



HAL
open science

Communication non verbale du professeur au service de la gestion de l'atmosphère de classe

Maylis Fernandez

► **To cite this version:**

Maylis Fernandez. Communication non verbale du professeur au service de la gestion de l'atmosphère de classe. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03868845

HAL Id: dumas-03868845

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03868845>

Submitted on 24 Nov 2022

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.

Mémoire de Master 2

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
Mention second degré – Parcours SVT

Communication non verbale du professeur au service de la gestion de l'atmosphère de classe

Présenté et soutenu par :

Maylis FERNÁNDEZ

Année universitaire 2021 - 2022

Sous la direction de :

Patrice ROBISSON, PRAG SVT

Jury :

**Patrice ROBISSON, PRAG SVT
Florence DELVAUD, PRAG SVT**

RÉSUMÉ

Les connaissances concernant l'emploi de la communication non verbale ne prennent que trop difficilement leur place dans les formations du personnel éducatif. Pourtant, nous ne pouvons pas nous abstenir de communiquer par ce canal qui s'avère être bien finement compris par les élèves. Il s'avère malgré tout que son intérêt soit grandement sous estimé. Le non verbal tient une place intégrante dans les gestes professionnels enseignants et dans l'installation d'une relation pédagogique saine. Plus particulièrement, adopter une communication non verbale adéquate permet de gérer les comportements perturbateurs et l'atmosphère de classe plus efficacement. Une communication dite bienveillante à ces égards, est semble-t-il efficace et s'avère être des plus viables. Le non verbal est donc un outil supplémentaire que tout enseignant ne devrait éluder.

Mots clés : Pédagogie ; Sciences de l'éducation ; Communication non verbale ; Atmosphère de classe ; Gestion de classe ; Gestes professionnels ; Communication bienveillante

ABSTRACT

Nonverbal communication does not have a special place in teachers' formations. However, this type of communication is inevitably used, and students understand it very clearly. Nonverbal communication is core to professional gestures moreover to a productive pedagogical relationship. More precisely, nonverbal communication helps to control children's behaviors and classroom atmosphere. Indeed, caring communication seems to be a very efficient and viable tool. Non-verbal communication is a precious key point that teachers should consider.

Key words : Pedagogy ; Education ; Nonverbal communication ; Student's behavior ; Classroom atmosphere ; Classroom management ; Caring communication

REMERCIEMENTS

Un merci bien particulier à M. Patrice Robisson pour sa disponibilité et ses conseils. Je remercie également mes collègues du collège Victor Louis à Talence ainsi que le principal M. Allemand qui m'ont permis de mener cette étude. Bien évidemment, je voulais exprimer une gratitude particulière aux élèves ayant participé à ce travail, sans qui cette recherche n'aurait que peu de sens.

Table des matières

INTRODUCTION	3
PARTIE I - Ancrage du sujet	5
I.1. Préoccupations sociale, personnelle et professionnelle	5
I.2. Contexte institutionnel	8
PARTIE II - Apport de la recherche	10
II.1. Communication non verbale et langage, Jacques Cosnier, Psychologie médicale, 1977	10
II.2. Les connaissances actuelles sur la communication corporelle des enseignants en situation de classe, Jérôme Visioli et Oriane Petiot, 2018	12
II.2.A. <i>Les CC de l'enseignant comme prescripteurs de l'efficacité des apprentissages</i>	12
II.2.B. <i>Les CC comme médiateurs de l'interaction entre l'enseignant et la situation de classe</i>	14
II.3. La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant, Magali Boizumault et Geneviève Cogérino, 2012	16
II.3.A. <i>Objectifs et méthode</i>	16
II.3.B. <i>Les résultats</i>	17
II.4. Pour une meilleure gestion de classe au secondaire, Stéphane Levasseur, 2021 ...	20
II.4.A. <i>L'intérêt d'étudier sa CNV</i>	20
II.4.B. <i>Limites a priori quant à la gestion de l'atmosphère</i>	20
II.5. Gérer efficacement sa classe, Nancy Gaudreau, 2017	21
PARTIE III - Objectifs et méthode	22
III.1. Cadre terminologique	22
III.1.A. <i>Les notions de comportement mimétique et d'unité mouvante</i>	22
III.1.B. <i>La notion de niveau énergétique de la classe et de l'enseignant</i>	22
III.1.C. <i>Qualifier la gestion de l'atmosphère</i>	25
III.2. Objectifs	26
III.3. Méthodologie	28
III.3.A. <i>Hypothèses de recherche</i>	28
III.3.B. <i>Type de recherche</i>	28
III.3.C. <i>Échantillonnage</i>	28
III.3.D. <i>Plan de recherche et recueil de données</i>	29
III.3.E. <i>Les outils d'analyse des données</i>	33
III.3.F. <i>Déontologie</i>	33
PARTIE IV - Résultats et Analyses	34
IV.1. Phase 2 : Questionnaires destinés aux élèves et à l'équipe éducative	34

<i>IV.1. A. Questionnaire destiné aux élèves</i>	34
<i>IV.1.B. Questionnaire destiné à l'équipe éducative</i>	37
IV.2. Phase 3 : Effets des schèmes en situation de classe	40
<i>IV.2.A. Macro-analyse de séquences vidéos</i>	40
<i>IV.2.B. Effets des schèmes en situation de classe</i>	43
IV.3. Phase 4 : Effets du niveau énergétique	49
PARTIE V - Discussion	52
CONCLUSION	58
ANNEXES	60
BIBLIOGRAPHIE	83

INTRODUCTION

Au cours de ce développement nous serons amenés à traiter de communication et plus particulièrement de son intérêt en classe. Du latin *communicare*, mettre en commun, partager, elle est décrite comme «l'action de communiquer, de transmettre, d'informer» (Joly, 2009). La communication ou plutôt les communications sont sans nul doute un pilier de l'activité enseignante, il en va alors de s'en préoccuper avec intérêt. D'après Joly, une dichotomie est à faire entre communication verbale et **communication non verbale (CNV)** ou dite communication corporelle (CC). La première est déterminée par les mots, les tournures de phrases, la qualité d'un texte manuscrit. Quant à la deuxième elle englobe la gestuelle, la posture, l'intonation de la voix, le style vestimentaire ou les expressions faciales. Ici, le non verbal constituera une **préoccupation pédagogique**. Son effet n'est pas toujours considéré avec une attention particulière bien que cette communication, contrairement au verbal, soit employé sans interruption par chacun. Ce dialogue, ou du moins cette transmission d'information permanente nous intéressera précisément quant au lien pouvant être figuré entre CNV et gestion de **l'atmosphère de classe** (Bucheton et Soulé, 2009). On fera référence à l'atmosphère pour désigner les moyens mis en œuvre pour maintenir un espace de dialogue entre les élèves et entre les élèves et leur enseignant. D'après Bucheton et Soulé (2009), l'atmosphère fait partie des 5 macro-préoccupations conjuguées de l'enseignant : à savoir le pilotage, l'atmosphère, le tissage, l'étayage et les **savoirs visés** comme centre organisateur (Annexe 1). Ces 5 enjeux sont également appelés gestes professionnels¹. Chacun des gestes est réalisé au moyen de postures² prises par l'enseignant. L'adéquation de la posture à la situation conditionne l'efficacité d'un geste professionnel. Par ailleurs, comme le précisent Bucheton et Soulé (2009), «cette atmosphère est sous la responsabilité de l'enseignant. [...] Les effets cognitifs de ces "intempéries" de la classe sont probablement de première importance.». Nous comprenons alors, par son caractère intégratif, que l'atmosphère est à grandement considérer. Outre l'intérêt professionnel sus-indiqué, ces pratiques de gestion des comportements élève s'inscrivent dans une préoccupation personnelle qui est celle *a minima* des jeunes enseignants.

Nous emploierons donc le terme de **gestion de l'atmosphère**, incluant toutes les démarches de l'enseignant visant à l'instauration et au maintien d'un climat favorable à l'engagement et à la coopération des élèves dans les activités de classe. Nous nous

¹ Geste professionnel : Opérations visant à la réalisation des 5 macro-préoccupations conjuguées de l'enseignant.

² Posture enseignant : Manière langagière et cognitive de s'approprier une tâche.

intéresserons donc aux stratégies de CNV permettant d'aboutir à une atmosphère de classe convenable. Nous tenterons de comprendre la place relative qu'a cette forme de communication dont l'intégration pratique est trop souvent sous estimée dans les formations enseignants. Pour se faire, nous aborderons d'abord les conceptions élève et enseignant sur le sujet avant d'étudier l'effet du non verbal directement sur cette gestion de classe. Nous concentrerons enfin ce dernier point de recherche à une des potentielles limites à l'efficacité de la CNV face à la gestion de l'atmosphère.

PARTIE I - Ancrage du sujet

I.1. Préoccupations sociale, personnelle et professionnelle

Les pratiques de communications sont omniprésentes dans notre société : les publicités, les médias, les plate-formes d'interactions. Les communications s'inscrivent dans les milieux professionnels et assurent la coordination des pratiques. La communication non verbale est partout, elle fait vendre, elle fait aimer, adhérer, elle persuade, elle donne confiance ou bien au contraire, elle repousse, génère la crainte ou le mépris. Une analyse simpliste d'affichages publicitaires peut nous en convaincre.

A titre personnel les arts oratoires m'ont toujours passionnée, le jeu particulièrement. Cette aptitude à transmettre des émotions, des images, des idées au travers du corps tient à une maîtrise délicate de la perception et de la compréhension au travers de nos sens. La communication verbale y est importante mais n'a pas grand intérêt sans la modulation du ton de la voix, le jeu de la diction, des expressions faciales ou le mouvement du corps. Le non verbal y prend la posture d'un messenger presque secret.

Il est important de noter que la communication verbale ne constituerait qu'une faible partie de ce qui est retransmis, soit 7 % selon Mehrabian et al. (1967). Il en va donc de se pencher sur les éléments majoritaires de la communication, soit **93 % qui sont qualifiés de non verbaux**. Il sera donc question ici de vérifier plus particulièrement si la communication non verbale de l'enseignant doit être considérée avec attention et quelle forme cela prend-il. Nous avons tous à l'esprit un ou une professeur marquant, dont le discours et l'allure captivaient nos sens. Il n'est pourtant pas question ici de reconstituer un prototype d'un enseignant dont le charisme est indiscutable mais plutôt de **discriminer des stratégies de communication efficaces** applicables par tous. Dans notre cas, l'enjeu communicationnel se dirige de l'enseignant vers les élèves et *vice versa*. D'ailleurs, l'évolution de l'enseignement se dirige vers une prise en compte grandissante de la qualité des interactions du professeur avec ses élèves, soit de la dite **relation pédagogique**. Comme le précise Houssaye dans son ouvrage *Le triangle pédagogique* (1988), la relation pédagogique est le rapport qu'entretiennent l'enseignant et son ou ses apprenants afin d'aboutir au processus de formation (Annexe 2). Ses interactions sont donc à intégrer consciemment au travail du professeur. Langevin (1996), souligne l'importance de la relation pédagogique. Il semblerait

que «la relation maître-élève s'avère la condition la plus déterminante dans la quête de sens et d'autonomie». Visioli (2019) souligne la visée de la relation pédagogique : «Elle questionne l'autorité de l'enseignant et la liberté des élèves, l'articulation avec les savoirs disciplinaires et les dimensions affectives de l'apprentissage.». La relation pédagogique est donc un levier intéressant à la prise en main d'une **autorité éducative** (Robbes, 2006), au gain d'autonomie des élèves et dans l'élaboration d'une relation de confiance mutuelle. On peut ainsi affirmer sans trop s'avancer que cette relation porte un **enjeu communicationnel à large portée**. D'après Robbes (2006), l'autorité éducative est à comprendre comme «phénomène psychologique et relationnel, dans une triple signification indissociable : **être** l'autorité (autorité par le statut), **avoir** de l'autorité (autorité qui s'autorise *-auctor-* et fait grandir *-augere-*) et **faire** l'autorité de capacité et de compétence.».

De manière plus générale la relation pédagogique participe de façon indirecte à l'instruction des élèves mais de manière plus directe elle s'inscrit dans l'enjeu d'éducation et de construction personnelle. Les élèves prennent peu à peu leur place dans une société dans laquelle l'École les aide à s'installer. À chacun doit être dispensée cette éducation et chacun est capable de la recevoir, c'est le principe d'**éducabilité**. Merieu (2009) expose ce principe comme le pari d'une éducation pour tous en dépit des échecs passés : l'éducabilité c'est «faire le pari de l'éducabilité de tous et à mettre en œuvre toutes les connaissances dont je dispose et toute l'imagination dont je suis capable pour y parvenir». En outre, la ou les relations pédagogiques doivent permettre d'encren le jeune dans cette dimension.

D'un point de vue professionnel, l'usage de l'apprentissage par les gestes est important en classe de SVT³. Les travaux pratiques nécessitent une organisation et une explication claires par l'enseignant des objectifs et des étapes de **manipulation**. Montrer les gestes à effectuer pour régler un microscope, préparer une lame, utiliser du matériel de laboratoire, effectuer une dissection appartient à la CNV. Ces exemples propres aux SVT sont l'occasion de maîtriser sa gestuelle. Elle peut être un outil formidable pour décrire le fonctionnement d'un élément, la représentation d'un mouvement, d'un mécanisme et de ce fait **rendre plus intelligible le savoir visé**. Un enseignant qui fait vivre ses mains aura la chance de mieux se faire comprendre, il semblerait donc que la CNV pourrait avoir un impact sur le geste d'étayage (Bucheton et Soulé, 2009). Un enseignant dynamique et captivant pourra être une source d'intérêt et de motivation pour ses élèves, l'usage d'une communication non verbale adaptée aux situations pourrait être propice à l'apprentissage et à la concentration de la classe.

³ Sciences de la Vie et de la Terre

On peut ainsi penser que la maîtrise de la CNV d'un enseignant au sein d'une classe peut être un atout essentiel.

La CNV d'un enseignant est un levier séduisant pour instaurer une relation pédagogique saine et une autorité éducative. C'est ainsi que l'on peut émettre l'idée que la CNV serait un facteur de contrôle de l'atmosphère de classe et ainsi **créer et maintenir des espaces de dialogue** (Bucheton et Soulé, 2009). Le relationnel avec les élèves individuellement est également important, l'usage d'une communication adaptée notamment par la proxémie serait à vérifier. En effet, la distance entre les individus est en lien avec l'intimité de leur interaction et serait un bon candidat d'élément de CNV à travailler. D'autre part, on peut se demander si la gestuelle ou l'intonation de la voix sont comprises par tous de la même façon, en outre s'il existe une universalité des CNV. L'interprétation d'un geste, d'une posture pourrait être différente selon les individus, les cultures, les éducations ou encore les milieux sociaux. Il est donc intéressant de distinguer les éléments universels de ceux qui ne le sont pas.

Un dernier point concernant la communication est son effet de **rétroaction** sur l'interlocuteur : un message aboutit à une réponse, et ceci en boucle. Le concept d'**action conjointe** proposée par Sensevy (2007) détaille ce procédé. L'action de l'enseignant est liée à celle de l'élève et inversement. De ce fait, la CNV de l'enseignant impacte la classe et *vice versa*, la question est de savoir dans quelle mesure. On peut se demander si la réponse se fera par effet de groupe et/ou par des réponses individuelles, s'il existe des modulations par des élèves à caractères dominants sur le reste de la classe. Ces questions sont ouvertes, la synergie de groupe ne sera pas traitée ici, son étude mériterait un travail de recherche indépendant.

Ces divers points relevés posent la question de l'**efficacité de la CNV d'un enseignant**. Ainsi il semblerait que la théâtralité de l'enseignant pourrait affecter la motivation des élèves ou encore leur compréhension et apprentissages. Elle pourrait même jouer un rôle important dans une visée pédagogique en instaurant de bonnes relations élèves-enseignant.

Nous trouvons ici un intérêt à traiter ce sujet dans le cadre de la formation d'enseignant mais également d'un point de vue personnel du fait de la multiplicité de ses applications. Nous concentrerons ce travail de recherche sur les méthodes de CNV appliquées en classe.

L'application de CNV en situation de classe a-t-elle réellement son intérêt ? Quelles seraient les applications de ces formes de communication ?

I.2. Contexte institutionnel

Dans le cadre des **compétences pratiquer des langages** (Socle communs des connaissances, compétences et de culture, 2015⁴), les élèves sont amenés à s'approprier des techniques de **transmission orale**. Pourtant nous croyons en l'importance d'inclure la CNV dans l'acquisition de la transmission d'un message par l'oral. La prise en conscience de leur CNV et l'acquisition de sa maîtrise pourrait donner aux élèves une certaine assurance et force dans leurs discours. De ce fait la maîtrise de ces techniques par l'enseignant s'avère essentielle pour leur en transmettre des clés et les préparer de façon plus complète à communiquer.

La relation pédagogique avec l'élève est une pièce maîtresse de l'enseignement celle-ci a évolué avec les différentes pratiques d'éducation. Le référentiel des **compétences des enseignants** (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013⁵) fait figurer quelques éléments notables, celui-ci indique les objectifs à atteindre par les professionnels de l'éducation au cours de leur carrière. La compétence «Connaître les élèves et les processus d'apprentissage», pourrait être accessible en partie par la CNV. Concernant «la connaissance des processus et les mécanismes d'apprentissage», la dynamique d'un enseignant est élémentaire pour créer motivation et implication. De plus, la rétention des informations et leur mémorisation sont permises par **divers canaux d'entrée de l'information**. Chaque élève n'est pas considéré comme mémorisant au travers d'un canal spécifique mais par un **spectre de sens** (Massa et Mayer, 2006). Ainsi l'usage de la CNV favoriserait le dynamisme du cours et multiplierait les canaux d'entrée de l'information.

On peut noter également la part des apprentissages liée à l'affect, les émotions peuvent avoir un **impact positif comme négatif** sur notre capacité de rétention (Reinhard et Pekrun, 2014). D'après le référentiel il est essentiel pour un enseignant de «Tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative». Un élève doit se sentir en confiance pour son bien être et pour permettre son implication. La connaissance «des concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte» pourrait être accompagnée de méthodes de CNV dans l'idée d'interagir au mieux avec la classe et les élèves individuellement. L'enseignant n'ayant pas qu'un rôle

⁴ Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Décret n°2015-372 du 31 mars 2015.

⁵ Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013, Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013.

transmissif, les autres panels du métier comme l'écoute et le soutien à disposition des élèves peuvent être entachés par une mauvaise relation élève-enseignant. En partant du principe qu'une relation se construit sur la base d'échanges on peut considérer que la posture, la voix ou l'attitude d'un enseignant avec la classe ou chaque élève dans son individualité sont **un point pivot** dans le bon déroulement de l'année scolaire. On peut alors espérer que la CNV d'un enseignant soit un facteur de contrôle du climat de classe. La relation pédagogique est au cœur du travail transmissif, meilleure sera-t-elle plus grande sera la chance de voir des résultats positifs sur les élèves. Pour ces diverses raisons, nous pouvons envisager accorder à la CNV une place de choix dans la **construction d'une relation élève-enseignant saine et propice aux échanges et aux apprentissages**.

Les enseignants sont amenés à considérer l'importance de leur relation avec les parents d'élèves. Le personnel enseignant y est formé. L'objectif est de mieux «comprendre les attentes parentales, ainsi que de prévenir les situations conflictuelles ou problématiques » (Réseau Canopé). L'intérêt central de la connaissance de sa communication ainsi que de sa maîtrise sont capitales pour créer un climat de confiance avec les parents d'autant plus avec ceux qui sont éloignés de la culture scolaire. La même réflexion peut se tenir avec les diverses interactions de l'enseignant et du personnel de l'établissement.

Il sera intéressant de concentrer ce travail de recherche sur les aspects pratiques, applicables de la CNV dans le but de rejoindre les objectifs de compétences du corps enseignant.

En outre : La CNV peut-elle être un outil efficace pour améliorer les mécanismes d'apprentissage des élèves et/ou leur position affective/ relationnelle en classe avec l'enseignant ?

PARTIE II - Apport de la recherche

II.1. Communication non verbale et langage, Jacques Cosnier, Psychologie médicale, 1977

Ce premier travail de recherche regroupe différentes formes de langage non verbale, les classifie, et décrit plusieurs formes d'analyse des CNV. Ceci trouvera son utilité méthodologique dans la description d'un comportement au cours de la phase de recherche en classe. Une première méthode, l'analyse **micro-analytique**, permet de décrire les mouvements du corps ou les expressions du visage. Birdwhistell (1970) décrit ainsi 57 kinèmes chacun associé à son graphème. Cette méthode s'avère très utile pour décrire de courts fragments de vie mais peut difficilement s'appliquer à des périodes de temps long comme la durée d'un cours. Une seconde méthode est exposée, il s'agit de l'analyse **macro-analytique**. Elle permet de décrire à partir du langage habituel une succession de comportements. Ces comportements sont qualifiés de **schèmes**, c'est à dire des éléments langagiers non verbaux analogues s'appliquant dans des circonstances semblables. L'étude des schèmes est faite dans ce cas à partir d'un enregistrement vidéo, la répétition ou même l'occurrence de certains peuvent être répertoriées. Un troisième élément de méthode est présenté, il s'agit de l'**analyse fonctionnelle** qui succède à l'observation macro-analytique. On tente ici de relier chaque schème d'activité à une fonction communicative. Ces trois méthodes pourront être employées durant la phase d'acquisition des données de recherche.

Cette étude fait l'état des catégories fonctionnelles de la mimogestualité que nous ne détaillerons pas de façon exhaustive mais qui pourra nous servir de repère descriptif des situations de classe :

- la gestualité phonogène fait référence aux mouvements articulaires
- la gestualité quasi linguistique : elle concerne les gestes pour décrire la forme d'un objet ou une action, désigner un référent, les expressions émotionnelles. La face a le plus souvent un lien affectif, on parle d'ordre «connotatif», tandis que les membres transmettent des informations «opératoires».
- les syllinguistiques ou coverbaux correspondent aux gestes qui accompagnent un discours.

- les synchronisateurs de l'interaction assurent la communication entre interlocuteurs. Ces éléments sont qualifiés de «phatiques» pour assurer le contact et «régulateurs» (hochement de tête).

- les méta-communicatifs : les gestes et postures en contradiction avec le message verbal.

- les extra-communicatifs : gestes décentrés de l'interaction (se gratter, changer de position, fumer une cigarette ...)

A noter que cette mimogestualité est en cours de développement et d'acquisition chez un enfant durant les années de collège et lycée.

Les **variations proxémiques** sont détaillées dans cet article. L'anthropologue Edward Twitchell Hall (1966) a proposé ce terme pour désigner «L'usage que l'Homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique». La distance entre deux personnes communicants dépend de la **nature de leur relation**. On parle de distance intime entre 0 et 40 cm, de distance personnelle entre 45 cm et 1m20, de distance sociale entre 1m20 et 3m60 et enfin de distance publique à partir de 3m60. De plus, la nature ou la forme de la communication peut être modifiée **si l'on impose une contrainte proxémique**. On peut noter également des variations culturelles des usages proxémiques.

Une dernière notion est abordée et nous permet de comprendre ce qui pousse un individu à communiquer de façon non verbale. John Broadus Watson (1972) explique la notion d'organisation verbo-viscero-motrice : ainsi «chaque fois que l'individu pense, c'est la totalité de l'organisation corporelle qui est en jeu». Selon le principe **d'équivalence énergétique** présenté, la pensée s'exprimera par la kinesthésie, le verbal et l'émotionnel de façon successive et de manière à atteindre un équilibre constant de l'expression. La communication verbale est donc systématiquement associée à la kinesthésie et à l'émotionnel et chacun dans des proportions plus ou moins équivalentes.

Cet article nous aura apporté quelques méthodes de description des comportements en situation d'interactions. Nous avons également connaissance des catégorisations et fonctions des mimogestualités ainsi que de l'usage de la proxémie. Autant d'éléments descriptifs d'intérêts dans une situation de recherche. Ces données pourront être applicables aux situations de classe et nous permettrons d'affiner la collecte d'informations et leur analyse.

II.2. Les connaissances actuelles sur la communication corporelle des enseignants en situation de classe, Jérôme Visioli et Oriane Petiot, 2018

Ce travail de recherche est une méta-analyse recensant les connaissances actuelles sur la communication corporelle des enseignants en situation de classe. De nombreuses recherches ont porté leur intérêt sur la **communication corporelle** (CC) des enseignants depuis les années 70. Ce travail de recherche s'intéresse aux travaux scientifiques portant une vision globale sur la CC. Corraze (1980) parle de «l'ensemble des moyens de communication existant entre des individus n'usant pas du langage verbal ou de ses dérivés non sonores (écrits, langage des sourds muets, etc.)». Burel et Andrieu (2014) ont une vision plus holistique. Le terme de communication corporelle est choisi pour tenir compte de ces deux visions. Nous emploierons le terme de CC et de CNV sans distinction.

La présentation des résultats se fait selon deux axes :

(1) les recherches considérant les communications corporelles de l'enseignant comme des **prescripteurs d'efficacité des apprentissages**

(2) les recherches considérant les communications corporelles comme **médiateurs de l'interaction** entre l'enseignant et la situation de classe .

Les données sont compilées de la façon suivante : les formes de CC, les fonctions des CC, les relations des CC et le contexte de classe, CC et son caractère inconscient.

II.2.A. Les communications corporelles de l'enseignant comme prescripteurs de l'efficacité des apprentissages

Les formes de CC : Kammoun et Amade-Escot (2007) ont travaillé sur la gestualité de deux professeurs d'EPS et ont utilisé les formes de gestes mises en évidence (Mahut, 2003) : à savoir les gestes spatio-indiciels, illustratifs, représentatifs, manipulatoires et enfin symboliques. Boizumault et Cogérino (2012) ayant travaillé sur 8 enseignants d'EPS décrivent des formes de CC développées par la suite. Il existerait des variables entre enseignants **selon leur genre** d'après Allen et al. (2007) pour qui la CC des femmes serait plus développée que celle des hommes. D'autre part, d'autres études aboutissent à un résultat contradictoire en **ne dénombant pas de différences sexuées** (McCroskey et al., 1996). Benites et al. (2004) ont montré des comportements différents des enseignants en situation d'**évaluation formative**. Ils présentent des tendances à montrer d'avantages de signes

d'encouragement et affectifs envers les élèves pour lesquels ils ont des **attentes positives** (toucher , sourire, contact visuel ...).

On peut ainsi catégoriser les formes de CC et leur associer des distinctions propres à la situation de classe ou à l'enseignant.

Les fonctions des CC : «De manière générale, les communications corporelles favorisaient l'efficacité de l'enseignant (McCroskey et al.2002) en améliorant significativement les apprentissages affectifs (Burroughs, 2007), les apprentissages cognitifs en classe (Zhang, Zhang, 2006), ou encore la motivation (Pogue, AhYun, 2006).». Nous cherchions à savoir si la CC d'un enseignant est un **facteur d'étayage**, ces études nous en assurent.

Breed et Colaiuta (2006) ont travaillé sur le regard et la proxémie, ils ont montré que l'absence d'interaction personnelle a un **effet négatif** sur la relation élève-enseignant et qu'il existe une **corrélation** entre la **distance** des élèves à l'enseignant et leur **engagement** en classe. Nous savons aussi que la posture du professeur joue un rôle sur la **motivation des élèves** (Harris, Rosenthal, 2005). La proxémie et la posture sont donc des éléments de choix pour privilégier une relation de confiance et la motivation des élèves. D'autre part Hunter (2011) montre que les communications corporelles jouent un rôle dans la présence de l'enseignant en situation de classe, avec pour effet, comme au théâtre, d'intéresser le public et de **capter son attention**. La relation de confiance, la motivation des élèves et leur attention sont autant d'éléments favorisés par la CC permettant l'étayage et la maîtrise de l'atmosphère de la classe. Concernant la régulation de l'espace de travail Gueguen (2004) montre l'intérêt du toucher pour attirer l'attention.

Nous n'avons ici pas d'éléments supplémentaires allant dans le sens de la création d'une autorité pour l'enseignant grâce à la CNV. En revanche nous pouvons penser qu'un **professeur motivant, à l'écoute et captivant** se verra maîtriser le groupe classe plus naturellement et même par des **phénomènes d'autorégulation**.

Les relations entre CC et contexte de classe : Zeki (2009) a réalisé une étude des **perceptions** d'une soixantaine **d'élèves** sur la communication corporelle en classe, il s'avère qu'ils en ont une perception très fine. Richmond (2002) montre que les professeurs ayant recours à des comportements de proximité sont perçus par élèves comme **plus bienveillants** que les enseignants qui n'ont pas ces comportements. Cependant, Mahut, Gréhaigne, et Masselot (2005) ont montré un décalage entre la signification d'une gestuelle d'un enseignant et sa perception par les élèves. La compréhension de ces gestes n'a pas la même résonance selon la

culture des étudiants. Il n'existe donc pas à ce niveau d'universalité de la gestuelle, celle-ci peut prêter à confusion et même empiéter sur le travail du professeur.

La communication corporelle de l'enseignant peut donc avoir un effet positif sur sa relation avec les élèves à condition que la gestuelle employée soit entendue correctement, ce qui n'est pas garanti.

Le caractère inconscient de la CC d'un enseignant : Les recherches montrent que les enseignants sont **peu conscients de leur CNV** (Terrisse, 1999 ; Carnus, Terrisse, 2013). Les travaux de Boizumault et Cogérino (2012) à ce sujet seront abordés plus tard.

II.2.B. Les CC comme médiateurs de l'interaction entre l'enseignant et la situation de classe

Les formes de CC : Gal-Petitfaux (2000) montre que les enseignants produisent des patterns de comportements afin d'interagir avec les élèves. Ils produisent des CC rendant **visibles leurs intentions** lorsqu'ils corrigent, aident ou encouragent un élève qui travaille. «Les formes de CC sont employées comme **gestalt** rendant ostentatoires les significations.». Selon Visioli, Petiot, Ria (2014), les professeurs d'EPS utilisaient de façon ostentatoire la proxémie ou la gestuelle sur les élèves en connaissant l'impact ces CC. Ceci déroutait l'idée que les enseignants n'ont pas conscience de leur communication non verbale.

Les fonctions des CC : Loquet (2007) ainsi que Roncin et Loquet (2007) montrent que les enseignants utilisent le ton de la voix, leur distance et le contact de façon **à lier la dimension affective à la recherche d'apprentissage**. La CC revêt ici un caractère conscient et utilise l'affect comme levier aux apprentissages. Des gestes ostensibles peuvent servir à attirer l'attention des élèves et concentrer l'attention collective sur un élément positif : « Par exemple, Vors et Gal-Petitfaux (2009) ont établi que les enseignants usaient de la gestualité et de l'oralité, [...] dans un extrait cité, l'enseignant pointe fermement et ostensiblement le doigt tendu dans la direction de l'élève pour indiquer, et montrer à tous, le point positif à considérer. Par une dissociation du geste bras tendu (pointant un aspect qualitatif de la prestation d'un élève) et de son regard (dirigé vers le reste du groupe), il rend public pour tous les savoirs à acquérir.»

Le recadrage des élèves ou la maîtrise émotionnelle par des CC permettent d'obtenir le calme et une inertie de travail collectif.

Les relations entre CC et contexte de classe : Sensevy (2008) a montré la **co-construction des inégalités filles-garçons** en situation de classe par le non verbal. Les formes de CC varient ici selon le genre. D'après Bucheton et Soulé (2009), l'enseignant ajuste ses postures selon les contextes de classe. Pour Sperber et Wilson (1989) la communication ne peut s'effectuer qu'en lien avec le contexte. Comme le montre Visioli et al. (2016), les enseignants s'appliquent à produire des formes de CC en conséquence de celles des élèves.

Le caractère inconscient de la CC : Les CC des enseignants s'inscrivent dans un «engagement corporel» basé sur «l'expertise perceptive des enseignants pour détecter les dispositions du jour des élèves, leur engagement affectif pour construire le climat relationnel, leur empathie à l'égard des élèves, leur placement spatial pour adapter leur proximité avec les élèves et l'usage de formes particulières de communication» (Gal-Petitfaux, 2015). Le corps de l'enseignant **peut le trahir et dévoiler son ressenti aux élèves** (Visioli et al., 2016, Ria, Saury, Sève, et Durand, 2001).

Cette méta-analyse a pu répondre à beaucoup de questions, nous sommes assurés de **l'impact de la CC en situations de classe**. Elle permet d'améliorer la motivation, la relation pédagogique, l'attention ou encore la compréhension des élèves. Toutefois la perception de la gestuelle n'est pas universelle et peut conduire à sa mauvaise interprétation. Les différentes formes de CC sont parfois utilisées sans conscience ou peuvent au contraire être employées en connaissance de leur impact. D'autre part la modulation de la CC s'effectue selon le contexte de classe.

II.3. La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant, Magali Boizumault et Geneviève Cogérino, 2012

II.3.A. Objectifs et méthode

L'article s'est concentré sur l'enseignement d'EPS (Éducation Physique et Sportive). Les CNV ici reprennent la définition que nous en avons fait précédemment. «Il s'agit des silences, gestes, postures, tension du corps, mouvements, expressions faciales, regard, sourire, ton de la voix, rythme de l'élocution, vêtements, proxémie, etc., qui complètent le message verbal (Genevois, 1992)». L'objectif sera de qualifier l'impact des CNV d'un enseignant dans une relation didactique ou pédagogique. Le concept d'« **immediacy** » (Andersen, 1979 ; Mehrabian, 1971) sera un outil de travail, il fait référence aux effets des CNV de l'enseignant sur la motivation, l'amélioration des apprentissages cognitifs et affectifs.

Les problèmes suivants sont posés : *Les gestes professionnels propres aux enseignants d'EPS apparaissent-ils et peuvent-ils être liés aux CNV ? Quels sont leurs impacts dans la relation pédagogique ?*

Le corps de l'enseignant en situation de classe sera donc étudié comme vecteur de l'information. Pourtant les auteurs partent d'un constat : «Les CNV font rarement l'objet d'une analyse réflexive par les enseignants (Brown, 2000)». Cette remarque fait écho à certaines des données précédemment récoltées.

En ce sens l'interrogation suivante est soulevée : *La prise de conscience de l'impact de leurs CNV sur la relation qui se développe en classe existe-t-elle ?*

Ainsi un premier temps de l'article de recherche est dédié à discuter de l'**efficacité pédagogique et didactique** de la CNV d'un enseignant. Une seconde partie traitera de la **conscience** des enseignants à pratiquer cette communication corporelle.

Il est associé à l'ensemble des CNV une fonction :

- technique : propre à la transmission de gestes sportifs comme le service en volley-ball.
- relationnelle : regroupe les interactions permettant de rassurer l'élève.
- déshumanisée : couvre les gestes automatisés de gestion de la classe et d'organisation.
- communicationnelle : permet d'indiquer aux élèves le comportement à adopter.

La méthodologie : 8 enseignants d'EPS d'ancienneté variable (5 à 25 ans) ont été filmés chacun durant trois activités physiques différentes avec une ou deux classes. Ils ont été choisis aléatoirement mais travaillent dans des collèges aux caractéristiques similaires (établissements urbains, à population mixte socialement et aux résultats de niveau intermédiaire). Un entretien est ensuite réalisé pour questionner leurs pratiques pédagogiques et **leurs conceptions sur les CNV** et le rôle qu'ils leur attribuent dans la **relation pédagogique** ou les **apprentissages**. Un second entretien est réalisé avec à l'appui un montage des séquences vidéos présent en amont compilant des utilisations de CNV dans des contextes différents. « Cette seconde partie d'entretien permettait d'analyser et de commenter leurs gestes professionnels et leur mise en scène corporelle, leur degré de prise de conscience, leurs argumentations et justifications. »

II.3.B. Les résultats

Les 4 fonctions évoquées plus haut sont représentées, les enseignants produisent également des **gestes redondants dans un but d'économie**. Les entretiens montrent que les enseignants ont **peu conscience de leurs CNV et méconnaissent leur intérêt**.

La gestuelle : On retrouve la description de gestes connotatifs et opératoires de la gestualité quasi-linguistique de Cosnier (1977) décrite plus haut. Il s'agit là de gestes conventionnels qui sont parfois exagérés. Ces gestes qualifiés « d'emblèmes » ont trouvé plusieurs fonctions. On dénombre le **maintien de l'autorité et encore l'organisation**. Ex : main au-dessus de la tête pour accélérer les regroupements des élèves en décomptant les secondes restantes, menace avec l'index levé, non de la tête ou du doigt ; signe de la main ou du doigt pour « viens-là », « stop » ou « attends ». Ici la CNV peut être employée par l'enseignant dans le pilotage des tâches, nous complétons alors les données précédemment collectées qui ne nous avaient pas apporté beaucoup d'éléments à ce sujet. Une troisième fonction de **félicitation non verbale** est relevée (applaudissements, pouce levé vers le haut, oui avec la tête). Le consensus de l'usage des « emblèmes » n'est pas rencontré auprès des enseignants. Certains disent les utiliser très peu et qu'ils ne suffisent pas à obtenir un résultat satisfaisant : « *Pour moi ce n'est pas suffisant parce qu'il y a toujours du bruit* » (Nathalie).

Quant aux gestes techniques, ils sont parfois **co-construits** avec les élèves. « Par exemple Marie, en acrosport, rapproche ses mains pour signifier « *serre tes pieds* » à un élève lors d'un ATR. ». L'élève rectifie alors sa position, cette gestuelle est comprise par l'élève malgré sa non universalité. Ces mouvements de l'enseignant ont aussi un but **ergonomique**,

d'économie de sa voix. Pour certains enseignants ces gestes sont utilisés mais de façon peu abondante, un enseignant explique en utilisant des différents pour plusieurs disciplines : « *En athlétisme j'en ai peut-être utilisé, par exemple dans le lancer de balle. J'ai dû en utiliser, placement des jambes, placement des bras, j'ai dû en utiliser. Course de haies j'ai dû en utiliser aussi* » (Gilles). Pour Nathalie la gestuelle au niveau technique a un rôle à jouer important : « *Je pense que c'est important, ça rajoute une puissance en plus, ça augmente, ça habille la parole.* ». On note une distinction dans l'usage et la fonction de la gestuelle par ces enseignants. D'autre part la question de la non universalité des gestes semble se régler par sa co-construction avec les élèves. La gestualité prend tout son sens dans les activités physiques d'EPS, pourtant on peut les raccrocher aux autres disciplines de part leurs fonctions techniques, relationnelle et communicationnelle. Le pilotage des tâches est très souvent effectué au travers de la gestuelle par ces enseignants, on peut aisément imaginer leur transposition dans d'autres disciplines. En SVT de nombreux gestes techniques sont aussi renseignés, des indications co-construites avec les élèves peuvent donc être employées. On voit ici se dégager le geste d'étayage au travers de la CNV.

Les postures corporelles : Dans un premier temps les enseignants rapportent l'usage de leur position spatiale, ils ne font pas référence à leur attitude. Il se pourrait que la posture corporelle ne parle pas à ces enseignants. Pourtant après relance certains font référence au charisme et à l'autorité de l'enseignant : « *La prestance c'est très important, c'est l'un des aspects fondamentaux de l'enseignant. Un enseignant avec une prestance physique pour une même classe et un autre qui n'en a pas, la classe peut changer de visage du tout au tout : une classe qui n'est pas tenue, un prof qui n'impose pas sa présence et son charisme et son autorité ça joue également.* » (Jérôme). Ces enseignants ne désignent pas d'action, de postures particulières pour obtenir cette présence pourtant essentielle. Le charisme de l'enseignant permet de gérer les élèves, maintenir son autorité et développer un espace de travail. La posture corporelle peut alors créer un climat propice aux relations pédagogiques et ainsi apporter de l'aide aux gestes professionnels de pilotage des tâches et d'atmosphère.

L'exploitation du silence : Il est utilisé plus souvent consciemment et permet d'obtenir l'attention des élèves : « *J'attends, c'est un message qui leur est transmis et j'ai pas besoin d'hurler pour qu'ils s'arrêtent.* » (Gilles). Le mécanisme se base sur la réception du message et la **rétroaction** de celui-ci sur les élèves. Ils perçoivent les émotions de l'enseignant et **réagissent par empathie**. Les enseignants se révèlent très habiles pour utiliser l'empathie des

élèves et en sont pleinement conscients. Ex : «Pierre montre son énervement et mécontentement en soufflant ostensiblement, en croisant les bras de manière vindicative.». Le **silence** est un nouvel outil de CNV que nous n'avons pas étudié précédemment, il se trouve avoir un impact important dans la **gestion de la classe** et le relationnel. En d'autres termes, le silence est un facteur de pilotage des tâches et de **maîtrise de l'atmosphère**.

L'exploitation du silence serait à creuser durant la phase de recherche, on peut même associer cette CNV à la mise en place de la présence enseignant.

Les déplacements de l'enseignant et proxémie : Les déplacements sont utilisés pour gérer l'espace ou interagir avec les élèves. Pour une distance personnelle une fonction technique ressort, l'élève est ainsi d'avantage vigilant. Pour une distance publique, la fonction communicationnelle est prédominante. Le toucher est utilisé par certains enseignants pour affirmer leur autorité et leur maîtrise de la situation, il s'agit là d'un apport à la **présence de l'enseignant** et au pilotage des tâches.

Les expressions faciales : On retrouve encore ici une fonction de **contrôle de la classe**, l'enseignant qui souffle, lance un regard noir met en place des systèmes de régulations non verbaux. De même des expressions positives (sourire, hochement de tête) assure la relation pédagogique et gratifie l'élève. Pour Marie ces interactions positives signifient : «*Je suis bien avec vous, vous m'intéressez, ce que vous me montrez me convient.*». Le **feed-back** de l'élève s'appuie **sur le relationnel avec l'enseignant**. Ce dernier fait vivre à son avantage la perception des élèves qu'il laisse transparaître. L'enseignant s'assure ainsi du contrôle de l'atmosphère et du pilotage des tâches. Certains enseignants utilisent des expressions faciales spécifiques aux élèves avec lesquels la complicité est forte. Les interactions sont donc aussi individualisées. Le **regard** a quant à lui une fonction relationnelle et communicationnelle comme l'explique Jérôme: «*Un élève qui se sent observé car il fait n'importe quoi pendant une explication, c'est aussi une façon de le recadrer car il se sent surveillé, il s'arrête rapidement*». Pour Delphine l'utilisation du regard a une efficacité variable selon les élèves.

Pour les auteurs l'aspect didactique a son importance, on doit également prêter attention aux relations pédagogiques et au «comment enseigner». Ainsi «l'enseignant doit donc opter pour une communication qui, à travers l'ensemble de ses aspects verbaux et non verbaux, reflète cette **bienveillance** («**immediacy**», » Andersen, 1979 ; Mehrabian, 1971) pour ensuite faire accéder le plus grand nombre d'élèves au savoir». La fonction technique a

évidemment son importance tout comme les fonctions relationnelles et communicationnelles. La fonction déshumanisée se fait ici très rare. Les communications sont parfois individualisées ou même co-construites avec les élèves. Bien souvent les enseignants ne se voyaient pas utiliser de CNV jusqu'à s'en apercevoir par la preuve vidéo. Pourtant anticiper sa communication permet à l'enseignant de la rendre plus efficace.

II.4. Pour une meilleure gestion de classe au secondaire, Stéphane Levasseur, 2021

II.4.A. L'intérêt d'étudier sa CNV

Il est souligné dans cet ouvrage l'importance de l'analyse de sa propre pratique de gestion de classe de part sa qualité formatrice. Elle pousse l'enseignant dans une réflexivité l'éloignant ainsi de réflexes ou schèmes répétitifs malvenus «à l'endroit de minorité ou d'élèves difficiles (Osher et al., 2015)».

II.4.B. Limites a priori quant à la gestion de l'atmosphère

Il faut noter que l'état émotionnel de l'enseignant s'avère être un facteur limitant dans la qualité de sa gestion, on parle aussi de **l'affect**. La réflexion fondamentale (Korthagen et Vasalos, 2005) intègre, à l'analyse de sa pratique, la prise en compte de son ressenti. On postule alors que l'enseignant est fortement influencé par ses émotions, des tensions internes pouvant mener à des biais d'objectivité. À l'inverse, nous pouvons affirmer que le public actif, soit ici les élèves sont également l'objet de mouvements émotionnels internes pouvant influencer la réponse aux CNV de l'enseignant. Nous en venons à percevoir la gestion de l'atmosphère comme un **élément maîtrisable dans une relative proportion**. Nous en viendrons donc à étudier un effet potentiellement limitant de cette gestion à savoir la disponibilité énergétique de l'enseignant, élément développé plus loin.

D'après l'ouvrage, la gestion de la classe passe par des **interventions réactives et préventives**. Il faut admettre pour ce premier cas des situations perturbatrices listées comme suit :

- bavardages (simple, double, multiple, généralisé)
- la communication non verbale (gestes signés, agitations, balancements...)

- déplacement interdit
- non maîtrise de soi (physique, verbale en vers les camarades ou l'enseignant)
- impolitesse, indiscipline (non respect des règles établies en ver les camarades ou l'enseignant)
- refus d'autorité passif ou actif
- incitation à l'indiscipline, à l'opposition (directement ou indirectement par effet de groupe)

Levasseur développe plusieurs méthodes d'intervention dont le contact visuel et la proximité. Le regard doit être **franc et soutenu**, «tout en étant rompu pour soulager la tension» (Emmer, Evertson et Worsham, 2000). Il y est précisé que le regard si trop insistant, peut être perçu comme **un signe d'hostilité** chez le jeune. D'autre part, la proximité avec l'élève permet aussi d'obtenir cet effet (Starkweather-Lund, 2001). D'autre part, Levasseur propose la **gradation** des interventions selon la gravité et le nombre de récidives. Cette gradation peut s'inscrire dans la CNV utilisée et permet d'ajuster au temps t le geste à employer. Nous en viendrons à vérifier l'effet de ces pratiques sur un aspect temporel et son usage par un jeune enseignant.

Levasseur propose également des interventions préventives visant à minimiser le nombre d'interventions réactives.

II.5. Gérer efficacement sa classe, Nancy Gaudreau, 2017

Nous nous référerons souvent à la **gestion de classe** dans l'étude bibliographique. Pour Gaudreau, la gestion de classe intègre deux gestes professionnels (Bucheton et Soulé, 2009) **l'atmosphère et le pilotage des tâches** . D'après Cornekius-White (2007) et Pianta (2006), la gestion de classe est **l'un des facteurs favorisant le plus l'apprentissage et la motivation** . D'après la méta analyse de Hattie (2009), sur les 138 facteurs contribuant à la réussite scolaire, la gestion de classe est au **sixième rang** . Nous en venons au fait que l'atmosphère participe grandement à la réussite de l'appropriation et l'intégration des savoirs et des compétences. Comme présenté plus haut nous nous concentrerons donc sur l'atmosphère sans tenir compte du pilotage des tâches directement.

Au long de cette étude nous tenterons de répondre au problème suivant :

Quels sont les schèmes de CNV à employer pour parvenir à maîtriser l'atmosphère de la classe ?

PARTIE III - Objectifs et méthode

III.1. Cadre terminologique

Avant de présenter les détails méthodologiques, il nous est d'abord nécessaire de fixer un cadre d'étude. Pour se faire, nous présentons ici des constructions terminologiques que nous exploiterons par la suite.

III.1.A Les notions de comportement mimétique et d'unité mouvante

On peut considérer qu'un ensemble d'individus agit comme un tout désordonné où chacun peut porter une action qui lui est indépendante de celle des autres. Or, il s'agira ici de considérer un groupe classe, constitué d'individualités qui ne présentent pas de totale indépendance comportementale. Le comportement des uns intervient partiellement ou complètement sur celui des autres. Dans ces dimensions, on peut considérer le groupe classe dans son aspect comportemental, comme médiane de tous les élèves individuellement. C'est l'**effet de groupe**, les individus viennent à imiter le comportement d'un individu moteur ou d'une plus petite fraction du groupe ayant initié le mouvement. La classe est alors perçue comme un tout agissant comme une **unité mouvante**, vers un dit comportement. Le **mimétisme inter-individuel** agit ici comme tenseur de l'effet de groupe. Ces notions nous permettent de comprendre les interactions de classe de manière simplifiée et ainsi d'admettre une réponse de groupe aux diverses CNV employées.

Par ailleurs, nous pouvons comprendre le mimétisme comme dirigé des élèves vers l'enseignant et inversement. En effet, d'après l'hypothèse de l'**ajustement réciproque** (Bucheton et Soulé, 2009) des postures enseignants et des élèves, les deux agissent en miroir l'un ayant un effet sur l'autre ([Annexe 3](#)). Ce point recoupe le concept d'**action conjointe** (Sensevy, 2007). Ainsi on peut admettre que la CNV de l'enseignant **peut s'ajuster à ses élèves et inversement**.

III.1.B La notion de niveau énergétique de la classe et de l'enseignant

De nos observations nous est apparu que l'état d'excitation de la classe ou l'état de fatigue de l'enseignant pourrait influencer la **qualité de la gestion de l'atmosphère**. Nous

avons donc proposé de définir des observables sous le terme de **niveau énergétique** de l'enseignant et de la classe. Le niveau énergétique fait références aux **ressources énergétiques** d'un individu à un temps t. Il peut être qualifié de «bas» si à un temps t les ressources énergétiques sont faibles. Un état de fatigue ou une perte de motivation peuvent illustrer ce cas. À l'inverse, un niveau énergétique «haut» décrit une disponibilité énergétique élevée. Dans ce cas, un bon état de vigilance de l'enseignant ou bien une excitation des élèves peuvent décrire ce qualificatif. Entre ces deux états énergétiques opposés, un *continuum* permet de présenter les situations intermédiaires. À noter qu'au cours d'une séance, le niveau énergétique peut être amené à évoluer. Cette définition nous permet d'étudier une **limite a priori** à l'efficacité des CNV employées en classe. Par soucis de simplification, nous nous concentrerons selon les cas sur un **niveau énergétique haut ou bas**.

Niveau énergétique de l'enseignant :

Le niveau énergétique de l'enseignant peut être balancé entre bas et haut au cours d'une **séance et entre séances**. Dans le cas d'un niveau énergétique bas, une vigilance plus faible peut amener à des CNV non adaptées aux situations. Au contraire, un niveau énergétique peut amener un état de vigilance élevé et des CNV potentiellement mieux adaptées aux situations de classe. Dans notre cas d'étude, le niveau énergétique de l'enseignant sert l'ensemble des gestes professionnels mais plus particulièrement la **gestion de l'atmosphère** (Bucheton et Soulé, 2009).

De manière à pouvoir qualifier le niveau énergétique de l'enseignant nous proposons des **observables**. Les postures enseignant (Bucheton et Soulé, 2009) sont intégrées à cela. En Annexe 4 figurent des propositions de discriminants afin de déterminer une posture enseignant à un moment donné.

Niveau énergétique	Observables et postures
BAS : Enseignant calme	Déplacement moyen ou faible, voix basse, gestes lents <i>Postures majoritaires : accompagnement, enseignement</i>
INTERMEDIAIRE : CONTINUUM. Possibilité d'alternance entre les niveaux au cours du temps ou maintien moyen à un niveau intermédiaire.	
HAUT : Enseignant dynamique	Déplacement, voix forte, gestes rapides <i>Postures majoritaires : contrôle ou lâché prise</i>

Tableau présentant les observables choisis qualifiant le niveau énergétique de l'enseignant

Niveau énergétique de la classe :

Le niveau énergétique peut être **tourné ou non vers les apprentissages**, c'est à dire engagé ou non dans les activités de classe proposées par l'enseignant. En effet, l'objet d'agitation peut être pluriel. Nous considérons que lorsque les élèves sont tournés vers les apprentissages, l'objet d'agitation est l'apprentissage. À l'inverse, lorsque les élèves ne sont pas tournés vers les apprentissages, l'objet d'agitation peut être la tâche détournée ou toute autre occupation hors de propos. Les élèves peuvent alterner entre les niveaux énergétiques et entre objets d'agitation. En théorie, la classe peut être un ensemble désordonné où chaque individualité porte un niveau énergétique et d'engagement propre. Or, il s'agira ici de postuler que les niveaux énergétiques des élèves individuellement à un temps t , agissent dans un commun (unité mouvante). On parle alors de **niveau énergétique de la classe**. De manière à rendre le propos audible, nous nous proposons de présenter ici une **analogie à la température**. Le niveau d'excitation moléculaire d'un matériau détermine sa température. La température du matériau tend à se généraliser par transmission de l'agitation moléculaire de proche en proche. L'unité classe peut être perçue de cette manière. Le matériau représentant le groupe classe, chaque élève une molécule. Dans cette analogie, l'excitation de chaque élève peut amener les autres élèves vers un **niveau d'excitation supplémentaire**.

A cette dimension d'effet de groupe il faut associer l'effet du professeur, celui-ci agissant comme une unité mouvante à part entière qui peut se voir **apposer son niveau** d'énergie sur la classe, et la classe en retour sur l'enseignant. Nous reprenons alors le principe d'ajustement réciproque (Bucheton et Soulé, 2009) qui se surimpose à cela.

Nous présentons ci-dessous divers observables qui nous permettent de qualifier le niveau énergétique de la classe. Ces observables s'appuient sur des comportements et diverses postures enseignant (Bucheton et Soulé, 2009).

Niveau énergétique	Tourné vers les apprentissages	Non tourné vers les apprentissages
BAS : Classe calme	Enclin à l'écoute, mise en action calme et réfléchi, concentrée. Motivation. <i>Postures majoritaires : scolaire, réflexive</i>	Enclin à la déconcentration, à l'inactivité, à la passivité. Fatigue ou ennui. <i>Postures majoritaires : première, refus</i>
INTERMEDIAIRE : CONTINUUM. Possibilité d'alternance entre les niveaux au cours du temps ou maintien moyen à un niveau intermédiaire.		
HAUT : Classe dynamique	Enclin à l'écoute, à la mise en action efficace ou trop rapide. Motivation importante. Débordement possible. <i>Postures majoritaires : scolaire, réflexive, ludico-créative</i>	Enclin à la déconcentration, au bruit, à la dispersion. Démotivation ou désintérêt important. Débordement probable. <i>Postures majoritaires : refus, ludico-créative</i>

Tableau présentant les observables choisis qualifiant le niveau énergétique de la classe

III.1.C Qualifier la gestion de l'atmosphère

Afin de mener au mieux cette recherche nous nous proposons des **observables** pour qualifier la gestion de l'atmosphère. Ces observables se basent sur le volume sonore, la qualité des interactions et des relations entre pairs et avec l'enseignant et la capacité d'ancrage des interactions dans un cadre scolaire. Lorsque un élément qualifiant une **bonne gestion de l'atmosphère** n'est pas respecté nous admettons l'élément comme potentiellement perturbateur (Levasseur, 2021) puisqu'il peut amener à un renversement général de l'atmosphère par effet mimétique. Au delà de un élément non respecté, nous admettons une **mauvaise gestion de l'atmosphère**. À noter que ces précisions servent à simplifier ce travail de recherche et éludent parfois la réalité du terrain où des situations pédagogiques amènent du bruit et une certaine agitation. Par ailleurs, il faut ajouter que cette catégorisation dichotomique est quelque peu caricaturale mais a la qualité de faciliter la retranscription de la réalité.

Bonne gestion de l'atmosphère	Mauvaise gestion de l'atmosphère
<ul style="list-style-type: none"> - Volume sonore permettant le dialogue entre voisins ou entre l'enseignant et sa classe (ex : échanges interindividuels faciles, tout élève de la classe entend l'enseignant ou leur pairs sans gêne) - Échanges entre pairs et avec l'enseignant respectueux (ex : cadre de bien séance respecté) - Échanges hors cadres scolaires régulés (ex : l'enseignant permet de gérer une situation conflictuelle entre pairs, recadrage de l'élève) - Relation de confiance et de respect entre pairs et avec l'enseignant (ex : élèves se référant à l'enseignant en cas de difficulté scolaire ou relationnelle) - Groupe ou individu répondant à leurs devoirs scolaires (ex : Classe/ élève effectuant un exercice) - Pouvoir attirer/ recentrer l'attention des élèves (ex : en fin d'activité l'enseignant sait interpeller la classe pour amorcer une phase de bilan) 	<ul style="list-style-type: none"> - Volume sonore ne permettant pas un dialogue convenable entre voisins ou entre l'enseignant et sa classe (ex : échanges interindividuels difficiles, les élèves du fond de classe entendent l'enseignant ou leurs pairs avec gêne) - Échanges entre pairs et avec l'enseignant non respectueux (ex : Intimidation, violence verbale) - Échanges hors cadres scolaires non régulés (ex : l'enseignant ne parvient pas à gérer une situation conflictuelle) - Perte ou aucune relation de confiance et de respect entre pairs et avec l'enseignant (ex : les élèves n'interpellent pas l'enseignant en cas de besoin ou de danger) - Groupe ou individu ne répondant pas à leurs devoirs scolaires (ex : classe qui se distrait ou refus d'effectuer une tâche) - Ne pas pouvoir attirer/ recentrer l'attention des élèves (ex : l'enseignant ne parvient pas à faire revenir la classe au calme après une situation conflictuelle)

Tableau présentant les qualifiants de gestion de l'atmosphère

III.2. Objectifs

Ce travail de recherche vise principalement à identifier des schèmes de CNV **potentiellement fonctionnels ou efficaces**, c'est à dire qui puissent permettre une gestion favorable de l'atmosphère de classe. L'ensemble de ces schèmes dits efficaces servent alors de propositions d'interventions. L'objectif n'est donc pas de définir un protocole d'interventions non verbales à appliquer mais plutôt de qualifier différentes interventions selon leur efficacité réciproque. À noter que le cadre de recherche contraint bien évidemment les conclusions. Les schèmes de CNV qui pourront être identifiés doivent être adaptés à des

situations vraisemblables de classe soit dans notre cas, à des situations perturbatrices impliquant des individus élèves ou un groupe. Il s'agira donc de relever des **schèmes dites préventives ou réactives** (Levasseur, 2021) qui puissent permettre de contraindre la perturbation ou sa survenue. Cela sera à mettre en vis à vis avec des **situations de classes dites convenables** où la gestion de l'atmosphère de classe est bonne.

Nous chercherons également à identifier les limites à l'efficacité de la CNV de l'enseignant. Nous chercherons plus spécifiquement à vérifier si l'état énergétique de l'enseignant est un **facteur limitant**.

Ce travail de recherche vise également à **relever l'opinion** des publics concernés quant à l'emploi de la CNV sur la gestion des comportements élèves, soit le personnel du collège (éducation, enseignant, accompagnant, direction). Il est également relevé la perception des élèves en ce qui constitue une bonne CNV enseignant adaptée à une bonne gestion de l'atmosphère. Ainsi nous pourrons comparer ces données aux CNV identifiées comme fonctionnelles afin de relever des cohérences ou au contraire des dissemblances. Le tout nous permettra d'obtenir une vue d'ensemble et d'apporter donc une conclusion plus complète. L'interférence potentielle du niveau énergétique sur la qualité de la gestion de l'atmosphère sera étudié en tant qu'élément potentiellement limitant.

Il sera bien évidemment discuté les différents biais pouvant faire interférence à l'exploitation des résultats.

Fort de l'étude terminologique précédemment détaillée et de la présentation des objectifs, nous proposons différents **postulats** nous permettant de simplifier et de diriger ce travail de recherche. Les conclusions s'appuieront alors sur ces propositions admises comme valides.

- ◆ Nous postulons que la CNV de l'enseignant affecte la gestion de l'atmosphère de la classe.
- ◆ Nous postulons que la classe agit comme une unité mouvante où les élèves s'auto-influencent.
- ◆ Nous postulons que la gestion de l'atmosphère est assurée si pour tout niveau énergétique, la classe est tournée vers les apprentissages.

III.3. Méthodologie

III.3.A Hypothèses de recherche

Pour répondre au problème posé nous proposons en amont plusieurs **hypothèses** qui seront l'objet de notre travail de recherche :

- ◆ Les schèmes de CNV adaptés sont un moyen efficace de gestion de l'atmosphère de la classe grâce à la compréhension d'un langage non verbal commun.
- ◆ Les schèmes ont des efficacités propres dépendantes des situations de classe.
- ◆ Le niveau énergétique de la classe et/ou celui de l'enseignant peuvent être des facteurs limitants à la qualité de la gestion de l'atmosphère.

III.3.B Type de recherche

Nous nous proposons d'effectuer une recherche dite **relationnelle causale** puisque nous cherchons à vérifier le lien et l'effet entre des actions conjointes. Ici, nous cherchons à établir le lien entre la CNV de l'enseignant à un temps t et les comportements élèves en conséquence, le tout étant dirigé vers la gestion de l'atmosphère de classe. Nous cherchons donc à établir quel est l'**effet** de diverses CNV sur notre objet d'étude et les **mécanismes** qui les sous-tendent.

III.3.C Échantillonnage

L'échantillonnage diffère ici selon la phase de la recherche. D'une part nous avons effectué des échantillonnages par collecte d'opinions sur l'ensemble des publics concernés (personnel d'établissement et élèves). D'autre part, nous avons effectué un échantillonnage par observation de situations de classe. L'ensemble des échantillonnages ont concerné un seul établissement, le collège Victor Louis (Talence).

Pour le premier cas, la **collecte d'opinions** effectuée sur le personnel d'établissement a été effectuée par **30 participants** comprenant 26 personnels enseignant et 4 personnels éducations. L'objectif étant ici de percevoir quelle est leur **perception** quant à l'efficacité associée à la CNV dans la gestion de l'atmosphère d'un groupe ou à la gestion de comportements élèves individuellement. Il s'agit également de recueillir leur point de vue et leurs **préférences** concernant la CNV employée.

Quant à la **collecte d'opinions** concernant les élèves, elle a été effectuée sur deux classes de 4ème, soit **42 élèves**. Les questions portent sur leurs **perceptions ou leurs préférences** concernant les comportements enseignants en lien avec la gestion de l'atmosphère. En clair, l'objectif est ici de percevoir les schèmes perçus comme efficaces ou non efficaces chez ce public.

A terme, on peut alors comparer les réponses élèves aux réponses du personnel. Ceci nous permettra de relever leur conceptions et d'admettre si elles sont ou non concordantes.

Un échantillonnage par **observation de situations de classe** a été effectué au cours de mes propres séances (6ème et 4ème). Vingt-deux séances ont permis de relever ces données, soit douze séances en classe de 6ème, dix en classe de 4ème. En totalité **681 relevés** de schèmes enseignant et des réactions associées ont été effectués. D'autre part, deux de ces séances ont été consacrées à une **analyse vidéo** où seulement des passages de quelques minutes ont été analysés. Quant à l'étude du niveau énergétique de la classe et de l'enseignant, **96 séances** ont été observées.

III.3.D Plan de recherche et recueil de données

Notre étude est partagée en trois axes successifs : le relevé des conceptions élèves et enseignants concernant l'efficacité de la CNV en gestion de l'atmosphère en premier lieu. Secondairement nous serons amenés à mettre à l'épreuve ces conceptions et à vérifier leur efficacité. Un dernier axe aura pour objectif d'étudier un facteur *a priori* limitant à notre objet d'étude : l'état énergétique. Nous nous proposons alors de présenter dans le détail par étapes successives ce qui est envisagé.

Phase 1 : Elle consiste à relever les schèmes postulés efficaces de part la visite de mes collègues ou de part mes expériences de classe. La technique macro-analytique de Cosnier (1977) sera employée dans ce cas. L'ensemble de ces schèmes seront testés dans la phase 3 et pourront être modulés pour coller au terrain, puisqu'il n'ont à ce stade que valeur d'hypothèses. Il s'agit là de relever mes propres conceptions sur les CNV jugées *a priori* efficaces.

Phase 2 : Il s'agit de la collecte d'opinions destinée aux élèves et à l'équipe éducative. Un questionnaire anonyme est proposé aux élèves sous format papier, c'est alors le support de recueil de données (Annexe 5). Des questions à choix multiples permettent d'identifier l'opinion des élèves en employant des termes qui implicitement font référence à la CNV. Pour

se faire des formulations simples ont été trouvées pour décrire le comportement de l'enseignant : «souriant», «qui parle fort», «distant», «accessible». De plus, l'usage de qualificatifs antinomiques permettrait de rendre l'objet plus clair. D'autre part, il leur est demandé leur perception quant à l'importance relative du professeur dans «l'ambiance de travail» et leur préférence en terme «d'ambiance de travail». Il leur est également demandé de se positionner quant à leur facilité à être influencé par le comportement des autres élèves, nous recoupons ici un des postulats. De plus, les élèves avaient la possibilité de compléter ou commenter chaque réponse, l'espoir est d'aboutir à des informations supplémentaires. Les réponses pouvaient être multiples de manière à laisser libre champs à leur réponse et à enrichir les données.

De même est proposé un questionnaire anonyme au travers du média Google Form (Annexe 6) à l'équipe éducative. Des questions à choix multiples ou uniques sont proposées. Il s'agit de se positionner quant à l'importance de la CNV dans ses propres pratiques professionnelles et d'amener une idée *a priori* quant aux facteurs influençant ce point. Il est également demandé aux volontaires de préciser la CNV qu'ils jugent efficaces. De la même façon, il était possible d'amener un commentaire enrichissant le propos. Ainsi, ces données seront à comparer aux résultats obtenus durant la phase d'étude des situations de classe. Il s'agira ainsi de conclure si les préférences et les conceptions des élèves et du personnel sont en accord avec l'efficacité potentiellement constatée des CNV étudiées sur la gestion de l'atmosphère. De plus, si il y a un déphasage entre les conceptions et les résultats, nous pourrions discuter d'un éventuel problème de communication dans l'émission de l'information, sa réception ou encore son décodage. À l'inverse, une bonne concordance, nous permettra d'admettre que la communication est de bonne qualité, soit qu'élèves et enseignants emploient ou comprennent un même langage non verbal. Ainsi nous pouvons apporter une partie d'analyse à l'hypothèse 1⁶.

À noter que cette phase de recherche permet également d'enrichir et d'orienter la phase 3, des schèmes *a priori* efficaces seront donc testés.

Phase 3 : Il s'agit maintenant d'identifier les conséquences des différents schèmes, *a priori* efficaces, sur la gestion de l'atmosphère. Au vu de la lourdeur des données à recueillir, cette

⁶ Hypothèse 1 : Les schèmes de CNV adaptés sont un moyen efficace de gestion de l'atmosphère de la classe grâce à la compréhension d'un langage non verbal commun.

phase de recherche se fera uniquement durant mes séances d'enseignement. Plusieurs schèmes enseignant sont à employer en réponse à diverses situations de classe où la gestion du groupe ou d'individus pose question. Il s'agira pour chaque schème de comptabiliser la ou les conséquences sur le groupe classe ou l'élève concerné. C'est donc une étude en trois temps : est relevé la situation classe de départ puis la réponse non verbale de l'enseignant et enfin la conséquence de ce dernier point sur la gestion de l'atmosphère.

Concrètement, **une première situation** test présente une classe globalement **dissipée et non tournée vers les apprentissages**. Dans ce cas, les schèmes à tester ont un objectif réactif (Levasseur, 2021). **Une seconde situation** classe présente un groupe ou des élèves individuellement en dynamique de **perte de confiance ou de motivation**. Cette situation est celle d'une potentielle rupture. Il s'agit là d'employer des schèmes à effet préventif (Levasseur, 2021). **Une troisième situation** présente un élève avec **un comportement perturbateur**, où la tâche peut être détournée, dans ce cas l'objet est de ramener l'atmosphère à un niveau acceptable et d'empêcher un renversement général de l'atmosphère par effet mimétique. Cette fois ci, on peut qualifier les schèmes de réactifs et préventifs. Une dernière situation **à valeur de témoin** présente une classe où l'atmosphère est propice aux activités de classe. Chacune de ces situations sont donc le point de départ, les schèmes réponses employés par l'enseignant sont donc les éléments réponses intermédiaires. C'est ici que sont intégrés les schèmes potentiellement efficaces anticipés par les phases de recherche 1 et 2. Les **schèmes** réponses sont donc **prédéfinis** et n'ont pas vocation à l'improvisation. En conséquence, l'effet sur le groupe ou sur l'élève concernés est comptabilisé, c'est la réponse à la CNV de l'enseignant. Chaque schème est alors testé plusieurs fois, on parvient alors à comptabiliser plusieurs conséquences sur le groupe ou sur l'élève. Cette conséquence est comptabilisée en fonction de la **durée de son application**. L'effet comptabilisé considère alors un changement par rapport à la situation de départ. Si aucun effet n'est constaté, cela renvoie à une situation de départ égale à la situation après l'intervention de l'enseignant. Dans ce cas est comptabilisé le test sous le terme **«Pas d'effet»**. La mention **«Effet à court terme»** indique un effet mélioratif sur plusieurs secondes à plusieurs minutes. La mention **«Effet à long terme»** fait référence à une conséquence positive sur plusieurs dizaines de minutes. Cette phase de recueil de données est facilitée par l'utilisation d'une **grille d'observation** (Annexe 7). La colonne de gauche présente les différentes situations de départ engageant une CNV. La deuxième colonne est donc la réponse non verbale de l'enseignant prévue antérieurement, puis enfin la colonne de droite permet de comptabiliser l'effet mélioratif potentiel sur l'atmosphère selon diverses modalités (pas d'effet, court terme, long terme). Le relevé de données doit pouvoir s'effectuer

rapidement au cours d'une séance, des traits bâtons seront donc placés dans la grille par unité de 5. Généralement entre 4 et 7 schèmes sont testés sur une séance et l'effet est **comptabilisé directement**. L'efficacité des différents schèmes sera posée selon la durée de son effet, en clair **plus le schème a un effet long plus son efficacité sera considéré comme forte**. Ainsi le test de l'hypothèse 2⁷ sera central dans ce travail.

Une **analyse vidéo** de plusieurs minutes de classe sera également effectuée. L'objet est de retranscrire fidèlement une suite d'action et donc une suite de schèmes et d'en discuter l'efficacité en différé. À noter que l'analyse et la qualification de la réussite de gestion de l'atmosphère se fera par l'usage de la **macro-analytique et fonctionnelle** de Cosnier (1977). L'analyse vidéo a l'avantage de pouvoir effectuer un relevé en différé et donc permet de relever davantage de détails et d'aboutir à une retranscription de la réalité fidèle. Pourtant la logistique et le temps engagé d'analyse ne permettent d'étudier que quelques séances. À l'inverse, la grille d'observation permet de prendre en compte un plus grand nombre de données au cours d'une séance et de plusieurs séances. Pour autant, les observations y sont plus génériques et donc moins précises.

Phase 4 : Cette dernière phase permet de mettre à l'épreuve la dernière hypothèse⁸. Une **grille d'observation** permettra le relevé de données (Annexe 8) en direct par des traits bâtons par unité de cinq. Une **cinquième situation** faisant figurer un niveau énergétique **haut** de l'enseignante associé à des niveaux énergétiques classe haut et bas sera testé. De même, une **sixième situation** où le niveau énergétique **bas** de l'enseignante sera également associé à des niveaux énergétiques élèves haut et bas. En début de séance sera simplement annoté le niveau énergétique de la classe et celui de l'enseignante. En fin de séance sera comptabilisée la mention «**Échec**» ou «**Réussite**» faisant référence à la qualité de la gestion de l'atmosphère. En clair, lorsque la mention «**Réussite**» est comptabilisée c'est que la gestion de l'atmosphère de la classe a été concluante d'après les observables choisis. À l'inverse, si la mention «**Échec**» est annotée c'est que la gestion de classe n'a pas abouti convenablement, toujours d'après les observables prédéfinis. Pour chaque cas de figure, un comptage a été effectué, soit généralement **un comptage par séance**. Il s'agira ensuite de vérifier s'il existe une corrélation entre le groupe et l'enseignante, et si l'enseignante constitue un facteur limitant à

⁷ Hypothèse 2 : Les schèmes ont des efficacités propres dépendantes des situations de classe.

⁸ Hypothèse 3 : Le niveau énergétique de la classe et/ou celui de l'enseignant peuvent être des facteurs limitants à la qualité de la gestion de l'atmosphère.

la gestion de l'atmosphère. Au vu de la lourdeur des données à collecter, mes séances d'enseignement seront employées à cette étude.

III.3.E Les outils d'analyse des données

Les résultats des enquêtes d'opinions auprès des élèves et de l'équipe éducative réalisés lors de la phase deux font l'objet d'une **analyse statistique**. Les données sont comptabilisées et traitées par feuille de calcul Excel afin de présenter les résultats sous format graphique. À noter que le questionnaire destiné au personnel d'établissement, Google Form propose un traitement graphique intégré des résultats. Seront discutées la **proportion des réponses** et leur valeur significative. Une base de **30 échantillons** nous permettra d'accepter les résultats comme probants.

Quant au test de l'efficacité des schèmes réalisé lors de la phase 3, un **test de Chi2** permettra de vérifier que les conséquences (pas d'effet, effet à court terme, effet à long terme) ne sont pas dues au hasard. L'**hypothèse nulle** posée est celle de l'indépendance des résultats. Le degré de liberté choisi dépendra du nombre de schèmes testés. Est réfutée l'hypothèse de départ pour une **probabilité d'erreur inférieure à 5 %**.

Concernant l'analyse vidéo, elle ne fera pas l'objet d'étude statistique du fait de son caractère illustratif et ponctuel.

Quant à la phase 4, comme précédemment **un test de Chi2** sera effectué selon les mêmes modalités.

III.3.F Déontologie

Les questionnaires proposés respectent l'**anonymat** des participants. Le formulaire proposé aux élèves ne présentait aucun caractère obligatoire, de plus il a été précisé en entête et à l'oral de la nécessité de ne pas annoter son identité. Le formulaire Google Form ne nécessite pas d'identification, ce qui rend ce média RGPD⁹.

L'étude par analyse vidéo a pu être menée en vérifiant antérieurement l'**accord du droit à l'image et au son** individuel des élèves et l'**accord du chef d'établissement**. De plus, les

⁹ Vu le règlement général européen N°2016/679 du 27 avril 2016 relatif à la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel et à la libre circulation des données (RGPD) et à la loi n°78-17 du 06 janvier 1978 modifiée le 29 juin 2018 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés.

élèves ont donné leur accord à son effet et à son exploitation. Après analyse, les vidéos ont été définitivement supprimées afin de n'en conserver aucune donnée. Aucune image n'a été diffusée ni mise en ligne conformément à l'article 226-8 du code pénal.

PARTIE IV - Résultats et Analyses

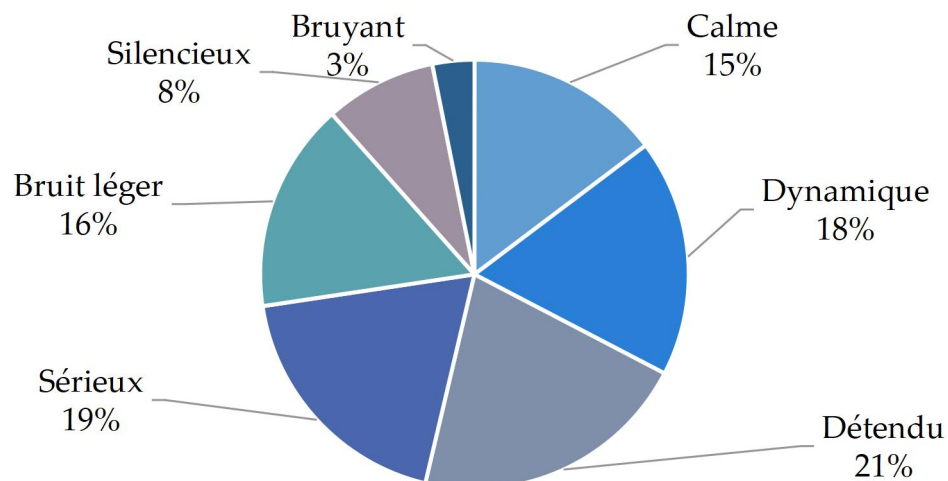
Le long des paragraphes suivants seront détaillées la description et l'analyse des résultats des phases de recherche 2, 3 et 4. Pour rappel, les informations tirées de la phase 1 sont directement intégrées à la méthodologie de la phase 3.

IV.1. Phase 2 : Questionnaire destinés aux élèves et à l'équipe éducative

IV.1. A. Questionnaire destiné aux élèves

Le détail des données Excel est présenté dans l'Annexe 9. À noter que l'ensemble des relevés passe le seuil des 30 échantillons. Nous considérons donc ces résultats comme **statistiquement probants**.

Concernant leur préférence quant à l'ambiance de travail de classe, les élèves interrogés portent une attention particulière sur une atmosphère **détendue** (21 %) et **sérieuse** (19 %). Une atmosphère **dynamique** (18 %) et/ou **calme** (15 %) est privilégiée. On peut noter qu'un bruit léger est préféré au silence (16 % contre 8%). Pour autant un volume sonore excédentaire n'est que peu souvent souhaité (Bruyant : 3%). Cette première interrogation atteint 95 réponses. Le graphique ci-dessous présente l'intégralité des résultats.

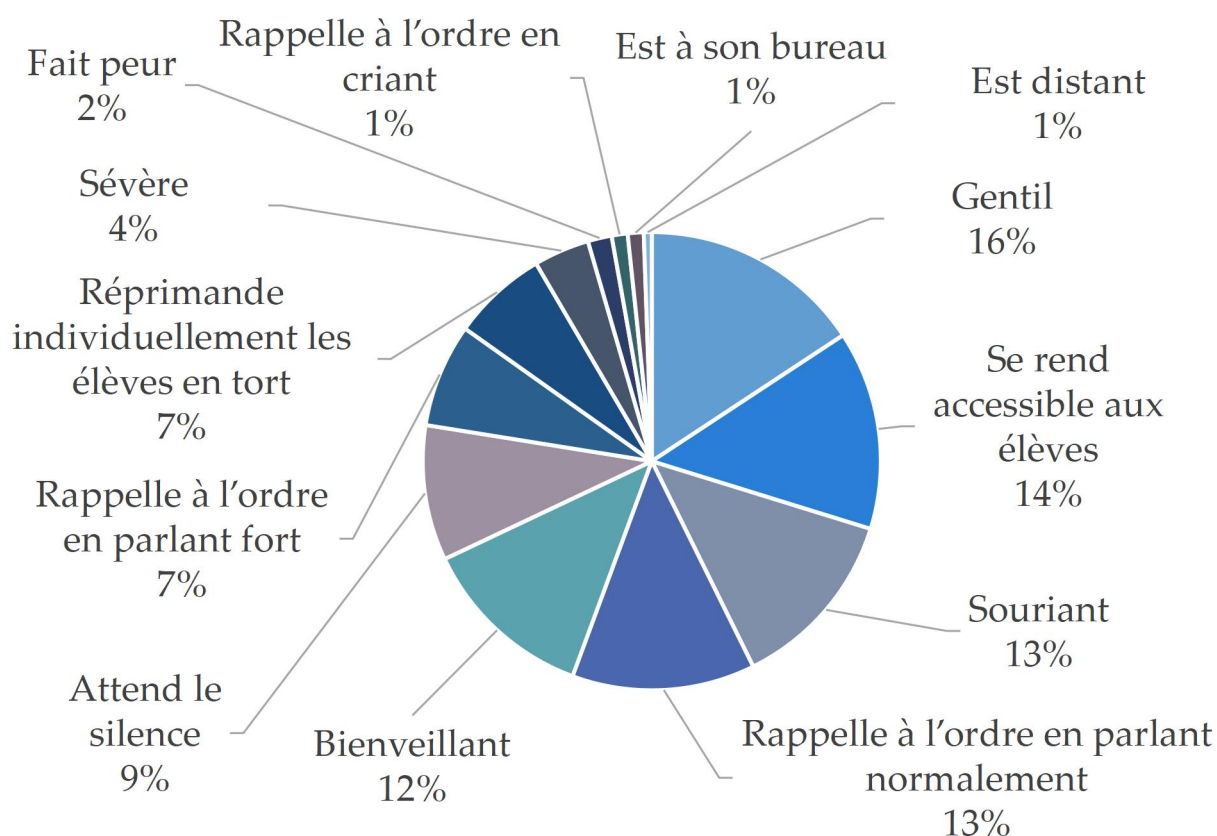


Graphique présentant les préférences des élèves quant à l'ambiance de travail

63 % des interrogés considèrent que l’atmosphère de classe est un élément essentiel aux activités de classe, 28 % considèrent cela comme sans importance et 9 % ont un avis mitigé. Cette question a reçu 54 réponses.

D’autres part 55% des élèves accordent à l’enseignant un rôle important dans l’atmosphère de classe. 20 % et 23 % considèrent que son rôle est respectivement **important et moyennement important**. Seul 2 % des interrogés considèrent que l’enseignant n’a un poids que peu important (Annexe 10). Cet échantillon regroupe 40 réponses.

A savoir quelles CNV sont repérées chez un enseignant où l’atmosphère de classe est bonne, les élèves amènent des réponses plutôt marquées. Les élèves décrivent un enseignant pratiquant une **attitude bienveillante** (gentil à 16% , bienveillant à 12%, souriant à 13 %), qui utilise la **proxémie** (se rend accessible pour 14%) plutôt qu’un enseignant qui se met à distance (1%). Concernant la gestion des comportements perturbateurs, les élèves décrivent un enseignant qui utilise **une voix calme** plutôt qu’une voix forte (13 % contre 7%). De plus, un enseignant qui **attend le silence** est plus souvent sélectionné à un enseignant qui crie (9 % contre 1 %). Aussi, la sévérité ou encore un comportement qui fait peur n’est pas souvent décrit (4 % et 2 %). Cet échantillon regroupe 173 réponses. Le graphique ci-dessous présente l’intégralité des résultats.



Graphique présentant la perception des élèves quant aux comportements retrouvés chez un enseignant où l’atmosphère de classe est bonne

Pour finir, 26 % des élèves considèrent que leur **comportement peut être influencé par celui de leurs camarades** contre 12 % qui affirment le contraire. À noter que la majorité, soit 62 % des interrogés estiment qu'ils **peuvent parfois l'être**. Cet échantillon regroupe 42 réponses.

16 élèves ont annoté des **commentaires** supplémentaires. 3 élèves précisent que leur préférence en terme d'atmosphère de classe varie au cours du temps : «Cela dépend de mon humeur», «Cela dépend des jours (fatigue)». Concernant le comportement d'un enseignant ayant une bonne gestion d'atmosphère, 2 élèves précisent qu'un enseignant à l'écoute est important. Pour un autre élève, un des leviers s'inscrit dans la positivité de l'enseignant : «Aime son métier, est passionné». Ces points sont à rapprocher à l'attitude bienveillante précédemment décrite.

De manière plus globale, les élèves portent une attention particulière à l'atmosphère de classe. On note des divergences dans les réponses : les termes «détendue» et «sérieux», ou «calme» et «dynamique», bien qu'opposés sont choisis par les mêmes participants. Il semble que leurs préférences puissent varier au cours d'une même séance et même entre les séances selon leur état émotionnel ou énergétique. L'atmosphère est globalement conduite par l'enseignant. Ce dernier présente des comportements, soit des CNV souvent marquées dans le cas d'une bonne gestion de l'atmosphère. Il est *a priori* **bienveillant, calme et usant de proxémie**. Une CNV dissuasive par son caractère potentiellement anxiogène n'est que peu décrite. D'autre part, les élèves considèrent être influencés du moins en partie par les autres élèves, ce qui nous ramène à la notion d'unité mouvante précédemment décrite. Ces éléments *a priori* plus efficaces seront donc testés dans la phase 3 de recherche.

Cette étude corrobore les informations tirées de l'étude de Zeki (2009). Les élèves ont une **perception bien fine de la CNV** de l'enseignant. En ceci, on peut espérer une bonne intégration des messages non verbaux et une bonne adaptation à la demande de l'enseignant, si tant est que la **relation pédagogique** permette ces **rétro-actions** sur leur comportement (Boizumault et Cogérino, 2014).

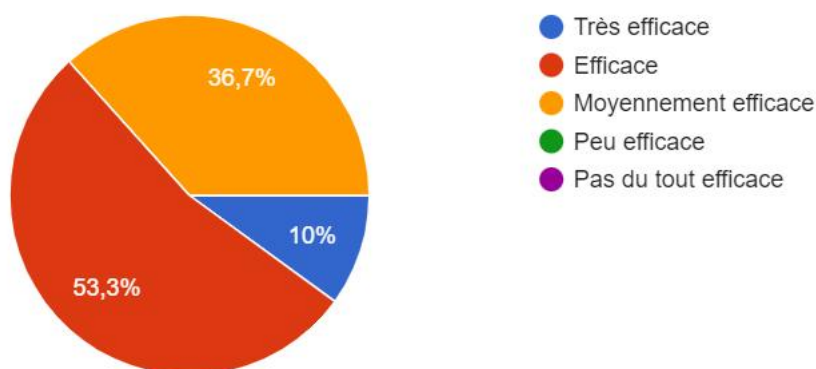
IV.1.B. Questionnaire destiné à l'équipe éducative

L'ensemble des résultats, sous forme graphique, est présenté dans l'Annexe 11. À noter que ces relevés passent le seuil des 30 échantillons. Nous considérons donc ces résultats comme **statistiquement probants**.

83,3 % d'enseignants et 16,7 % de personnels d'éducatifs ont répondu au questionnaire. 43,3 % d'entre eux considèrent que la gestion de l'atmosphère prend la moitié de leur activité professionnelle ; 16,7 % considèrent qu'elle prend 70 %. La **majorité** des enseignants et personnel d'éducation utilisent **consciemment la CNV** (83,3 %). 50 % d'entre eux estiment que la CNV a pour moitié sa place à des fins de gestion des comportements élève. La CNV est dite efficace pour 53,3 % des participants et qualifiée de moyennement efficace pour 36,7 % d'entre eux. Aucun participant ne la qualifie de peu efficace ou non efficace.

A priori, la communication non verbale vous semble-t-elle efficace à des fins de gestion des élèves ?

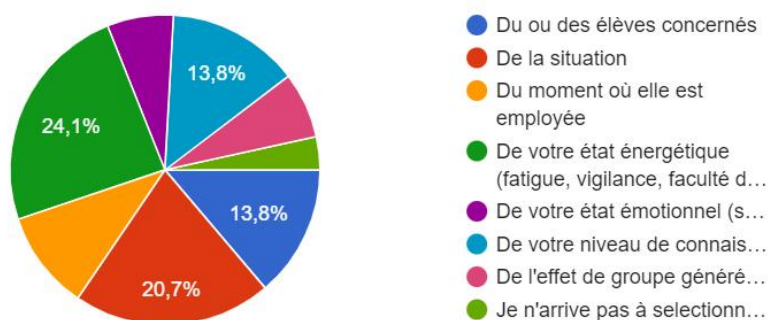
30 réponses



Les facteurs qui semblent influencer la qualité de la gestion de l'atmosphère sont très variables : des élèves concernés, de la situation, du moment où elle est employée, de leur état énergétique (fatigue, vigilance, faculté d'adaptation, ...), de leur état émotionnel (stress, colère, bien être, ...), de leur niveau de connaissance de l'élève concerné, de l'effet de groupe généré. **L'état énergétique de l'enseignant (24,1 %) et la situation rencontrée (20,7 %)** semblent influencer la qualité de la gestion de l'atmosphère. Secondairement viennent le niveau de connaissance du ou des élèves ainsi que l'élève concerné par l'interaction (13,8 %). Il semble donc que le ou les **élèves concernés** par l'interaction nécessitent une adaptation de la CNV enseignant. Ces derniers points seront donc à étudier dans les phases 3 et 4 de recherche. À noter que l'effet de l'état énergétique sera plus amplement développé.

Toujours dans le cadre de gestion des élèves : D'après vous, de quels facteurs dépendent l'efficacité ou l'effet de la communication non verbale ?

29 réponses



20 participants ont donné des réponses détaillées, 11 d'entre eux affirment que l'utilisation d'un **regard soutenu** permet de réguler l'atmosphère en captant l'attention d'un ou de plusieurs élèves. *«Un regard soutenu est vite capté par l'élève, qui se sait lui-même dans une posture incorrecte, et suffit dans la plupart des cas à ce qu'il ré-adopte un comportement plus correct.»* *«Lorsque l'ambiance sonore de la classe dépasse les limites que je me suis fixée, je ne crie pas, je ne parle pas et j'attends les bras croisés que les élèves prennent conscience de l'état de l'ambiance sonore, et ça marche, lorsque un ou plusieurs élèves disent : " arrêtez, la prof attend "».* Cette dernière citation ramène en plus à la notion du contrôle du groupe par le biais du **mimétisme** engendré entre les élèves. Ces enseignants parviennent à remédier à une situation perturbatrice en faisant **signifier par leur CNV** que la situation ne convient pas au cadre scolaire : *«En général, le calme revient vite et ils comprennent via la tension suscitée, via l'incongruité de la scène, que quelque chose ne va pas et qu'ils doivent remédier à la situation».* Les interventions de CNV reposent donc *a priori* sur l'**autonomie des élèves, leur engagement et leur responsabilisation** sans quoi l'efficacité y semble affaiblie. De plus, la **proxémie associée au regard** est proposée par 5 participants : *«Pour faire cesser des bavardages intempestifs, je me place à côté des élèves concernés en les observant.»*. D'autre part, des **gestes préventifs** sont associés à la proxémie : *«Le fait de se tourner vers un élève ou de se rapprocher de lui, va l'inciter à plus se concentrer et à poser des questions de compréhension, de vérification...».* Les **pauses dans le discours** sont également employées. L'usage d'une **voix calme** ou d'une absence de mots est privilégiée, d'après leur expérience, cette CNV amène les élèves à s'interroger sur la légitimité de la situation et à réadapter leur comportement. Certains enseignants précisent que ces CNV **ne fonctionnent pas toujours**, une limite à l'efficacité du non verbal .

On peut noter que ces diverses expériences enseignants n'ont pas vocation statistique mais plutôt à témoignage. Il peut être étonnant de remarquer que les schèmes employés par les participants **se confondent** avec ceux présentés dans la littérature antérieurement introduite. À titre d'exemple, d'après Boizumault et Cogérino (2014), le jeu de la proxémie, l'exploitation des silences, l'usage des regards sont les gestes retenus comme efficaces dans des **situations de classe diverses**. Ici, les participants les disent **efficaces** au service du geste de **régulation de l'atmosphère**. On peut alors estimer que ces gestes sont globalement efficaces indépendamment des situations. Visioli et Petiot (2018) comme certains des participants, admettent que ces gestes permettent de **capter l'attention des élèves**. Ils sont donc en ce sens efficaces. Les enseignants interrogés ont donc bien **conscience** de leurs gestes et de leur efficacité. Cette étude déroute l'idée selon laquelle les enseignants ne sont pas conscients de leur CNV (Terrise, 1999 ; Boizumault et Cogérino, 2014). Ceux-ci ont au moins conscience de certains schèmes et de leur efficacité.

L'**habitation** semble avoir une place importante dans ces processus, les enseignants ayant pour habitude de pratiquer certains schèmes (ex : attendre en silence les bras croisés) voient la classe **s'auto-réguler**. Comme le précise un participant «*Il ne s'agit pas d'une situation en particulier mais de pratiques régulières.*». L'**impact relationnel** ici permet une efficience à l'habitation au moyen du contrôle de l'**empathie** générée chez les élèves (Boizumault et Cogérino, 2014).

Les points présentés lors de ces enquêtes d'opinions nous permettent de confirmer la pertinence des hypothèses posées. À savoir, la CNV est efficace pour gérer l'atmosphère de classe. Certains schèmes s'en trouvent a priori plus efficaces que d'autres et dernièrement l'état énergétique de l'enseignant peut être un facteur limitant à l'efficacité de la gestion. Au vu de notre objet d'étude, il s'agira donc de discuter de ces éléments intégrés à la gestion de l'atmosphère au moyen des phases 3 et 4 de recherche.

IV.2. Phase 3 : Effets des schèmes en situation de classe

IV.2.A. Macro-analyse de séquences vidéos

Macro- analyse vidéo 1 : 6ème - Quelques élèves isolés perturbent le cours -

Les élèves disposés en îlots ont à recopier quelques lignes au tableau. Le niveau énergétique de la classe est haut et celui de l'enseignante (moi-même) également.

- 1- Un groupe de 2 élèves discutent.
- 2- L'enseignante se rapproche du groupe et établit un contact visuel, s'arrête.
- 3- Les élèves s'arrêtent pendant quelques minutes.
- 4- Les élèves reprennent leur discussion et se bousculent.
- 5- L'enseignante se rapproche à nouveau, regard soutenu et se met à leur niveau en se baissant. L'enseignante intervient d'une voix calme pour régler la situation avec les élèves en usant d'un regard appuyé sur les deux élèves.
- 6- Les élèves se sont arrêtés de discuter durant la fin de cette séquence.

Analyse :

Dans cette séquence a été employée des méthodes de CNV réactives (Levasseur, 2021) où des effets différents ont été relevés. Dans un premier temps, le **regard** posé sur les élèves n'a pas suffi à contraindre leur énergies, l'effet est qualifié de «**court terme**». Il a fallu un second geste de **proxémie** où cette fois-ci les élèves sont marqués par la présence de l'enseignant. L'effet dans ce cas est de «**long terme**». L'enseignante utilise une **voix calme** et un regard appuyé pour s'adresser aux élèves. Ces gestes permettent aux élèves de se sentir concernés par l'interaction et génèrent une certaine tension permettant un retour à une gestion convenable. On peut estimer que le **feed-back** généré s'appuie sur la relation pédagogique (Boizumault et Cogérino, 2014). Les deux élèves n'ont pas poursuivi dans le sens de la perturbation. On peut estimer qu'ils se sont rangés avec le comportement du reste de la classe par effet **mimétique** et au moyen d'un **engagement émotionnel** des suites de l'interaction. À noter que l'usage du regard peut être pris comme une menace potentielle par certains élèves, il est donc judicieux d'utiliser d'une voix calme et bienveillante et non menaçante (Mahut, 2005). De plus, l'usage de la gradation dans les interventions a montré une certaine efficacité. Comme le précise Levasseur (2021), la puissance des interventions sont à adapter à la **répétitivité de la situation**. Il faut également discuter de l'effet de la **communication**

verbale sur les élèves. La CNV seule ne peut être véritablement étudiée ici mais son efficacité est bien évidemment teintée des propos de l'enseignante.

Macro- analyse vidéo 2 : 4ème, Groupe classe dissipé à haut niveau énergétique

La séquence s'inscrit dans la présentation des consignes de l'activité. Plusieurs interventions de la professeure (moi-même) ont été faites durant le cours afin de demander le calme. La classe est de haut niveau énergétique et non tournée vers les apprentissages, l'enseignant porte un bas niveau énergétique.

- 1- Un groupe de 3 élèves au fond rigolent et sont bruyants (posture ludico-créative).
- 2- L'enseignante intervient par une demande non précise de retour à l'écoute en restant à son bureau sans regard fixe ni appuyé.
- 3- Les élèves s'arrêtent pendant quelques secondes puis reprennent.
- 4- D'autres élèves à leur tour se mettent à parler.
- 5- L'enseignante s'arrête alors de parler sans effet sur la classe. Elle se dirige vers la porte, l'ouvre avec énergie et reste devant la porte ouverte en fixant les élèves d'un regard appuyé. Sa posture est franche et dénote un agacement.
- 6- Certains élèves s'arrêtent, l'enseignante d'une voix calme et de niveau sonore moyen rappelle que l'exclusion de cours sera nécessaire pour ceux qui ne veulent pas coopérer.
- 7 - Les élèves se taisent alors.
- 8- Un élève, le même qu'au départ ne prend pas la mise en garde au sérieux. L'enseignante marche calmement dans l'allée centrale s'arrête à 2 mètres de l'élève et le fixe longuement sans parler. Celui-ci semble affecté par la situation, coupe le contact visuel. L'enseignant également et repart devant.
- 9- L'enseignante continue alors son cours d'un niveau sonore bas.
- 10- On observe un effet de long terme sur la classe (posture première à scolaire).

Analyse : On note l'effet de mimétisme sur le groupe par une **détente de l'attention** du groupe sur le cours et sur les interventions de la professeure. On repère également un **relâchement de l'attention de la professeure** apportée sur la gestion de l'atmosphère dès le début du cours, ceci à mettre en lien avec son faible niveau énergétique. Les interventions ici sont de type **réactives** (Levasseur, 2021). De plus, les **interventions non dirigées** de l'enseignante n'a qu'un **effet à court terme** sur la classe. Les élèves dans ce cas ne se sentent que très peu concernés par l'intervention. L'importance de diriger sa CNV vers son

interlocuteur augmente sa capacité à être intégrée. Ces schèmes dits **méta-communicatifs** (Cosnier, 1977) sont en désaccord avec l'intention de l'enseignant. Ainsi, la non corrélation entre verbale et non verbale rend le propos inaudible, d'où l'importance d'accorder ces deux types de communications. L'enseignante use ensuite de **CNV économes** en énergies (ouvrir la porte, s'arrêter de marche, fixer du regard) qui se trouvent impacter la classe, plutôt qu'une voix forte ou criante. Ces interventions sont fortes de sens, puisqu'elles mettent en avant la potentialité d'une **sanction**. Encore une fois, la CNV seule ne peut être qualifiée ici. Les **gestes coverbaux** (Cosnier, 1977) ici accompagnent le discours et le rendent d'autant plus probant. Les propos sont alors pris au sérieux. En conséquence, les élèves s'auto-régulent. Une **rétro-action engageant l'empathie** des élèves peut expliquer cela (Boizumault et Cogérino, 2014). De plus, le caractère peu commun de cette action (ouvrir la porte) a pu faire basculer l'atmosphère de classe. Le rythme engagé depuis le début de la séance a été coupé franchement, ceci déstabilisant les élèves et interpellant leur attention. L'**effet de surprise** est donc un élément de CNV qui peut également être bénéfique mais donc ayant pour limite une application peu fréquente.

Macro- analyse vidéo 3 : 6ème, Un élève en situation de refus

Juste après la présentation des consignes, les élèves ont à s'engager dans l'activité de séance.

- 1- Les élèves ont à se déplacer pour former des groupes.
- 2- Un élève mutique reste au fond sans bouger, c'est un élève qui prend souvent une posture de refus.
- 3- L'enseignante (moi-même) le laisse dans son coin quelques minutes et supervise les autres groupes en parallèle.
- 4- L'enseignante se rapproche de l'élève et une fois à son niveau se positionne à côté de lui, sur la chaise voisine et lui demande calmement dans quel groupe il veut se mettre où s'il veut travailler seul.
- 5- L'élève lui signifie qu'il ne sait pas en fixant la table.
- 6- L'enseignante lui propose de l'intégrer à un groupe d'élèves d'une voix calme et bienveillante.
- 7- L'élève se lève pour former un groupe avec deux garçons.
- 8- L'enseignante clarifie l'objectif et les consignes aux élèves de ce groupe.
- 9- L'élève concerné prendra une posture ludico-créative détournant la tâche alternant avec une posture première quand l'enseignante les épaula.

Analyse : Afin d'éviter tout refus franc ou tout sentiment de contrainte chez l'élève il a été tenté une approche **douce et bienveillante**. La disposition de l'enseignante au niveau de l'élève a permis d'amorcer un dialogue et un changement de posture chez l'élève. La proxémie engagée ici est celle d'une «**distance intime**» (Cosnier, 1977). Il s'agit d'une CNV **réactive** qui a également pu être en un sens **préventive** en cas de débordement (Levasseur, 2021). C'est une inclusion dans le calme et sans stigmatisation de l'élève. La CNV bienveillante tranche avec l'habituel voix forte et l'ordre accompagné, si bien que cette attitude de l'enseignant peut surprendre l'élève. Ce dernier n'est donc **plus encouragé vers sa potentiel projection de perturbation** de la classe. L'élève se sent concerner et intéresser intimement l'enseignante. Ces gestes peuvent être dits **synchronisateurs** (Cosnier, 1977), ils s'accordent au discours de manière à assurer l'interaction. Le jeu de la proxémie ici produit une réaction émotionnelle motivant l'élève de part ce relationnel engagé. La CNV ici est efficace du fait de la **corrélacion existante entre la distance et l'engagement** (Breed et Colaiuta, 2006). Cette approche se voit adaptée à l'élève concerné qui prend réccurremment cette posture de refus dans l'ensemble des disciplines. Une disposition faisant parler l'affecte de l'élève est souvent favorisée dans ce cas afin d'éviter tout braquage ou comportement inapproprié. À noter, qu'une **approche plus directe** est pour autant employée avec ce profil. Il est possible qu'un élève au profil différent n'aurait pas réagi ainsi, une autre approche aurait été alors nécessaire. On peut noter que l'efficacité des schèmes présentés ici est **dépendante des élèves** concernés. Ceci corrobore les dires des enseignants relevés dans l'enquête de la phase 2.

Ces différents schèmes dits efficaces dans les diverses situations nous permettent d'admettre en première approximation que la CNV est à adapter aux situations pour être fonctionnelle. Ceci nous permet d'admettre l'hypothèse 2¹⁰ comme valide en première approximation, la suite de nos analyses nous permettra d'évaluer plus précisément ce point.

IV.2.B. Effets des schèmes en situation de classe

Les différentes données récoltées sont condensées en Annexe 12. Les effets sont comptabilisés sans distinction de classes. À noter que l'ensemble des schèmes comptent au moins un échantillon de 30 ce qui les rend statistiquement probants.

¹⁰ Hypothèse 2 : Les schèmes ont des efficacités propres dépendantes des situations de classe.

Des tests de Chi2 ont été effectués pour les 4 situations étudiées. Le détail des calculs est présenté en Annexe 13.

Pour chaque situation, la sommation finale ainsi que le rapport au valeur de la table de Chi2 sont posés ci-dessous.

◆ **Situation 1 : Classe à haut niveau énergétique non tournée vers les apprentissages**

Somme : Chi2	51,12262382
ddl	18
Chi2 > 34,8 Probabilité d'erreur <0,01	

◆ **Situation 2 : Perte de confiance/motivation, potentiel renversement de l'atmosphère**

Somme : Chi2	12,91638814
ddl	6
Chi2 > 12,59 Probabilité d'erreur <0,05	

◆ **Situation 3 : Individualité contestataire**

Somme : Chi2	29,69074093
ddl	4
Chi2 > 13,28 Probabilité d'erreur <0,01	

◆ **Situation 4 : Témoin, atmosphère de classe convenable**

Somme : Chi2	59,7997476
ddl	4
Chi2 > 13,28 Probabilité d'erreur <0,01	

L'ensemble des données atteint une probabilité d'erreur **inférieure à 5 %**, nous rejetons donc l'hypothèse nulle d'indépendance des résultats. Ces derniers ne sont donc pas dus au hasard mais sont le fruit de **relations entre les variables**. Les résultats obtenus sont donc statistiquement fiables et peuvent alors être exploités. En clair, les **différents schèmes** ont

vraisemblablement des effets différents (aucun effet, effet à court terme, effet à long terme) sur les élèves.

Nous nous proposons d'abord d'analyser l'effet des schèmes de manière globale. Dans les situations 1, 2 et 3, on observe que seulement 2 CNV comptabilisent davantage d'**effet à long terme** comme : baisser le ton ou l'usage d'un ton bienveillant. 8 schèmes comptabilisent un maximum d'**effet à court terme** : lever le voix, proxémie, regard et proxémie, proxémie et voix agressive et geste ritualisé dans la situation 1 ; le sourire et le ton bienveillant dans la situation 2 ; une voix forte et attitude énergique dans le situation 3. Il existe 5 schèmes qui comptabilisent un maximum de «**sans effet**» : S'arrêter de parler, chuchotement, regard et distance, proxémie et voix douce dans la situation 1 et l'agacement visible dans la situation 3. Il faut rappeler que l'efficacité des schèmes dépend de leur durée d'effet. Ce point nous permet d'affirmer que les différentes CNV n'ont pas la même efficacité au sein d'une même situation et entre situations. On peut également noter que généralement les schèmes employés trouvent des succès mitigés : la mention sans effet compte 30 %, 39% et 14 % des échantillons dans les situations 1, 2 et 3. Un effet à court terme compte 39 %, 47 % et 31 % des résultats. Un effet à long terme compte 31 %, 14 % et 55 % des résultats. En condensant les 3 situations, les schèmes ne provoquant en majorité aucun effet comptabilisent **28 %** des échantillons, les schèmes provoquant en majorité un effet à court terme compte **40 %** des échantillons, et donc la mention effet à long terme compte **32 %**. En première approximation, les schèmes testés ont donc un **effet à court terme majoritairement** et donc permettent de gérer l'atmosphère de classe de manière **moyennement efficace**. La proportion des effets à long terme ou n'ayant aucun effet sont équivalents. On peut donc discuter de l'efficacité des CNV choisies et de leur application dans notre étude. L'**hypothèse 1**¹¹ n'est donc que **partiellement convaincante** à la lumière de nos résultats. Il nous vient à préciser que les CNV choisies ont montré une efficacité moyenne, ce point ne revient pas à rejeter que des **schèmes efficaces puissent exister**. Pour autant, si l'on compile les résultats d'effet à court et long terme on obtient en globalité **72 %** des échantillons, ce qui nous permet de teinter notre propos, les CNV employées ont **en globalité un effet bénéfique et efficace** sur la gestion de l'atmosphère de classe. On peut alors **partiellement valider l'hypothèse 1**¹¹ et admettre que les schèmes de CNV sont un levier moyennement efficace de gestion de l'atmosphère.

¹¹ Hypothèse 1 : Les schèmes de CNV adaptés sont un moyen efficace de gestion de l'atmosphère de la classe grâce à la compréhension d'un langage non verbal commun.

De manière plus précise, certains schèmes comptabilisent des effets à court terme et long terme significativement peu différents. Pour rappel, la situation 1 présente une classe globalement dissipée où des schèmes réactifs sont nécessaires. Ici, **baisser le ton, le geste ritualisé, la proxémie associée à une voix agressive, le regard et la proxémie ou la proxémie seule ont des effets équivalents**. On peut alors assurer que ces schèmes sont plutôt efficaces dans cette situation. Ces éléments recourent les dires des enseignants interrogés où la proxémie et le regard étaient dits efficaces. On peut noter également que l'usage de la proxémie obtient des **résultats similaires** à la proxémie associée à une voix agressive. Ce point nous fait dire que l'usage d'une communication la plus bienveillante et la moins énergivore peut être préconisée. De plus, il semble que dans cette situation, **baisser le ton, une voix agressive, la proxémie et les ritualisations** semblent être les gestes les plus efficaces pour ramener l'atmosphère à un état convenable sur du plus ou moins long terme. Ces événements permettent d'attirer l'attention sur un objet inattendu et de diriger ainsi leur attention vers une régulation de leurs comportements. À l'inverse, certains schèmes se révèlent **inefficaces ou peu efficaces** : chuchotement, proxémie et voix douce, le regard à distance, s'arrêter de parler. L'efficacité des deux derniers schèmes ne correspondent pourtant pas aux dires d'un enseignant (phase 2) qui jugeait qu'attendre en silence en regardant les élèves fonctionne. Il faut préciser qu'il s'agit dans ce témoignage enseignant d'un **geste ritualisé**. Dans notre cas, le geste ritualisé est d'attendre devant les élèves le bras levé. Ce dernier étant efficace on peut admettre que l'usage de schèmes associés à une réponse formatée par habitude se trouve efficace. Il a été remarqué que l'emploi du regard à distance seul était peu fonctionnel, il aurait fallu combiner ce geste à une posture d'agacement pour contraindre les résultats plus précisément. Un regard non perçu par un élève s'en révèle inefficace ce qui amène aux résultats mitigés que l'on observe. D'autre part, on peut noter que la **combinaison** de certains schèmes efficaces permet de gérer des plus efficacement la classe (ex : proxémie et voix forte, regard et proxémie). Ainsi, les élèves se sentent d'autant plus concernés par l'intervention. Plus généralement, on explique que la classe revienne à une atmosphère convenable par **effet mimétique**. Un ou deux élèves voient leur comportement modifié et cela entraîne le reste de la classe à réadapter leur posture. Le principe **d'unité mouvante** décrit précédemment nous permet de modéliser un tel mécanisme. Pour reprendre les opinions enseignants précédemment discutés, les élèves semblent agir à l'unisson dans le cas où leur **autonomie et leur responsabilisation sont engagées**.

Dans la situation 2, des schèmes **préventifs** ont été testés. L'emploi d'un ton bienveillant est le plus efficace. La proxémie ou l'usage d'un ton direct sont moyennement efficaces. On

note que l'usage d'un ton direct peut amener à **l'inhibition de certains élèves** et à admettre une posture scolaire ou première et non une posture réflexive plus adaptée (Bucheton et Soulé, 2009). Quant à l'emploi d'un sourire, les résultats sont mitigés. Il faut prendre en compte que les tests ont été réalisés alors que le port du masque était en vigueur en contexte sanitaire Covid-19. La transmission de l'information non verbale par le visage est entachée.

La situation 3 révèle des résultats semblables entre l'usage d'une voix forte et d'une voix douce, tant dans un effet à court qu'à long terme. Ce point balance les analyses vidéos apportées précédemment. Nous avons pu noter que ceci semblait dépendre du profil de l'élève. Pour rejoindre le point précédent, des élèves en manque de repères et cherchant l'attention de l'enseignant **seraient plus sensibles à une attitude bienveillante**. En revanche les individualités en opposition qui cherchent les limites de l'enseignant seraient parfois sensibles à l'attitude bienveillante ou à l'attitude ferme ou autoritaire. Il semble qu'il faille jauger sur le moment venu de l'attitude à adopter selon les profils d'élèves, l'événement perturbateur, la volonté ostensible de l'élève. La **gradation** des interventions est d'importance (Levasseur, 2021). Pour autant, il semble qu'une posture bienveillante puisse trancher avec les CNV habituellement reçue. De ce fait, l'habitation de l'élève en posture de refus à de la bienveillance pourrait s'avérer apporter des résultats inverses à ce qui est souhaité. Alternier entre une attitude bienveillante et autoritaire serait donc à considérer.

La situation 4, témoin, présente une classe où l'atmosphère est bonne. Aucune gestion *a priori* n'est nécessaire dans ce cas. Les effets considèrent un changement, c'est à dire ici une dégradation de l'atmosphère de classe. Adopter une attitude énergique en face d'une classe calme peut mener à **l'installation progressive** d'une atmosphère moins bien régulée. De plus, une attitude désorganisée ou stressée amène à la même conclusion. La **désorganisation** visible est une CNV montrant un **manque de vigilance** de l'enseignant et donc l'opportunité de s'affranchir du cadre. Il semble donc que le maintien d'une atmosphère convenable passe par une CNV qui peut être qualifiée de **mimétique à l'enseignant**, c'est à dire calme, détendue et organisée.

Pour conclure, pour s'adresser à une classe où l'atmosphère n'est pas maîtrisée, on repère qu'une voix calme peut être aussi efficace que l'usage d'une voix forte. De plus, l'emploi d'un regard appuyé et de la proxémie permettent aux élèves de se savoir concernés directement. Pour s'adresser à un élève en posture de refus, la voix forte ou douce sont tout autant efficaces. Nous pouvons alors définir deux types de schèmes, l'un **bienveillant** (proxémie, regard accompagnant, voix calme) et l'autre **autoritaire** (proxémie, regard insistant, voix forte), les deux présentant une efficacité générale certaine. On peut alors noter

que certains schèmes sont **globalement plus efficaces** dans l'ensemble des situations testées. Dans le cas des communication à objet préventif, les schèmes associant bienveillance semblent à privilégier. L'idée selon laquelle certains schèmes se voient spécifiquement efficaces selon les situations ne transparait pas ici. Les résultats donnés ne présentent pas la situation classe dans le détail comme peut le faire l'analyse vidéo. Le contexte manquant ne nous permet pas d'apprécier la réelle adaptation des schèmes à la situation engageant l'intervention. Par ailleurs, la **gradation des interventions** (Levasseur, 2021) amène à considérer l'emploi de schèmes bienveillants en première instance puis des schèmes autoritaires par la suite.

On peut alors reprendre notre analyse de l'hypothèse 2¹², il semble vraisemblable d'affirmer que certains schèmes **sont globalement plus efficaces** et donc plus adaptés. Pour autant, il semble que certains schèmes sont plus efficaces **peu importe les situations** où ils s'appliquent. En fonction des situations, de leur répétitivité ou des élèves concernés, adopter une communication plus autoritaire ou plus bienveillante **est à choisir** (Levasseur, 2021). Aucun schème franchement plus efficace n'a été révélé. La nécessité de l'intégration du signal est primordiale, ce qui nous renvoie à la proposition que la communication est effective que si elle est transmise et perçue correctement (Joly, 2009). Comme le précise Mahut (2005), les CNV peuvent ne pas offrir le même effet selon les **origines culturelles** des intervenants. Par ailleurs cette compréhension du non verbal concerne ici de jeunes adolescents. Or, la **mimogestualité se développe** au cours de cette période de vie (Cosnier, 1977). De plus, l'élève concerné par l'objet communicationnel semble faire varier les résultats. Ces derniers points constituent des facteurs limitants à l'exploitation des résultats.

D'autre part, à comparer aux opinions élèves, les résultats **corroborent leurs conceptions**. Il était admis un enseignant calme, bienveillant et usant de proxémie, ce profil est validé par notre analyse. Pour autant une attitude plus autoritaire est fonctionnelle, ce que les élèves ont décrit pour une proportion plus faible. De même l'usage du regard et de la proxémie décrit par les adultes est admise comme efficace. La **bonne corrélation** entre les résultats et les perceptions enseignants et élèves nous permet d'admettre que la **communication non verbale est entendue** par tous de la même manière. C'est sur une bonne intégration du message enseignant que repose l'efficacité de la CNV au service de la gestion de l'atmosphère. Par ailleurs, l'importance de la qualité de la communication s'inscrit dans la

¹² Hypothèse 2 : Les schèmes ont des efficacités propres dépendantes des situations de classe.

viabilité de la **relation pédagogique** (Houssaye, 2000). La **fonction relationnelle** (Boizumault et Cogérino, 2014) des CNV est à se titre intrinsèque à l'efficacité des schèmes. En conséquence, l'homogénéité des résultats nous permet de valider l'idée selon laquelle la gestion de l'atmosphère de la classe passe au moyen de la compréhension d'un langage non verbal commun. L'hypothèse 1 est donc partiellement validée : la CNV employée ici a donné des résultats relativement satisfaisants, pour autant la limite ne s'inscrit pas ici dans un problème communicationnel.

Un autre point non exploré directement se dégage de certaines analyses. Nous avons pu remarquer que le moment d'utilisation d'une CNV est très important. Une brèche dans le bruit de classe repéré peut être utilisé pour rappeler à l'ordre ou recentrer. On remarque aussi que l'usage d'une voix calme et ferme lors du rappel à l'ordre ou à l'explication de consignes est souvent bien mieux venue qu'une voix forte et criante. Ces éléments sont à associer avec la **notion de point de rupture**. Soit un geste soudain visant à générer une rupture dans les comportements élèves et donc à recentrer leur attention sur l'objet de classe. Cette technique renforce l'efficacité de la CNV employée.

IV.3. Phase 4 : Effets du niveau énergétique

Sont comptabilisés ici les comptages effectués sur un total de 96 séances. Pour rappel, une séance se voit attribuée en fin d'heure une mention échec ou réussite en fonction de la qualité de la gestion de l'atmosphère. Le niveau énergétique de la classe et de l'enseignante sont annotés en début d'heure.

		Niveau énergétique de la classe	
		HAUT	BAS
Niveau énergétique de l'enseignante	HAUT	Réussite : 12 Échec : 11	Réussite : 18 Échec : 6
	BAS	Réussite : 3 Échec : 18	Réussite : 17 Échec : 1

Ci-dessous, les résultats des tests de Chi2, le détail des tables Excel est présenté en Annexe 14.

Situation 5 : Effet d'un niveau énergétique Haut de l'enseignante

Somme : Chi2	2,650511509
ddl	1
Chi2 < 3,84 Probabilité d'erreur > 0,05	

Situation 6 : Effet d'un niveau énergétique Bas de l'enseignante

Somme : Chi2	24,92725564
ddl	1
Chi2 > 6,63 Probabilité d'erreur < 0,01	

La situation 5 présente un Chi 2 trop faible, nous devons alors **valider l'hypothèse d'indépendance des résultats**. Nous ne pouvons donc **pas affirmer** qu'un niveau énergétique haut de l'enseignante affecte vraisemblablement la gestion de l'atmosphère, que le niveau énergétique de la classe soit haut ou bas. Par ailleurs, la probabilité associée à la situation 6 nous permet de révéler une **grande fiabilité** dans les résultats, il y a donc une relation entre les éléments testés. Nous pouvons alors affirmer qu'un niveau énergétique bas de l'enseignante nous permet de voir des différences significatives dans la gestion de classe, qui s'en voit le plus souvent altérée. Pour autant, l'étude plus directe des résultats nous offre une perspective différente. Nous pouvons considérer les niveaux énergétiques haut et bas de l'enseignante indépendamment (échantillon supérieur à 30). En effet, un niveau énergétique haut de l'enseignante voit une réussite dans **64 %** des situations. C'est donc un élément révélant une certaine importance. Quant au niveau énergétique bas de l'enseignante, la réussite est de l'ordre de **40 %**. Nous pouvons donc affirmer que le niveau énergétique faible de l'enseignante révèle être **un facteur limitant à l'efficacité de la gestion de classe**. Par ailleurs, un niveau énergétique haut **semble** être un élément **favorable**. Nous pouvons expliquer ceci par la demande énergétique attenante à la gestion de classe. Lorsque le niveau de la classe est trop énergivore, la disponibilité énergétique de l'enseignante est contrainte ce qui limite son champs d'action. D'autres part, un haut niveau énergétique de classe peut plus facilement amener les élèves à être détournés des apprentissages.

Plus précisément, nous pouvons comparer la réussite ou l'échec selon le niveau énergétique de la classe. Il faut noter que dans ce cas, les échantillons sont inférieurs à 30,

ceci **ne nous permet pas d'être affirmatif** dans nos conclusions. Nous pouvons tout de même approximer quelques tendances. Lorsque le **niveau énergétique de l'enseignante est bas**, sa gestion de classe est tributaire du niveau énergétique de la classe. L'efficacité s'en voit, en première approximation, grandement **altérée** si le **niveau énergétique de la classe est haut**. De même, un **niveau énergétique de classe bas** amène à une **meilleure gestion de l'atmosphère**. D'autre part, lorsque l'on étudie de façon détaillée les données associées au **niveau énergétique haut de l'enseignante**, il semble que le niveau énergétique de la classe amène à des résultats plus mitigés. Toujours en première approximation, la gestion de classe est de meilleure qualité lorsque le niveau énergétique de la classe est bas. En revanche, lorsque les deux niveaux énergétiques sont hauts, on obtient **autant d'échecs que de réussites**. Nous pouvons donc estimer qu'un **niveau énergétique de classe bas favorise** la gestion de classe, tout comme un **niveau énergétique haut de l'enseignante**. En terme de proportion, il est toujours favorable un niveau énergétique haut de l'enseignante à un niveau bas. Toutefois, l'ensemble des résultats n'étant pas statistiquement fiables, nous pouvons que partiellement valider l'hypothèse 3. En effet, le niveau énergétique de l'enseignante **est un facteur limitant** à la qualité de la gestion de l'atmosphère. D'autre part, le niveau énergétique de la classe **semble être un facteur limitant**.

On note que ce niveau énergétique agit comme un facteur de contrôle à la qualité de la gestion de l'atmosphère. La classe pour coopérer doit être elle-même encline à le faire. Quant à l'enseignant une fatigue préalable est un facteur limitant la qualité de sa gestion. Il faudra dans ce cas mettre en place des moyens économes de gestion, soit des CNV non énergivores en prévention et de façon à être plus efficace au quotidien.

PARTIE V - Discussion

Il nous a semblé préférable au vu des résultats de valider que partiellement les hypothèses posées. Pour autant des biais méthodologiques ou rencontrés dans les relevés de données nous donnent matière à discuter les conclusions finales. Des apports bibliographiques nous amèneront à teinter nos conclusions.

Nous nous proposons d'abord de présenter les biais méthodologiques rencontrés.

Dans la première phase de recherche, les CNV relevées sont dépendantes des perceptions qui me sont propres. Il s'agit là de conceptions qui **limitent** alors le champs des CNV testées dans la phase 3. Ce point est cependant limité par le relevé des conceptions élèves et enseignants où le total statistique nous permet d'aborder avec **davantage de fiabilité** les éléments à tester. Ainsi il a été testé la proxémie, le regard, la modulation de la voix, ou encore l'exploitation des silences. Il aurait été aussi envisageable de tester des CNV inscrites dans la gestualité, les expressions faciales ou la posture corporelle. La charge méthodologique engagée ne nous a donc pas permis l'exhaustivité. Nous n'avons donc pas dégagé un panel complet de CNV. Cela ne nous permet pas d'admettre de généralité mais plutôt des **cas particuliers liés à des CNV précises**.

Les questionnaires proposés aux enseignants et aux élèves peuvent révéler des **incompréhensions** dans les questions posées. À titre d'exemple, deux enseignants ont par exemple indiqués être personnel d'éducation au lieu de personnel enseignant, il n'y a que 2 CPE dans le collège d'étude et non pas 4. Dans le questionnaire élève réalisé en direct, aucun mot de vocabulaire ou incompréhension n'ont été révélés. On peut aussi imaginer que les élèves ont préféré donner leurs préférences plutôt qu'une simple perception ou description. En ce sens, les comparaisons amenées peuvent en être chamboulées. De plus, la modalité du questionnaire proposé par réponses imposées à sélectionner **limite le relevé des conceptions** à ce qui a été *a priori* possible. Pour palier à cela, les volontaires avaient la possibilité d'adjoindre une réponse manuscrite détaillée. De plus, le nombre de réponses possibles dans le questionnaire destiné à l'équipe éducative a posé problème sur une question (concernant les limites possibles à la gestion de l'atmosphère), cette dernière n'a pas pu proposer plusieurs réponses possibles. Il s'agit là d'une erreur dans la **conception de la question**, il en résulte une image partielle de ce qui pouvait être obtenu.

De plus, seulement des classes de 4ème ont été questionnées, il aurait pu être intéressant d'ajouter des données avec des élèves de classe d'âge différente et de comparer les résultats. Ici, ce n'était pas l'objectif de notre travail de recherche. Pourtant, une potentielle différence dans l'intégration des messages non verbaux peut être visible entre des élèves d'âge différents (ex : un élève de sixième et un élève de terminal). Une différence dans l'imprégnation de la **culture scolaire** et dans le **développement neurologique** laisse ce point en suspens (Cosnier, 1977). L'adaptation de la CNV selon les classes d'âge peut faire l'objet dans ce cas d'un travail de recherche indépendant.

Le groupe classe ou l'**intérêt scolaire** des élèves est un autre élément à considérer. Des classes davantage tournées vers les apprentissages s'avèreraient *a priori* plus sensibles aux gestions de l'enseignant que des élèves moins dirigés vers les apprentissages. Le contexte **socio-économique** d'étude peut donc limiter l'applicabilité des résultats.

Les observables choisis pour qualifier une bonne gestion de l'atmosphère permettent de contraindre les résultats pour autant un biais dans leur conception pourrait amener à de mauvais résultats.

Dans la phase 3, nous pouvons aussi relever une incohérence entre schèmes et situations d'études. On peut noter une **absence de répétitivité** de certains schèmes et une inégale répartition des observations à mener entre situations. Ainsi, comparer les différents effets de schèmes particuliers selon les situations est limité à la proxémie, la modulation de la voix et les regards. Nous avons précisé la limite associée aux schèmes choisis. Il existe une autre limite associée au nombre et à la diversité des situations classes d'expérimentation. Celles-ci ne sont pas exhaustives. Aussi, les effets focalisés sur un axe temporel ne sont **qu'une manière de percevoir le problème**. D'autres méthodes auraient pu également être sélectionnées. Par ailleurs, cette phase 3 de recherche comporte uniquement des relevés en temps réel lors de séances d'enseignement. Le direct peut ainsi biaiser les résultats. En effet, toutes les observations ne sont pas toujours prises en compte dans les données par manque de temps et la **charge cognitive** que cela représente. De plus, des événements générant une **réaction émotionnelle** marquée oriente la prise de données. Étant moi même l'enseignant étudié, l'objectivité qui en ressort en est forcément limitée. Par ailleurs, l'expérience enseignante limitée qui est la mienne peut venir à contraindre les effets des schèmes employés. La prise de données en direct a été quelque peu compensée par la prise de données en différé grâce à la **macro-analyse vidéo**. À cela s'ajoute les inconvénients de la vidéo déjà discutés, à savoir la charge de travail engagée dans l'étude d'heures de séances et en conséquence la contrainte dans le nombre d'échantillons. L'absence de possibilité d'obtention de valeurs

statistiques au moyen des données vidéos ne compense que peu les biais associés aux relevés en direct. D'autre part, le relevé de données s'effectue par l'acteur des CNV, **ces conceptions initiales** peuvent alors tronquer les données recueillies.

L'ensemble des phases testées regroupe des classes de collège, étudier des élèves en cycle terminal rendrait les résultats de l'étude plus globalisants.

Nous nous proposons désormais de présenter les biais associés au relevé de données.

Le relevé d'opinion, surtout celui concernant les enseignants, a potentiellement eu recours à des individus engagés dans le sujet. Ceci peut donc amener à une sur représentation d'enseignants ayant conscientisés et réfléchis l'emploi de la CNV.

Au cours de la phase 3 de recherche, la difficulté à créer des **CNV uniques et génériques** peut teinter la conclusion quant à l'efficacité des CNV. En effet, un schème n'est jamais unique, il est toujours accompagné d'un ensemble d'éléments. Comme le précise Cosnier (1977), des gestes supplémentaires peuvent altérer le message initial et donc son intégration. À titre d'exemple, on peut citer les **gestes méta-communicatifs**, soit les gestes et postures en contradiction avec le message verbal. Par ailleurs, les schèmes appliqués et les résultats sur le groupe classe **dépendent de l'image, de la personnalité** que renvoie l'enseignante étudiée. Les CNV trouvées comme efficaces **ne sont donc pas irréfutables**.

Outre les biais associés à la mauvaise comptabilisation des événements, les situations classes considérées comme appartenant à l'un des quatre cas retenus peut aussi altérer la valeur quantitative du recueil de données.

Il faut aussi noter que le **contexte sanitaire** associé à la pandémie Covid-19 nous a contraint à réduire les schèmes à tester. En effet, le caractère obligatoire du port du masque durant cette recherche a sûrement enrayé une partie de la CNV, précisément les expressions faciales. Ainsi la perception de l'information contrariée ne permet pas une intégration communicationnelle satisfaisante.

La notion d'**habituat**ion, notamment celle du geste ritualisé est un autre élément à considérer. Le moment d'expérimentation selon le degré de prise en main de la classe peut rendre hétérogène le relevé de données. Pour éviter cet écueil, les données ont commencé à être relevées deux mois après le début de l'année, laissant ainsi le temps à leur intégration et à la relation pédagogique de s'installer. Nous estimons ainsi que les CNV de l'enseignante ont pu être intégrées par les élèves.

Il faut noter également que le langage non verbal s'associe toujours à un **langage verbal**. Les comptages et les interprétations ne tiennent pas compte du discours. Ce dernier pouvant mener à des conséquences différentes malgré une CNV semblable.

On peut également préciser que la compréhension d'une CNV peut varier entre les cultures. Ainsi des élèves allophones dont la culture est éloignée de celle pratiquée par un enseignant pourrait potentiellement mal comprendre un sens porté par un geste ou un regard (Mahut, 2005).

Concernant l'analyse des résultats, nous avons pris soin d'effectuer des **tests statistiques** afin d'en tirer les conclusions les plus probantes possibles. Les échantillons inférieurs à 30 dans le relevé des niveaux énergétiques croisés ne nous a permis que d'admettre une tendance. Il aurait fallu pour ce faire *a minima*, quatre fois 30 échantillons, soit 120 séances retenues. Ainsi, il a été pris en compte la significativité des résultats dans notre analyse avant de les renvoyer aux hypothèses posées.

Nous allons désormais discuter des résultats admis.

Les schèmes préférentiels sont balancés entre bienveillants et plus autoritaires. Il nous semble intéressant ici de trancher entre ces deux propositions. Bien que cette prise de position ne doit pas revêtir un caractère exclusif à l'usage. Comme l'explique Berlemont (2000), l'autorité ne doit pas être confondue avec autoritarisme. Berlemont propose et commente plusieurs «postures de pédagogue». La première décrit un enseignant **autoritaire, voire dominateur**. Ce dernier est «*dominé par la raideur musculaire qui dénonce l'hyper-protection dont s'entoure le maître autoritaire.*». «*Son regard ne se fixe dans les yeux d'un élève que pour y lire une marque de soumission.*» Ce maître présente souvent une voix forte accompagnée de mimiques exprimant la colère, de froncements de sourcils, de gestes brusques. Ce cas se rapporte aux **postures autoritaires** décrites par notre étude de CNV. Outre l'**inconfort physique** pouvant se faire sentir par le stress engagé par ces CNV, le sujet autoritaire n'est pas «*d'emblée reconnu par le groupe*» comme le précise Berlemont (2000) en tant que vecteur de l'autorité.

Un deuxième profil, celui du **médiateur** nous permet d'invoquer les CNV bienveillantes repérées lors de nos analyses. Sa communication est «*riche en postures d'apaisement, d'écoute et de dialogue. Le médiateur dirige sa classe avec une autorité souple reflétée dans sa posture détendue.*». À l'**avantage physiologique** ressenti s'ajoute une qualité de gestion de l'atmosphère, ces postures sont les «*conditions sine qua non d'une discipline consentie*».

Ces éléments apportés nous amènent à **préférer l'usage des silences, d'une voix calme, le regard et la proxémie** dans un **élan de dialogue** plutôt que des postures semblables projetées vers une **autorité dominatrice**.

D'autre part le recueil *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, de Tellier et Cadet (2014), amène une **dimension physiologique** associée à l'usage de CNV par l'enseignant. Ces derniers, de part leur activité usent beaucoup de leur voix : «*Les locuteurs ont une tendance naturelle à hausser le niveau de la voix lorsque le bruit ambiant augmente*» (Cadet et Tellier, 2014). Ce phénomène porte le nom d'**effet Lombard** (Dejonckere, 2001 : Care and cure). Les efforts vocaux générés par les activités de l'enseignant sont d'autant plus amplifiés que la gestion de l'atmosphère n'est pas optimale. Il faut ici préciser que les enseignants sont **trois fois** plus concernés par des troubles vocaux que le reste de la population (Fritzell, 1996). L'implantation à ces pratiques de **techniques vocales** permet néanmoins de réduire la probabilité d'apparition de troubles. En conséquence, le corps et la voix de l'enseignant s'abîment d'autant plus vite que la **CNV employée est énergivore**. À cela nous préférons employer une CNV économe. Ainsi, un niveau énergétique bas présenté comme facteur limitant, côtoierait moins l'enseignant **usant d'une CNV économisant ses ressources énergétiques**.

A ne pas oublier que la CNV dans ce travail a pour objet d'améliorer la climat de classe et donc l'accès aux connaissances par les élèves (Bucheton et Soulé, 2009). L'intérêt de la bienveillance se porte ici sur les **résultats éducatifs**. D'après les études menées par Bujold en 1996 «La positivité des sentiments de l'étudiant envers son professeur expliquent à elle seul 26% de la variance au plan de l'engagement de la matière» (Langevin, 1996). Ces études amènent à l'idée qu'une relation pédagogique apaisée **renforce l'adhésion** des élèves sur le plan de leur **instruction** et de leur **éducation**. L'**effet Pygmalion**, appelé aussi l'effet Rosenthal, expose un sujet « à se comporter comme s'y attendent ceux qui exercent de l'influence sur lui » (Delchambre & De Landsheere, 1979). C'est un biais révélateur ou tout autrement destructeur qui doit nous mettre en alerte sur la communication non verbale à préférer. Ce dernier point renforce nos conclusions précédentes, la bienveillance de la communication non verbale peut être ou doit être à préférer.

Ces apports de la littérature scientifique nous permettent d'argumenter dans le sens de l'emploi d'une CNV plutôt **bienveillante**. Celle-ci permet d'instaurer une autorité cooptée, elle se veut aussi économe et participant davantage à l'engagement des élèves. Une CNV bienveillante trouve alors une place d'efficacité notable. C'est bien sur à chacun de trouver la communication convenant le mieux à son public et à sa personnalité.

À la fin de cette étude, quelques imprécisions demeurent. Nous pourrions donc questionner plus vastement les schèmes à employer et la diversité des situations classe rencontrées. Cela nous permettrait d'afficher un panorama bien plus globalisant. Il serait intéressant de questionner les **autres facteurs** *a priori* limitants relevés. Questionner l'effet des élèves sur la CNV enseignant et donc effectuer une recherche dans le **sens inverse** nous amènerait des éléments de compréhension plus généraux. Le concept d'action conjointe (Sensevy, 2007) dirigerait ces questionnements. Effectuer ses recherches sur des publics variés de part les **classes d'âges** et les **conditions socio-économiques** pourrait aussi faire l'enjeu d'un travail de recherche indépendant. Par ailleurs, il serait intéressant de questionner plus précisément l'**effet de rupture** ou encore le **renforcement** associé aux gestes ritualisés.

CONCLUSION

Les conceptions élève et enseignant relevées au cours de cette étude nous ont permis d'apercevoir les emplois et les conséquences des langages non verbaux. Ces deux publics occupent une place différente dans la classe, pour autant leur projection du plus souhaitable en terme de gestion de l'atmosphère semble **compatible**. Les deux sujets s'accordent sur l'importance et l'efficacité de la **proxémie**, des **regards** ou encore l'emploi d'un **ton calme ou des silences**.

De l'analyse vidéo nous avons pu percevoir différents schèmes successifs ayant permis de réguler l'atmosphère. Il nous est apparu nécessaire d'adapter la CNV **aux élèves** engagés dans l'interaction, ceci nécessitant l'installation d'une **relation pédagogique**. Par ailleurs, le degré de force des interventions s'inscrit dans un **contexte bien spécifique** dans lequel doivent s'adapter les CNV.

Les différents schèmes proposés par les enseignants ont ensuite été soumis à l'expérimentation. L'analyse statistique a révélé l'**efficacité notable** de certains schèmes et la nécessité d'une adaptation relative aux situations classes. Nous avons pu identifier des schèmes efficaces à moyennement efficaces, retrouvés dans l'ensemble des situations. La combinaison de schèmes s'avère également souhaitable. Ceux-ci ont été qualifiés d'autoritaires (voix forte, ton direct, regard appuyé, proxémie) et de bienveillants (proxémie, regard, voix calme, silence) révélant d'une **efficacité certaine**. Nous en avons conclu que l'efficacité de la CNV selon les situations n'engage pas des schèmes particuliers ou spécifiques mais plutôt des schèmes généralement efficaces. Choisir entre schèmes **bienveillants et autoritaires** et à mesurer à la situation, engageant **l'œil expert de l'enseignant**.

Nous avons expliqué l'efficacité des schèmes sur l'ensemble d'une classe au moyen d'un effet mimétique prenant source dans les **relations inter-élèves** et potentiellement des **relations maître-élève**. Par ailleurs, l'importance des **gestes ritualisés** a été relevée. L'efficacité durable ici engage des comportements automatiques intégrés et mimétiques.

Nous avons également pu étudier l'effet des valeurs du **niveau énergétique de la classe** et de **l'enseignant** dans notre objet de gestion de l'atmosphère. Les études statistiques nous ont permis d'affirmer qu'une baisse énergétique chez l'enseignant **limite** sa capacité de gestion de la classe, de même qu'un niveau énergétiquement élevé des élèves. À ces points, nous avons pu admettre qu'un niveau énergétique enseignant élevé est toujours favorable à la

gestion de l'atmosphère. Ce point nous a fait discuter de l'importance de choisir une communication la plus **économe** soit-elle, et ceci favorisant donc indirectement notre objectif de gestion.

L'apport de la littérature nous permet de pencher préférentiellement vers une posture bienveillante à une posture autoritaire, qui s'avère être prédicatrice d'une relation pédagogique enseignant **souhaitable**, dirige la construction d'une **autorité éducative fonctionnelle et s'avère la plus économe**. Cette préférence n'exclue pas les bénéfices relatifs apportés par les gestes autoritaires précédemment qualifiés grâce à ce travail de recherche. Ainsi, afin de retirer l'avantage des deux postures, l'adoption d'un **continuum entre posture bienveillante et autoritaire** peut s'avérer des plus optimales et cela à ajuster selon le contexte classe d'application. Le tout étant de saisir l'élan le plus efficace au temps t à la vue des nombreux paramètres en jeu. À ces points, il faut bien sûr faire valoir l'importance des moyens de sanctions ou de punitions. La gestion de l'atmosphère par le non verbal n'étant pas un système exclusif aux autres mais **s'intégrant au système scolaire**. Son objet est de tendre vers le mieux pour élève. Ce mieux n'a pas forcément à être confortable ou à viser une forme complaisance.

En définitive, cette étude nous a permis de mettre le doigt sur un élément qui n'est pas toujours considéré avec l'importance qu'il mérite dans les pratiques enseignantes. Pour autant, nous avons admis de l'intérêt que le non verbal peut porter à des fins de gestion de l'atmosphère et ceci pour un mieux, dirigé vers les élèves et vers l'enseignant.

ANNEXES

Annexe 1 - Les 5 macro-préoccupations de l'enseignant ou le Multi-agenda	61
Annexe 2 - Le triangle pédagogique	62
Annexe 3 - Hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves	62
Annexe 4 - Tableau des indicateurs observés et des postures enseignantes correspondantes :	64
Annexe 5 - Questionnaire papier destiné aux élèves (phase 2)	65
Annexe 6 - Lien du questionnaire Google form destiné à l'équipe éducative (phase2) .	66
Annexe 7 - Grille d'observation employée pour les relevés en direct (phase 3)	66
Annexe 8 - Grille d'observation employée pour les relevés de niveau énergétique en direct (phase 4)	68
Annexe 9 - Résultats bruts obtenus par les questionnaires destinés aux élèves (phase 2)	69
Annexe 10 - Représentation graphiques de réponses obtenues par le questionnaire élève (phase 2)	71
Annexe 11 - Représentations graphiques de réponses obtenues par le questionnaire destiné à l'équipe éducative (phase 2)	71
Annexe 12 - Résultats bruts obtenus par échantillonnage direct (phase 3)	73
Annexe 13 - Traitement Chi 2 des données brutes de l'annexe précédente	75
Annexe 14 - Traitement Chi 2 des données brutes de la phase 4	81

Annexe 1 - Les 5 macro-préoccupations de l'enseignant ou le Multi-agenda

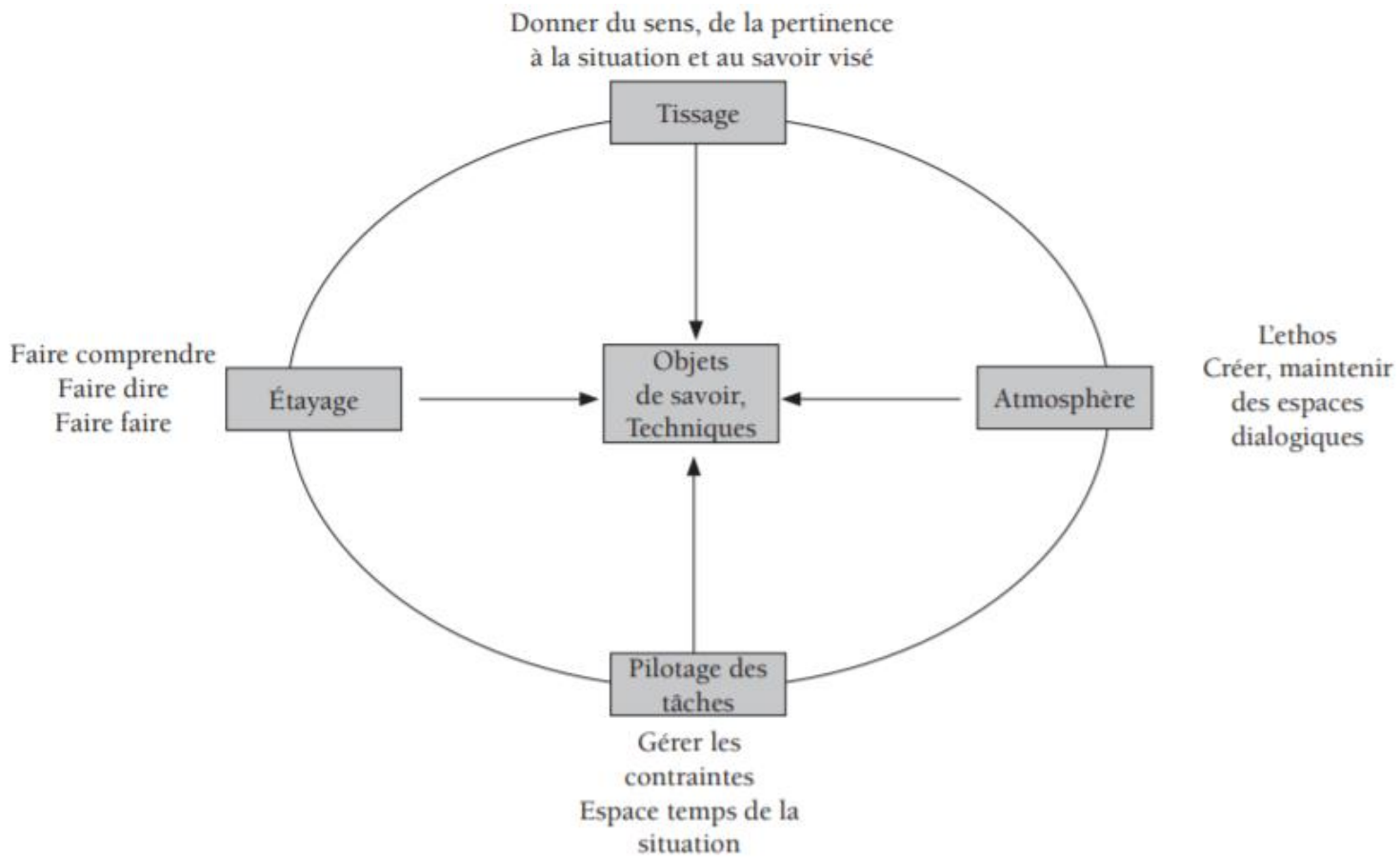
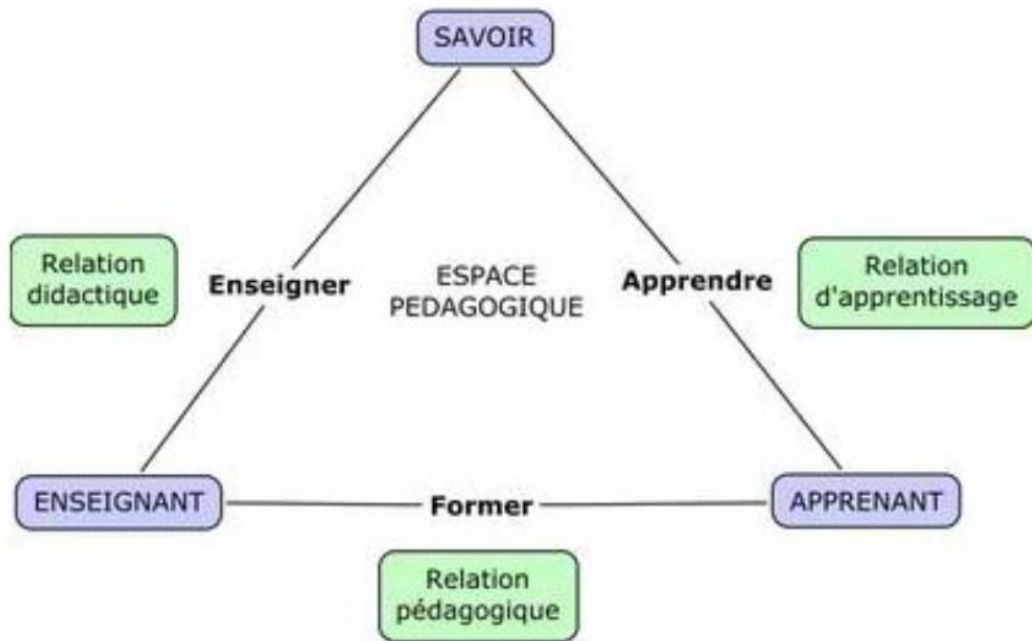


Figure 1: un multi-agenda de préoccupations enchâssées

Bucheton, D & Soulé, Y, *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, Éducation et didactique vol 3 - n°3 (Octobre 2009) Varia.

Annexe 2 - Le triangle pédagogique



Houssaye J, Le triangle pédagogique, *Exploration: Série "Pédagogie--histoire et pensée."*, ISSN 0721-3700, *Volume 1 de Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, P. Lang, 2000.

Annexe 3 - Hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves

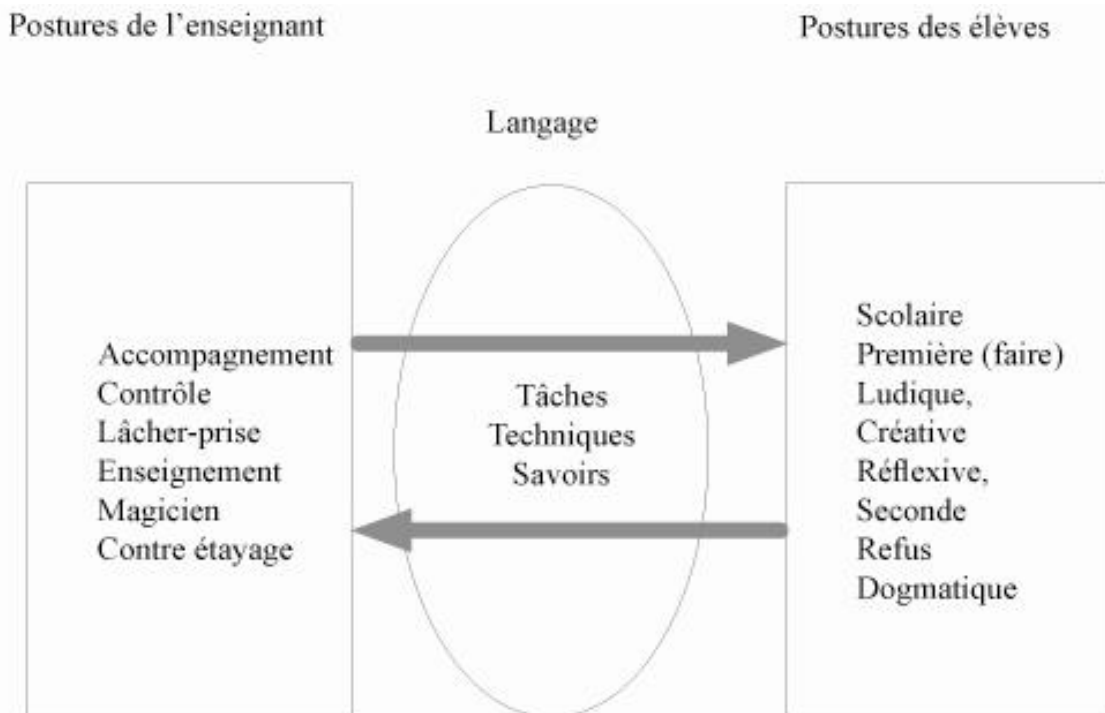


Schéma des ajustements réciproques entre postures des enseignants et des élèves

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, Refus d'intervention du maître	Laissé à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture ludique

Tableau de comparaison des postures de l'enseignant et de celles de l'élève

Bucheton, D & Soulé, Y, *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, Éducation et didactique vol 3 - n°3 (Octobre 2009) Varia.

Annexe 4 - Tableau des indicateurs observés et des postures enseignantes correspondantes

Ce tableau compile des propositions d'observables permettant d'identifier précisément une posture.

	Posture de contrôle	Posture de sur-étayage	Posture d'enseignement	Posture d'accompagnement	Posture de lâcher prise	Posture du magicien
Indicateurs de guidage des situations	Fort contrôle de la situation, pilotage serré par des interpellations ou des rappels à l'ordre. Liberté d'action de l'élève nulle.	Fort contrôle de la situation, pilotage serré. Liberté d'action de l'élève faible.	Contrôle de la situation balancé. Liberté d'action de l'élève faible.	Contrôle de la situation plus lâche. Liberté d'action de l'élève moyenne.	Contrôle de la situation très lâche. Liberté d'action de l'élève maximale.	Contrôle par des actions/ récits frappants, théâtraux. Liberté d'action de l'élève faible.
Indicateurs de guidage des apprentissages	Guidage inexistant Non le lieu aux apprentissages. Précède souvent cette phase d'apprentissage.	Guidage fort : l'enseignant expose les savoirs, fait à la place de l'élève, décompose excessivement les tâches simples. Pas d'autonomie de l'élève : il ne prend pas en main ses apprentissages.	Guidage fort : l'enseignant expose les savoirs. Pas d'autonomie de l'élève : ne prend pas en main ses apprentissages.	Guidage modéré : l'enseignant emploi des questionnements ou des accompagnements méthodologiques pour autonomiser l'élève. L'élève prend en main partiellement ses apprentissages	Guidage modéré : l'enseignant emploi des questionnements ou des accompagnements méthodologiques pour autonomiser l'élève. L'élève prend en main totalement ses apprentissages	Guidage fort : l'enseignant expose des éléments marquants. Pas d'autonomie de l'élève : il ne prend pas en main ses apprentissages.

Annexe 5 - Questionnaire papier destiné aux élèves (phase 2)

«Dans le cadre d'un travail de recherche, je suis amenée à questionner la vision d'élèves de différents niveaux.

Ce questionnaire porte sur la construction d'une ambiance de travail propice en classe. Il s'agit là de récolter des informations directement chez un public spécifique afin de préciser leur perception. Ce questionnaire est anonyme, vous êtes libres d'y répondre. Je vous remercie du temps et du soin que vous y consacrerez.

Selon vous, ce qui définit le mieux une ambiance de travail en classe :

- Calme Dynamique
 Sérieux Détendu
 Bruit léger Silencieux

Autres réponses possibles :

Pour moi l'ambiance de travail en classe est importante ? oui non
moyennement

Si oui, cela permet de : me concentrer me motiver
apprendre/mémoriser

Si non, cela : n'a pas d'importance pour moi ne m'aide pas

Autres réponses possibles :

Pour moi, le rôle du professeur dans l'ambiance de classe est :

- Peu importante Moyennement importante Importante
Très importante

Autres réponses possibles :

Le professeur qui a une bonne ambiance de travail en classe :

- Rappelle à l'ordre en criant Rappelle à l'ordre en parlant fort Rappelle à
l'ordre en parlant normalement
 Attend le silence réprimande individuellement les élèves en tort
 Est distant Est à son bureau Se rend accessible aux élèves
 Souriant Sévère Bienveillant Gentil Fait peur

Autres réponses possibles :

Le comportement de certains élèves influencent le reste de la classe (élèves qui discutent par exemple) :

oui non parfois

Autres réponses possibles :

Tout commentaire est bien venu : »

Annexe 6 - Lien du questionnaire Google form destiné à l'équipe éducative (phase2)

https://docs.google.com/forms/d/1whSvOheegX_kiOh5UTaopPc1wuHxbxPeCBb32oYs7yM/prefill

Annexe 7 - Grille d'observation employée pour les relevés en direct (phase 3)

SITUATIONS DE CLASSE	SCHEMES POSSIBLES DE L'ENSEIGNANTE	REACTIONS POTENTIELLES DES ELEVES
Situation 1 : Classe dissipée/bruyante/niveau énergétique non tourné vers les apprentissages = basé sur le mimétisme	Baisser le ton	Pas d'effet : Effet court terme : Effet long terme :
	Lever la voix	Pas d'effet : Effet court terme : Effet long terme :
	S'arrêter de parler	Pas d'effet : Effet court terme : Effet long terme :
	Chuchotement	Pas d'effet : Effet court terme : Effet long terme :
	Proxémie	Pas d'effet :

		Effet court terme : Effet long terme :
	Regard individualisé + Distance	Pas d'effet : Effet court terme : Effet long terme :
	Regard + Proxémie	Pas d'effet : Effet court terme : Effet long terme :
	Proximité + Voix douce	Pas d'effet : Effet court terme : Effet long terme :
	Distance + Voix agressive	Pas d'effet : Effet court terme : Effet long terme :
	Geste ritualisé (données recueillies après une période 2 mois d'emploi)	Pas d'effet : Effet court terme : Effet long terme :
Situation 2 : Dynamique de perte de confiance/envie. Stress généré chez les élèves. Potentiel renversement de l'atmosphère.	Proximité + ton bienveillant	Pas d'effet : Effet court terme : Effet long terme :
	Sourire	Pas d'effet : Effet court terme : Effet long terme :
	Ton bienveillant	Pas d'effet : Effet court terme : Effet long terme :
	Ton fort/direct	Pas d'effet : Effet court terme : Effet long terme :
Situation 3 : Individualité contestataire forte	Attitude calme + Voix basse	Pas d'effet : Effet court terme : Effet long terme :
	Attitude énergique + Voix	Pas d'effet :

	forte	Effet court terme : Effet long terme :
	Agacement visible	Pas d'effet : Effet court terme : Effet long terme :
Situation 4 : Atmosphère de travail convenable	Attitude calme	Pas d'effet : Effet court terme : Effet long terme :
	Attitude énergique	Pas d'effet : Effet court terme : Effet long terme :
	Désorganisation/ stress	Pas d'effet : Effet court terme : Effet long terme :

Annexe 8 - Grille d'observation employée pour les relevés de niveau énergétique en direct (phase 4)

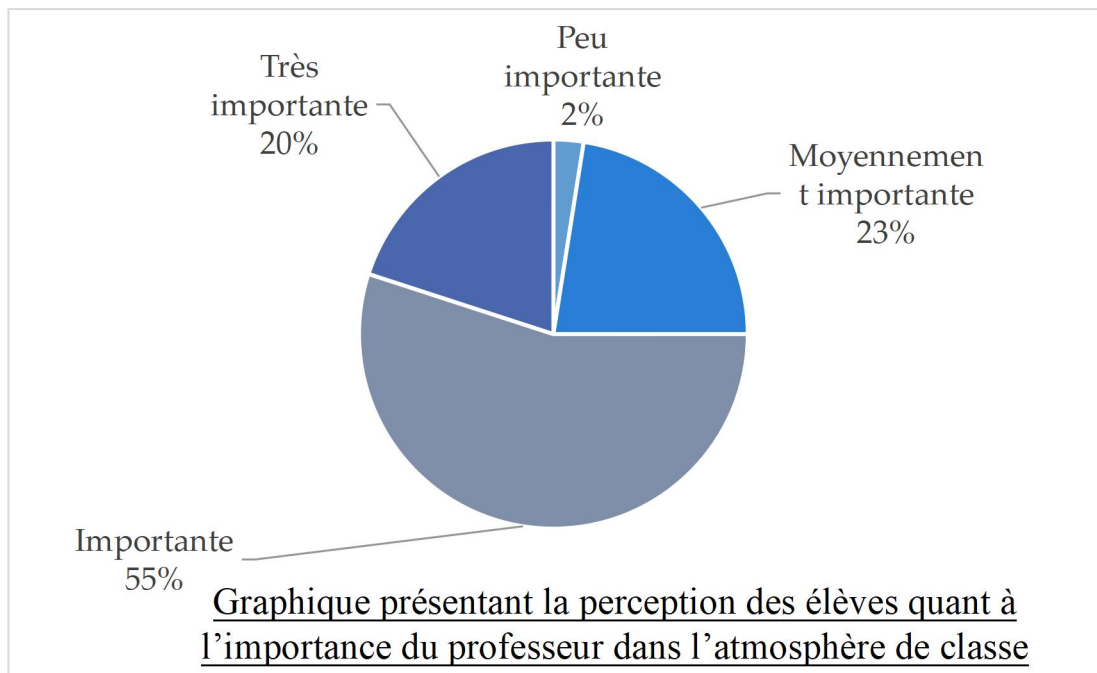
		Niveau énergétique de la classe	
		HAUT	BAS
Niveau énergétique du professeur	HAUT	Réussite : Échec :	Réussite : Échec :
	BAS	Réussite : Échec :	Réussite : Échec :

Annexe 9 - Résultats bruts obtenus par les questionnaires destinés aux élèves (phase 2)

Question	Réponse	Proportion	Pourcentage
<u>Selon vous, ce qui définit le mieux une ambiance de travail en classe :</u>			
Calme	14	0,147368421	14,73684211
Dynamique	17	0,178947368	17,89473684
Détendu	20	0,210526316	21,05263158
Sérieux	18	0,189473684	18,94736842
Bruit léger	15	0,157894737	15,78947368
Silencieux	8	0,084210526	8,421052632
Bruyant	3	0,031578947	3,157894737
TOTAL	95		
<u>Pour moi l'ambiance de travail en classe est importante ?</u>			
Oui	34	0,62962963	62,96296296
Non	15	0,277777778	27,77777778
Moyennement	5	0,092592593	9,259259259
TOTAL	54		
<i>Si oui, cela permet de :</i>			
Me concentrer	19	0,38	38
Me motiver	17	0,34	34
Apprendre/mémoriser	14	0,28	28
		Total	50
<i>Si non, cela :</i>			
N'a pas d'importance pour moi	15	0,833333333	83,33333333
Ne m'aide pas	3	0,166666667	16,66666667
TOTAL	18		
<u>Pour moi, le rôle du professeur dans l'ambiance de classe est :</u>			

Peu importante	1	0,025	2,5
Moyennement importante	9	0,225	22,5
Importante	22	0,55	55
Très importante	8	0,2	20
TOTAL	40		
<u>Le professeur qui a une bonne ambiance de travail en classe :</u>			
Gentil	28	0,16184971 1	16,1849711
Se rend accessible aux élèves	25	0,14450867 1	14,45086705
Souriant	23	0,13294797 7	13,29479769
Rappelle à l'ordre en parlant normalement	23	0,13294797 7	13,29479769
Bienveillant	22	0,12716763	12,71676301
Attend le silence	17	0,09826589 6	9,826589595
Rappelle à l'ordre en parlant fort	13	0,07514450 9	7,514450867
Réprimande individuellement les élèves en tort	12	0,06936416 2	6,936416185
Sévère	7	0,04046242 8	4,046242775
Fait peur	3	0,01734104	1,734104046
Rappelle à l'ordre en criant	2	0,01156069 4	1,156069364
Est à son bureau	2	0,01156069 4	1,156069364
Est distant	1	0,00578034 7	0,578034682
TOTAL	173		
<u>Le comportement de certains élèves influencent le reste de la classe (élèves qui discutent par exemple) :</u>			
Oui	11	0,26190476 2	26,19047619
Non	5	0,11904761 9	11,9047619
Parfois	26	0,61904761 9	61,9047619
TOTAL	42		

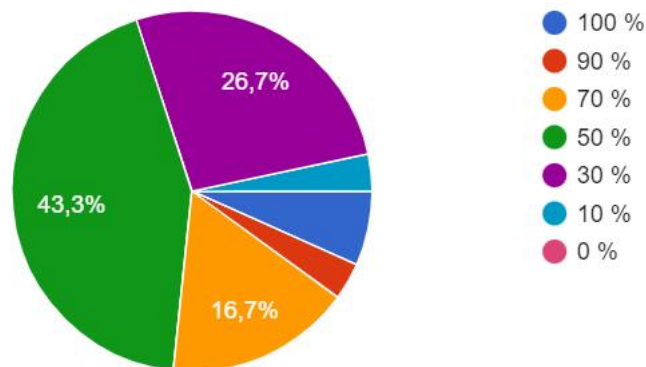
Annexe 10 - Représentation graphiques de réponses obtenues par le questionnaire élève (phase 2)



Annexe 11 - Représentations graphiques de réponses obtenues par le questionnaire destiné à l'équipe éducative (phase 2)

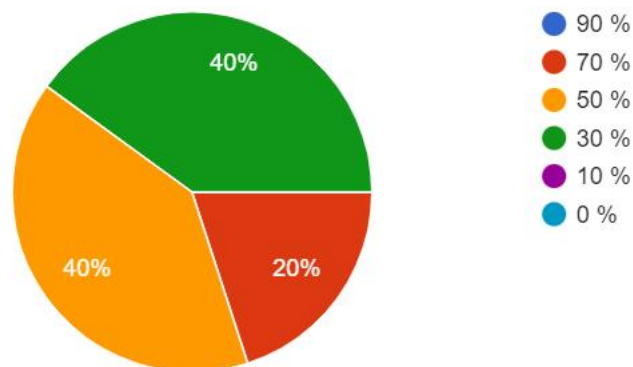
Quelle proportion attribueriez vous à la gestion des élèves dans votre exercice professionnel ?

30 réponses



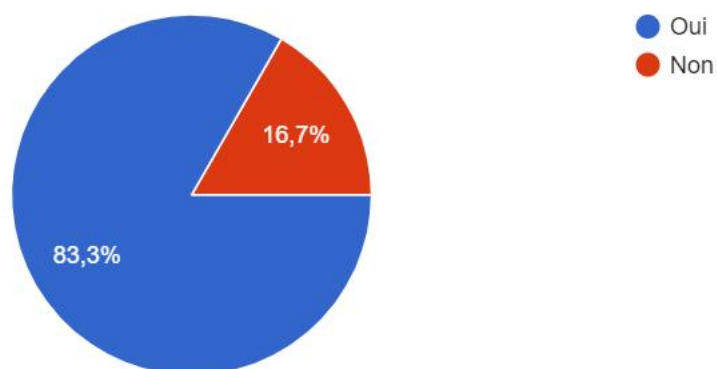
Quelle proportion attribueriez vous à la communication non verbale dans vos interactions quotidiennes avec les élèves ?

30 réponses



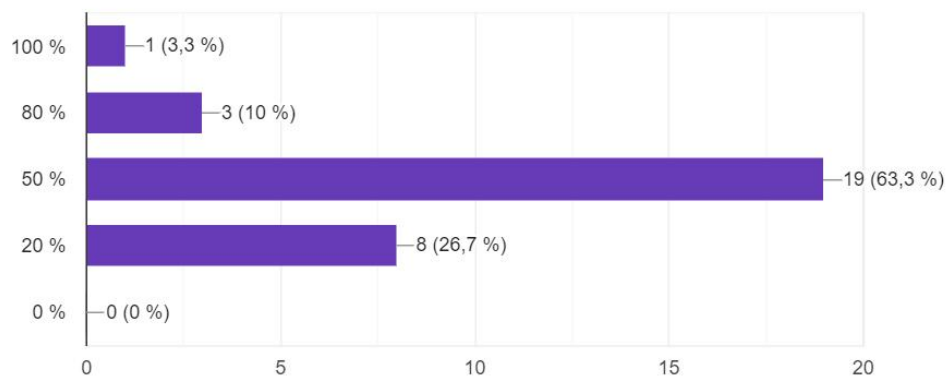
Employez vous la communication non verbale de façon consciente ?

30 réponses



Selon quelle proportion vous semblez vous utiliser la communication non verbale à des fins de gestion des élèves ?

30 réponses



Annexe 12 - Résultats bruts obtenus par échantillonnage direct (phase 3)

SITUATIONS DE CLASSE	SCHEMES POSSIBLES DE L'ENSEIGNANTE	REACTIONS POTENTIELLES DES ELEVES
Situation 1 : Classe dissipée/bruyante/niveau énergétique non tourné vers les apprentissages = basé sur le mimétisme	Baisser le ton	Pas d'effet : 9 Effet court terme : 11 Effet long terme : 16
	Lever la voix	Pas d'effet : 4 Effet court terme : 20 Effet long terme : 6
	S'arrêter de parler	Pas d'effet : 15 Effet court terme : 6 Effet long terme : 10
	Chuchotement	Pas d'effet : 22 Effet court terme : 20 Effet long terme : 2
	Proxémie	Pas d'effet : 8 Effet court terme : 16 Effet long terme : 15
	Regard individualisé + Distance	Pas d'effet : 12 Effet court terme : 10 Effet long terme : 9
	Regard + Proxémie	Pas d'effet : 5 Effet court terme : 16 Effet long terme : 11
	Proximité + Voix douce	Pas d'effet : 19 Effet court terme : 14 Effet long terme : 7
	Proximité + Voix agressive	Pas d'effet : 8 Effet court terme : 16 Effet long terme : 15

	Geste ritualisé (données recueillies après une période 2 mois d'emploi)	Pas d'effet : 10 Effet court terme : 16 Effet long terme : 15
Situation 2 : Dynamique de perte de confiance/envie. Stress généré chez les élèves. Potentiel renversement de l'atmosphère.	Proximité + ton bienveillant	Pas d'effet : 5 Effet court terme : 26 Effet long terme : 11
	Sourire	Pas d'effet : 12 Effet court terme : 19 Effet long terme : 17
	Ton bienveillant	Pas d'effet : 2 Effet court terme : 16 Effet long terme : 20
	Ton fort/direct	Pas d'effet : 3 Effet court terme : 14 Effet long terme : 14
Situation 3 : Individualité contestataire forte	Attitude calme + Voix basse	Pas d'effet : 8 Effet court terme : 11 Effet long terme : 13
	Attitude énergique + Voix forte	Pas d'effet : 6 Effet court terme : 14 Effet long terme : 13
	Agacement visible	Pas d'effet : 23 Effet court terme : 5 Effet long terme : 1
Situation 4 : Atmosphère de travail convenable	Attitude calme	Pas d'effet : 22 Effet court terme : 0 Effet long terme :
	Attitude énergique	Pas d'effet : 6 Effet court terme : 17 Effet long terme : 15
	Désorganisation/ stress	Pas d'effet : 3 Effet court terme : 13 Effet long terme : 18

Annexe 13 - Traitement Chi 2 des données brutes de l'annexe précédente

En jaune figurent les valeurs les échantillons les plus élevée pour chaque ligne.

Résidu : Valeur observé - Valeur théorique

Calcul : Résidu²/ Valeur théorique

Somme Chi2 : Somme des «Calculs»

SITUATION 1 : Classe dissipée bruyante non tournée vers les apprentissages			
Schèmes	Pas d'effet	Effet à court terme	Effet à long terme
Baisser le ton	9	11	16
Valeur théorique	11,10743802	14,38016529	10,51239669
Résidu	2,107438017	3,380165289	-5,487603306
Calcul	0,399848731	0,794533105	2,864597952
Lever la voix	4	20	6
Valeur théorique	9,256198347	11,98347107	8,760330579
Résidu	5,256198347	-8,016528926	2,760330579
Calcul	2,984769776	5,362781419	0,869764541
S'arrêter de parler	15	6	10
Valeur théorique	9,564738292	12,38292011	9,052341598
Résidu	-5,435261708	6,38292011	-0,947658402
Calcul	3,088643822	3,290150366	0,099207088

Chuchotement	22	20	2
Valeur théorique	13,57575758	17,57575758	12,84848485
Résidu	-8,424242424	-2,424242424	10,84848485
Calcul	5,22754329	0,334378265	9,159805603
Proxémie	8	16	15
Valeur théorique	12,03305785	15,5785124	11,38842975
Résidu	4,033057851	-0,421487603	-3,611570248
Calcul	1,35173917	0,011403643	1,145323801
Regard + Distance	12	10	9
Valeur théorique	9,564738292	12,38292011	9,052341598
Résidu	-2,435261708	2,38292011	0,052341598
Calcul	0,620037831	0,45855971	0,000302645
Regard + Proxémie	5	16	11
Valeur théorique	9,873278237	12,78236915	9,344352617
Résidu	4,873278237	-3,217630854	-1,655647383
Calcul	2,40536529	0,809955353	0,293350259
Proxémie + Voix douce	19	14	7
Valeur théorique	12,3415978	15,97796143	11,68044077
Résidu	-6,658402204	1,977961433	4,680440771
Calcul	3,592267439	0,244857984	1,875487941

Proxémie + Voix agressive	8	16	15
Valeur théorique	12,03305785	15,5785124	11,38842975
Résidu	4,033057851	-0,421487603	-3,611570248
Calcul	1,35173917	0,011403643	1,145323801
Geste ritualisé	10	16	15
Valeur théorique	12,65013774	16,37741047	11,97245179
Résidu	2,650137741	0,377410468	-3,027548209
Calcul	0,555190006	0,008697264	0,765594911
Total	112	145	106
Pourcentage (%)	30,85399449	39,94490358	29,20110193
	0,308539945	0,399449036	0,292011019
Somme : Chi2	51,12262382		
ddl	18		
Chi2 > 34,8 Probabilité d'erreur <0,01			

SITUATION 2 : Dynamique de perte de confiance/stress

Schémes	Pas d'effet	Effet à court terme	Effet à long terme	Total
Proximité + ton bienveillant	5	26	11	42
Valeur théorique	5,811320755	19,81132075	16,37735849	
Résidu	0,811320755	-6,188679245	5,377358491	
Calcul	0,113268807	1,933225517	1,765607338	
Ton bienveillant	2	16	20	38
Valeur théorique	5,257861635	17,9245283	14,81761006	
Résidu	3,257861635	1,924528302	-5,182389937	
Calcul	2,018627185	0,206633565	1,812516684	
Sourire	12	19	17	48
Valeur théorique	6,641509434	22,64150943	18,71698113	
Résidu	-5,358490566	3,641509434	1,716981132	
Calcul	4,323327616	0,585676101	0,157505326	
Ton fort/direct	3	14	14	31
Valeur théorique	4,289308176	14,62264151	12,08805031	
Résidu	1,289308176	0,622641509	-1,911949686	
Calcul	0,387548645	0,026512477	0,302410356	
Total	22	75	62	159
Pourcentage (%)	13,83647799	47,16981132	38,99371069	100%
	0,13836478	0,471698113	0,389937107	
Somme : Chi2	12,91638814			
ddl	6			
Chi2 > 12,59	Probabilité d'erreur <0,05			

SITUATION 3 : Individualité contestataire				
Schèmes	Pas d'effet	Effet à court terme	Effet à long terme	Total
Voix basse + attitude calme	8	11	13	32
Valeur théorique	12,59574468	10,21276596	9,191489362	
Résidu	4,595744681	-0,787234043	-3,808510638	
Calcul	1,676825762	0,060682624	1,578063436	
Voix forte + attitude énergique	6	14	13	33
Valeur théorique	12,9893617	10,53191489	9,478723404	
Résidu	6,989361702	-3,468085106	-3,521276596	
Calcul	3,760860474	1,142015904	1,308128567	
Agacement visible	23	5	1	29
Valeur théorique	11,41489362	9,255319149	8,329787234	
Résidu	-11,58510638	4,255319149	7,329787234	
Calcul	11,75785727	1,956468574	6,44983832	
Total	37	30	27	94
Pourcentage (%)	39,36170213	31,91489362	28,72340426	100%
	0,393617021	0,319148936	0,287234043	
Somme : Chi2	29,69074093			
ddl	4			
Chi2 > 13,28	Probabilité d'erreur <0,01			

SITUATION 4 : Classe calme et Élèves tournés vers les apprentissages				
Schémes	Pas d'effet	Effet à court terme	Effet à long terme	Total
Attitude calme	22	0	0	22
Valeur théorique	7,255319149	7,021276596	7,723404255	
Résidu	-14,74468085	7,021276596	7,723404255	
Calcul	29,96499657	7,021276596	7,723404255	
Attitude énergique	6	17	15	38
Valeur théorique	12,53191489	12,12765957	13,34042553	
Résidu	6,531914894	-4,872340426	-1,659574468	
Calcul	3,404580428	1,957484136	0,20645424	
Désorganisation/stress	3	13	18	34
Valeur théorique	11,21276596	10,85106383	11,93617021	
Résidu	8,212765957	-2,14893617	-6,063829787	
Calcul	6,015422504	0,425573634	3,08055524	
Total	31	30	33	94
Pourcentage (%)	32,9787234	31,91489362	35,10638298	100%
	0,329787234	0,319148936	0,35106383	
Somme : Chi2	59,7997476			
ddl	4			
Chi2 > 13,28	Probabilité d'erreur <0,01			

Annexe 14 - Traitement Chi 2 des données brutes de la phase 4

SITUATION 5 : Niveau énergétique Haut de l'enseignante			
Niveau énergétique de la classe :	Réussite	Échec	Total
HAUT	12	11	23
Valeur théorique	14,68085106	8,319148936	
Résidu (théorique-observé)	2,680851064	-2,680851064	
Calcul	0,489546716	0,863905969	
BAS	18	6	24
Valeur théorique	15,31914894	8,680851064	
Résidu	-2,680851064	2,680851064	
Calcul	0,469148936	0,827909887	
Total	30	17	47
Pourcentage (%)	63,82978723	36,17021277	100%
	0,638297872	0,361702128	
Somme : Chi2	2,650511509		
ddl	1		
Chi2 < 3,84 Probabilité d'erreur > 0,05			

SITUATION 6 : Niveau énergétique Bas de l'enseignante			
Niveau énergétique de la classe :	Réussite	Échec	Total
HAUT	3	18	21
Valeur théorique	10,76923077	10,23076923	
Résidu (théorique-observé)	7,769230769	-7,769230769	
Calcul	5,604945055	5,899942163	
BAS	17	1	18
Valeur théorique	9,230769231	8,769230769	
Résidu	-7,769230769	7,769230769	
Calcul	6,539102564	6,883265857	
Total	20	19	39
Pourcentage (%)	51,28205128	48,71794872	100%
	0,512820513	0,487179487	
Somme : Chi2	24,92725564		
ddl	1		
Chi2 > 6,63 Probabilité d'erreur < 0,01			

BIBLIOGRAPHIE

Allen J.L. et al. (2007). *The Effects Of Students' predispositions toward Communication, Learning Styles, And Sex On Academic Achievement*. Journal of College Teaching & Learning, vol. 4, n° 9, p.71-84.

Andersen J.F. (1979). *Teacher immediacy as a predictor of teacher effectiveness*. Communication Yearbook, 3, 543-559.

Benites et al. (2004). *Les attentes et les comportements non verbaux de l'enseignant en situation d'évaluation formative : une étude biculturelle*. Mesure et évaluation en éducation, vol. 27, n° 1, p. 1-21.

Birdwhistell R.L. (1970). *Kinesics and context*. Philadelphia University of Pennsylvania.

Boizumault M. & Cogérino G. (2014). *La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant*, De Boeck Supérieur « Staps », 2012/4 n°98 | p. 67 à 79.

Breed G. et Colaiuta V. (2006). *Looking, blinking, and sitting: nonverbal dynamics in the classroom*. Journal of Communication, vol.24, n° 2, p. 75-81.

Brown D.H. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). New York, Longman.

Joly B. (2009). *La communication . Le point sur... Marketing*, De Boeck Supérieur.

Bucheton D. et Soulé Y. (Octobre 2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. Éducation et didactique, vol 3 - n°3 Varia.

Burel N. & Andrieu B. (2014). *Expériences corporelles et gestes professionnels*. Recherches et Educations, tome 1, n° 12.

Burroughs n. F. (2007). *A reinvestigation of the relationship of teacher nonverbal immediacy and student compliance-resistance with learning*. Communication Education, vol.56, n° 4, p. 453-475.

Carnus m.-F., Terrisse A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS*. Le sujet enseignant en question. paris : Ed. EPS.

Corraze J. (1980). *Les communications non verbales*. Paris : Presses universitaires de France.

Cosnier J. (1977). *Communication non verbale et langage*. Psychologie médicale, 1977, 9, 11 : 2033- 2049.

Dejonckere P. (2001). *Occupational Voice: Care and Cure*. Kugler Publications.

Gal-Petitfaux N. (2000). *Typicalité dans la signification et l'organisation de l'intervention des professeurs d'EPS en situation d'enseignement de la natation : le cas de situation de nage en « fil indienne »*. Thèse de doctorat STAPS non publiée, Université de Montpellier.

Gal-Petitfaux N. (2015). *L'activité de l'enseignant d'éducation physique chevronné en début de leçon : interactions et engagement intentionnel*. eJRIEPS, n° 34, p. 62-89.

Gaudreau N. (2017). *Gérer efficacement sa classe. Les cinq ingrédients essentiels*. Presse de l'Université de Québec. Collection éducation intervention.

Genevois G. (1992). *Étho-psychologie des communications et pédagogie, Note de synthèse*. Revue Française de Pédagogie, 100, 81-103.

Gueguen N. (2004). *Nonverbal Encouragement of participation in a Course: the Effect of touching*. Social Psychology of Education, vol. 7, n° 1, p. 89-98.

Hall E. (1966). *The hidden dimension*. New York (Doubleday).

Harris M. & Rosenthal R. (2005). *No more teachers' dirty looks: effects of teacher non verbalbehaviour on students outcomes*. In R.E. Riggio & R.S. Feldman (Eds.). *Applications of Nonverbal Communication*. nj: mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 157-192.

Houssaye J. (2000). *Le triangle pédagogique*. Exploration: Série "Pédagogie--histoire et pensée.", ISSN 0721-3700, Volume 1 de Théorie et pratiques de l'éducation scolaire, P. Lang.

Hunter L. (2011). *Re-embodiment (preservice middle years) teachers ? An attempt to reposition the body and its presence in teaching and learning*. *Teaching and teacher education*, vol. 27, n° 1, 187-200.

Langevin L. (1996). *Réussir en enseignement, c'est réussir la relation maître-élève*. Communication présentée au 16^e Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), Atelier 6D52, Montréal, Québec, Canada.

Levasseur J. (2021). *Pour une meilleure gestion de classe au secondaire*. Chenelière.

Loquet M. (2007). *Les techniques didactiques du professeur*. In C. Amade-Escot (Ed.). *Le didactique*. paris : Revue EPS.

Mahut N. et al. (2005). *Gestuelle de l'enseignant en natation et coconstruction du sens*. *Science & Motricité*, n° 56, p. 43-63.

Massa P. et Mayer P. (2006). *Should multimedia instruction accomodate verbalizer-visualizer cognitive style?*, *Learning and individual differences*, Volume 16, Issue 4, Pages 321-335.

McCroskey J. et al. (1996). *A multicultural examination of the relationship between non verbal immediacy and affective learning*. *Communication Quaterly*, vol. 44, n° 3, p. 297-307.

McCroskey L., Richmond V., McCroskey J. (2002). *The Scholarship of teaching and Learning: contributions from the discipline of communication*. Communication Education, vol. 51, n° 1, p. 383-391.

Meirieu P. (2009). *Le pari de l'éducabilité, Les soirées de l'enpjj*. Les cahiers pédagogiques , vol.1, n°43, pages 4 à 9.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2013). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, arrêté du 1-07-2013 - J.O du 18-7-2013, NOR : MENE1315928A.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015, NOR : MENE1506516D.

Mehrabian A. et al. (1967). *Inference of attitudes from nonverbal communication in two channels*. Journal of Consulting Psychology, 31(3), 248–252.

Mehrabian A. (1971). *Silent Messages*. Belmont, CA, Wadsworth.

Pekrun R. (2014). *Emotions and learning*. Bureau international d'éducation de l'UNESCO, IBE/2014/ST/EP24.

Pogue L. et AhYun K. (2006). *The effect of teacher nonverbal immediacy and credibility on student motivation and affective learning*. Communication Education, n° 55, p. 331-344.

Kammoun M. et Escot C. (2007). *Fonctionnalités didactiques de la gestualité de l'enseignant*. Revue EPS, n° 327, p. 67-70.

Réseau Canopé. *Des personnels formés à la communication avec les parents*. Reseau-canope.fr.

Ria L., Saury j., Sève C., Durand m. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : études lors des premières expériences de classe en éducation physique. *Science et Motricité*, n° 42, p. 47-58.

Richmond V. p. (2002). *Teacher nonverbal immediacy: Use and outcomes*. In F. L. Chesebro, j. C.

Robbes B. (2006). L'autorité de l'enseignant comme savoir d'action, nouvelle prévention des violences en milieu scolaire ?. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, n° 37, p. 111-122.

Roncin E., Loquet M. (2008). *Enseigner la danse à des adolescents avec autisme : l'ingéniosité des gestes enseignants*. eJIRIEPS, n° 13, p. 42-56.

Sensevy G. (2008). *Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique, une action située ?* Recherche et Formation, n° 57, p. 39-50.

Sensevy G. & Mercier A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Paideia, Rennes : PUR, 2007. – 225 p.

Sperber D., Wilson D. (1989). *La pertinence*. Communication et Cognition. Paris : Les éditions de minuit.

Terrisse A. (1999). *La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement-apprentissage : le point de vue clinique*. Carrefour de l'éducation, n° 7, p. 62-87.

Visioli J., (2019). *La relation pédagogique*. Paris, Éditions EP&S, coll. Pour l'action, vol 127.

Visioli J., Petiot O., Ria L. (2016). *L'activité d'enseignants experts en éducation physique et Sportive : une étude de cas sur les formes, les fonctions et la pertinence des communications non verbales en situation*. eJIRIEPS, n° 37, p. 80-119.

Visioli et Petiot(2018). *Les connaissances actuelles sur la communication corporelle des enseignants en situation de classe*. Armand Colin | « Carrefours de l'éducation », 2018/1 n° 45 | p. 223 à 244.

Watson J. (1972). *Le behaviorisme*. C.E.P.L, Paris.

Zeki C.P. (2009). *The importance of non-verbal communication in classroom management*. Procedia – Social and behavioral sciences, vol. 1, n° 1, p. 1443-1449.

Zhang Q., Zhang J. (2006). *Dimensions of teacher immediacy as predictors of student learning: A Chinese perspective*. Communications Research Reports, vol 23, n° 3, p. 199-207.