant la petite fille.**
9h50	Une petite fille n'avance plus et fait donc un bouchon dans l'atelier, l'enseignante **fait des petits claquements de doigt** et dit à la petite fille de repartir. L'élève d'après fait tomber la barrière car elle ne s'y prend par correctement pour enjamber donc l'enseignante **lui montre la bonne façon de faire en lui mimant à côté d'elle comment faire pour enjamber.**
9h53	L'enseignante fait une **boucle avec son doigt pour dire à une élève de recommencer**

9h55	L'enseignante est **debout et demande à ses élèves de s'assoir en face d'elle en croisant les bras sur son torse pour signifier qu'elle attend**. Elle lance un petit défi aux élèves de ne pas être le dernier à s'assoir auquel elle participe et **va vite s'assoir sur le banc**. Une fois que tous les élèves sont assis elle **tape ses mains sur ses cuisses** et **se lève**. Elle revient au milieu de la pièce pour voir tous les élèves. Elle se **met à genoux face aux élèves et lève ses deux mains avec les index levés pour signifier que ce qu'elle dit est important.** Elle demande d'un **geste de la main à un élève turbulent de venir la rejoindre**. Retour au calme par respiration. Elle **lève ses bras quand les élèves inspirent et les baisse quand les élèves doivent expirer.** Les premières respirations sont accompagnées de parole puis les suivantes seulement **avec les gestes**. Elle explique ce qu'il va se passer après en gardant une **main avec un index levé devant son torse**. Comme certains élèves sont agités elle explique qu'il va falloir être sage et **met son doigt devant la bouche pour demander le silence**. Un élève se lève et elle lui **fait signe de se rasseoir avec son index**. Elle **se lève et tend ses mains aux élèves pour faire le petit train**. Une élève lui **prend les mains** et le petit train se forme.

Heures	Observations séance 2
9h 10	Temps d'arrêt où l'enseignante **ne parle pas**, elle laisse un **silence pour attendre les élèves**. Dès que les élèves sont calmes, elle **se met à genoux**. Elle explique que l'on va faire une ronde en même temps elle fait un **geste circulaire pour montrer la forme d'une ronde, elle dit que c'est un cercle et elle dessine avec son index un cercle en l'air entre elle et les élèves**. Elle demande le **silence en mettant son index devant sa bouche**. Elle fait le **cercle plusieurs fois et demande aux élèves de le faire aussi**. Elle explique comment ils vont faire en marquant chaque étape **en faisant un signe vers les élèves avec son index**. Elle demande à un élève de venir l'aider **en levant le doigt et en se taisant, elle fait le signe du silence (index devant la bouche)**. Puis elle **désigne un élève qui lève le doigt en le pointant du doigt. Elle désigne un second enfant chef d'orchestre en le pointant aussi**. Elle **se lève et part avec l'élève en lui tendant sa main pour lui indiquer de la suivre.**
9h12	L'enseignante demande aux élèves de poser le parachute par terre et de mettre les mains en l'air, **en même temps qu'elle parle elle réalise l'action demandée à ses élèves et lève ses bras en l'air.** Comme certains élèves n'ont toujours pas posé le parachute, **elle mime l'action de se baisser, de poser et de lâcher le parachute et se relève en mettant les mains en l'air.**
9h15	L'enseignante, tout comme les élèves, tient le parachute et ils tournent en tenant le parachute dans les mains. Quand la musique en fond dit de se faire tout petit l'enseignante **répète l'expression « tout petit » de plus en plus bas tout en se mettant accroupie.**
9h 20	Une fois tous les élèves arrêtés et accroupis, la musique dit de se grandir donc **l'enseignante se lève pour montrer l'exemple aux élèves**. Certains élèves crient donc elle **met sa main sur l'oreille** et dit à ses élèves que l'on entend même plus la musique. Puis vient le moment de s'accroupir, **l'enseignante montre l'exemple à ses élèves en mimant ce qu'il faut faire.**

9h 25	Elle demande aux élèves de poser le parachute **en faisant le signe de jeter le parachute puis elle leur demande de s'assoir en faisant un signe avec ses deux mains vers les bancs comme pour faire reculer les élèves.** Elle nomme un chef d'orchestre et **le pointe** pour que tous les autres élèves soient attentifs à ce qu'il fait. Puis elle range le matériel.
9h30	Elle fait chanter une comptine aux élèves **en mimant les gestes qu'il faut chanter « sur la tête » elle met les mains sur la tête, « aux épaules » elle met les mains sur les épaules, « bras croisés » elle croise les bras, « moulinet » elle mime le moulinet**. Puis elle demande **le silence avec le doigt sur la bouche à la fin de la comptine.** Elle marque **un silence avec le doigt sur la bouche pour attendre que tous les élèves se taisent**. **Une main sur la cuisse**. Elle demande à une élève d'aller s'assoir **en lui pointant sa place.**
9h35	Elle demande à 4 élèves de venir montrer l'exemple. Elle **lève la main et montre la nombre 4 avec ses doigts**. Puis elle indique qu'il faut lever le doigt **en levant elle-même le doigt au-dessus de sa tête**. Puis elle précise en disant qu'il lui faut 2 filles **(elle montre 2 sur ses doigts)** et deux garçons **(elle montre 2 sur ses doigts)**. Puis elle désigne **en pointant du doigt des élèves qui ont levé la main.** Elle leur dit de venir à côté d'elle **en se baissant vers eux et en leur tendant ses deux mains pour faire la ronde.**
9h 40	Elle désigne d'autres élèves **qu'elle place autour de cerceaux** pour qu'ils fassent la ronde. Pour cela elle les **pointe du doigt et leur montre le chemin** jusqu'à leurs cerceaux en faisant le chemin avec son bras et son index. Elle fait la ronde avec un groupe puis se libère **en joignant les mains des deux élèves qui lui tenaient ses mains pour aller voir d'autres groupes**.

9h45	Retour au calme, elle **se met à genoux face aux élèves,** demande le silence **en levant le doigt au-dessus de sa tête** pour signifier qu'il faut lever le doigt pour parler et qu'elle attend. **Mains sur les cuisses, elle attend le silence en marquant elle-même un silence**. Un élève ne semble pas pouvoir attendre alors elle **penche la tête vers lui et lui dit « oui » de la tête** pour qu'il s'exprime. L'élève lui parle de ses chaussettes, elle acquiesce de la tête mais dit à l'élève que ce n'est pas le moment et **elle fait un signe de croix pour lui dire stop** ce n'est pas le moment de parler de ça. Elle lui explique que là on parle de la motricité en faisant **des signes avec l'index vers le sol de haut en bas pour dire « ici et maintenant ».** Puis elle enchaine et demande qu'est-ce qu'ils ont appris **en se tournant** et **en montrant chaque élève du doigt**. Puis directement **fait le signe pour lever le doigt index et bras au-dessus de la tête et le signe du silence (index de l'autre main sur la bouche)**. Elle interroge une élève et fait **des petits mouvements de tête pour montrer son accord** avec cette élève. Elle reformule ce que l'élève a dit et **fait les gestes qui vont avec la parole le geste de tenir / attraper le parachute par exemple**. Elle lève **son index pour dire que c'est important ce que l'élève a dit**. Puis **elle mime le fait de tourner en faisant un rond avec son index**. Elle renvoie un élève à sa place **en le pointant du doigt**. Un élève dit qu'il a mangé le parachute alors elle met **ses poings sur ses hanches et sa tête penchée** et demande « est-ce qu'on a mangé le parachute ? » pour signifier à l'élève qu'il dit des bêtises.
9h48	Elle **fait le tour d'un cerceau avec son index** et demande ce qu'ils ont fait avec les cerceaux. **Elle fait le signe pour lever le doigt et se taire** (même que précédemment). Elle interroge un élève en **le pointant du doigt**. Un élève est un peu turbulent alors elle **se lève et va vers lui en pliant le bras et en joignant son index et son pouce et en faisant des petits gestes du bras pour lui signifier que c'est la dernière fois et le faire reculer jusqu'à sa place.** Elle fait le **signe de reculer à un autre élève.** Un élève vient la toucher pour lui donner la réponse à la question comme il donne la bonne réponse elle le **pointe du doigt** et répète ce qu'il a dit.
9h50	Elle **se remet à genoux** et **fait l'exercice de respiration pour le retour au calme**. Elle **monte les bras quand les élèves inspirent et elle les baisse quand les élèves doivent expirer**. Elle fait seulement **les signes** et se tait pour que les élèves se taisent aussi et soient attentifs à ce que la maitresse fait. Elle fait **le signe du silence vers un élève** puis elle demande aux élèves de mettre les mains sur les cuisses **en le faisant elle-même pour montrer l'exemple** et **en fixant du regard les élèves qui ne l'ont pas encore fait.**

Annexe 2 : Retranscriptions des entretiens de Mme S. et Mme L.

Retranscription entretien Mme S.

Charlène : Alors voila, je vais te montrer des extraits de vidéos de ta séance et ben voila, il va falloir que tu commentes et que tu m'expliques un peu qu'est-ce que tu vis à ce moment-là et voila. Alors on va commencer. Je vais essayer d'être rapide.
Mathilde : Donc ce que je vois là de moi ? Déjà j'ai les bras croisés. Heu, alors je sais pas si c'est parce que j'avais froid mais je pense que c'est surtout parce que j'attendais qu'ils me regardent et qu'ils remarquent que je les attends. Et quand j'ai l'impression d'avoir leur attention, je commence à expliquer et j'avance vers eux surtout.
Cha : Ok, tu penses que tu avances vers eux pourquoi ? Pour être…
Ma : Alors je pense que c'est inconscient mais je me rapproche d'eux pour qu'ils … pour qu'ils suivent mon explication, qu'ils soient attentifs à ce que je raconte, pour qu'il y ait du mouvement peut-être, je ne sais pas.
Cha : D'accord.
Ma : Je me rapproche de mon interlocuteur.
Cha : Ok !
Ma : Alors là je fais un geste, je pointe du doigt quand vous arrivez ici, pourtant ils savent très bien où ils s'arrêtent, on le fait à chaque fois. Je leur remontre histoire que ce soit clair pour tout le monde que quand j'arrive à cet endroit-là je remets mon masque parce que c'est une question de sécurité.
Cha : D'accord. Et tu penses que c'est pour leur donner des repères que tu fais ça ? Ou accompagner ? Ou c'est naturel chez toi de… ?
Ma : Oui j'ai pas réfléchi à mon mouvement avant.
Cha : D'accord.
Ma : Alors là je me balade, fin je… je marche autour d'eux parce qu'ils doivent se positionner pour l'échauffement articulaire et je marche plus ou moins autour de la zone dans laquelle je veux qu'ils s'installent. Donc c'est peut-être un peu pour délimiter et puis voila.
Cha : Ok !
Ma : Alors là j'ai bien bougé. Déjà j'ai encore ce truc où je croise les bras, je crois que je le fais beaucoup, heu… Mais c'est souvent quand je suis dans l'attente je pense, quand j'ai besoin qu'ils se re-concentrent sur moi, qu'ils… fin cette posture ça veut dire que je les attends.
Cha : D'accord. Est-ce que tu penses que là ton placement il est stratégique ?
Ma : Non !
Cha : Non ? Tu ne l'as pas réfléchi ?
Ma : Non, heu… je pense que pour être plus stratégique, il aurait fallu que je me mette bien face à tous les élèves mais avec ces histoires de masque, comme certains ne l'avaient pas, je restais quand même à distance. Donc là c'est pour ça aussi, je pense que je perds un peu de temps parce qu'ils me voient pas tous.
Ma : Bon … ben là mon corps ne bouge pas beaucoup mais heu… mon visage, je suis très expressive, je ne sais pas ce qui ne m'a pas plu à ce moment-là, visiblement, il y a quelque chose qui n'allait pas. Fin je pense que je devais regarder un élève justement qui me regardait, je ne sais pas ce qu'il faisait en particulier mais avec mon regard je voulais lui faire comprendre que ça n'allait pas quoi. Si j'ai pas eu besoin de lui faire une remarque oralement c'est qu'il a compris le message.
Cha : Oui je pense aussi ! Si j'ai bien le moment en tête, c'est oui un élève qui te regardait et il ne faisait pas le mouvement, du coup tu l'as regardé.
Ma : Ouais, je mime le mouvement quand on s'échauffe, je ne sais pas pourquoi mais j'accompagne souvent mes paroles de gestes, si c'est pour être plus concrète, pour que les élèves comprennent mieux de quoi je parle mais je pense que « chevilles » et « poignets » ils connaissent.

Cha : Mais là visiblement l'élève en question, il comprenait pas pourquoi, tu avais dit qu'il restait deux articulations et donc du coup tu expliques…
Ma : Ah ! Quand on fait deux poignets, deux chevilles ?
Cha : Oui !
Ma : Ah d'accord ! Ah oui ok, oui, avec mon geste on voit qu'il y a deux articulations qui sont impliquées. Alors je ne sais pas ce qu'elles sont venues me demander mais c'était les deux élèves qui étaient chargées de l'échauffement alors je pense que c'était pour me demander mon avis sur l'échauffement, si c'était bien, pas bien, sûrement? Je crois que c'était ça.
Cha : C'était, en fait quand elles te demandaient oui voilà si elles avaient bien fait.
Ma : Et j'ai trouvé que oui, et heu… je crois que pour la conforter, j'ai touché son épaule, je crois que j'ai fait ça. Voila, mais pas plus. Et puis pour la guider pour qu'elle avance là où je voulais l'amener.
Cha : Hum ok, parce que tu voulais passer tes consignes. Je te repasse le moment, regarde bien tes mains.
Ma : Alors, je leur explique comment faire des gammes. Visiblement ils ne sont pas tous au clair sur ce que c'est et donc je tenais mes mains, et ensuite je fais « ça », j'écarte mes doigts et je pense que c'est juste pour les calmer, pour qu'ils se détendent un peu.
Cha : C'est parce qu'ils étaient… donc du coup tu essayes de les rassurer.
Ma : Ouais. Alors je leur montre bien. Heu… la ligne où ils doivent se placer parce qu'il y en a plusieurs, donc je veux qu'ils comprennent de quelle ligne je parle. Je leur montre. Ensuite je recule pour leur laisser l'espace dont ils auront besoin pour faire ces fameuses gammes et visiblement il y a deux élèves qui discutent et je m'arrête comme d'habitude, je les regarde, et ça ne suffit pas donc je les interpelle et j'adopte une posture. Heu … ben de mécontentement on va dire (rire).
Cha : Ok !
Ma : Alors pour travailler la mémoire j'ai besoin de leur montrer le cerveau, leur crâne (rire) … heu… enfin je crois, j'accompagne beaucoup mon langage de gestes pour imager je sais pas, mais c'est inconscient.
Cha : D'accord.
Ma : Alors là pareil j'accompagne l'aller, le retour avec mon doigt pour les guider, et ça je trouve dans cette classe en tout cas, je ne sais pas si ce sera le cas dans toutes les classes mais que c'est essentiel parce qu'au niveau de la passation de consignes ils sont globalement attentifs mais au moment où on passe à l'exercice il y a toujours des petites questions.
Cha : D'accord, donc en fait tu penses que le geste il est fait pour clarifier ?
Ma : Éviter !
Cha : Oui voilà, éviter ! D'accord.
Ma : Alors je ne sais pas ce que j'ai vu (rires), je ne sais pas ce qui s'est passé mais il y en a un qui a dû faire quelque chose qui ne me plaisait pas, qui n'a vraiment pas dû me plaire. Ah oui, c'est Jibril qui me demande de lui ré-expliquer la consigne alors que je viens de l'expliquer à tous. Cet élève vient souvent me voir pour me dire qu'il n'a pas compris la consigne alors qu'il n'écoute pas tout simplement, et ça, ça m'agace.
Cha : Ok !
Ma : Là, il a choisi le moment où tous ses copains commencent à courir à travers le terrain pour venir traverser tout le monde et me voir pour me montrer son petit bobo au doigt et ça n'avait pas l'air d'être très grave puisque je le renvoie.
Cha : Quand tu lui prends la main, à ton avis ?
Ma : C'est pour le rassurer, lui dire que j'ai bien vu ce que tu me montrais et que j'estime que ça va.
Cha : Ok !
Ma : Ben j'ai toujours cette posture où je croise les bras, je ne savais pas que c'était mon truc mais visiblement si, où je les attends. Là je ne les ai pas attendus très longtemps visiblement. Ben là je lui montre où elle peut venir que le terrain est grand et qu'au moins tout le monde la voit et tout le monde l'entend bien. Alors elle dit cerceau au lieu de plot, bon ce n'est pas très grave. Je lui souffle la réponse et j'acquiesce pour valider. Ben j'en remontre deux mais ils savent compter jusqu'à deux (rires), mais j'image toujours mon discours, je ne sais pas pourquoi. J'ai beaucoup de gestuelles. Ben… j'essaie, j'accompagne quasiment toutes mes explications d'un geste parce que c'est un sport qu'on avait pratiqué qu'une fois, oui

qu'une fois avant cette séance là, donc ils ont déjà vécu une séance et ils savent comment faire, de quoi on parle et j'accompagne le geste histoire qu'on soit sûr que tout le monde ait compris.
Cha : Est-ce que tu penses que là tes gestes c'est vraiment pour imager pour que tes élèves voient plus clair ce que tu attends d'eux ?
Ma : Je pense que oui, qu'il y a de ça, fin après je fais pas les bons gestes, fin je me mets pas en scène en train de jouer non plus. J'accompagne histoire qu'ils suivent mon discours peut-être aussi parce que des explications de consignes quand c'est un sport comme ça d'équipe ça peut être un peu long, ça peut donner du rythme, je ne sais pas, pour avoir leur attention comme ça ils voient ce que je fais. Je demande à un élève d'aller avec les autres et je lui montre. Je lui dis une phrase très injonctive, je lui laisse pas le choix et je lui montre le chemin qui lui reste à faire pour aller avec les autres.
Cha : D'accord, donc là si je reprends, de temps en temps tu utilises les gestes pour ta gestion de classe?
Ma : Oui, oui. Autant lier mes consignes pour que ce soit plus clair, autant pour étayer mes propos quand je gère mes élèves, pour leur demander de se taire, quand je leur demande de se déplacer tout ça…
Alors ça j'insiste là-dessus, je mime un peu le fait d'attraper une balle parce que c'était le gros problème qu'il y avait eu la fois d'avant, parce que certains n'avaient pas assimiler que quand la balle est attrapée on arrête de se déplacer et pas occasionner des conflits, mais ça avait fait perdre un peu de temps de jeu, donc là je ré-insiste là-dessus. Je fais bien le geste.
Cha : Attends j'essaie de retrouver le moment.
Ma : Là je mets en place le terrain. Ben là comme toute à l'heure je demande à un élève de se déplacer, je lui montre où je veux qu'il se déplace parce que souvent c'est des élèves qui vont se déplacer très peu, car le chemin est clair. Ils n'ont donc pas le choix que d'y aller.
Cha : Ok, donc tu régules un peu l'élève en fait en disant « tu vas là bas », en lui montrant. Ok.
Ma : Heu … c'est le « NON », qui est accompagné d'un mouvement de la tête. Heu… comme ça c'est clair, mais j'ai l'impression que souvent, quand je demande à l'élève de faire quelque chose ou alors quand c'est une réponse à une question d'un élève, j'accompagne d'un geste pour que ce soit encore plus explicite.
Cha : J'ai remarqué, ça fait plusieurs fois, que « Coleen » quand tu l'as raccompagne, que quand tu veux qu'on passe à autre chose, tu t'écartes de ton élève, tu le diriges. Tu en as conscience de l'utiliser, de faire ça ?
Ma : Oui oui, ça souvent, bon peut-être pas à chaque fois mais en tout cas souvent oui, c'est parce que si je les laisse, ils me parlent parfois pendant plusieurs minutes de quelque chose qui les tracassent, je veux gagner du temps et reprendre le jeu.
Cha : Donc tu es consciente que tu le fais ? Que l'élève passe à autre chose ?
Ma : Oui je prends en compte ce que l'élève m'a dit comme ça il se sent considéré et on passe à la suite.
Bon là je suis en train d'attendre mais je n'ai pas les bras croisés comme d'habitude, peut-être que c'est pour ça que « Gaël » ne s'arrête pas.
Cha : Mais pourquoi tu n'as pas les bras croisés ?
Ma : Parce que j'ai quelque chose dans les mains, j'ai les balles, je n'avais pas encore donné les balles.
Cha : Oui, donc là tu penses que, c'est vrai que là on a vu ça fait un moment que tu attends, avec les balles dans les mains, tu penses que tes élèves ne s'arrêtent pas parce qu'ils ne voient pas ton geste ?
Ma : Ben peut-être mais en tout cas, comme j'avais pas conscience que quand j'attendais je croisais toujours les bras…
Cha : Mais c'est vrai c'est flagrant la vitesse sur la vidéo, quand tu croises les bras ça s'arrête immédiatement et là c'est vrai que…
Ma : Mais je ne comprends pas sur le moment, en tout cas quand je le vis, je ne comprends pas que c'est parce que je n'ai pas les bras croisés, mais sinon j'aurai posé mes balles et j'aurai croisé les bras. Mais les élèves n'ont pas perçu le message.
Cha : Ben en fait c'est que tu n'avais pas conscience que tu croisais les bras. Et du coup tu peux te rendre compte que tu as un outil de régulation qui est pas mal.
Ma : Heu… ben j'ai les bras croisés pourtant je ne suis pas en train d'attendre. Et cette fois je demande à un élève de se dépêcher mais je n'ai pas l'impression de faire des gestes en particulier si ?
Cha : Regarde ton haut du corps !

Ma : Ah oui, bon ! Cette fois j'ai pas accompagné avec les mains mais avec la tête mais à chaque fois que je veux qu'un élève se dirige quelque part je lui montre.
Cha : Ok, donc là la première partie c'est que tu demandes de venir te voir et que tu fais le geste.
Ma : Ben ça c'est pareil, j'ai tellement eu l'habitude de leur demander de venir me voir qu'ils s'approchent à peine, ou alors que juste ils tournent leur visage vers moi et qu'ils s'attendent à ce que je leur parle de loin, que là elle comprend qu'il faut venir, elle comprend aussi à travers ce geste que ce qu'elle a fait ce n'est pas top donc ça lui laisse le temps de réfléchir en venant sur ce qu'elle a fait.
Cha : Donc là pour toi le geste tu insistes au cas où ils feraient semblant de ne pas t'avoir entendu en fait et en plus c'est un geste pour dire que là ça va pas.
Ma : Si ça va très bien je le fais pas.
Cha : Ok, alors je récapitule parce qu'on ne voit pas très bien sur la vidéo. Tu montres parce qu'il me semble il ne fait pas bien et après tu la…
Ma : Comme d'habitude je la dirige pour la guider vers l'endroit où aller. Je ne sais pas si c'est indispensable mais je le fais beaucoup.
Cha : Tu guides tes élèves, c'est bien. Aussi il y a quelque chose qu'on remarque là, du coup ça fait plusieurs fois qu'on te voit aller vers tes élèves, et tu te penches quand tu parles avec tes élèves.
Ma : Oui c'est vrai.
Cha : Est-ce que tu en as conscience de ça ? Si oui pourquoi ? Si non pourquoi tu penses le faire ? Pourquoi tu penses que tu te baisses ?
Ma : Alors je le fais systématiquement mais je pense que c'est pour avoir, vraiment être dans un dialogue avec les élèves, que ce soit juste entre lui et moi, je me mets à son niveau et c'est une discussion, bon là en l'occurence je lui explique ce qui ne va pas, pour qu'elle comprenne. Oui je crois que je me mets à son niveau pour une question de proximité, parce que si je me mettais bien droite devant elle, elle m'entendrait parfaitement bien.
Cha : Oui en fait pour toi c'est une façon de lui dire « je suis comme toi ».
Ma : Oui, fin je m'adresse à toi, c'est à toi que je donne de l'importance là maintenant.
Bon alors là on est face à un élève qui visiblement me parle de dos, donc je le suis pour entendre ce qu'il me dit puisqu'il, je crois que c'est la balle qui est allée trop loin, ils lançaient la balle trop loin pour eux.
Cha : Là c'est l'histoire de « ne pas accorder le point si on l'a »
Ma : Donc il était très contrarié et très engagé dans son discours, et moi il fallait que je suive son discours pour comprendre de quoi il me parlait, donc je le suis, je me mets à son niveau aussi, je me baisse un petit peu et après il se barre, fin il s'en va. Mais là c'était juste pour comprendre ce qu'il me racontait.
Cha : Là il est revenu et tu lui fais un geste des épaules pour lui dire que ce n'est pas grave.
Ma : Ben là en l'occurence c'est un élève qui souvent dans les sports d'équipe se fait remarquer parce qu'il dit que c'est injuste, patati patata, et il n'arrêtait pas de râler donc j'essaye de lui faire comprendre à travers ce geste que ce n'est pas très grave non plus et qu'on passe à autre chose.
Cha : En fait c'est pour écourter son moment de colère en fait ?
Ma : Oui, parce que sinon ça peut durer et prendre du temps.
Cha : Ok.
Ma : Je fais beaucoup de gestion de temps et surtout je veux qu'ils jouent, qu'ils pratiquent.
Cha : En fait, tu écourtes les moments, les temps qui ne sont pas très utiles.
Ma : Oui pour dédramatiser et j'accompagne un peu ce que j'essaie de leur faire passer.
Cha : Ok, donc là en fait tu as vu qu'il y avait de l'agitation sur ton terrain de gauche et tu y vas parce que tu entends que les élèves commencent à crier etc…
Ma : Oui, alors là, je crois que c'est une élève en particulier qui a fait quelque chose qui n'allait pas donc je ne l'ai pas prise à part, j'y suis allée pour que tous puissent entendre car c'est une erreur que tous les autres sont susceptibles de faire et parce que justement comme tu dis il y avait de l'agitation autour de cette élève-là donc pour calmer un peu tout le monde en même temps.
Cha : Donc là je ne sais pas si tu as remarqué mais toujours tu mimes le mouvement, le bon geste, donc toi tu en penses quoi de ça ? Tu mimes tous tes gestes, tu penses que c'est pour quoi ?
Ma : Heu… je pense que c'est pour être plus explicite, je crois pas que c'est conscient, peut-être que parfois ça l'est mais je crois que c'est juste pour être plus explicite, pour être plus claire en plus on est en

EPS en extérieur, je porte le masque comme je suis près d'eux donc je ne sais pas si tout le monde entend en tout cas tout le monde voit ce que je fais.
Cha : Donc c'est un appui pour que tout le monde remarque ce que tu veux transmettre.
Ma : Oui voilà.
Cha : Ok donc là il va falloir qu'on décortique un peu. Tu vois qu'il n'y a plus de chien, alors que ça court, qu'ils se passent la balle et tu interviens.
Ma : Je crois que c'est l'élève qui est venu me voir juste avant pour me faire remarquer mais j'ai attendu de le voir de mes propres yeux pour intervenir. Et je leur fais la remarque.
Cha : Pareil tu fais des gestes pour montrer l'endroit où ils doivent se trouver mais quand même tu essaies de leur expliquer d'écouter rapidement, parce que tu veux qu'ils jouent directement ?
Ma : Ben ça disons que c'est une consigne qu'on avait déjà vu la semaine d'avant, redite en début de séance et qui est claire parce qu'ils ont été les premiers à lancer et qu'ils ont vu les autres lancer et ils ont vu comment, ils savent comment ça fonctionne, alors que là au sein de l'équipe ils arrivaient pas à se mettre d'accord pour choisir qui serait le chien. Donc je leur explique qu'ils auront pas le choix et que là il en faut un qui se désigne.
Cha : Tu vois là quand tu parles tu refais exactement les mêmes gestes que quand tu leur dis « tu n'as pas le choix », là du coup je le vois, c'est de façon inconsciente de le faire. En fait tu es quelqu'un qui accompagne énormément sa parole de geste pour être plus claire, pour te faire comprendre.
Ma : Oui.
Cha : Et en deuxième partie, tu as cette élève qui vient te voir parce qu'elle a pris la balle en pleine tête et qu'elle te montre son front, tu lui touches le front et tu lui mets la main sur l'épaule.
Ma : C'est pareil que pour la main quand Jibril est venu me voir pour me montrer sa main parce qu'il avait un bobo. Je regarde la partie en question, effectivement j'ai vu que tu avais mal, j'estime que ça va et on passe à autre chose parce que ce n'est pas grave.
Cha : C'est pour dédramatiser encore une fois, et montrer que tu l'as pris en compte d'accord.
Ma : Et puis en EPS ça arrive souvent ce genre de petits bobos donc si je passe trop de temps à chaque fois… Et du coup, ce que je viens d'observer chez un groupe d'élèves je l'observe de l'autre côté et je me dis que si un groupe le fait l'autre ne doit pas être au point non plus et donc que le rôle du chien n'est pas parfaitement respecté, je me dirige vers eux, j'interpelle l'élève en question, je lui ré-explique et il essaye de se justifier pour comprendre que non la consigne est claire.
Cha : Au niveau des gestes, tu fais beaucoup « non » avec ta tête à ce moment-là et bon tu leur fais des gros yeux, tu leur fais comprendre que c'est la règle. Tu penses que là c'est parce que tu l'as répété plusieurs fois, parce que tu viens de le vivre avec l'équipe d'avant que tu insistes autant, que tu es autant ferme dans ta posture ?
Ma : Peut-être, mais je sais que dans cette équipe-là j'ai des élèves qui sont susceptibles de me dire « non mais quand même », et je veux leur faire comprendre que c'est comme ça.
Cha : Tu t'adaptes donc plus à ton type d'élève, tu sais que là il y en a qui discutent plus souvent ce que tu dis ? Là tu essaies d'être ferme pour plus imposer ?
Ma : Oui oui d'autant plus qu'ils le savent donc oui.
Cha : OK. Donc là tu as les deux premières équipes de gauche qui viennent te voir pour te demander, te dire qu'ils ont fini.
Ma : Je leur montre où ils doivent aller pour attendre sagement que les autres finissent.
Cha : Tu fais quelque chose d'autre.
Ma : Oui, je vois l'équipe d'accoté et je vois qu'un élève se précipite sur un plot en espérant que ça passe et que personne n'ait vu mais moi je l'ai vu et il était un peu juste niveau timing et que le point n'est pas accordé. Rapidement je lui fais « non » de la tête pour qu'il comprenne et qu'il ne passe pas 107 ans à débattre si le point est accordé ou non, c'est non.
Cha : Ok, heu du coup là quand tu fais ça, tu fais j'imagine que tu dis rien, tu tournes la tête, tu en es consciente, l'élève t'a vu, il t'a regardé en disant le point est accordé du coup…
Ma : Oui oui. Alors bah là j'avais mes deux balles mais j'ai réussi à croiser les bras donc j'ai utilisé ma fameuse technique mais ça n'a pas suffit, ils viennent de finir leur match et ils sont un peu excités donc il faut que je verbalise que je suis en train d'attendre parce qu'ils ne l'ont pas tous remarqués. Et quoi

d'autre ? Il me semble que c'est tout. Bah alors là je mime un peu l'élève qui part dans le cerceau et qui reste dedans, je … j'adopte un débit plutôt lent, je prends le temps pour leur expliquer que ça a posé problème dans les deux cas, dans les deux matchs, je prends le temps avec ma parole de récapituler ce point-là qui est quand même essentiel dans les règles du jeu.
Cha : Ok donc là si tu reformules, tu utilises plutôt des gestes et tu mimes pour faire comprendre la technique de jeu et les règles de jeu parce que tu t'es rendu compte que finalement ça n'allait pas sur ces points-là.
Ma : Oui même si j'avais pris le temps dans les deux cas d'aller voir les élèves en question, de leur refaire un point, je refais un point global calmement, ou je montre bien, j'explique bien pour que le message soit bien passé. Alors là je leur montre, je pense que c'est un petit peu presque ironique pour qu'ils se rendent compte que leurs attitudes ils savent qu'ils ont pas à le faire et qu'ils le font quand même de courir puis de lancer, c'est le jeu et ils n'ont pas le droit, comme ça ils voient qu'on les voit faire.
Cha : Cette ironie c'est quelque chose que tu sais que tu peux faire dans ta classe parce que tu connais qu'ils ont du second degré ?
Ma : Oui, là on est avec des CM1, on arrive à un stade de l'année où je connais la classe, je connais bien mes élèves et je sais que le message est passé et je peux leur faire comprendre quelque chose en me moquant un peu d'eux, ils le prennent sur le ton de la rigolade mais le message passe très bien, ils ont compris
Cha : Oui tu passes par l'humour, la caricature de ce qu'ils font pour leur faire comprendre. Ok alors là je sais qu'on ne comprend pas très bien mais en fait c'est Luca qui vient te voir et qui te dit, il discute un peu les règles, etc, et Gabriel vient appuyer les propos de Luca. Je ne sais plus quelle règle c'est, mais il me semble que dans la partie d'avant il y en a un qui n'a pas respecté cette règle.
Ma : Ok, et ben visiblement je ne sais pas, dans mes gestes…
Cha : Là il y a un changement de posture, quand elle vient te voir tu te penches, là tu restes droite.
Ma : Parce que là même la façon dont tu me racontes la scène je vois très bien le type d'intervention des élèves, c'est un moment où je les répartis pour qu'ils aillent jouer, donc c'est juste le moment où ils doivent être concentrés pour le jeu et ces élèves-là alors qu'il y avait un temps de questions juste avant où on pouvait discuter des règles qui n'étaient pas respectées ils choisissent le mauvais moment pour venir me dire ça, et puis visiblement j'ai estimé que ce n'était pas très important et je ne leur accorde pas énormément de temps.
Cha : Est-ce que, ce que je peux dire, c'est à distance, tu ne te penches pas vers eux parce que s'ils avaient quelque chose à dire c'était avant et donc là tu prends de la distance, maintenant on joue?
Ma : Oui oui, entre les deux matchs je leur ai laissé le temps, c'était clair, ils avaient le temps de me dire si c'était clair, ce qui allait, ce qui n'allait pas, de faire remonter les problèmes de règles non respectées et là s'ils viennent me le faire remarquer c'est trop tard.
Cha : Ok.
Ma : Bon alors là j'étais face à une élève très petite donc c'est flagrant quand je me baisse on le voit beaucoup là, je me mets à sa hauteur pour comprendre son problème et ce qu'elle me raconte. En EPS, quand ils me parlent ils me montrent le problème au lieu de parler donc il faut que je suive leur histoire et je crois que j'avais donné le ballon à l'équipe des sans-maillots et que les jaunes avaient piqué le ballon pour commencer eux et puis voilà, je vais leur expliquer que non, j'avais donné le ballon aux sans-maillots et donc que c'est eux qui commencent. Je suis de loin donc je sais pas trop quel geste…
Cha : Non non t'inquiète c'est ça.
Ma : Bon là il y a une sans-maillot qui vient me raconter quelque chose qui ne va pas et ils espèrent que je vais raconter quelque chose qui va dans leur sens et qui leur ira et finalement non donc ils ont l'air un peu déçus et je prends une posture un peu neutre j'ai l'impression.
Cha : Et tu ne te baisses pas ? Alors que juste avant tu t'étais baissée pour la petite élève et tu, ton « non » de la tête il est super long, d'habitude tu fais « non » une fois et là tu le fais plusieurs fois, pourquoi ?
Ma : Et ben parce que là ils sont dans le jeu et qu'ils ne pensent qu'à une chose, c'est gagner et qu'ils sont prêts à déployer pleins d'arguments pour me convaincre et là sinon il n'y a pas de discussion, j'ai expliqué et on avance, mais c'est vrai que je vais dans leur sens. Alors là il y eu pleins de… déjà je m'avance vers eux, vers le lieu où il y a eu un problème.

Cha : Pourquoi tu t'avances vers le lieu où il y a eu un problème ?
Ma : Heu…
Cha : Fin c'est un élève en particulier dont tu t'approches, de Jibril.
Ma : Heu … ben parce qu'il ne vient pas à moi visiblement donc je viens à lui.
Cha : Dans son attitude, est-ce qu'il y a quelque chose dans son attitude qu'il fait qu'il faut que tu y ailles ? Pour capter son attention ?
Ma : Je crois qu'au début j'expliquais à Noémie, c'est Noémie qui était venue me trouver. Je lui explique que, parce que cette règle est un peu floue et comme c'est pas la première qui me dit bon là le ballon va trop loin et on a le droit et quand même je pense que Jibril a sur-enchéri et je vais vers lui pour lui dire non
Cha : Oui pour le canaliser en fait.
Ma : Ouais puis je trouve qu'avec Jibril en tout cas depuis le début je suis assez ferme parce que, pour pas lui laisser de l'espace.
Cha : Parce que c'est un élève, en fait tu régules le groupe et les comportements par ta proximité avec les élèves. En fait tu laisses pas…
Ma : Pas le temps et l'espace de prendre la parole et de nier ce que je dis, moi j'estime que là ils ont le droit d'envoyer le ballon.
Cha : Et là quand tu fais avec cette élève, tu penses que c'est une élève qui a besoin d'être canalisée tu le dis toi même, c'est parce que, en fait, par rapport à ta connaissance des élèves, cette élève là tu te rapproches d'elle pour lui dire que c'est toi qui décides, c'est l'enseignant qui dit oui ou non.
Ma : Oui, ça aurait été un autre élève je n'aurais peut-être pas eu ce besoin là d'aller vers elle mais il y en a plusieurs dans la classe à qui je sais qu'ils pensent soit à tenir tête à leurs camarades dans l'interaction pendant le jeu donc ça va poser problème, soit à moi quand je vais expliquer et qu'il va me dire « non » et tout et donc on perd du temps inutilement.
Cha : Oui donc c'est vraiment le moyen pour toi de réguler les comportements que tu connais chez certains élèves.
Ma : Oui, oui. Et puis d'autant que là je surveille deux matchs en même temps et je ne vois pas tout ce qui se passe et qu'ils peuvent tout à fait m'inventer des choses et ils sont tous responsables de leur jeu, ils regardent tous et puis voila.
Cha : Donc là il y a Coleen qui vient te voir pour un doute sur une règle et un accord de points visiblement tu te ranges vers elle.
Ma : Ouais au début je lui parle de loin puis elle finit par venir à moi, là je me suis pas mis vers elle puisque ça ne déborde pas.
Cha : Mais, en fait, là de te voir, j'ai l'impression que ta posture, tu es plus détendue que par exemple l'intervention juste d'avant avec Jibril. Pourquoi ?
Ma : Ben parce que…
Cha : Pourquoi, ça se voit que tu es plus relâchée, que tu as moins les épaules vers le haut.
Ma : Parce que en l'occurence là c'est une élève pour le coup je sais qu'elle va me poser une question pour comprendre quelque chose, que ça ne va pas être pour gagner, pour écraser les autres ou une question d'égo, j'ai envie de comprendre les règles et qu'est-ce qu'on va faire maintenant pour la rassurer.
Cha : Ok.
Ma : Donc là oui pour ce genre de choses je prends le temps, plus qu'avec Jibril quand il vient me voir.
Cha : Oui en fait tu t'adaptes, tu adaptes ton corps en fait…
Ma : Aux interventions de l'élève. Bon, là y'a plusieurs élèves qui viennent me parler je ne sais pas si c'est pour une règle qui ne leur a pas plu, surement. Heu… Il y a une première élève, je lui explique et je la raccompagne avec un geste pour qu'elle avance et ça se passe bien puis il y en a d'autres qui interviennent et visiblement Claire ce que je lui dis ça ne lui convient pas puisqu'elle me tourne le dos.
Cha : Oui, car tu la repousses avec la main, parce qu'en fait, la situation là c'est que Claire elle vient te voir parce que l'autre élève tu viens de lui dire « non », tu l'avais raccompagnée et elle revient te voir pour la même chose.
Ma : Ok, ouais donc là pour le coup je prends moins le temps parce que je viens de l'expliquer et que ça me paraît clair.
Cha : Et en fait, justement tu ne veux pas perdre de temps et tu mets ton élève à distance pour lui dire…

Ma : Ouais, là si je les laisse il faut que je prenne du temps individuel avec chacun pour débattre d'une règle alors qu'ils le savent et le point pair, ce n'est même pas la stratégie ou la qualité du jeu, c'est juste gagner donc ça ne m'intéresse pas.
Cha : Ok, en fait tu, on peut dire, que par tes comportements et le temps que tu apportes ainsi que la proxémie avec tes élèves tu… tu éloignes des valeurs que tu ne veux pas qui soient dans ta classe.
Ma : Oui je pense quand il faut comprendre les règles mais pas quand il faut discuter d'un point à accorder ou non, on passe à la suite.
Cha : Ok donc en fait par tes gestes et tout ça, tu essaies de dire à tes élèves que tu adhères à leurs valeurs, à leurs comportements ou non.
Ma : Oui. Alors là je vais vers eux car je crois qu'il y a encore une question de points alors je valide, je le verbalise et je m'en vais vite parce que…
Cha : Avec tes mains, plusieurs fois tu fais…
Ma : Parce que là visiblement j'ai fais s'affronter deux équipes qui ont du mal à se mettre d'accord et ils interviennent beaucoup, ils viennent beaucoup me voir et ça commence à m'agacer donc je veux qu'ils arrêtent donc, j'ai pas besoin, je ne leur dis pas mais je leur fais comprendre avec mon langage corporel que c'est bon, maintenant on joue.
Cha : Ok. Alors là tu as un élève qui vient te voir, Hugo et qui te dis « maitresse c'est sorti », et tu dis clairement « tu vois le terrain des jaunes, non c'est là » et tu dis en gros que ce n'est pas sorti, mais on voit que…
Ma : Que ça m'énerve, que ça commence à me gonfler sur ma tête, parce que ce n'est pas la première fois, heu après j'ai pas pris le temps entre les deux matchs de repasser sur cette règle, je ne sais pas j'ai dû zapper mais c'est pas la première élève qui me fait cette remarque peut-être que lui était déjà venu me faire la remarque dans l'heure et donc c'est bon, on ne va pas y passer la nuit, la balle on a le droit de l'envoyer là et on passe à la suite. Ils sont beaucoup dans la discussion des règles et il faut beaucoup discuter pour valider et là de mon attitude c'est clair.
Cha : Tes gestes te permettent de ne pas répéter cent fois les mêmes choses. Donc là ce n'est pas les élèves qui t'interpellent.
Ma : C'est moi qui y vais puisque…
Cha : Tu te mets dans le cercle là.
Ma : Mais là je m'y attends un peu parce qu'il y a Justin, et Justin il a des soucis avec le travail en équipe dans le sport et j'avais déjà vu dans les séances précédentes jusqu'où ça pouvait aller, ça peut être des gros conflits. Bon peut-être pas se bousculer mais se chamailler fort et être blessant dans les paroles et Justin c'est un élève très sensible et ben il pleure là, je crois qu'il était en train de pleurer donc j'interviens de suite pour ne pas que ça dégénère parce que je vois qu'il n'arrive pas à gérer le conflit.
Cha : Mais là on voit que tu te mets au milieu du cercle, que tu les écartes avec les bras et que tu repars.
Ma : Et je le prends à part avec moi parce que je sais qu'avec lui ça peut, il peut le prendre très mal, très à coeur et que je ne veux pas que l'EPS ça devienne quelque de négatif pour lui et je le prends à part là parce qu'il n'y a pas d'intérêt pour les autres, il vaut mieux que je prenne le temps de le mettre à part, qu'il se calme. C'est allé très vite, j'ai pris Justin à part et après je sais plus ce que je fais mais je le prends à part.
Cha : Ok, donc du coup en fait là vraiment c'est pour pas que ton climat de classe se dégrade.
Ma : Oui complètement, parce que je connais cette situation, on l'a déjà vécue. Bon alors là je me suis réellement baissée vers Justin.
Cha : Je ne sais pas si tu l'as vu mais tu as mis ta seconde main dans son dos.
Ma : Ben là j'essaie de le rassurer vraiment parce qu'il n'est pas bien et j'essaie de lui faire comprendre en douceur, peut-être qu'il n'est pas en tord et de lui faire comprendre ce qui n'allait pas en douceur pour surtout ne pas le braquer donc je le prends avec des pincettes et j'ai le petit Luca en face de moi qui s'excite et qui a besoin que je vienne donc j'essaie d'abréger avec Justin.
Cha : Tu lui fais des signes de la main.
Ma : Je lui fais comprendre d'attendre mais en même temps il n'y a pas que Justin, donc je prends le temps qu'il faut pour Justin mais en même temps il faut que j'aille en face juste après.
Cha : En fait là tu montres à un élève que tu es là pour lui, pour l'apaiser, pour le calmer.
Ma : Oui oui.

Cha : Donc là Coleen te dit que Kamal est parti alors que le jeu n'est pas fini.
Ma : Oui, et donc j'appelle Kamal de suite.
Cha : Tu te tournes directement et on le voit à ton expression que…
Ma : Ah bah ça ne me plait pas, parce que clairement on est quand même, fin l'EPS c'est aussi important que le reste et je veux qu'ils s'investissent tous là dedans et que là s'il part c'est qu'il n'est pas investi.
Cha : Ok, donc là on voit que tu attends, il y a un terrain qui n'a pas fini, tu te rapproches de l'autre terrain et dès que le dernier a fini de courir tu prends en main.
Ma : Oui on y va.
Cha : Tu te rapproches. Pourquoi tu te rapproches là maintenant, parce que tu étais assez loin.
Ma : Oui, là il y a plus qu'un terrain à observer donc je m'inquiète pas, je sais qu'ils sont là où il faut qu'ils soient et qu'ils regardent sagement donc ça ne me dérange pas. Je surveille le jeu et un match sur lequel j'ai dû beaucoup intervenir parce qu'il y avait beaucoup de conflits ils n'étaient pas toujours d'accord donc là je regarde bien pour ne pas qu'il y ait d'excuses et j'ai attendu un petit moment donc dès que c'est fini allé vite vous allez en face parce que c'est quand même une séance qui est délimitée dans le temps donc il faut qu'on puisse en discuter.
Cha : Donc si je récapitule ce que tu as dis : la proxémie tu y vas c'est pour qu'il n'y ai pas de discussion possible, ils voient que tu es là, ils sentent ta présence parce qu'en plus tu sais que tu n'as pas le temps, que les autres t'attendent et le geste pour que, dès que c'est fini, revenir c'est parce que voila il faut que tu fasses ton retour.
Ma : Ben j'ai déjà 15 élèves qui sont en attente et qui les regardent depuis toute à l'heure et que là ça y est on les a attendus et c'est fini.
Cha : Ok.
Ma : Parce que j'ai des élèves qui veulent venir me voir individuellement pour avoir un petit échange avec moi et poser des questions mais non là c'est le moment où on va mettre un peu en commun, discuter tous ensemble donc je n'ai pas 5 minutes à accorder à chaque élève. En fait je les cadre un peu avec ces gestes, je leur fais comprendre quand je leur donne de l'espace ou quand je n'en donne pas.
Cha : Ok donc en l'occurence donc devant tout le monde tu leur dis on attend et on va en parler.
Ma : Voila. Alors très injonctive. Heu, bon déjà j'ai les bras croisés depuis le début, voila. Je montre aux élèves qui ramassent les maillots où est ce qu'ils doivent les mettre visiblement ils n'ont pas tous vu le sac mais Océane elle ramasse les maillots, si elle ne sait pas ce qu'elle a à faire c'est qu'elle n'a pas écouter ça je le sais c'est pour ça que je fais preuve de moins de patience avec elle. Et ensuite j'ai Maélya qui, je me souviens, elle était avec ses copines elle discutait depuis le début, je lui lançais des regards elle comprenait mais elle continuait quand même donc là très, pas sévèrement mais de manière très autoritaire je lui dis, « voila maintenant tu vas là bas », je lui montre…
Cha : Le geste oui.
Ma : Ça va très vite elle comprend.
Cha : Oui donc tu utilises le geste parce que tu as vu que plusieurs fois tes regards insistants ne marchaient pas.
Ma : Oui ben je sentais qu'elle voyait mon regard, qu'il fallait qu'elle arrête mais elle n'arrivait pas à arrêter donc si tu n'y arrives pas tant pis c'est pas grave.Alors là c'est mes deux responsables pour l'EPS, je les fais venir à moi, heu… pour leur expliquer. Fin eux je leur donne des consignes très claires parce que j'ai peur qu'ils se chamaillent pour un plot qu'ils veulent tous les deux ramasser, donc c'est parti, je leur explique à tous les deux ce qu'ils ont à faire.
Cha : Donc ton geste-là c'est organisationnel, pour donner des consignes précises.
Ma : Oui, oui complètement. Là moi je fais les gestes pour montrer quand on leur tire dessus, heu … après là on est aussi à la fin de la séance donc j'essaie de leur laisser, heu comment dire, d'essayer de garder au maximum l'attention des élèves pour qu'ils captent les messages de la fin qui sont les plus importants, c'est là où on apprend, qu'on réfléchit à ce qui va nous faire progresser.
Cha : Oui là c'est des gestes très didactiques pour que tu vois ce qu'ils ont retenu de la séance et les points importants.
Ma : Oui. Alors là je prends un petit temps pour le masque parce qu'on est à la fin de la séance d'EPS, bon ils sont tous à peu près au même endroit et certains l'ont remis et pas d'autres.

Cha : Ok, bon je te coupe mais il y a un truc très important : tu dis qu'on va remettre les masques, que tu vas le faire toi aussi, tu le fais mais tu penses que c'est pour que, tu es un modèle pour tes élèves ?
Ma : Alors pour être honnête, je me rends compte au moment de remettre le masque je n'ai pas le mien.
Cha : D'accord donc tu le fais en fait parce que tu dis « oupss », pas parce que tu penses que c'était pour leur montrer du coup.
Ma : Oui, mais du coup ça leur montre donc tant mieux, mais sur le moment quand je leur dis je me rends compte que même moi je ne l'ai pas sur le nez.
Cha : Oui tu te rends compte que tu n'es pas cohérente car tu leur dis de mettre le masque alors que toi tu ne l'as pas. Ok, donc là c'est sur la fin, on voit que tu es avec deux élèves, que tu leur touches les épaules.
Ma : Je pense que j'adapte en fonction de ce que l'élève attend de moi. Là elle attend d'être rassurée je pense, fin en tout cas Maëlys en fonction de son bobo fin je pense à la tête donc je la rassure de nouveau et Noémie je crois qu'elle était contrariée donc j'essaie de tempérer.
Cha : Donc du coup, d'après ce qu'on a vu, les seuls moments où tu touches les élèves c'est pour les rassurer, qu'est-ce que tu en penses de ça ?
Ma : Et ben quand j'ai une attitude où je ne suis pas en conflit, mais que je ne vais pas dans le sens de l'élève, qu'on est pas d'accord, je ne vais pas le toucher, ce n'est pas, c'est mal venu mais quand j'ai…
Cha : Attends je t'arrête, pour toi le toucher c'est mal venu ?
Ma : Non, c'est mal venu si je suis en conflit avec quelqu'un, si j'ai un élève qui vient et qui me dit « là je ne comprends pas pourquoi le point n'est pas accordé », je ne vais pas le toucher calmement et lui dire « si », ok non, là je ne vais pas le rassurer.
Cha : Donc pour toi le toucher c'est pour le rassurer, c'est comme un geste maternel.
Ma : Oui tout à fait justement c'est ce à quoi je pensais.
Cha : Ok donc pour toi le toucher c'est pour rassurer tes élèves, être bienveillante.
Ma : Oui quand je sens qu'ils sont inquiets pour leurs bobos.
Cha : Et du coup aussi par rapport à l'entretien on se rend compte que quand tu veux que, fin quand tu as un timing à respecter tu ne veux pas donner de l'importance tu as une attitude qui revient, c'est t'éloigner de tes élèves, mettre de la distance. Donc du coup est-ce qu'on peut dire que tu mets de la distance parce que ce n'est pas important, et pour faire avancer les choses ?
Ma : Oui, fin en tout cas ils voient bien que j'ai compris qu'ils avaient quelque chose à dire et qu'avec mon attitude soit je leur accorde de l'importance et ça se voit, soit je ne peux pas accorder d'importance et ça se voit aussi.
Cha : D'accord. Bon ben du coup là je vais te poser quelques questions par rapport à la communication non-verbale. Alors par rapport à, tu ne t'étais jamais vue, tu n'avais jamais fait de film, fin là on est centrées sur la communication non-verbale, mais tu pensais en utiliser autant ?
Ma : Non pas du tout. Je sais que je parle beaucoup avec les gestes mais même en règle générale mais là beaucoup. Plus que ce que je pensais.
Cha : Là c'est vrai que quand je suis venue te filmer tu m'avais dis j'espère que ça va être assez parce que, alors que finalement on s'est arrêté beaucoup, pas sur tout même pour ne pas que ça prenne trop de temps, fin tu n'en as pas conscience en fait ?
Ma : Non, les 3/4 des gestes je les fais sans m'en rendre compte, même là quand j'en parle je suis pleine de mouvements.
Cha : Oui on voit que tu fais les gestes et tu es débutante, tu es en stage. Tu penses que les, que tu utilises moins la communication non-verbale que d'autres enseignants ?
Ma : Je ne sais pas mais en tout cas je l'utilise moins consciemment que d'autres enseignants, je pense qu'avec l'expérience je saurais choisir mes gestes, je ne réfléchis pas 107 ans mais avec l'expérience je saurais quel geste fonctionne bon là maintenant je sais que quand je croise mes bras c'est un geste qu'ils comprennent, que je les attends et qu'il faut qu'ils viennent. Je continuerai et je pense qu'au fur et à mesure des années je pense que j'affinerai ça.
Cha : Oui donc tu penses que là c'est inconscient mais que plus tu testes et que plus au fur et à mesure des années tu pourras choisir les gestes qui fonctionnent. Tu penses que d'avoir fait un retour vidéo sur ce que tu fais va te permettre de le faire de façon consciente ? Comme tu as dis que c'était de manière inconsciente.

Ma : Et ben déjà croiser les bras en EPS je le fais beaucoup, je ne sais pas si je le fais beaucoup en classe mais je le ferai beaucoup en classe à partir de maintenant parce que je sais que ça marche. Heu il n'y a aucun de mes gestes que j'ai trouvé inutile. À chaque fois il y avait toujours une raison où il y avait quelque chose d'intéressant à faire avec donc c'est chouette je suis contente.
Cha : Ok, là, bon on a vu que toi tu fais beaucoup dans la proxémie, pour le toucher, beaucoup dans les gestes, dans l'expression faciale. Tu as parlé à un moment donné de ton débit de parole plus lent etc. Est-ce qu'il y a des communications non-verbales que tu trouves que tu devrais développer ? Si tu veux je peux te rappeler ce qui fait partie des communications non-verbales.
Ma : Là je me rappelle de ce que tu m'as dis et on a déjà parlé de plusieurs choses et oui je veux bien que tu me rappelles.
Cha : Alors le silence tu le fais lorsque tu croises les bras, ça fait partie des communications non-verbales. Il y a tout ce qui est…
Ma : Ça peut-être, le silence.
Cha : C'est vrai que tu prends beaucoup la parole, mais il y en avait quelques-uns, quand tu croisais les bras donc tu aimerai développer quoi ? Arrivée à terme.
Ma : Je ne suis pas patiente du tout.
Cha : Oui tu penses que c'est pour ça, par rapport à ta personnalité qui fait que cette communication non-verbale tu ne la développes pas ?
Ma : Mais il faudrait.
Cha : Oui tu penses ? Le toucher ?
Ma : Ben le toucher, je trouve que c'est vrai, je ne me rends pas compte que c'était à ce point mais en même temps quand je le fais j'ai l'impression que c'est bien venu et que bon l'élève ne l'attend pas forcément mais ça le rassure quoi. En tout cas moi c'est l'attitude que j'essaie d'avoir à son égard.
Cha : Et tu n'as, fin, parce qu'il y a des enseignants qui ont peur de toucher les élèves, on en avait parlé.
Ma : Non ce n'est pas mon cas. Après je n'ai pas ces craintes après je ne vais pas faire des gros câlins à mes élèves non plus, il y a une certaine distance à avoir avec eux mais quand il y a un bobo je vais regarder, je vais toucher voir si ça fait mal. Quand Justin était contrarié je ne vais pas le laisser comme ça, je suis humaine aussi, je sens quand mon élève n'est pas bien je le rassure, tout en gardant quand même une certaine distance, je ne les serre pas contre moi.
Cha : As-tu d'autres choses à rajouter sur les communications non-verbales en général, ou sur toi, sur ce que tu ressens sur ce qu'on a vu?
Ma : Franchement je suis contente, je ne pensais pas que j'en utilisais autant et je ne me rends compte que vu que je fais j'ai l'impression que c'est utile, que c'est bien alors je vais continuer et je vais réfléchir à tout ça pour avoir du recul sur ce que je fais et choisir mieux pour la suite. C'était chouette.
Cha : Bon ben merci.
Ma : Merci à toi.

Retranscription entretien Mme L.

Lori : Tu commentes les gestes que tu utilises, le non-verbal, tout ce qui est communication non-verbale. Ça peut être les gestes, les mimiques, la posture, le toucher avec les enfants, tout ce que tu vois tu commentes.
Laura : Ok je mets pause au fur et à mesure quand même ?
Lo : Oui, oui si tu vois que ça va trop vite que tu as pas le temps de …
La : Ouais, je fais ça et de toute façon je vais d'abord décrire le geste comme ça tu vois où tu t'arrêtes toi aussi. Et bon déjà je suis déjà au tout début et il y a déjà un geste.
Lo : (rires) Ouais.
La : Je fais souvent ce geste mais je sais pas comment l'interpréter quand je fais comme ça avec la main.
Lo : Ouais peut être que c'est …
La : Je dirai que c'est peut-être plus pour, fin c'est inconscient hein mais ça doit être pour capter l'attention ou alors c'est juste un geste parasite dans le langage. Fin, je sais pas mais ça a pas de prétexte conscient au

niveau de l'enseignement. Après… attends qu'est-ce que je pourrai te dire… Ah oui je prends ma fiche. Là je me baisse, je me mets à leur niveau.
Lo : Oui.
La : Donc je fais ça pour m'adapter à leur niveau, c'est justement pour qu'ils soient aussi plus aptes à m'écouter que je me mets à leur niveau, du coup ils peuvent bien me voir dans les yeux. C'est une posture aussi un peu plus rassurante pour les enfants de maternelle donc je fais ça très très souvent.
Lo : Pareil.
La : Après donc je me mets à genoux, je mets le doigt vers le haut comme ça pour parler, pour expliquer ce que l'on va faire et je pense que ça c'est plus pour attirer l'attention. Je fais la ronde, bon ça c'est pour donner plus de sens au vocabulaire vu que « ronde » ils l'ont pas forcément entendu avant la maternelle donc vu que c'est du vocabulaire nouveau, je donne une information supplémentaire avec le geste en montrant le geste circulaire de la main. C'est ça Bravo Baptiste, je montre Baptiste, je ne sais pas trop quoi dire sur ça mais ….
Lo : Oui, non, mais voilà tu le montres, tu le pointes du doigt pour montrer que c'est à lui que tu t'adresses.
La : Voilà fin, c'est aussi un signe pour … valider. Je lui dis : « voilà oui c'est ça, bravo Baptiste ». Je fais le cercle, ah là voilà c'est aussi pour l'entrainement, c'est un modèle vu que je les entraine à reproduire le geste. Ça c'est pour le lien avec le graphisme. Encore le doigt vers le haut pour expliquer, fin je sais pas si c'est inconscient de lever le doigt comme ça mais je pense que ça doit être aussi ma manière d'attirer l'attention de faire ce geste-là. Là, le signe « chut » pour leur rappeler qu'on doit se taire et qu'on doit lever le doigt en se taisant donc c'est aussi une référence à l'image de la classe des règles de vie, du petit enfant qui se tait.
Lo : Oui.
La : Euh … Voilà j'interroge en montrant du doigt, ça pareil pour donner une information supplémentaire quand j'interroge pour qu'on voit bien l'enfant que j'interroge. C'est pareil, un signe pour lui dire de venir vers moi donc euh je montre Ben et je ramène le bras vers moi pour lui dire de venir sans parler du coup. Du coup là, je dis si vous voulez faire le chef d'orchestre, il faut recopier et je fais toujours le même signe comme ça et en montrant Ben du doigt pour bien insister sur le fait qu'il faut recopier Ben et attirer le regard des enfants vers le chef d'orchestre. Ouh la, là je fais un autre geste du coup comme ça, et ce que je fais à ce moment là c'est que… Pareil je pense que c'est un signe pour montrer que c'est normal, que c'est logique que s'ils le font pas bien, ils pourront pas le faire eux après Ben. Et je remontre Ben pour montrer qu'il faut recopier Ben, et je donne la main à Syphax pour l'amener vers moi. Là, qu'il faut qu'il me suive, je pars je vais chercher le matériel avec Syphax.
Lo : Après je crois que la vidéo se coupe et on passe sur la suivante. Alors, attends on va regarder la vidéo suivante. C'est la 7870. Je sais pas si tu as la …
La : Ok. Ah alors c'est la chanson ! Bon là c'est des gestes mais du coup c'est la comptine à gestes. Je balaie les enfants du regard, c'est pareil pour essayer d'attirer l'attention de tout le monde, de voir si tout le monde participe et d'être dans l'activité avec tous. Bon je refais le signe « chut », je suis debout , ah j'ai un regard … Ah je sais pas comment le décrire ce regard …
Lo : Un peu hésitant ?
La : C'est chiant on voit pas bien les mimiques avec le masque, mais c'est vrai que j'ai quand même des regards différents des fois.
Lo : Oui.
La : Là, c'est un peu …
Lo : Oh je suis pas très contente ou ..
La : C'est ça mais à la fin, c'est un peu comme si j'avais eu une petite plainte car j'ai les sourcils qui se baissent. C'est pas de la colère quoi, c'est que j'essaie de les soudoyer en faite en essayant de leur dire c'est vous qui l'avez fait, c'est vous qui l'avez dit donc faites-le. Mais c'est pas de la colère c'est plus un « s'il-vous-plait »
Lo : C'est ça tu essaies de marchander avec eux.
La : Pardon ?
Lo : Tu essaies de marchander avec eux.

La : C'est ça c'est plus « s'il-vous-plait là, soyez gentils ». Là du coup je parle à un enfant qui est devant moi et je .. même si je peux pas m'asseoir parce que je suis active car je vais voir pour le matériel. Donc j'imagine que c'est pour ça que je reste debout car je sais que je vais repartir juste après. Mais dès que je lui parle, hop, je me baisse …
Lo : À sa hauteur …
La : Instinctivement vers elle pour un peu me mettre au niveau même si je vais pas jusqu'au bout du coup mais je me baisse un peu. De nouveau le doigt en l'air, ouais je pense aussi que c'est une manière avec le doigt d'appuyer aussi sur certains mots car quand je dis « les rondes » c'est comme si je donnais un rythme à mes mots avec le doigt et après du coup je montre la ronde. Donc on se tient par les mains, je crois
Lo : Oui ça a coupé un peu avant.
La : Oui voilà je montre, fin je dis la ronde et j'écarte les bras pour montrer qu'on va devoir se tenir les mains. Je prends le cerceau, je montre le quatre avec les mains toujours pour donner une information supplémentaire pour euh… ça je pense que c'était pour… c'était inconscient de montrer quatre avec mes doigts mais du coup c'est cool. Mais ouais…
Lo : Ça fera partie des questions après de savoir si tu t'en rends compte ou pas, euh voilà… on y reviendra après.
La : D'accord. Bon du coup j'ai dit on lève le doigt et j'ai montré comment on allait devoir faire. J'installe les cerceaux. Ah là j'ai un regard différent quand je parle à Roxane, j'ai l'impression justement que c'est moins dans la plainte mais que là j'ai l'air plus convaincue que ça va mal se passer quoi. J'ai les yeux grands ouverts, et je cligne des yeux quand je finis une phrase donc euh… Je pense que c'est une manière de montrer que… Et surtout je bouge pas ma tête et je bouge plus du tout mon corps et je pense que c'est une manière de montrer mon autorité aussi et de montrer que hop j'arrête tout et que je laisse pas ça passer, je sais pas …
Lo : Oui oui c'est ton analyse moi après je suis pas là pour critiquer ou donner un avis sur ce que tu fais. Voilà c'est vraiment, nous on est là que pour voir si tu te rends compte des gestes etc…
La : Ok. Je continue du coup. Pareil j'ai montré deux encore avec les doigts. Ah, là pareil j'ai l'impression que c'est une manière de rythmer mon discours. Ce doigt-là c'est vraiment un geste du chef d'orchestre quoi. Et pareil je leur dis « venez ici » et je leur montre le chemin en leur tendant mes mains pour leur dire de venir vers moi. Je leur donne les mains pour faire la ronde. Ok, pareil quand je dis « viens Baptiste » je fais un signe de la tête pour montrer la direction. Et c'est fini, la prochaine vidéo c'est 7875. Je lève le doigt encore et je dis d'accord en faisant « oui » de la tête et je dis « c'est pas le moment ». Je fais « non » de la tête et je dis « là on parle de la motricité » donc c'est pareil, je pense que c'est un peu comme la ronde, je rajoute du sens à certains mots pour donner plus d'importance à certains mots donc par exemple là maintenant ou non. Je pense que c'est vraiment que je veux appuyer un mot dans la phrase et du coup je donne un geste.
Lo : Oui tu appuies un propos avec un geste.
La : Oui. Je relève le doigt, toujours on lève le doigt et on se tait. Et là j'interroge en montrant comme toujours. Ah j'ai encore fait la ronde donc oui là aussi c'est une validation. J'interroge Mélina, ah je valide aussi en faisant « oui » de la tête. Ah pareil pour on a tenu le parachute, je montre comme ça tenir et là aussi c'est vrai que j'ai envie d'appuyer le « tenir » car souvent ils disent « on a fait … » pour tout en faite que ce soit ramasser, tenir, couper, prendre. C'est toujours « on a fait » et du coup peut-être que j'appuie plus sur le « tenir » pour les inciter à utiliser le verbe précis pour l'action en sport. Pareil pour la ronde, je dis « on a tourné pour faire la ronde » en appuyant le mot « tourné ». Je dis « est-ce qu'on a mangé le parachute ? » je sais pas pourquoi, je dis ça qu'est-ce qu'ils ont dit avant ?
Lo : Il y en a un qui a dit « moi j'ai mangé la parachute. »
La : Ok. Ah là du coup c'est un peu d'humour aussi, c'est ma position de « c'est une blague quoi ». Enfin, je pense que c'était pour dédramatiser la bêtise qu'il venait de dire en disant « manger le parachute ». Du coup, en mettant mes mains sur mes hanches pour rigoler en faite et c'est pour faire semblant de gronder mais gentiment en faite car je sais qu'il dit ça surement pour amuser la galerie. Du coup, hop, je regarde un peu d'un air de dire : « ah bon vraiment ? » et je mets mes poings sur les hanches. Ah je dis « ah parce que j'ai fait comme ça ? » parce que c'est le signe souvent dans les consignes de manger.
Lo : Oui avec la main ?

La : Du coup ça incite l'enfant à dire manger. Du coup, hop je change mon geste, je dis comme ça on a tenu, attrapé… et autour des cerceaux donc pareil je donne, je fais le geste de autour. Je fais « chut, chut » avec le doigt sur la bouche, on lève le doigt on se tait encore. J'interroge encore. Bon j'ai la main sur la tête je ne sais pas pourquoi. Ouh là, ça y est c'est intéressant là, je me fâche, du coup je me lève donc je pense que c'est … je sais pas, c'est … je sais pas si c'est une posture d'autorité de se lever justement. Mais à la fois c'est pas forcément la meilleure façon d'être autoritaire vu que je peux avoir exactement la même voix et le même regard en étant à sa taille. Mais du coup, je pense c'est que je m'approche de lui pour bien qu'il entende et qu'il voit que je suis pas contente donc je fronce les sourcils, je fais comme ça avec la main donc c'est aussi je suis pas contente, je n'accepte pas. « Assis-toi » pareil en montrant qu'il faut s'asseoir. Je montre les cerceaux en disant « cerceaux ». Je me rassois et là ah oui donc j'essaie de re-attirer leur attention et du coup de faire un exercice de respiration donc je lève les mains pour leur faire inspirer tout doucement, et je baisse les mains pour les faire souffler. Alors non pareil je dis « non » avec la tête et après j'essaie de me calmer et du coup j'ai un regard pareil, les yeux calmes et les yeux grands ouverts en montrant que du coup c'est normal et logique comme exercice vu qu'on doit aller goûter après. J'ai l'impression d'avoir un regard assez sûr de moi sur le moment. Il y a du bruit donc je fais « non » de la tête. Inspire et c'est fini. C'est la dernière vidéo ou ?
Lo : Non il en reste une.
La : Ok.
Lo : Et après c'est bon pour les vidéos.
La : Ah oui c'est l'autre séance cette vidéo. Ouh là là ! (rires) Alors là je fais ça (montre le geste) je ne sais absolument pas pourquoi je fais ça. Peut-être parce que c'est la dernière à passer que je montre un doigt seul. Le dernier qui arrive sur le banc, je suis debout parce qu'on vient d'arriver dans la salle de motricité. Ah je m'assois sur le banc. Du coup je dis « zut » en tapant sur mes genoux, du coup c'est aussi une manière de montrer que c'est dommage. Je reviens au milieu, je fais ça aussi pareil. Je pense que c'est pour captiver l'attention avant de commencer et je fais autre chose directement. Je dis à Jade d'aller s'asseoir sur le banc et je lui touche le dos pour montrer qu'il faut se lever du sol. Je lui dis « viens » en lui tendant la main, puis je lui dis « assieds-toi » en lui montrant l'endroit. Ah on refait la grande respiration. Et là du coup j'ai un regard « arrête » fin j'ai un regard qui juge un peu en disant « ça suffit, s'il-te-plait, arrête ». J'ai l'impression que mon regard d'un coup lui dit « ça ça suffit ! ». J'écarte les bras pour respirer du coup ouais. Ah là je sais pas, je pense pas que mon regard soit différent. Mais pareil j'ai les yeux grands ouverts quand j'essaie de faire revenir un enfant au calme ou les grouper, ou d'expliquer qu'il se passe quelque chose qui ne devrait pas arriver. Souvent pour montrer ça mon corps s'arrête totalement de bouger, et je fixe et mes yeux sont grands ouverts. Hop, et je continue. Ah donc je reprends le doigt pour appuyer, imager mon discours. Ah non là du coup il bouge pas (le doigt). Je dis « j'ai entendu dire » donc là pareil comme c'est une expression un peu je donne un peu plus de sens en montrant qu'on m'a dit en touchant mon oreille. Ah du coup je montre qu'il faut se taire et je fais « chut chut chut » en disant « non » de la main « ça suffit » c'est ma manière de dire qu'il faut arrêter. Silence ! Je dis « toi » toujours en montrant l'endroit et en étant assez statique quand je gronde. Et je donne les mains et me baisse pour prendre le chef du petit train avec moi. Voilà.
Lo : Et on est bon pour les vidéos. Je cherche la suite… Alors du coup j'avais marqué quelques petites questions. Donc…
La : Recommence peut-être la vidéo sans le son, pour suivre ce que tu dis ..
Lo : Non pas forcément on va pas refaire les vidéos comme on a fait la première partie de l'entretien où tu devais expliquer et commenter le non-verbal. Et en suite je vais te poser quelques petites questions où tu réponds le plus honnêtement possible, du tac au tac fin voilà sans trop réfléchir. Pensais-tu utiliser autant de communication non-verbale dans ces séances en sport ? Est-ce que tu t'en rendais compte ?
La : Non pas du tout je sais que je les utilise pour des choses particulières comme la ronde et tenir quand je sens que certains enfants vont avoir du mal à comprendre le sens de certains mots. Bah il va falloir appuyer certains mots pour qu'ils l'enregistrent. Je sais que pour ça je le fais mais du coup je pensais que ça se résumait à ça, et en faite je me rends compte que j'en fais beaucoup de gestes quand je parle simplement en faite. Non je pensais pas que j'en faisais autant.

Lo : D'accord. Est-ce que tu penses que nous en tant que débutantes on utilise moins de communication non-verbale que les enseignants expérimentés ? Ou tu penses que ça n'a rien à voir avec l'expérience et peut-être l'ancienneté ?
La : D'instinct j'aurai répondu que je pense que les professeurs des écoles stagiaires le font plus mais au final je me dis que c'est juste des gestes parasites que tout le monde a aussi comme quand je fais ça juste pour parler, j'ai l'impression que c'est inconscient quand nous on le fait que c'est aussi un truc que l'on ne remarque pas chez les autres vu que voilà c'est des gestes qui n'ont pas forcément de sens mais qui parasitent et du coup je pense que c'est un peu tout le monde quoi.
Lo : Tu penses qu'en faite ce n'est pas plus nous (pes) en tant que débutants plus que les expérimentés. Tu penses ? J'essaie de reprendre un peu ce que tu as dit que ça venait plutôt de nous personnellement qu'on soit expérimentés ou pas, que c'est nos façons de parler d'être et qu'on parle surtout avec les mains peut-être, plus les mains qu'autre chose. Fin en priorité pour expliciter ce qu'on va dire en faite.
La : Ouais je pense que c'est ça mais d'instinct j'aurai dit que les professeurs des écoles stagiaires vu qu'on commence et qu'on a toute une autorité à poser des fois les gestes peuvent venir aider à poser cette autorité et nous rassurer un peu. Du coup fin d'instinct j'aurai répondu du tac au tac que les débutants le font plus mais je pense du coup que même dans les professeurs des écoles ça dépend juste des gens et des manières d'être de base, je sais que moi je parle beaucoup avec les gestes de base, toute ma famille aussi du coup je pense qu'il y a les deux.
Lo : Du coup tous ces gestes et cette communication non-verbale, y a pas forcément que les gestes y a le regard, le toucher, qui font partis de la communication non-verbale … tu penses que ça t'aide dans tes passations de consignes voilà quand tu t'adresses à un enfant ? D'après les vidéos, tu vois quelles utilités à cette communication non-verbale ? Si tu vois une utilité peut-être que tu n'en vois pas du tout.
La : Je vois l'utilité d'accentuer des mots pour qu'ils s'en rappellent, je vois aussi une utilité au niveau de l'autorité : montrer un mécontentement et montrer une certaine assurance pour stopper une bêtise et autrement qu'avec juste un ton de voix, le regard peut montrer des choses et je vois de l'utilité comme j'ai dit au début pédagogique et didactique aussi du coup : le cercle, l'appui des mots inconnus…
Lo : Est-ce que aussi tu penses le fait qu'on ait le masque dû à la crise ça te bloque dans certaines communications non-verbales ? Par exemple les mimiques, voilà est-ce que tu penses que ça te bloque dans l'utilisation de certaines communications non-verbales ? Et du coup que tu compenses avec d'autres ?
La : Oui c'est vrai que j'y avais pas pensé mais je suis très frustrée par le masque parce que justement j'adore aussi utiliser les mimiques avec les élèves pour faire passer des informations du coup par exemple le moment où c'est le pire pour moi c'est les histoires parce qu'il y a tellement d'informations qui peuvent être données sur justement l'état d'esprit des personnages, leurs émotions, qu'on peut pas donner et du coup je pense qu'il y a pleins d'informations qui ne sont pas disponibles avec le masque et que du coup peut-être qu'on compense ouais avec plus des gestes et des regards plus insistants aussi parce que quand je ne bouge plus, j'ouvre grands les yeux et je fronce les sourcils c'est vraiment d'un coup il faut que tout le reste de mon corps aille dans le sens de ce que je dis pour compenser oui ce qu'on perd avec le masque.
Lo : Est-ce que tu aimerais développer certaines communications non-verbales ? Si oui lesquelles ? Car tu te rends compte que tu les utilises peu, ou voilà après les vidéos que tu te dis : c'est vrai que celle-ci je l'utilise pas beaucoup
La : Oui c'est vrai que je suis assez statique et que je bouge pas. Par exemple quand je dis que je regardais tous les enfants quand je faisais la comptine bah c'est vrai que bouger juste se déplacer face à tous les enfants peut être intéressant aussi par rapport à captiver l'attention des enfants et ça pourrait me permettre du coup d'introduire d'autres gestes aussi. C'est vrai que de me déplacer pourrait être bien.
Lo : Ok. Je pense qu'on a fait le tour. As-tu des choses à ajouter ? En as-tu beaucoup entendu parler ? Dans la formation on t'a donné des pistes de communication non-verbale sur tout ce qui est les gestes, les regards, les postures, la voix tout ce qui est intonation, rythme, débit ? Par exemple, à la fac tu as eu des formations dessus pour savoir comment poser ta voix ? Par exemple, voilà tu dis te mettre à hauteur des enfants. Voilà est-ce que tout ça pour toi c'est inné ? Est-ce que ça a été appris ? Est-ce que tu le travailles ? Est-ce que tu te questionnes là-dessus ? Après là avec l'appui des vidéos mais peut-être quand tu es dans la classe devant les enfants par exemple en sport que tu te dis quelque chose, tu te dis ah mince ça j'aurai

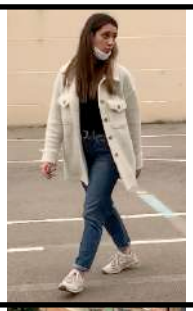
peut-être pu moduler un peu plus ma voix, faire des pauses, des silences aussi, tu vois peut-être est-ce que tu l'as travaillé, veut le travailler ?
La : Bah j'ai l'impression que c'est aussi un peu inconscient, c'est vrai que j'ai pas trop analysé la voix mais oui c'est vrai que du coup ça donne un sens supplémentaire et je pense que je l'utilise consciemment pareil pour accentuer un mot, et le volume de ma voix pour exprimer mes émotions du coup si je suis pas contente ou si je rigole et que je suis dans l'empathie avec eux. Mais je sais pas si j'ai besoin de le travailler plus. J'ai l'impression fin qu'il faudrait que je revois les vidéos et que j'analyse ça mais non j'ai l'impression que c'est un peu instinctif. Je sais pas trop comment je pourrai mieux l'utiliser. Peut-être faire plus de silence.
Lo : Et tu penses pas après peut-être pas, c'est juste une question pour compléter un peu l'entretien, tu penses pas que à force d'être avec les enfants avec l'expérience, on s'habitue, on module nos voix instinctivement peut-être voilà à ces moments-là on sait qu'il va falloir que l'on mette un silence, peut-être que là suivant ce qu'on va leur dire bah à force d'avoir répété plusieurs fois les mêmes choses on va faire qu'elles soient automatisées …
La : Oui totalement je pense qu'on automatise pleins de trucs avec les enfants en fonction de la situation : parler plus gentiment, plus fermement. Et je pense que ouais c'est avec l'expérience qu'on fait de mieux en mieux.
Lo : Et du coup peut-être on en utilise plus de non-verbal ?
La : Oui peut-être que oui au niveau de l'intonation de la voix
Lo : Peut-être qu'on ne l'utilise pas plus mais différemment peut-être d'une façon plus automatisée moins naturelle qu'au début …
La : Ouais j'ai l'impression en tout cas qu'à ce stade de l'année que c'est pas forcément très différent des profs que j'ai pu voir en observations au niveau de moduler sa voix en fonction de ce qu'on fait, de ce qui se passe, mais j'ai l'impression qu'on commence à voir un grand écart avec le début de l'année.
Lo : Et peut-être qu'on l'utilise mieux mais pas forcément plus mais mieux à bon escient avec de l'expérience ?
La : Oui sûrement fin je dis sûrement mais c'est sûr je me rends compte que le volume de la voix je l'ai beaucoup changé. Au début de l'année, j'avais l'impression qu'il fallait monter le son pour que ça ait un impact sur les enfants, et en faite maintenant je ne pense plus ça. Je l'utilise différemment, l'intensité de ma voix justement et mieux du coup je pense parce que ça fonctionne mieux.
Lo : Ok. Je pense que c'est bon. Je reviens vers toi s'il y a des choses auxquelles je n'ai pas pensé. Si j'ai besoin je te redirai. Et merci beaucoup pour le temps que tu as pris pour me répondre et pour ta contribution.
La : Avec plaisir ! Et juste par curiosité il y avait d'autres professeurs des écoles stagiaires du coup que vous avez interrogés ?
Lo : Oui oui, toi et une autre fille. On voulait partir sur 4 professeurs des écoles stagiaires mais avec le temps c'était peut-être un peu trop.

Annexe 3 : Tableaux d'analyse classés chronologiquement de Mme S. et Mme L.

Analyse Mme S.				
Types de CNV	**Photos**	**Intentions**	**Sensations / sentiments / états**	**Savoirs**

Consignes de base 1				
Posture 1 : Bras croisés		- Attendre que les élèves la regardent. - Capter leur attention.		
Déplacement 1 : avance vers les élèves		- Faire que les élèves suivent son explication.		- S'il y a du mouvement les élèves sont attentifs.
Geste 1 : pointe un endroit du doigt		- Etre claire sur l'endroit où il faut remettre le masque (sécurité).		- Ces élèves ont besoin de repères.
Déplacement 2 : marche autour de la zone d'échauffement		- Induire l'endroit où les enfants doivent s'installer pour s'échauffer.		
Recadrage comportement 1				
Posture 2 : bras croisés		- Attendre que les élèves se re-concentrent.		
Expression faciale 1 : Visage tendu + gros yeux		- Faire comprendre sans parler que le comportement n'est pas correct.	- Quelque chose ne lui plait pas, sensation désagréable.	
Retouche consigne 1				

Mime comportement moteur 1 : mime les échauffements articulaires		- Être plus concrète pour que les élèves comprennent mieux.		
Toucher 1 : touche l'épaule d'une élève		- Conforter l'élève dans son idée et la guider vers les autres pour ne pas perdre de temps.		
Consigne de base 2				
Geste 2 : joint les mains et les descend		- Calmer les élèves, éviter l'affolement.		
Geste 3 : pointe la ligne avec les index		- Faire comprendre sur quelle ligne elle veut que les élèves s'installent.		
Déplacement 3 : recule, s'éloigne des élèves		- Faire comprendre aux élèves qu'il faut commencer l'exercice.		
Recadrage comportement 2				

Regard 1 : fixe deux élèves		- Interpeller les élèves et leur faire comprendre que leur comportement n'est pas correct sans parler.	- Tendue, agacée.	
Posture 3 : tendue, crispée, mains sur les hanches		- Montrer son mécontentement	-Mécontente, agacée.	
Retouche consigne 2				
Geste 4 : montre sa tête, plus précisément ses tempes.		- Accompagner son langage pour imager son discours.		
Geste 5 : pointe le parcours pour retourner au point regroupement		- Guider les élèves. - Éviter les questions inutiles.		- Au moment où l'on doit commencer l'exercice les élèves ont des questions bêtes.
Geste 6 : lève les bras et les laisse retomber		- Montrer son mécontentement - Expliciter le rapport entre compréhension et être attentif lors de l'explication de la consigne.	- Quelque chose ne lui plait pas. - Réticente à repasser la consigne.	- Elle sait que cet élève vient souvent la voir car il n'écoute pas les consignes.

Expression faciale 2 : gros yeux et soupirs				
Consolation / dédramatisation 1				
Toucher 2 : prend la main d'un élève		- Rassurer l'élève qui s'est blessé. - Dédramatiser la situation. - Montrer à l'élève qu'elle prend en considération son état.		
Consigne de base 3				
Posture 4 : bras croisés		- Attendre que les élèves soient attentifs.		
Geste 7 : pointe un endroit		- Faire venir l'élève au meilleur endroit pour qu'il soit écouté et entendu de tous.		
Signe de la tête 1 : acquiesce de la tête		- Valider l'explication de l'élève.		

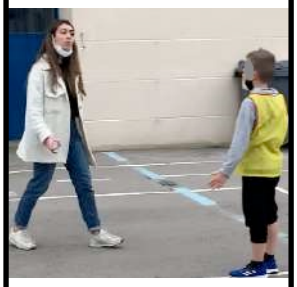
Geste 8 : montre 2 sur ses doigts		- Imager son discours pour que tout le monde comprenne. - Rythmer son discours. - Avoir leur attention.		- Elle sait que la passation de consignes est longue pour les sports collectifs.
Geste 9 : pointe l'endroit où l'élève doit retourner + le chemin à parcourir		- Ne pas laisser le choix à l'élève - Étayer ses propos quand elle gère ses élèves. - Demander de se taire - Faire que l'élève se déplace rapidement.		
Mime comportement moteur 2 : mime le lancer d'une balle		- Ré-insister pour que tous les élèves assimilent la règle. - Limiter les conflits et les pertes de temps lors du match.		- Elle sait que les élèves ont rencontré des difficultés sur ce point la séance précédente.
Recadrage comportement 3				
Geste 10 : pointe un endroit		- Que l'élève se déplace rapidement, le guider, ne pas lui laisser le choix.		- Elle sait que cet élève ne se déplace que très peu.
Signe de la tête 2 : mouvements de tête		- Être claire, explicite.		
Retouche consigne 3				

Déplacement 4 : s'écarte de l'élève et la raccompagne sur le terrain en la suivant.		- Gagner du temps de jeu. - Prendre en compte le problème de l'élève et le lui montrer.		- Elle sait que les élèves vont lui parler longtemps si elle n'écourte pas.
Posture 5 : attente bras croisés		- Attendre que les élèves l'écoutent.		
Signe de la tête 3 : accompagnement du trajet avec la tête		- Montrer l'endroit où l'élève doit se rendre rapidement.		
Retouche consigne 4				
Geste 11 : demande à une élève de venir avec son doigt		- Faire venir l'élève proche d'elle. - Lui faire comprendre que la consigne n'est pas respectée.		
Geste 12 : pointe un endroit avec les doigts		- Guider l'élève vers l'endroit où il doit aller.		

Posture 6 : penchée vers ses élèves		- Être dans un dialogue personnel avec l'élève. - Être dans l 'échange avec l'élève. - S'adresser à l'élève. - Lui donner de l'importance.		
Retouche consigne 5				
Déplacement 5 : suit l'élève		- Comprendre le discours d'un élève qui est submergé par ses émotions.		
Posture 7 : penchée vers son élève		- Comprendre le discours d'un élève qui est submergé par ses émotions.		
Geste 13 : haussement d'épaules		- Faire comprendre à l'élève que ce n'est pas grave. - Écourter le moment de colère de l'élève.		- Elle sait que cet élève se fait remarquer car il n'accepte pas les règles.
Recadrage comportement 4				
Déplacement 6 : va rapidement sur un terrain		- Intervenir rapidement pour faire en sorte que les élèves s'écoutent . - Calmer les élèves.		
Retouche consigne 6				
Mime comportement moteur 3 : mime un lancer		- Etre plus explicite sur ce qu'elle attend des élèves.		- Elle sait qu'avec le masque tout le monde ne l'entend pas.

Geste 14 : pointe un endroit		- Rappeler et insister sur une règle du jeu. - Montrer la localisation du chien.		
Consolation / dédramatisation 2				
Toucher 3 : touche le front d'une élève		- Montrer à l'élève qu'elle prend en compte la blessure. - La rassurer pour passer à autre chose.		
Retouche consigne 7				
Déplacement 7 : dirige vers l'autre terrain pour ré-expliquer la même règle qu'à la retouche 8		- Faire comprendre la consigne aux élèves.	- Agacée.	- Elle sait que le rôle du chien n'est pas maitrisé.
Signe de la tête 4 : non de la tête		- Faire comprendre qu'il n'y a pas de discussion possible sur la règle. - S'adapter au type d'élèves.		- Elle sait que certains élèves de cette équipe peuvent la contredire et discuter sa décision.
Geste 15 : pointe un endroit		- Guider les élèves rapidement.		

Signe de la tête 5 : fait « non » de la tête		- Faire comprendre que le point n'est pas accordé sans parler.		
Consigne de base 4				
Posture 8 : bras croisés		- Attendre que les élèves soient attentifs.		
Mime comportement moteur 4 : se met dans un cerceau imaginaire		- Faire comprendre la règle et la place du chien.		
Débit de parole 1 : lent		- Prendre le temps pour expliquer le problème. - Récapituler ce qui est essentiel.		- Elle sait que cette règle n'a pas été respectée durant le match.
Mime comportement moteur 5 : mime un lancer avec une course en même temps		- Faire comprendre qu'ils doivent lancer puis courir. - Les faire se rendre compte de leur attitude.	- Attitude ironique.	
Retouche consigne 8				

Posture 9 : reste droite ne se penche pas		- Ne pas accorder d'importance aux élèves qui n'ont pas écouté. - Faire comprendre qu'il faillait poser des questions pendant le temps de retouche consigne 10.	- Agacée.	
Retouche consigne 9				
Posture 10 : se penche et se baisse vers l'élève		- Comprendre son problème et lui apporter une solution.		
Retouche consigne 10				
Posture 11 : position neutre ne se penche pas vers l'élève		- Expliquer. - Ne pas laisser place à la discussion des règles.		- Elle sait que cet élève va venir essayer de négocier des points pour gagner.
Signe de la tête 6 : fait « non » de la tête				
Recadrage comportement 5				
Déplacement 8 : va rapidement au milieu d'un groupe d'élèves		- Canaliser le comportement d'un élève. - Ne pas lui laisser d'espace de débordement. - Réguler son comportement.		- Elle sait qu'avec cet élève les débordements peuvent aller vite.

Retouche consigne 11				
Posture 12 : se penche, plus relâchée		- Rassurer l'élève et lui ré-expliquer les règles.	- Détendue, relâchée.	- Elle sait que cette élève va lui poser une question pour comprendre quelque chose pas pour gagner ou écraser les autres.
Toucher 4 : main sur le dos, pousse gentiment l'élève		- Raccompagner l'élève pour ne pas perdre de temps.		
Toucher 5 : repousser l'élève de la main		- Ne pas prendre de temps pour ré-expliquer ce qu'elle vient d'expliquer juste avant. - Faire comprendre qu'elle n'adhère pas avec les valeurs de l'élève (négocier des points en plus).	- Désintéressée.	
Signe de la tête 7 : valide de la tête		- Confirmer le point. - Ne pas perdre de temps.		
Retouche consigne 12				

Geste 16 : gestes répétitifs avec les mains		- Faire comprendre qu'ils doivent arrêter de se disputer pour des points.	- Agacée car ce ne sont pas ces valeurs qu'elle veut porter.	
Geste 17 : écarte les mains		- Faire comprendre qu'elle a déjà rappelé la règle. - Ne pas perdre de temps pour ça.	- Énervement.	
Expression faciale 3 : soupirs et haussements de sourcils				
Recadrage comportement 6				
Déplacement 9 : va dans le cercle d'élèves		- Éviter que la situation dégénère. - Gérer le conflit.		- Elle sait que son élève a un soucis avec le travail d'équipe et le FairPlay.
Geste 18 : écarte les élèves en tendant ses bras sans les toucher		- Éviter que la séance d'eps devienne quelque chose de négatif pour les élèves à cause des conflits. - Calmer l'élève. - Éviter la dégradation du climat de classe.		

Posture 13 : se penche vers l'élève		- Rassurer l'élève. - Le calmer. - Éviter de le braquer.		- Elle sait que l'élève est sensible et colérique.
Toucher 6 : main dans le dos				
Geste 19 : fait « non » de la main		- Faire comprendre que l'autre élève doit attendre. - Faire comprendre que ce n'est pas le bon moment.		
Retouche consigne 13				
Expression faciale 4 : gros yeux, sourcils froncés		- Faire comprendre que ça ne lui plait pas, que son comportement n'est pas acceptable car la séance n'est pas finie.	- Énervée.	

Proxémie 1 : se rapproche beaucoup de l'élève		- Éviter les discussions. - Écourter le dialogue.		
Verbalisation / bilan 1				
Posture 14 : bras croisés		- Attendre que les élèves soient disponibles.		
Regard 2 : lance des regards à une élève		- Lui faire comprendre qu'elle doit arrêter de bavarder.		
Geste 20 : pointe un endroit		- Faire déplacer l'élève qui bavarde en lui montrant l'endroit où elle doit se mettre sans perturber le discours d'une autre élève.		

Geste 21 : pointe le matériel à ramasser		- Éviter qu'ils se chamaillent pour ramasser des plots.		
Mime comportement moteur 6 : mime un lancer		- Essayer de garder un maximum l'attention en fin de séance. - Faire réfléchir les élèves sur les façons de progresser.		
Toucher 7 : touche l'épaule d'une élève		- Rassurer l'élève et la tempérer .		

Analyse				
Types de CNV	Photos	Intentions	Sensation/ sentiment/ état	Savoirs
Consigne de base 1				

GESTE 1		Pour capter l'attention.	Geste parasite.	
POSTURE 1		S'adapter au niveau des élèves, pour qu'ils soient plus aptes à écouter. Pour qu'ils puissent bien la voir dans les yeux.		Une posture plus rassurante pour les enfants (donc elle fait ça souvent d'après ses dires).
GESTE 2		Le doigt en haut pour parler, pour expliquer ce qu'on va faire. Pour attirer l'attention.		
GESTE 3		Donner plus de sens au vocabulaire : faire la ronde.		Donner du vocabulaire nouveau au niveau du geste « le geste circulaire ». Faire du lien avec les graphisme, entrainement pour reproduire le geste.

GESTE 4		Doigt vers le haut : Pour expliquer et attirer l'attention.		
Recadrage comportement 1				
GESTE 5		Le signe chut : rappeler de se taire et lever le doigt.		Rappel de l'image du silence de la classe : doigt en l'air.
Retouche consigne 1				
GESTE 6		Montrer du doigt pour interroger un enfant.		Pour donner une information supplémentaire, pour qu'on voit bien l'enfant qui est interrogé.
GESTE 7		Un signe pour lui dire de venir vers moi : ramener le bras vers moi.		Pour lancer le « chef d'orchestre « .
POSTURE 2		Debout avec le doigt pour passer la consigne du « chef d'orchestre ».		Il faut recopier le « chef d'orchestre ».

GESTE 8		Pointer du doigt le chef d'orchestre pour insister qu'il faut le recopier et attirer le regard des enfants vers lui.		
POSTURE 3		Pense que c'est une posture pour montrer que c'est normal, c'est logique que s'ils ne le font pas bien, ils ne pourront pas faire le chef d'orchestre par la suite.		
TOUCHER 1		Donne la main à Syphax pour l'amener vers elle, il doit la suivre pour aller chercher le matériel.		
Recadrage comportement 2				
GESTE 9		Pour avoir le silence et l'attention des enfants.		Les gestes de la comptine du silence.

REGARD 1		Balaye les enfants du regard pour essayer d'attirer l'attention de tout le monde, pour voir si tout le monde participe.		
GESTE 10		Signe « chut » pour avoir le silence.		
REGARD 2		Essayer de les soudoyer avec le regard.	Une petite plainte envers les élèves, comme un « s'il-te-plait » du regard.	
Feedback 1				
POSTURE 4		Se pencher légèrement en avant pour s'adresser à une élève sans s'assoir car elle est en mouvement. Lui dire merci pour l'installation.		
Consigne de base 2				

GESTE 11		Le doigt en l'air pour appuyer sur certains mots. Donner du rythme aux mots avec le doigt.		
GESTE 12		Explication de la consigne.		Montrer comment faire « les rondes ».
MIME D'UN COMPORTEMENT MOTEUR 1		Écarter les bras pour montrer qu'il va falloir se tenir les mains pour réaliser la ronde.		
GESTE 13		Attraper le cerceau pour faire la démonstration avec les enfants.		
GESTE 14		Faire le chiffre 4 avec les doigts : pour donner une information supplémentaire.	Pense que c'est inconscient de faire ce geste.	

INTONATION, MODULATION DE LA VOIX 1		Dire « on lève le doigt ».		Référence règles de vie.
GESTE 15		Accompagner la parole par le geste.		
GESTE 16		Installation du matériel.		
Recadrage comportement 1				
REGARD 3		Regard insistant pour faire passer un message « ça va mal se passer si tu continues » Les yeux grands ouverts.	Convaincue que ça va mal se passer.	
TENSION DU CORPS 1		Corps immobile, tête et corps qui ne bougent plus : une manière de montrer son autorité.	Elle arrête tout et ne laisse pas passer ce comportement.	
Consigne de base 3				

GESTE 17		Accompagner la parole par le geste. Faire deux avec les doigts.		
GESTE 18		Le doigt comme la baguette du chef d'orchestre : une manière de rythmer le discours.		
GESTE 19		Leur dire « venez ici » en tendant les bras vers eux. Leur montrer le chemin à suivre.		
TOUCHER 2		Leur donner la main pour faire la ronde avec eux et donc pour les guider dans la réalisation.		
SIGNE DE LA TÊTE 1		Signe de la tête qui accompagne la parole « viens Baptiste », pour lui montrer la direction.		
Recadrage comportement 1				

GESTE 20		Dit à un enfant de lever le doigt s'il veut parler.		
SIGNE DE LA TÊTE 2		Fait le signe « oui » de la tête pour accorder la parole à un enfant.		
SIGNE DE LA TÊTE 3		Fait le signe « non » de la tête : rajouter du sens à certains mots.		
GESTE 21		Faire « non » également avec les mains : donner de l'importance à certains mots.		
Verbalisation / bilan 1				
GESTE 22		Lève le doigt et on se tait : demande le silence à la classe.		

GESTE 23		Montrer du doigt un enfant : pour l'interroger.		
GESTE 24		Faire la ronde avec ses doigts : refaire le geste que l'enfant vient de dire —> une validation.		
GESTE 25		Montrer du doigt un enfant : pour l'interroger.		
SIGNE DE LA TÊTE 4		« Oui » de la tête pour valider la réponse de l'élève.		
MIME D'UN COMPORTEMENT MOTEUR 2		Mime du geste « on a tenu le parachute » avec la main : envie d'appuyer sur « tenir » pour les inciter à utiliser le verbe précis pour l'action en sport.		

GESTE 26		Geste circulaire pour dire « on a tourné pour faire la ronde » : appuyer le mot « tourné ».		
Dédramatisation 1				
POSTURE 5		Position pour faire passer le message : « c'est une blague? » Dédramatiser la bêtise dite avec une posture humoristique. Faire semblant de les gronder.	Faire de l'humour.	
MIME D'UN COMPORTEMENT MOTEUR 3		Faire le geste de « manger » : donner du sens au verbe d'action.		
MIME D'UN COMPORTEMENT MOTEUR 4		Faire le geste de « tenir » : donner du sens au verbe d'action —> corriger le geste pour donner le bon vocabulaire.		
Recadrage comportement 3				
GESTE 27		« Chut chut » avec le doigt sur la bouche pour demander le silence.		

Verbalisation / bilan 2				
GESTE 28		Pointer du doigt pour interroger.		
Recadrage comportement 4				
POSTURE 6		Se lever, se mettre debout : posture d'autorité, être plus autoritaire face à un enfant. Se rapprocher de l'enfant.	En colère, fâchée avec le comportement d'un élève.	
DÉPLACEMENT 1		Se rapprocher de l'enfant : pour qu'il entende mieux et qu'il voit le mécontentement .	En colère, fâchée avec le comportement d'un élève.	
REGARD 4		Froncer les sourcils : montrer qu'elle n'est pas contente.	Fâchée.	
GESTE 29		Geste de la main : mécontente et n'accepte pas.	Mécontente.	

GESTE 30		Geste de la main : demander de s'assoir.		
Consigne de base 4				
POSTURE 7		Se remettre à hauteur des enfants : capter davantage leur attention.		
MIME D'UN COMPORTEMENT MOTEUR 5		Exercice de respiration (lever et baisser les bras en inspirant/ expirant) : capter leur attention.		
Recadrage comportement 1				
SIGNE DE LA TÊTE 5		« Non » de la tête : faire passer un message.		
REGARD 5		Yeux grands ouverts, yeux « calmes » : justifier l'exercice de respiration pour se calmer avant de retourner en salle de classe.	Un regard assez sûr.	

Consigne de base 5				
GESTE 31		Croise les doigts : certainement pour désigner « le dernier ».		
MIME D'UN COMPORTEMENT MOTEUR 6		S'assoir parce que la consigne est : le dernier assis a perdu. Montre donc le comportement moteur à avoir —> l'exemple. Technique pour faire s'assoir rapidement les enfants dès l'arrivée dans la salle de motricité.		
INTONATION, MODULATION DE LA VOIX 2		« Zut » : une manière de montrer que c'est dommage.	« Dommage ».	
GESTE 32		Taper sur ses genoux : une manière de montrer que c'est dommage.	« Dommage ».	

DÉPLACEMENT 2		Se placer au milieu de la classe : captiver l'attention avant de commencer.		
Recadrage comportement 1				
TOUCHER 3		Pousse Jade dans le dos pour lui montrer qu'il faut se lever du sol et aller s'assoir sur le banc.		
GESTE 33		Signe de la main : dire de venir à un enfant.		
GESTE 34		Pointe du doigt et baisse le doigt : demander à un élève de s'assoir.		
Consigne de base 6				
MIME D'UN COMPORTEMENT MOTEUR 7		Exercice de respiration (lever et baisser les bras en inspirant/ expirant) : capter leur attention.		
Recadrage comportement 1				

REGARD 6		Regard insistant : pour dire d'arrêter, qui juge.	Supplier d'arrêter : « ça suffit, s'il-te-plait ».	
REGARD 7		Yeux grands ouverts : essayer de faire revenir un enfant au calme ou le groupe, ou expliquer qu'il se passe quelque chose qui ne devrait pas arriver.		
POSTURE 8		Immobile, s'arrête de bouger : pour dire que « ça suffit » !		Sa posture « d'agacement » quand les enfants n'écoutent pas —> rester immobile.
Verbalisation / bilan 3				
GESTE 35		Tenir le doigt en l'air : Appuyer son discours « comme le chef d'orchestre », imager son discours.		
GESTE 36		« J'ai entendu dire » : le geste accompagne la parole : donner du sens.		Comme c'est une expression : donner plus de sens en montrant, en touchant l'oreille.
Recadrage comportement 1				

GESTE 37		« Chut » avec le doigt : montrer qu'on veut le silence en appuyant la parole avec le geste.		
GESTE 38		« Non » de la main : appuyant la parole avec le geste.		C'est sa manière de dire qu'elle veut du silence, que « ça suffit ».
INTONATION, MODULATION DE LA VOIX 3		« Assieds TOI » avec une insistance sur « toi » : gronder l'enfant.		
GESTE 39		Pointe du doigt l'endroit où elle veut que l'enfant aille : donner un ordre plus compréhensif.		
Consigne de base 7				
TOUCHER 4		Prend les mains : guider les enfants dans le petit train.		

Annexe 4 : Tableau : la fréquence d'utilisation des CNV

Fréquence de l'utilisation des communications non-verbales des professeures des écoles stagiaires pendant une séance d'éducation physique et sportive

Types de CNV	Professeures des écoles stagiaires / fréquence de chaque CNV		
	Mme S.	Mme L. séance 1	Mme L. séance 2
Gestes	91	42	39
Intonations, modulations de la voix, silence	4	2	5
Regards	11	2	1
Touchers	9	4	2
Postures	29	23	10
Tensions du corps	0	1	0
Mime d'un comportement moteur	9	10	10
Signe de la tête	23	0	2
Expressions faciales	15	0	0
Déplacements	19	4	3

Annexe 5 : Tableau d'analyse regroupant les CNV par type de Mme L.

Analyse				
Types de CNV	**Photos**	**Intentions**	**Sensation/ sentiment/ état**	**Savoirs**
GESTE 1		Pour capter l'attention.	Geste parasite.	
GESTE 2		Le doigt en haut pour parler, pour expliquer ce qu'on va faire. Pour attirer l'attention.		
GESTE 3		Donner plus de sens au vocabulaire : faire la ronde.		Donner du vocabulaire nouveau au niveau du geste « le geste circulaire ». Faire du lien avec les graphisme, entrainement pour reproduire le geste.

GESTE 4		Doigt vers le haut : Pour expliquer et attirer l'attention.		
GESTE 5		Le signe chut : rappeler de se taire et lever le doigt.		Rappel de l'image du silence de la classe : doigt en l'air.
GESTE 6		Montrer du doigt pour interroger un enfant.		Pour donner une information supplémentaire, pour qu'on voit bien l'enfant qui est interrogé.
GESTE 7		Un signe pour lui dire de venir vers moi : ramener le bras vers moi.		Pour lancer le « chef d'orchestre ».
GESTE 8		Pointer du doigt le chef d'orchestre pour insister qu'il faut le recopier et attirer le regard des enfants vers lui.		

GESTE 9		Pour avoir le silence et l'attention des enfants.		Les gestes de la comptine du silence.
GESTE 10		Signe « chut » pour avoir le silence.		
GESTE 11		Le doigt en l'air pour appuyer sur certains mots. Donner du rythme aux mots avec le doigt.		
GESTE 12		Explicitation de la consigne.		Montrer comment faire « les rondes ».
GESTE 13		Attraper le cerceau pour faire la démonstration avec les enfants.		

GESTE 14		Faire le chiffre 4 avec les doigts : pour donner une information supplémentaire.	Pense que c'est inconscient de faire ce geste.	
GESTE 15		Accompagner la parole par le geste.		
GESTE 16		Installation du matériel.		
GESTE 17		Accompagner la parole par le geste. Faire deux avec les doigts.		
GESTE 18		Le doigt comme la baguette du chef d'orchestre : une manière de rythmer le discours.		

GESTE 19		Leur dire « venez ici » en tendant les bras vers eux. Leur montrer le chemin à suivre.		
GESTE 20		Dit à un enfant de lever le doigt s'il veut parler.		
GESTE 21		Faire « non » également avec les mains : donner de l'importance à certains mots.		
GESTE 22		Lève le doigt et on se tait : demande le silence à la classe.		
GESTE 23		Montrer du doigt un enfant : pour l'interroger.		

GESTE 24		Faire la ronde avec ses doigts : refaire le geste que l'enfant vient de dire —> une validation.		
GESTE 25		Montrer du doigt un enfant : pour l'interroger.		
GESTE 26		Geste circulaire pour dire « on a tourné pour faire la ronde » : appuyer le mot « tourné ».		
GESTE 27		« Chut chut » avec le doigt sur la bouche pour demander le silence.		
GESTE 28		Pointer du doigt pour interroger.		
GESTE 29		Geste de la main : mécontente et n'accepte pas.	Mécontente.	

GESTE 30		Geste de la main : demander de s'assoir.		
GESTE 31		Croise les doigts : certainement pour désigner « le dernier ».		
GESTE 32		Taper sur ses genoux : une manière de montrer que c'est dommage.	« Dommage ».	
GESTE 33		Signe de la main : dire de venir à un enfant.		
GESTE 34		Pointe du doigt et baisse le doigt : demander à un élève de s'assoir.		
GESTE 35		Tenir le doigt en l'air : Appuyer son discours « comme le chef d'orchestre », imager son discours.		

GESTE 36		« J'ai entendu dire » : le geste accompagne la parole : donner du sens.		Comme c'est une expression : donner plus de sens en montrant, en touchant l'oreille.
GESTE 37		« Chut » avec le doigt : montrer qu'on veut le silence en appuyant la parole avec le geste.		
GESTE 38		« Non » de la main : appuyant la parole avec le geste.		C'est sa manière de dire qu'elle veut du silence, que « ça suffit ».
GESTE 39		Pointe du doigt l'endroit où elle veut que l'enfant aille : donner un ordre plus compréhensif.		
POSTURE 1		S'adapter au niveau des élèves, pour qu'ils soient plus aptes à écouter. Pour qu'ils puissent bien la voir dans les yeux.		Une posture plus rassurante pour les enfants (donc elle fait ça souvent d'après ses dires).
POSTURE 2		Debout avec le doigt pour passer la consigne du « chef d'orchestre ».		Il faut recopier le « chef d'orchestre ».

POSTURE 3		Pense que c'est une posture pour montrer que c'est normal, c'est logique que s'ils ne le font pas bien, ils ne pourront pas faire le chef d'orchestre par la suite.		
POSTURE 4		Se pencher légèrement en avant pour s'adresser à une élève sans s'assoir car elle est en mouvement. Lui dire merci pour l'installation.		
POSTURE 5		Position pour faire passer le message : « c'est une blague? » Dédramatiser la bêtise dite avec une posture humoristique. Faire semblant de les gronder.	Faire de l'humour.	
POSTURE 6		Se lever, se mettre debout : posture d'autorité, être plus autoritaire face à un enfant. Se rapprocher de l'enfant.	En colère, fâchée avec le comportement d'un élève.	

POSTURE 7		Se remettre à hauteur des enfants : capter davantage leur attention.		
POSTURE 8		Immobile, s'arrête de bouger : pour dire que « ça suffit » !		Sa posture « d'agacement » quand les enfants n'écoutent pas —> rester immobile.
REGARD 1		Balaye les enfants du regard pour essayer d'attirer l'attention de tout le monde, pour voir si tout le monde participe.		
REGARD 2		Essayer de les soudoyer avec le regard.	Une petite plainte envers les élèves, comme un « s'il-te-plait » du regard.	

REGARD 3		Regard insistant pour faire passer un message « ça va mal se passer si tu continues » Les yeux grands ouverts.	Convaincue que ça va mal se passer.	
REGARD 4		Froncer les sourcils : montrer qu'elle n'est pas contente.	Fâchée.	
REGARD 5		Yeux grands ouverts, yeux « calmes » : justifier l'exercice de respiration pour se calmer avant de retourner en salle de classe.	Un regard assez sûr.	
REGARD 6		Regard insistant : pour dire d'arrêter, qui juge.	Supplier d'arrêter : « ça suffit, s'il-te-plait »	
REGARD 7		Yeux grands ouverts : essayer de faire revenir un enfant au calme ou le groupe, ou expliquer qu'il se passe quelque chose qui ne devrait pas arriver.		
MIME D'UN COMPORTEMENT MOTEUR 1		Écarter les bras pour montrer qu'il va falloir se tenir les mains pour réaliser la ronde.		

MIME D'UN COMPORTEMENT MOTEUR 2		Mime du geste « on a tenu le parachute » avec la main : envie d'appuyer sur « tenir » pour les inciter à utiliser le verbe précis pour l'action en sport.		
MIME D'UN COMPORTEMENT MOTEUR 3		Faire le geste de « manger » : donner du sens au verbe d'action.		
MIME D'UN COMPORTEMENT MOTEUR 4		Faire le geste de « tenir » : donner du sens au verbe d'action —> corriger le geste pour donner le bon vocabulaire.		
MIME D'UN COMPORTEMENT MOTEUR 5		Exercice de respiration (lever et baisser les bras en inspirant/ expirant) : capter leur attention.		

MIME D'UN COMPORTEMENT MOTEUR 6		S'assoir parce que la consigne est : le dernier assis a perdu. Montre donc le comportement moteur à avoir —> l'exemple. Technique pour faire s'assoir rapidement les enfants dès l'arrivée dans la salle de motricité.		
MIME D'UN COMPORTEMENT MOTEUR 7		Exercice de respiration (lever et baisser les bras en inspirant/ expirant) : capter leur attention.		
SIGNE DE LA TÊTE 1		Signe de la tête qui accompagne la parole « viens Baptiste », pour lui montrer la direction.		
SIGNE DE LA TÊTE 2		Fait le signe « oui » de la tête pour accorder la parole à un enfant.		

SIGNE DE LA TÊTE 3		Fait le signe « non » de la tête : rajouter du sens à certains mots.		
SIGNE DE LA TÊTE 4		« Oui » de la tête pour valider la réponse de l'élève.		
SIGNE DE LA TÊTE 5		« Non » de la tête : faire passer un message.		
TOUCHER 1		Donne la main à Syphax pour l'amener vers elle, il doit la suivre pour aller chercher le matériel.		
TOUCHER 2		Leur donner la main pour faire la ronde avec eux et donc pour les guider dans la réalisation.		

TOUCHER 3		Pousse Jade dans le dos pour lui montrer qu'il faut se lever du sol et aller s'assoir sur le banc.		
TOUCHER 4		Prend les mains : guider les enfants dans le petit train.		
INTONATION, MODULATION DE LA VOIX 1		Dire « on lève le doigt ».		Référence règles de vie.
INTONATION, MODULATION DE LA VOIX 2		« Zut » : une manière de montrer que c'est dommage.	« Dommage ».	
INTONATION, MODULATION DE LA VOIX 3		« Assieds TOI » avec une insistance sur « toi » : gronder l'enfant.		

DÉPLACEMENT 1		Se rapprocher de l'enfant : pour qu'il entende mieux et qu'il voit le mécontentement .	En colère, fâchée avec le comportement d'un élève.	
DÉPLACEMENT 2		Se placer au milieu de la classe : captiver l'attention avant de commencer.		
TENSION DU CORPS 1		Corps immobile, tête et corps qui ne bougent plus : une manière de montrer son autorité.	Elle arrête tout et ne laisse pas passer ce comportement.	