



HAL
open science

Les comportements communicationnels de l'enseignant : impact sur la dynamique de l'activité d'apprentissage et l'engagement des élèves dans la situation

Julia Bretecher, Mila Dupuis

► To cite this version:

Julia Bretecher, Mila Dupuis. Les comportements communicationnels de l'enseignant : impact sur la dynamique de l'activité d'apprentissage et l'engagement des élèves dans la situation. Education. 2022. dumas-04023307

HAL Id: dumas-04023307

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04023307>

Submitted on 10 Mar 2023

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.

“ Métiers de l’Enseignement, de l’Éducation et de la formation ”

Mention second degré

Parcours Education Physique et Sportive (EPS)

Mémoire de recherche

**Les comportements communicationnels de l’enseignant : impact sur la dynamique de
l’activité d’apprentissage et l’engagement des élèves dans la situation**

Mémoire présenté en vue de l’obtention du grade de master

Soutenu par :

Bretecher Julia et Dupuis Mila

Le 8/12/2022

En présence de la commission de soutenance composée de :

Jacques Saury, directeur de mémoire

Annabelle Paris, membre de la commission

Sommaire du mémoire

Sommaire	p. 2
Introduction	p. 3
1. Revue de littérature	p.6
2. Cadre théorique	p.13
3. Méthode de recherche	p.16
4. Résultats	p.23
5. Discussion	p.31
Conclusion	p.36
Nuance	p.37
Bibliographie	p.38
Annexes	p.41

Introduction

Depuis le début de la crise sanitaire qui frappe de plein fouet toutes les sphères de la

vie courante, notamment le milieu de l'éducation, nous pouvons remarquer des différences de comportements communicationnels entre les individus. Effectivement, le confinement conduisant à la fermeture des écoles, collèges et lycées le 16 mars 2020 a été le terrain d'interactions à distance ou différées entre élèves enseignants à travers des vidéo-conférences ou des capsules vidéos. De surcroît, bien que les élèves aient retrouvé les salles de classes depuis le 11 mai 2020 pour les plus jeunes, les interactions entre les élèves et les enseignants ont dû être modifiées pour correspondre au cadre imposé par les contraintes sanitaires. La communication entre élèves et professeurs a ainsi été largement impactée par les restrictions, imposant aux individus le port du masque et rendant impossibles les contacts physiques. Ceci rendant, par conséquent, difficile la communication verbale des professeurs à travers le masque et non verbale par l'interdiction du guidage tactile en EPS de l'enseignant sur l'élève.

Le site¹ réalisé par Roche et Gal-Petitfaux sur la supervision et le guidage des élèves, publié par l'UV2S souligne *“l'importance du langage corporel pour guider les élèves dans l'action”*. En effet, il existe de multiples types de communication non-verbale (démonstrations, attitudes, signaux sonores etc..). A travers ces modalités de communication, le corps va intervenir comme outil clef dans la façon d'enseigner, d'autant plus en EPS puisque l'on parle de mise en scène du corps du professeur (Burel & Andrieu 2014). Pour étayer notre propos, nous pouvons prendre l'exemple du sourire. Le sourire d'un enseignant peut rassurer, engager, ou non un élève dans la pratique physique et sportive d'où la complexité de communication induite par le contexte actuel. Cela traduit une *“mise en scène corporelle de l'enseignant où ses communications gestuelles, comme posturales, sont au service de l'efficacité de son enseignement”* (Boizumault & Cogérino, 2010, 2015 ; Brun-Bezombes & Gal-Petitfaux, 2006). Les comportements communicationnels non-verbaux peuvent par exemple permettre d'intervenir à distance ou d'attirer l'attention de quelques élèves sans déranger les autres selon Trottier (2012). Par conséquent, les comportements communicationnels variables de l'enseignant(e) d'EPS jouent un rôle important pour aider les élèves à apprendre. En effet, Gal-Petitfaux renseigne que *“l'enseignant transmet la majorité de ses feedbacks (de 70% à 95%) par le canal verbal (Carlier, Renard & Swalus, 1991 ; Cloes & al., 1988)”*.

Au sein de l'écosystème “classe” considéré comme un *“lieu d'interaction entre enseignant et élèves, où l'ensemble des règles et des artefacts symboliques utilisés font l'objet d'échange et*

¹ Site Web http://uv2s.cerimes.fr/media/s1401_supervision/co/module_supervision_35.html

transactions (souvent linguistique) au cours desquels les acteurs co-construisent le sens des situations vécues” (Bertone, Méard, Euzet, Durand, Gal-Petitfaux, 2002) ont donc lieu des transactions. Ces transactions, *“définies par l’ensemble des interactions et des négociations qui ont lieu en classe entre un enseignant et ses élèves”*(Bertone, Méard, Euzet, Durand, Gal-Petitfaux, 2002), dépendent d’actions physiques et d’actes de langage (selon la distinction de Austin (1962)). Les actions physiques correspondent à la gestuelle non verbale de l’enseignant, à sa mise en scène corporelle dans l’espace classe tandis que les actes de langages renvoient aux *“productions langagières situées qui sont les unités minimales de base de la communication linguistique”* selon Searle en 1972 cité par Bertone et al. (2002). Ces actes de langages se catégorisent selon Austin (1962) en actes d’énonciations (ou de locution), en actes intentionnels (ou d’illocution) et en actes dirigés vers autrui (ou de perlocution). Ce sont ces procédés que nous tenterons d’analyser afin de mettre en parallèle les réactions des élèves face à ces actes de langages et ces gestuelles corporelles variables.

Afin de rendre compte de la réaction des élèves face aux comportements communicationnels de l’enseignant nous nous sommes inscrites dans le courant de l’approche située initiée par Theureau (2004) à travers l’approche du cours d’action et poursuivi par Saury et al. (2013) dans *“Actions, significations et apprentissages en EPS”*. Ainsi nous avons pu accéder à l’expérience vécue par les élèves dans une situation donnée et surtout en réaction aux actions physiques et langagières de l’enseignant. Cet accès au monde propre de l’élève s’est fait par le biais d’un “observatoire” de l’activité et de l’expérience des élèves sur le terrain (Theureau, 2006). Cet observatoire est un questionnement visant à faire décrire l’action en cours du point de vue de l’élève afin d’aider l’élève à se « remettre en situation » et à raconter, mimer, commenter, ce qu’il vient de vivre.

Notre démarche s’inscrit dans une certaine cohérence avec les objectifs de l’Education Nationale et notamment à travers la notion de “culture de l’engagement”. Notre travail répond à des enjeux en résonance avec les compétences que les professeurs, professeurs documentalistes et conseillers principaux d’éducation doivent maîtriser pour l’exercice de leur métier issus du Bulletin Officiel du 25 juillet 2013. En effet, chaque enseignant doit “connaître les élèves et les processus d'apprentissage”.

L’objectif de notre recherche est, dans un premier temps, d’analyser les comportements verbaux et physiques d’un enseignant en situation de classe. Il s’agit donc de décrire les comportements des enseignants “de l’extérieur”. Puis de réaliser des entretiens avec les élèves afin de recueillir leurs ressentis quant-aux indications orales et à la gestuelle

physique de l'enseignant. Ainsi, l'expérience vécue par l'enseignant nous intéresse moins que la perception directe de ces comportements par les élèves.

La communication apparaît essentielle dans l'intervention de l'enseignant. En effet, elle se révèle indispensable car omniprésente tout au long de la leçon, au travers des consignes, des directives, des feedbacks, des encouragements ou encore des remontrances faites par le professeur à ses élèves. L'enjeu de cette étude est donc d'étudier en profondeur les comportements communicationnels de l'enseignant et leurs impacts sur l'activité des élèves en situation d'apprentissage. Au travers de l'expérience vécue des élèves, nous avons examiné en détail avec eux les procédés utilisés par l'enseignant et leur avons proposé de nous révéler leur ressenti dans la tâche face à ceux-ci. Les élèves sont-ils plus ou moins engagés dans la tâche selon le mode de transmission des consignes ? La mise en scène corporelle du professeur aide-t-elle les élèves à se représenter plus facilement l'espace dans lequel ils vont évoluer ? Permet-elle une meilleure assimilation des consignes, des rétrospectives face à un apprentissage spécifique ? Le choix du vocabulaire en lien avec les actes de langage intentionnels comme "affirmer ou ordonner" fait-il varier l'engagement des élèves dans la tâche ? Nous pouvons ici remarquer l'enjeu professionnel qui découle de ces questionnements. L'enseignant, après avoir accédé à l'expérience de l'élève dans l'environnement de la classe face à une situation d'apprentissage, pourra orienter son action et par conséquent moduler ses comportements communicationnels de façon à engager durablement les élèves dans la séquence d'EPS.

A l'issue de cette introduction nous pouvons énoncer la problématique suivante : Relever les comportements communicationnels verbaux et non-verbaux de l'enseignant et en analyser les effets sur l'engagement des élèves à travers l'accès aux significations données par ces derniers aux comportements de l'enseignant.

Dans notre position de chercheurs, nous nous proposons d'étudier le lien entre certains comportements communicationnels de l'enseignant et l'engagement des élèves dans la tâche. En effet, nous entreprendrons de déceler les comportements communicationnels verbaux et non verbaux favorables à l'engagement des élèves en situation et ceux qui, s'ils existent, amènent à la démobilitation des élèves dans la tâche.

Revue de littérature

La communication est « l'échange d'informations et de significations créées et

partagées entre deux personnes ou plus à travers les messages verbaux et non verbaux en fonction d'un contexte donné » (Cormier, 2006). De nombreux articles traitent des comportements communicationnels de l'enseignant. Néanmoins ceux-ci se divisent souvent entre la communication verbale de l'enseignant et la communication non-verbale de ce dernier.

Classification de la communication verbale

Concernant la communication verbale, plusieurs auteurs ayant effectué des recherches dans le cadre de la discipline EPS se sont appuyés sur les travaux de Austin (1963), spécialiste de la philosophie analytique dite « philosophie du langage ordinaire » ainsi que sur les précisions apportées sur ces derniers par Searle (1972). Austin propose de décomposer « les actes de langages » (Searle, 1972) en trois catégories. L'acte locutoire qui renvoie à « l'acte de dire quelque chose », donc qui a une signification linguistique. L'acte illocutoire qui se réfère à « l'acte effectué en disant quelque chose », donc qui est dirigé vers une personne sous la forme d'une promesse, d'une question, d'un ordre etc. L'acte perlocutoire, qui contrairement aux deux autres actes, est souvent accompagné d'une gestuelle non verbale que nous développerons à la suite, et qui caractérise l'effet que l'énonciateur vise à produire sur l'interlocuteur (le convaincre, l'encourager, le dissuader...) grâce aux termes et à l'intonation choisie.

Actes perlocutoires

Trottin et Cogérino (2009) qui se sont centrées sur les actes perlocutoires définissent deux objectifs qui guident les interactions verbales de l'enseignante qu'elles ont étudiées. D'un côté « *l'acquisition de savoirs et connaissances permettant l'apprentissage, l'amélioration des performances de l'élève et l'intégration des valeurs sociales* » et de l'autre « *la régulation des comportements des élèves, ce qui permet à l'enseignant-e de maintenir l'ordre dans sa classe* ». Les auteures ont également utilisé un codage inspiré des catégories élaborées par Altet (1994). La matrice de codage contient six catégories : « – Information – Transmission : *propos relatif aux contenus d'enseignement et/ou aux connaissances relatives aux apprentissages ; exemples ou explications sur la tâche à réaliser ;* – Stimulation-Activation : *propos destiné à maintenir ou stimuler l'engagement de l'élève dans la tâche ou apport d'aide ;* – Organisation : *propos définissant la tâche à réaliser, organisant*

le travail des élèves ; – Évaluation : propos relatif à une correction ou une évaluation de la tâche, réalisée ou en cours ; – Louanges : commentaire positif relatif à la réalisation de la tâche ou au comportement de l'élève ; – Critiques : commentaire négatif relatif à la réalisation de la tâche ou au comportement de l'élève". Toutes ces informations délivrées par Trottin et Cogérino se rapportent aux termes choisies ou inconsciemment délivrés par le ou la professeur(e).

Actes illocutoires

Nous pouvons ajouter à cette analyse une dimension se référant à l'acte de langage illocutoire dégagé par Austin. Boizumault (2021) énonce la notion de "paralangage". *"Pour Kerbrat-Orecchioni (1994) le domaine du para-verbal recouvre cinq phénomènes : - la prosodie qui concerne tous les phénomènes de « quantité, de ton, d'accent, de contour intonatif », etc., et qui résulte principalement des variations de la fréquence fondamentale de la phonation (hauteur), de son intensité et de sa durée (Dubois et al., 1994) ; - le débit, c'est-à-dire la vitesse d'élocution ; - les différentes pauses (moment d'interruption de l'articulation) dont la longueur et la position peuvent être fonctionnelles (« jointure ») ou sémantiquement signifiantes ; - les « différentes caractéristiques de la voix » (hauteur, timbre, intensité, etc.) ; - les particularités individuelles ou collectives de la prononciation, qui nous permettent de différencier des voix d'enfant, de vieillard, etc. ou les « accents » régionaux, sociaux, nationaux et permettent de reconnaître quelques individus « à la voix »"* Dans le cadre de notre recherche, tous les paramètres décrits n'ont pas été utilisés.

Communication non verbale au service du verbal

Les comportements communicationnels ont été étudiés par de nombreux auteurs et vont nous permettre d'illustrer nos propos et notre analyse. Boizumault et Cogérino (2012) mettent en lumière que ces communications non-verbales viennent étayer positivement la communication verbale si cette dernière est appropriée ou à l'inverse venir la décrédibiliser si elle est inappropriée. En effet, cette communication non verbale représente un élément central de la compréhension de l'élève. Merhabian (1981), montre d'ailleurs que cette compréhension du message passé par l'enseignant passe à 55% par le non verbal (contre 7% pour les mots et 38% via l'intonation de la voix).

Communication non verbale au service de l'engagement ou non des élèves

Les comportements communicationnels non verbaux des enseignants sont variables, ils dépendent de leur vécu personnel ou professionnel. Ils peuvent favoriser l'engagement ou a contrario entraîner le désengagement des élèves au vu de leurs aspirations, leurs personnalités... Comme dit plus haut, si ces comportements non verbaux sont adaptés, alors ils augmentent la motivation des élèves et leur apprentissage (Cristophel 1990). A travers, les différents outils permettant de lire les actes locutoires et corporels de l'enseignant, nous avons interrogé ce lien et nous avons analysé quelles communications permettent un engagement positif et lesquelles entraînent un engagement négatif de la part des élèves. La classification faite par Barrière-Boizumault et Cogérino en 2012, permet d'analyser finement la communication non verbale propre aux enseignements scolaires. Pourront être observés : des gestes quasi-linguistiques, symboliques ou emblèmes, des co-verbaux et des gestes synchronisateurs. Cette étude de la CNV est d'autant plus intéressante en EPS que l'enseignant met à voir son corps plus que dans les autres disciplines. De plus, il agit dans un vaste espace intérieur et parfois extérieur, qui nécessite de recourir plus au non-verbal plutôt qu'au verbal qui implique de pousser la voix et créer une pollution sonore.

Communication tactile et faciale

L'article de Boizumault et Cogérino (2013) révèle que la communication tactile permet une *“compréhension plus rapide et plus efficace du message”* (p. 8). Néanmoins, le toucher représente un sujet difficile à aborder pour les enseignants d'EPS. Les enseignants disent ne pas l'utiliser alors qu'à l'issue des entretiens les auteures ont pu mettre en avant qu'il y avait ce fort décalage entre ce qu'ils pensaient mettre en place et la réalité du terrain. L'analyse extérieure de cette CNV est donc intéressante. De plus, des éléments faciaux (Genevois, 1992) comme le sourire ou le regard sont des sources de motivation et d'engagement chez les élèves. Cet engagement peut être variable selon le type d'élève. Un élève A peut être motivé par le sourire de l'enseignant(e) d'EPS alors qu'un élève B peut ressentir de la pitié et être vexé. *“Ces expressions faciales sont utilisées au gré des situations mais celles positives permettent de créer un climat de classe propice au travail. Cependant, certains disent ne jamais sourire ou très rarement (Gilles) car cette action ne vient pas naturellement.”* (Boizumault & Cogérino, 2013)

Néanmoins, les contraintes imposées par le contexte actuel (Covid 19) rendent

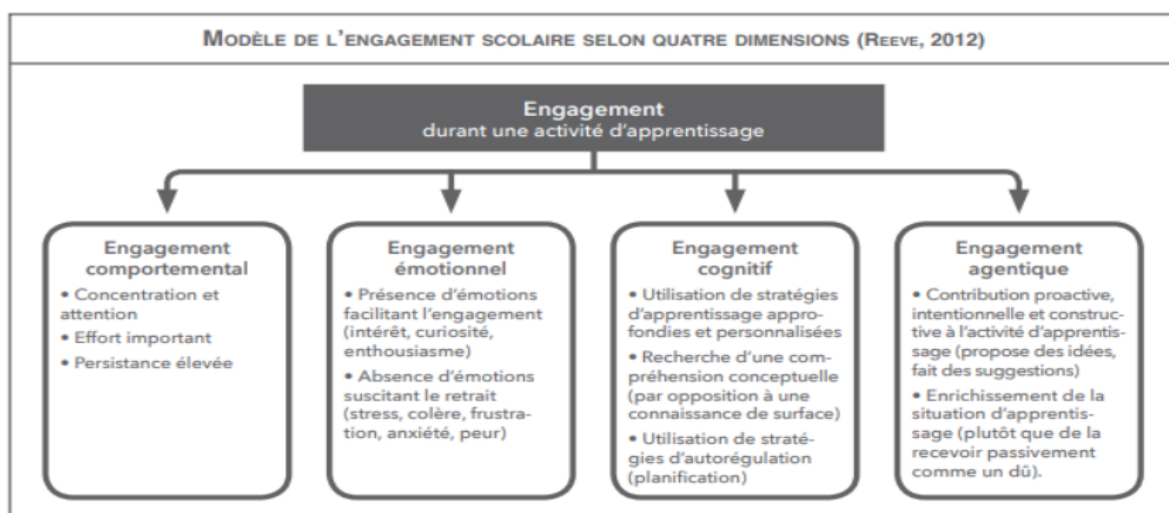
difficile la communication faciale.

Communication non-verbale : un gain de temps !

Cette communication gestuelle permet un gain de temps surtout dans la gestion de la classe. C'est pour cela que beaucoup d'enseignants mettent en place des routines non verbales (Florence, Brunelle & Carlier, 1998). Elle peut être déclinée en trois fonctions (Boizumault & Cogérino, 2010). La première étant la fonction technique où le CNV sert de régulation avec pour but de modifier et optimiser les conduites motrices. Deuxièmement, la fonction relationnelle qui engage le professeur "par son attitude, dans une relation individualisée avec l'élève". Pour terminer, la fonction « instrumentale » permet d'"accompagner le déplacement de l'élève vers le lieu indiqué" ou bien encore "*canaliser physiquement un élève afin d'éviter tout débordement*" (Boizumault & Cogérino, 2015).

L'engagement et la dynamique d'apprentissage des élèves dépendants de l'intervention des enseignants

Reeve (2012) distingue l'engagement scolaire selon quatre dimensions, l'engagement comportemental, l'engagement émotionnel, l'engagement cognitif et l'engagement agentique.



Afin de définir la notion d'engagement en lien avec notre thématique nous pouvons aussi nous appuyer sur les références théoriques mobilisées par Oriane Petiot à propos de l'engagement scolaire des jeunes. Selon Akey (2006) l'engagement scolaire correspond au

niveau de participation et l'intérêt intrinsèque que manifeste un élève à l'école. "Il implique à la fois des comportements (tels que la persévérance, l'effort, l'attention) et des attitudes (telles que la motivation, les valeurs d'apprentissage positives, l'enthousiasme, l'intérêt, la fierté du succès)." (Petiot, 2019). "Ainsi, les élèves engagés rechercheraient des activités, à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, qui mèneraient au succès ou à l'apprentissage. Ils afficheraient également une curiosité, un désir d'en savoir plus et des réponses émotionnelles positives à l'apprentissage et à l'école". Kluger et Koslowsky (1988) définissent quant-à eux l'engagement scolaire comme un investissement, une "intention de persister dans une perspective à long terme" et "un sentiment d'attachement envers l'objet d'engagement".

L'engagement des élèves peut dépendre de leur genre et de leur sexe, mais il est dépendant notamment de l'intervention de l'enseignant. Travet et Rey (2017) ont montré que les encouragements du professeur d'EPS favorisent l'engagement. Les encouragements de l'enseignant sont la plupart du temps interprétés par les élèves comme liés à une déficience par rapport aux autres camarades. En effet, on encourage rarement les élèves en facilités. Ces auteurs parlent donc d'une "arme « à double tranchant »". En effet, les élèves possèdent différents modes d'engagement qu'il est possible de relier aux comportements communicationnels de l'enseignant.

Selon Paul Fontayne, l'engagement se définit comme "un comportement, un acte, qui est la manifestation d'une intention, d'une volonté « d'aller vers », de « s'approcher », et qui s'oppose en cela à « fuir », « éviter ». Saury et al (2013) définissent quatre modes d'engagements, "*ceux-ci peuvent être synthétisés à travers les quatre catégories suivantes: – interpréter les attentes scolaires et s'y conformer; – appliquer ou négocier des normes communes au sein des groupes d'élèves à propos de « ce que l'on fait ensemble »; – accroître le challenge et l'intérêt de son activité (et/ou de son apprentissage); – s'amuser, se défouler, entretenir ou développer des relations amicales avec ses camarades de classe*" (Saury et al. 2013, p. 87) qui se scindent en deux catégories : "*s'amuser pour éviter l'ennui* » et « *répondre aux demandes de l'enseignant pour éviter les ennuis (Allen, 1986)*" (p. 140) . De plus, Evin, Sève et Saury (2013) étudient la manière dont l'enseignant d'EPS et ses différents comportements communicationnels et d'intervention peuvent influencer la coopération entre les élèves au sein de dyades au cours d'un cycle d'escalade. Cet article sert de point de repère pour comprendre ce qui favorise l'engagement ou non des élèves, et les éléments qui participent à la dynamique de l'activité d'apprentissage des élèves en EPS. Evin et son équipe

ont montré que *“Les interventions de l’enseignant favorisaient le développement d’interactions entre les élèves qui facilitaient leur coopération lorsqu’elles contribuaient à l’augmentation de la confiance que chaque élève avait dans les compétences et la fiabilité de l’activité de son partenaire”*. A l’inverse *“L’activité de l’enseignant nuisait au développement d’interactions coopératives entre les élèves dans deux cas caractéristiques : lorsque l’enseignant proposait des solutions invalidant ou se substituant à l’activité des élèves, et lorsque les propos de l’enseignant étaient utilisés comme « argument d’autorité » par l’un ou l’autre des élèves lors d’une confrontation contradictoire de points de vue entre eux.”*. Ce regard en escalade nous permet de généraliser à l’engagement et aux activités d’apprentissage. Ces derniers fluctuent selon l’enseignant et c’est donc cette relation entre les deux que nous allons tenter d’explorer.

Un outil pour mesurer l’engagement

L’intérêt porté à l’analyse de l’engagement des élèves (en réponse au comportement de l’enseignant) se valide avec la proposition d’un outil pour mesurer la qualité de l’intervention d’un enseignant d’EPS, l’ *“Academic learning time in physical education”* (ALT-PE) (Siedentop, Tousignant, Parker, 1982). Cet outil permet de définir une difficulté optimale permettant un engagement et un apprentissage efficaces aux élèves.

Interprétation de l’élève face aux comportements de l’enseignant

Mahut, Mahut, Gréhaigne et Masselot (2005) mettent en évidence les interactions verbales et non verbales qui découlent de la communication entre l’élève et l’enseignant au sein de la relation didactique (De Landsheere et Delchambre, 1979 ; Pujade-Renaud et Zimmermann, 1983). En effet, *“Le système de production de sens du maître rencontre le système d’interprétation de l’élève, dans le sens où, dans le processus enseignement-apprentissage, on ne peut pas dissocier l’activité de production langagière de l’enseignant et l’activité interprétative de l’élève à propos de cette même production.”* L’élève interprète toutes les communications verbales. Cette communication est *“lue, décodée et mise en relation avec un réseau de significations dans un contexte singulier”*. L’élève interprète de manière personnelle l’activité de l’enseignant ce qui lui donne une représentation unique selon son *“monde propre”* (Theureau 1992, 2004, 2006). Cela traduit le *“caractère infiniment singulier et personnel de toute réception (Barbier, 2000)”*.

Par conséquent, *“un bon élève serait donc non plus celui qui se contente d’être attentif et de « prendre des informations pertinentes », ce serait avant tout un interprétant capable de lire dans les productions de l’enseignant.”* (Mahut, Mahut, Gréhaigne et Masselot, 2005).

Cadre théorique

Notre étude s'est construite sur l'accès à l'expérience vécue de quelques élèves face aux comportements communicationnels verbaux et non verbaux de l'enseignant référent dans une leçon d'EPS. L'accès au "monde propre" (Theureau, 2006) de l'élève nous a permis d'en tirer une relation entre ce comportement d'enseignant et l'impact sur la dynamique de l'activité d'apprentissage et l'engagement des élèves. Nous avons pu en tirer les émotions, les préoccupations, les sentiments qui animent l'élève à chaque instant. Ce programme scientifique rentre dans le domaine plus vaste de l'« *action ou cognition située* » (Saury, Ria, Sève et Gal-Petitfaux, 2006). La démarche d'analyse réalisée dans les cours d'EPS de notre étude a eu pour objectif d'être compréhensive.

Le cours d'action s'appuie sur cinq présupposés qui permettent de comprendre et d'analyser l'activité des élèves. L'activité humaine est autonome, c'est à dire irréductible à une prescription, ayant sa propre « logique », sa propre intentionnalité, qu'il s'agit de comprendre. L'action et la situation sont couplées et se modifient de manière réciproque. La signification que chaque élève donne à sa situation émerge de son couplage avec cette situation (chaque situation est vécue de façon singulière par les acteurs). L'activité de l'élève en situation construit son « monde propre », qui ne se réduit pas à la tâche prescrite ni aux contraintes objectives. Cela traduit la nécessité de comprendre la « logique propre » des élèves, on peut alors parler de « L'école du dedans » (Lerbet, 1992). Elle est aussi incarnée. C'est à dire inséparable de sensations et perceptions corporelles, et d'émotions. Dans notre cas, à travers notre protocole d'investigation, nous avons analysé ces éléments chez nos élèves. On accède à une inscription corporelle de l'esprit (Varela, Thompson & Rosch, 1993). L'activité de l'enseignante est elle aussi incarnée (la façon de se déplacer, connaissances liées à ses ressentis etc..). Cet aspect sera primordial dans notre étude. La façon dont les élèves perçoivent les situations, les interprètent, prennent des décisions, construisent des connaissances... dépend fondamentalement de leurs actions motrices et sensations (couplages sensori-moteurs élémentaires). Les connaissances construites par les élèves ne sont pas des règles abstraites (ex. « règles d'action »), mais des expériences-types qui agrègent des actions-sensations-émotions-interprétations. Il reconnaît une expérience type qui va déclencher l'apprentissage et il accédera alors à des connaissances incorporées, des « connaissances-en-action ». Cette expérience fait que l'élève les reconnaît et met en concordance les émotions, sensations qu'il avait perçu avec le résultat. Ce qu'il l'engage dans

l'activité. L'activité humaine est également située, soit indissociable d'une situation. Elle est située car elle s'organise dans les propriétés de l'action. La situation « significative pour l'élève » ne recouvre pas nécessairement la « tâche prescrite » par l'enseignant. Les espaces, les objets, les configurations sociales impactent la situation, le vécu de notre élève dans cette situation. Nous verrons ce qu'il en est dans un gymnase pour la pratique du cirque. L'activité liée à ce contexte guide l'activité des élèves, et leur offre des possibilités d'action cela renvoie à la notion "d'espaces d'action encouragées" (Durand, 2008). De plus, elle vécue, ce qui donne lieu à une "expérience pour l'acteur". Nous avons besoin de la contribution des élèves pour comprendre leur activité. Les élèves "sont engagés dans une situation de classe, d'apprentissage" qui dépend de leurs intentions, préoccupations, et expériences antérieures. Ils sont engagés dans des "histoires" (individuelles, collectives) significatives pour eux. Ils "connectent" continuellement des expériences scolaires et extrascolaires. Pour terminer, les élèves en EPS agissent au sein d'un "réseau social" qui leur fournit potentiellement des ressources pour apprendre. Ils négocient des normes d'une pratique « légitime » au sein des groupes. Les élèves et l'enseignant négocient des formes de pratique viables/ fonctionnelles au sein de la classe. L'apprentissage en EPS est lié à une « microculture » de la classe.

L'utilisation de cette approche "située" et de ses nombreux présupposés nous a permis de comprendre et d'analyser de manière pertinente l'expérience vécue de nos élèves. L'objet théorique qui est en lien avec notre recherche est le "cours d'expérience" (Theureau, 2006). Il nous permet un accès au monde propre de l'acteur. Pour le définir Saury et al. (2013, p. 28) parlent "*d'une réduction de l'activité à la partie significative pour l'acteur* » et « *rend compte du flux de significations qui émerge des actions de l'acteur et accompagne le déroulement de son activité* ». Comme vu précédemment, on s'intéresse à ce qui se passe du dedans (Lerbet, 1992) pour accéder à ce qu'ont vraiment vécu les élèves en EPS face aux comportements communicationnels de l'enseignante. Cela se fait par la mise en œuvre d'un "observatoire" de l'activité et de l'expérience des élèves sur le terrain (Theureau, 2006) permettant d'accéder à des phénomènes de son activité qui sont "significatifs" et "montrables, racontables et commentables à tout instant dans des conditions favorables à un observateur-interlocuteur" (2006).

Notre analyse du cours d'expérience de nos élèves est au service d'une étude sur les comportements communicationnels verbaux et non verbaux de l'enseignante d'EPS face à une classe de 4ème dans un collège de centre de ville. L'analyse du cours d'expérience a été

réalisée lors des premières séances du cycle cirque (premier cycle pour les élèves), afin de mieux comprendre leur ressenti, leur comportement face aux CNV et CV de leur nouvelle enseignante.

Dans le cadre de notre recherche sur les comportements communicationnels verbaux et non verbaux et de leur réception par les élèves nous nous sommes plus particulièrement focalisées sur l'unité élémentaire du cours d'expérience. Celle-ci peut être une action, une communication, une focalisation, une interprétation ou un sentiment, significatif pour les élèves. Cette focale est tirée du modèle du « signe hexadique » (Theureau, 2006 ; Saury et al., 2013) qui expose six catégories génériques permettant d'appréhender le sens de son activité pour un acteur engagé dans une situation. En complémentarité de cette focale sur cette catégorie, nous nous sommes centrées sur la dynamique de l'engagement des élèves dans la situation : l'évolution de leurs préoccupations, de leurs sentiments, leurs ressentis, de leurs intentions à un instant T... face aux CNV et CV de l'enseignante d'EPS.

Méthode de recherche

Contexte d'intervention

Nous avons effectué notre étude au sein d'une classe de 4ème dans l'APSA Arts du cirque lors de la deuxième séquence de l'année. Nous sommes intervenus dans un collège du centre ville de Nantes. Cet établissement est fréquenté en majorité par des catégories sociales favorisées et abritent plusieurs dispositifs à destination d'élèves sportifs et musiciens.

Notre étude porte sur une classe de 4ème identifiée comme calme et docile par leur professeure. Les élèves s'impliquent de manière spontanée dans toutes les activités proposées, ils sont volontaires et motivés. Cependant, avant la séquence des remarques ont émergé concernant la faible attraction que suscite le cirque pour les élèves. Les élèves se sont investis dans l'activité pour répondre aux attentes des enseignantes mais ne pensaient pas y éprouver tant de plaisir que cela. De fait, il fut intéressant de comprendre, particulièrement dans cette classe, quelles étaient leurs préoccupations dans une activité qui les animait peu mais dans laquelle ils s'étaient tout de même impliqués. Notre intervention a concerné les leçons 2, 5 et 6. Une coupure entre la leçon 2 et la leçon 5 a été observée en raison de contaminations successives au Covid19 des membres de la recherche. Le temps effectif des leçons était de 40 minutes. Lors de la leçon 2 la commande était basée sur la création et la représentation d'un mini enchaînement sous contrainte. Le but était de modifier leur manière de faire très machinale et les sortir de leur zone de confort. En effet, ces élèves centrés sur l'évaluation, focalisés sur la note se sont trouvés déstabilisés par cette commande dont ils n'avaient pas l'habitude. En groupe de 6 élèves, ils devaient créer un enchaînement comprenant un solo (de jonglage), un duo (de jonglage), une synchronisation (en jonglage), un jeu d'acteur et un détournement d'objet. Lors de la représentation les groupes étaient séparés en deux pour que deux groupes présentent leur enchaînement en simultanée afin d'atténuer la peur du regard de l'autre encore trop présente en deuxième séance. Les leçons 5 et 6 ont été construites sur le même principe de succession création - représentation. La création s'est cependant déroulée lors de la leçon 5 et la représentation lors de la leçon 6. Les entretiens d'autoconfrontation avec les élèves se sont déroulés à la suite de la séance pour éviter les pertes de mémoire qu'aurait engendré un délai trop important.

Participants et conditions éthiques et contractuelles

Pour mener à bien notre étude nous avons présenté celle-ci à la classe et demandé à quatre élèves de participer. Seulement deux furent retenus mais la désignation de quatre participants était indispensable dans le cas où certains élèves de l'étude auraient changé d'avis ou auraient été indisponibles. Suite à l'acceptation de ces quatre élèves, nous leur avons fait remplir la notice d'information et de consentement éclairé (annexe 2). Nous avons également distribué une autorisation de droit à l'image à l'ensemble de la classe puisque nos prises de vue concernent l'entièreté de la séance dont les moments partagés en groupe classe. Nous avons choisi deux élèves aux profils différents. Bien qu'ayant plusieurs volontaires, nous avons décidé de choisir un garçon et une fille, de personnalité différente, l'un extraverti et l'autre introvertie. Juliet, jeune fille de 13 ans, réservée et peu intégrée dans le groupe a accepté immédiatement. En effet, cette élève était très mature pour son âge, extrêmement calme et se conformait très facilement aux normes scolaires, elle n'avait cependant que peu d'amis dans la classe et se trouvait souvent en décalage avec ses camarades plus dissipés qu'elle. Younès, jeune garçon de 13 ans, fut le deuxième participant de notre étude. Élève sympathique, celui-ci était parfois dissipé mais faisait preuve de bonne volonté et se montrait très volontaire. Ces deux profils nous ont permis d'enrichir notre analyse en accédant à deux expériences distinctes.

L'enseignante étudiée, également chercheuse dans cette étude est Julia Bretecher, étudiante en Master 1 MEEF EPS. Âgée de 20 ans, c'est durant sa deuxième expérience de mise en stage que l'étude s'est effectuée. Il est important de prendre en compte le fait qu'étant une professeure novice, les comportements communicationnels verbaux et non verbaux affectant ou non l'engagement des élèves dans les tâches proposées ont pu différer de ceux employés par un enseignant expérimenté. L'enseignante novice a évolué sous le regard d'Eloïse Legrand, professeur d'EPS capésienne au collège Victor Hugo. Les captations d'images se sont effectuées le jeudi entre 15h30 et 16h30 dans un gymnase.

Recueil des données

Notre ambition était de rendre compte de l'expérience des élèves lors de la situation à travers des entretiens d'autoconfrontation afin d'en déduire l'engagement des élèves dans la tâche. Ainsi, nous nous sommes munis de deux microphones, de deux caméras sur pieds et d'une caméra mobile pour enregistrer les situations proposées à partir du 13 janvier 2022. La professeure était équipée d'un microphone qui enregistrait ses comportements

communicationnels verbaux, relié à une caméra qui capturait ses mouvements correspondant aux comportements communicationnels non verbaux. Le même dispositif fut mis en place pour capter les interactions verbales et les déplacements des élèves participants, l'un sur une séance puis l'autre sur la séance suivante. La seconde chercheuse a pu également se munir d'une caméra mobile afin de capter les interactions en groupe ou seul, loin de l'enseignant afin de couvrir l'entièreté des comportements de l'élève. Ensuite, nous avons prévu 20 minutes à la suite de la séance afin de recueillir les ressentis et émotions des élèves face à la séance filmée et ainsi accéder à leur expérience vécue. Nous avons conduit un entretien d'autoconfrontation au cours duquel nous avons incité l'élève à nous raconter ce qu'il a réellement vécu dans la situation sans pour autant lui demander d'explication à propos de ces comportements. Nous avons par la suite prolongé cet entretien sur un mode semi directif afin de recueillir des informations sur le type de méthodes de transmission de l'enseignant qui lui permet de s'engager plus facilement entre autres choses. De plus, comme l'enseignante étudiée avait co-conduit ce mémoire il fut aisé d'accéder à son expérience vécue. Cela nous a permis, dans la discussion de ce mémoire, de mettre en lumière les points qui concordent ou discordent entre l'expérience vécue des élèves et ce que cherche à produire l'enseignante sur les comportements des élèves.

Pour enregistrer les comportements et communications au cours des leçons, nous avons utilisé deux caméras avec pieds ainsi que deux micros Bluetooth. Les micros Bluetooth nous ont permis d'enregistrer finement les interactions verbales de Juliet et Younès. Les micros étaient positionnés sur le col de leur pull pour avoir un son audible. De plus, nous avons équipé l'enseignante du même dispositif. Pour relier l'image et le son et ainsi procéder à des entretiens d'autoconfrontation efficaces nous avons placé une caméra dans le fond du gymnase afin d'avoir une vue d'ensemble et voir ainsi l'enseignante et ses comportements. La seconde a été placée à une vingtaine de mètres de l'élève enregistré lorsqu'il était en atelier pour pouvoir analyser son engagement. Le récepteur du son était intégré aux "caméras fixes". A la fin de la séance nous avons pris les élèves concernés pour faire l'entretien d'autoconfrontation. Sur un ordinateur portable nous avons montré un montage vidéo des éléments importants de la séance. Ces vidéos nous ont servi de support pour interroger les élèves sur leur propre pratique. Nous avons préparé ces derniers en amont dans un tableau spécifique (Cf annexe 1) où des questions types sont suggérées pour nous guider dans notre discussion. Les questions sont divisées selon les étapes de la séance (échauffement, situation, retour collectif etc.). Ces dernières sont neutres : elles établissent des FAITS. Elles ne

doivent pas être sur la base d'un questionnement inductif qui fausserait la validité de notre étude. En effet, il induit l'élève de répondre à des choses auxquelles il n'aurait pas pensé lui-même. Ces entretiens ont été enregistrés par l'intermédiaire d'un microphone. Ils ont été réalisés 5 minutes après la fin de la séance, dans une salle à part, en présence de l'élève et de la chercheuse uniquement. La vidéo immédiatement téléchargée sur l'ordinateur a servi de base pour recueillir les propos de l'élève.

Analyse des comportements communicationnels de l'enseignante

Pour analyser les données recueillies, nous nous sommes appuyées sur différents tableaux. En croisant les différentes méthodes d'analyse proposées par Méard et Bertone (1995) et par Trottin, Cogérino², nous avons pu construire un tableau d'analyse des comportements communicationnels verbaux et un autre répertoriant les comportements communicationnels non verbaux (Tableau 1).

² Annexe 1

Tableau 1 :

Observation des communications verbales de l'enseignant(e)			
Feed-back	Codages	Intention	Codages
Informations/Transmission <i>Au niveau du contenu : donne des exemples, des explications sur la tâche à réaliser</i>	I/T	Prescription (+) "Il faut"	Pres
Stimulation/Activation <i>Au niveau de l'apprenant : sollicite l'élève, lui apporte une aide</i>	S/A	Proscription (-) "Il ne faut pas"	Pros
Organisation <i>Au niveau de la situation d'apprentissage : définit la tâche à réaliser, organiser le travail des élèves</i>	O	Question (+?) "faut-il ?"	Q
Evaluation <i>Au niveau de la tâche : contrôle, évalue la prestation de l'élève</i>	E	Conseil (+/-) "il faut essayer/il faudrait/ essaye de"	Cons
Louange <i>Eloges</i>	L	Ordre (+/-) "faites ceci"	Ord
Critiques <i>Réprimandes</i>	C		

Observation des communications non verbales de l'enseignant(e)		
Intervention	Catégorie	Codage
Organisation	Organisation gestuelle	OG
	Organisation tactile	OT
Félicitations face à une bonne chose	Félicitation faciale positive	FF+
	Félicitation gestuelle	FG
	Félicitation tactile	FT
Critiques face à une mauvaise chose	Critique faciale négative	CF-
	Critique gestuelle	CG
	Critique tactile	CT
FB face à des comportements déviants	FB faciale	FBF
	FB gestuelle	FBG
	FB tactile	FBT

Analyse des données :

A la suite de ces entretiens, nous les avons analysés à travers les catégories d'analyse du cours d'expérience. Le modèle du « signe hexadique » (Theureau, 2006 ; Saury et al., 2013) établit six catégories génériques qui permettent aux élèves de s'interroger sur le sens de leur activité. Comme vu précédemment nous nous sommes focalisé sur certaines de ces catégories telles que l'engagement et l'unité élémentaire du cours d'expérience. Une fois que ces éléments furent repertoriés dans le tableau nous avons pu établir un rapport descriptif (restitution structurée des « faits », sans interprétation du chercheur) des catégories qui ressortent de l'analyse, accompagnées des éléments de « preuve empirique » qui les soutiennent et les illustrent.

Nous avons recherché des cadres existants répertoriant les comportements communicationnels verbaux de la professeure comme la nature de la prise de parole (feedback, encouragements, remédiations...), la modalité de celle-ci (question, affirmation, suggestion) ou encore le ton employé pour la prononcer (voix posée, voix forcée). Nous avons fait de même pour la communication non verbale en étudiant les gestes des membres supérieurs, les déplacements, les emplacements de stationnement de la professeure. A partir de là préalablement à l'analyse de nos données, nous avons pu émettre des hypothèses quant-aux éventuels liens entre certains comportements de la professeure et certains commentaires des élèves.

La mise en parallèle de l'analyse de l'activité d'un ou de plusieurs enseignants et celle de l'expérience des élèves concernés par l'intervention nous a permis d'accéder, à échelle locale, aux conditions d'engagement des élèves dans la tâche.

Résultats

Dans un premier temps nous présenterons nos résultats en 2 parties distinctes, une première concernant l'engagement des élèves au regard de leurs perceptions des comportements de l'enseignante, et la deuxième centrée plus spécifiquement sur les comportements communicationnels de l'enseignante.

Dans le but de déterminer si le comportement de l'enseignante influence l'engagement des élèves dans la tâche proposée, nous proposons de décliner l'analyse des résultats en cinq thématiques. La première thématique concerne la prise en main des élèves, les consignes directement passées et leur réception par les élèves : a) L'engagement des élèves dès l'entrée dans l'activité, retour sur la prise en main de la séance. La deuxième thématique concerne les comportements verbaux de l'enseignante et les différences que nous avons pu remarquer entre la première séance filmée et celle qui a suivi : b) Équilibre entre régulation des comportements et prescription des actions. La troisième thématique concerne les contenus délivrés par l'enseignante aux élèves qui ont aussi évolué au fil des séances : c) La pression temporelle : facteur inhibant la création. La quatrième thématique concerne le climat instauré par la professeure au sein de la classe : d) L'engagement des élèves favorisé par un climat bienveillant. La cinquième thématique concerne les ressentis des élèves à propos des comportements de l'enseignante : e) L'engagement des élèves est augmenté quand ils perçoivent l'enseignante comme une plus value et non comme un frein.

a) L'engagement des élèves dès l'entrée dans l'activité, retour sur la prise en main de la séance

Dès lors que les élèves arrivent dans le gymnase on remarque des préoccupations différentes pour Younès et Juliet. Juliet, une fois entrée et ses affaires déposées, repère le placement de l'enseignante. "C : " Quand tu arrives dans la salle de classe, as-tu un regard envers l'enseignante ?" J : "Non, d'abord je pose mon sac et après je regarde où elle est". Tandis que Younès met plus de temps à se concentrer après la récréation. "C : " Qu'est-ce que toi tu ressens quand tu commences la leçon ?" qu'est ce qui se passe dans ta tête ?" C : "tu es d'abord préoccupé par l'enseignante ou par tes copains etc.." Y : "on revient de la récréation avec les copains et le cirque c'est un bon sport, c'est pas comme la gymnastique" C : " Là on voit que tu ne regardes pas l'enseignante, pourquoi ?" Y : car je rentrais de récré alors j'étais distrait". Younès est donc heureux de pratiquer l'activité cirque mais a besoin de ce temps

intermédiaire pour sortir de la récréation, des discussions avec les copains et ainsi démarrer la leçon. De plus, alors que le premier souci de Juliet est de repérer où se positionne l'enseignante, celui de Younès est de repérer la position de l'enseignante tutrice et en second lieu l'humeur de l'enseignante stagiaire. "C : qui regardes-tu en premier quand tu arrives dans la classe ?" Y : " Pas Julia mais nos enseignants de base, puis après Julia pour voir si elle est de bonne humeur et ensuite mes copains." Ainsi, la position de l'enseignante, comportement communicationnel non verbal, est interprétée différemment selon les deux élèves interrogés.

Lorsque l'enseignante rassemble les élèves devant le tableau et explique les premières consignes, on constate des remarques quant-au ton utilisé par celle-ci. Juliet exprime qu'elle a du mal à entendre ce qui est énoncé par la professeure. En effet, cohabitent dans la salle les leçons de cirque et les leçons de tennis de table d'une autre classe. L'enseignante, lors des premières séances a eu du mal à poser sa voix ce qui engendra un désengagement des élèves, désengagement conscient d'après l'entretien mené avec Juliet. En effet, lorsque la chercheuse questionne Juliet : " Quand tu es assise pour écouter les consignes, penses-tu à autre chose ?" celle-ci répond " oui je discute avec ma camarade à propos des micros que j'ai sur moi". Devant ce désengagement assumé, la chercheuse poursuit en questionnant "que ressens-tu face à la position de l'enseignante ?" et la réponse de Juliet apparaît donc sans équivoque "en fait, c'est qu'on entendait pas super bien ducoup bah...j'arrivais pas à me concentrer". Ce même constat est remarqué lors du deuxième entretien avec Younès qui, quand la chercheuse lui demande "Est-ce que la posture de l'enseignante te donne envie d'écouter ?", exprime " heuu, en fait au début elle parle pas très fort alors on écoute pas". Néanmoins, chaque fois que les élèves montraient des signes de désengagement, l'enseignante tentait de remédier au problème sonore en utilisant diverses alternatives. Lors de la première séance filmée, la chercheuse a demandé à Juliet : " Lorsque la professeure passe les consignes, tu comprends immédiatement ?" question à laquelle l'élève répond "non je comprend quand elle explique sur le tableau, je comprend mieux". Ainsi, lors de la première séance filmée, pour pallier sa faible puissance vocale, l'enseignante a fait le choix de noter les consignes indispensables au tableau. On remarque un double effet à ce comportement à court et long terme (à l'échelle de la séance) puisque les élèves intéressés mais gênés par le bruit ambiant ont pu recevoir les consignes directement tout comme les élèves non engagés lors de la prise en main de la séance qui ont pu se référer au tableau une fois lancés dans l'activité. Lors de la deuxième séance filmée, Younès exprime, après avoir confié qu'il n'écoutait pas parce que l'enseignante ne parlait pas fort "après elle nous demande de nous resserrer, et là je l'entend

mieux et j'ai plus envie de savoir ce qu'il y a faire. En plus elle nous fait des retours cool de la semaine dernière donc j'ai envie de faire encore mieux, je pense on peut faire un truc de fou avec mon groupe". Nous pouvons donc mettre en lumière deux autres techniques utilisées par l'enseignante: celle de rapprocher les élèves et celle de formaliser des feedbacks individualisés pour impliquer davantage les élèves.

b) Équilibre entre régulation des comportements et prescription des actions

Lors de la première séance filmée nous avons remarqué que l'enseignante se faisait très directive. Les indications verbales de l'enseignante étaient donc plutôt tournées vers un contrôle total de la classe et une prescription de toutes les actions à réaliser. Lors de l'entretien Juliet, l'élève premier sujet de notre analyse, ne voit pas ça comme un inconvénient puisque lorsque la chercheuse lui demande : " qu'est ce que tu prends le plus en compte quand l'enseignante vient vous voir ?" elle lui répond " ce qu'elle nous dit". Les résultats relatifs à cette thématique révèlent donc que les élèves sont impliqués dans la tâche et prennent en compte les prescriptions de l'enseignante pour tenter d'y répondre au mieux.

c) La pression temporelle : facteur inhibant la création

Lors de l'entretien avec Juliet nous avons pu voir que l'intervention de l'enseignante est perçue comme une pression temporelle. En effet, après lui avoir demandé : "Que ressens-tu lorsque l'enseignante intervient dans ton groupe ?", elle nous fait part de son état de panique ainsi que celui de son groupe de travail : " on écoute ce qu'elle à nous dire, car du coup on fait pleins de choses, fin on a essayé tous les objets mais on a pas du tout créé la représentation, et là quand elle nous dit qu'il reste 2 minutes du coup c'est la panique".

A l'inverse, Younès dans son entretien ne ressent pas de la même façon la présence de l'enseignante. Lorsqu'on lui demande : " quand l'enseignante se rapproche de toi, changes-tu ton comportement ?" , il répond : "non pas trop, car je me sens à l'aise, elle est pas trop oppressante, elle vient pas trop nous voir".

d) L'engagement des élèves favorisé par un climat bienveillant

A l'issue des entretiens menés avec nos élèves nous avons pu voir que le climat de classe impactait ces derniers différemment. Cela peut affecter l'engagement général de la

classe ne favorisant pas ainsi la libération totale de l'individu. Élément d'autant plus important en cirque, puisque c'est une APSA qui implique de l'imaginaire et de la création. En effet, lorsque nous demandons à Juliet : " lorsque l'enseignante vous passe une consigne, qu'est ce que tu penses ? " elle répond : " bah du coup, on doit choisir avec qui on se met ", nous poursuivons la discussion en lui demandant : " et ça t'a plus d'avoir le choix ?", elle rétorque : " bah, j'ai pas beaucoup d'amis dans cette classe, fin du coup c'est un peu si il reste des groupes...". De plus, nous pouvons apercevoir chez Juliet un manque d'engagement vis-à-vis des interventions de l'enseignante : C : " qu'est ce que tu prends le plus en compte quand l'enseignante vient vous voir ?", J : " ce qu'elle nous dit", C : " ici l'enseignante te pose une question, que ressens-tu ? ", J : " je lui répond". Juliet se contente du stade le plus conventionnel de la relation professeur-élève. Elle répond aux normes scolaires et ne rentre pas dans un relationnel avec l'enseignante. C'est-à-dire qu'elle reste neutre émotionnellement face à l'enseignante. Dans l'entretien, elle nous fait peur de son désintérêt par rapport aux retours de l'enseignante. Néanmoins, elle trouve quand même une plus value à l'intervention de l'enseignante. On le voit au moment où on l'interroge : " lorsque tu vois l'enseignante que penses-tu ?", elle explique que l'enseignante : " est là pour nous aider, et je trouve ça intéressant." Cette intervention de l'enseignant ne la touche pas personnellement mais l'engage dans le travail scolaire demandé. A la question : " Lorsqu'elle vous fait des retours positifs, que ressens-tu ? " elle nous répond : " je prends les remarques mais ça ne m'affecte pas, mais ça me donne quand même envie de faire mieux". Ce détachement de Juliet et cette prise de distance vis à vis de l'enseignante est très fortement visible dans l'entretien. En effet, cette dernière accorde peu d'intérêt à son enseignante. Cet entretien montre que Juliet n'est pas sensible au climat bienveillant de la classe.. Surtout lorsqu'on relit la réponse à la question : C : " Que penses-tu de la position de l'enseignante ?" . Elle nous indique alors que : " c'est bien". Nous continuons en questionnant sur la place de l'enseignante : C : " lorsque c'est votre tour, l'enseignante vous fait-elle un retour?" Juliet répond que : " non elle est pas là, elle range le matériel" et que " ça n'a rien changé du tout". L'entretien avec Younès rejoint par moment Juliet et par moment s'en éloigne.

Tout d'abord on voit que Younès n'a pas encore considéré son enseignante comme le modèle référent, il n'a pas établi encore une forte relation avec cette dernière. C : "qui regardes-tu en premier quand tu arrives dans la classe ?" , il rétorque : " Pas Julia mais nos enseignants de base, puis après Julia pour voir si elle est de bonne humeur et ensuite mes copains." Néanmoins cette réponse montre que Younès accorde une importance à l'enseignante, d'autant plus sur son humeur. De plus, il est sensible au climat de classe établi

par l'enseignante. Il remarque ses comportements corporels. Cela s'explique à travers cet extrait de l'entretien : C : “ Quand l'enseignante regarde ton groupe, ça te procure quoi ? ” ; Y : “ je sens qu'elle s'intéresse à mon travail et elle à l'air satisfaite alors on se sent bon en cirque et on continue.” ; C : ” comment tu vois qu'elle s'intéresse ? ” ; Y : “ elle hoche la tête du haut vers le bas, elle sourit par exemple”. Younes est sensible aux petits mouvements faciales de l'enseignante, cela impacte son engagement dans le processus de création en autonomie.

Or Younes évoque une ambiance générale de classe dans laquelle il ne se sent pas totalement à l'aise et qui limite son engagement. En effet lorsqu'on lui demande : ” est ce que tu es heureux d'être en cirque ? ” ; il dit : “ oui ça me plaisait bien mais pas plus”, nous persistons en demandant C : “ ah bon, tu pourrais essayer de te rappeler pourquoi ? ; il termine en explicitant : “ je sais pas, parfois c'était gênant, ou parfois l'ambiance était pas assez entraînante, on rigolait pas assez...”. Cette relation professeur-élève est très visible dans les réponses de Younes. Tout ce que peut faire ou dire l'enseignante va agir sur lui et l'engager d'une certaine manière. La première question qui nous fait dire ça est : “ quand l'enseignant fait le retour collectif, que ressens-tu ? ” ; sa réponse est sans équivoque : “ je trouve ça cool et je suis content, je me dis que j'ai bien bossé”. La discussion se poursuit sur ce même thème : “ à l'inverse quand elle vous dit les trucs à améliorer comment le vis-tu ? ” ; il annonce avec conviction : “ j'ai encore plus envie de faire la semaine prochaine”.

e) L'engagement des élèves est augmenté quand ils perçoivent l'enseignante comme une plus value et non comme un frein

Lorsque la chercheuse demande à Juliet C : “ lorsque c'est votre tour, l'enseignante vous fait-elle un retour?” celle-ci répond : J : ” non elle est pas là, elle range le matériel”. Ensuite la chercheuse demande à Juliet : C : “ Qu'est ce que tu en penses ? ” celle-ci rétorque J : “ ça n'a rien changé du tout”.

Lors du second entretien, la chercheuse demande à Younès C : “ quand l'enseignante donne les consignes, tu comprends directement ou pas ? ” celui-ci répond : Y : “ non je ne comprenais pas donc en attendant que Julia revienne je discutais avec mes copains”. On remarque ici un désengagement de l'élève suite à son incompréhension. A la suite de cette remarque la chercheuse demande C : “ qu'est ce que tu aurais aimé avoir pour mieux comprendre ? ” et Younès répond : Y : “ j'aurais bien aimé qu'elle approfondisse plus, car des fois je comprend dès fois je comprend pas”.

Résultats : communication de l'enseignante

L'analyse de l'enseignante durant sa leçon que nous avons effectuée après chaque leçon a permis de mettre en valeur la quantité de communication non verbale et verbale de l'enseignante que nous mettrons plus tard en relation avec les entretiens d'auto-confrontation.

Dans un premier temps, à l'issue de l'analyse vidéo 1, nous avons pu repérer 4 moments de communications non verbales contre 14 verbales. Selon notre tableau d'observation des comportements présenté plus haut nous avons pu mettre en lumière que 3 comportements non-verbaux sur 4 relevaient de "l'organisation gestuelle", c'est-à-dire indiquer par des gestes la commande aux élèves. On souligne à 0 minutes 08 que l'enseignante procède à une organisation gestuelle envers un élève. A 10 minutes 47 elle refait une organisation gestuelle. En effet, elle s'approche des élèves qui ne mettent pas en place les tapis pour les inciter à le faire. Il s'agit ici du "Ripple Effet". Cela permet de mettre une pression verbale sans avoir à parler et déranger le reste de la classe. A 11 minutes 47 on aperçoit encore une organisation gestuelle, elle fait avec les élèves la distribution du matériel. Un unique moment, à 13 minutes 56 elle fait un feedback facial pour réprimander un groupe d'élèves qui fait des bêtises. Les autres moyens de communication au cours de cette séance (qui ont été révélés dans la première analyse vidéo) sont avant tout verbaux. On repère effectivement à différents moments des catégories relatives aux communications non verbales telles que : "informations/transmission" ; "prescription" ; "organisation", "question" ; "conseil" ; "ordre" et "louange".

Dans un second temps nous nous sommes intéressés aux communications verbales. Ces dernières sont majoritaires dans cette vidéo 1. Par exemple, à 7 minutes 48, l'enseignante répond à la question d'un élève sur les groupes (catégorie ordre et question). Dans la même catégorie on retrouve à 9 minutes 53 une question de l'enseignante "comment vous organisez vous?". On voit aussi à 14 minutes 54 qu'elle questionne pour savoir pourquoi le groupe est parti sur ce choix là. Puis à 16 minutes 23 elle fait verbaliser les élèves vis à vis de la séance qu'ils viennent de vivre. A 15 minutes 02 on retrouve un ordre lorsqu'elle définit à nouveau le travail à effectuer pour un groupe qui n'avance pas dans sa création. Ces éléments montrent que les catégories ordre et question sont très présentes dans la manière de l'enseignante d'agir face à une classe.

En outre, nous nous sommes attardées sur la catégorie informations/transmissions de

contenus. À 8 minutes, l'enseignante donne des informations à un élève sur le placement des tapis dans la salle. Cette catégorie intervient une seule fois dans l'extrait vidéo sélectionné.

Ensuite, on repère de nombreux moments de "prescription". En effet, à 10 minutes 20, à 10 minutes 48 et 11 minutes 03 elle indique qu'il faut aller chercher des tapis etc...

Le mode de communication verbale de l'enseignante ne laisse place qu'une fois à des louanges et à des conseils. A 15 minutes 54 elle félicite Juliet sur ce qu'elle vient de voir "c'est bien Juliet super". A 16 minutes 56 elle conseille les élèves d'un groupe, elle leur donne des pistes pour qu'ils avancent.

Dans un second temps, l'analyse de la vidéo 2, réalisée quelques semaines après la première a révélé plus de communication non-verbale. Elle représente 50% de la vidéo. L'autre moitié est consacrée à la communication verbale.

Les communications non verbales les plus représentées chez cette enseignante sont celles qui se rangent dans la catégorie "organisation gestuelle". En effet, cela représente 1/3 des communications non verbales relevées. Au début de la leçon à 0 minutes 45, elle appelle le groupe avec un geste de la main pour qu'ils viennent au tableau. A 5 minutes 45, elle guide les élèves avec ses bras. Pour terminer, à 15 minutes 07 elle demande aux élèves, avec des gestes, de se regrouper et de ranger le matériel. La deuxième catégorie la plus présente est celle regroupant les félicitations faciales positives. Elle en dénombre 3. A 7 minutes 23 l'enseignante hoche la tête de haut en bas avec un sourire qui montre qu'elle est satisfaite de ce que font les élèves. A 11 minutes 54, l'enseignante sourit en direction d'un groupe d'élèves. Pour terminer, à 16 minutes 09 elle sourit avec les yeux à deux filles qui passent devant elle en rangeant le matériel pour leur indiquer que c'est une bonne prise d'initiative.

Au contraire, il y a une unique occurrence de félicitation. Cela intervient à 12 minutes 08 lorsque l'enseignante fait un pouce avec la main à un groupe d'élèves. Ce groupe est au loin cela lui permet une communication peu coûteuse et peu sonore.

Pour terminer, à 14 minutes 45, un unique feedback tactile intervient. L'enseignante touche un élève sur l'épaule pour le calmer puisqu'il faisait n'importe quoi.

L'analyse de la vidéo a montré que l'enseignante avait modifié la manière de s'exprimer face aux élèves. En effet, on retrouve une plus forte présence de la catégorie "louange" et "conseil" et moins d'éléments appartenant aux catégories "ordre" "information/transmission" ainsi que la catégorie "prescription". L'enseignante utilise deux

fois des ordres : à 45 secondes elle demande aux élèves de venir au tableau, puis à 15 minutes 07, elle demande aux élèves de ranger le matériel et de se regrouper. La prescription intervient qu'une fois ici contre trois fois sur la vidéo 1. A 5 minutes 24 l'enseignante indique aux élèves "qu'il faut se mettre en groupe".

Deux instants sont caractéristiques de la catégorie "organisation". La professeure à 2 minutes 12 définit la tâche à réaliser, puis à 6 minutes 03 elle réexplique plus clairement ce qu'il faut faire à un groupe d'élèves qui n'avait pas totalement compris et qui était dans l'attente.

Au début de la vidéo (1 minute 10) , l'enseignante réalise une transmission d'informations à propos du contenu. Elle met en avant des exemples et donne des explications sur la tâche à réaliser. De plus, à 9 minutes 49 intervient la catégorie "stimulation / activation" où la professeure sollicite un élève et lui apporte une aide.

Le questionnement reste rare dans l'analyse de la vidéo. On le repère à 13 minutes 26. L'enseignante met en place un questionnement inductif pour faire émerger des choses qui font sens pour les élèves. Elle dit à Younes " c'est bien ce truc de foot, tu pourrais le mettre dans le spectacle non ?"

Le conseil et les louanges sont les catégories fortement utilisées ici.

D'une part, à deux reprises on retrouve des conseils émis par l'enseignante. A 9 minutes 17, cette dernière conseille les élèves sur la direction à prendre. En outre, à la fin de la séance, lors du retour collectif elle émet de nombreux conseils pour faire mieux la fois d'après.

D'autre part, l'analyse de la vidéo 2 montre la présence de louanges allant de l'enseignante aux élèves. A 5 minutes 13, l'enseignante réalise des retours positifs sur la leçon de la semaine dernière. A 8 minutes 02 elle félicite un élève sur son passing en cirque. De la même manière, elle félicite un élève sur ce qu'il est entrain de faire en lui indiquant : "c'est top ça" à 8 minutes 15. Pour terminer, à 17 minutes 15, en fin de leçon, l'enseignante réalise un bilan positif sur la séance.

L'analyse de ces deux vidéos est intéressante pour accéder au mode de communication de l'enseignante et voir ses préférences d'action. Pour résumer, nous voyons qu'au début, elle utilise majoritairement un comportement communicationnel verbal. Au cours de l'année, elle a utilisé davantage de communication non-verbale. A travers la confrontation des résultats et la discussion qui va suivre, nous essayerons de déterminer si les comportements communicationnels utilisés par l'enseignante sont en lien avec les modes d'engagement des élèves.

Discussion

Mise en lien des résultats de notre étude avec les apports scientifiques déclinés

La communication verbale, en tension entre le contrôle et l'autonomie des élèves

Les interactions verbales entre l'enseignante et les élèves de l'ordre de l'acte locutoire qui renvoie à "l'acte de dire quelque chose", donc qui a une signification linguistique (Austin 1963) se catégorisent en deux objectifs mis en évidence par Trotin et Cogérino en 2009. Le premier objectif : *"l'acquisition de savoirs et connaissances permettant l'apprentissage, l'amélioration des performances de l'élève et l'intégration des valeurs sociales"* fait référence à la transmission d'informations, la stimulation ou activation auprès des élèves à travers la passation des consignes ou encore les feedback individuels et groupaux adressés aux élèves. Le deuxième objectif : *"la régulation des comportements des élèves, ce qui permet à l'enseignant-e de maintenir l'ordre dans sa classe"* fait référence aux ordres, aux proscriptions, aux critiques et à l'organisation de la classe.

Lorsque l'on met ces éléments et les résultats de notre étude nous remarquons des divergences quant-au style de leadership de l'enseignant selon les travaux de Lippitt et White (1939-1940) répertorié dans l'ouvrage "L'expérience de Lippitt et White : deux styles d'animation aux effets opposés" de M.Chaix (2017). En effet, l'enseignante lors de la première leçon adopte un leadership autoritaire à travers la prescription des actions à mener et la restriction de tout type de débordements ne laissant pas de place à l'opinion des élèves. Elle cadre son intervention grâce à un timing restreint qui empêche les élèves de changer de préoccupation. La conséquence de ceci se traduit par un désengagement des élèves de nature très scolaire, déçus de ne pas fournir un numéro de qualité à l'issue de la séance. Pour reprendre le double objectif proposé par Trotin et Cogérino (2009), nous pouvons dire que l'enseignante, obnubilée par l'idée de faire apprendre les élèves dans le respect du cadre scolaire a orienté son action vers une transmission descendante. En effet, elle utilise une pédagogie directive pour maintenir un contrôle sur la classe, comportement typique d'une enseignante débutante. Cependant, nous remarquons, après avoir analysé le deuxième entretien, que l'enseignante évolue au cours de la séquence. Celle-ci change ses modalités de communication passant de "transmissions directives et ordres" à "conseils et louanges". Elle

adopte ainsi au fur et à mesure de la séquence un style de commandement de type leader démocratique qui a pour conséquence un engagement plus prononcé de la part des élèves. L'enseignante au lieu de prescrire les actions fait émerger les idées de la part des élèves en orientant leur réflexion. De plus, le fait d'avoir réorganisé son action et proposé une séance entière dédiée à la création d'un numéro puis une séance entière dédiée à la représentation, a permis aux élèves d'appréhender la séance plus sereinement.

Les comportements communicationnels non verbaux

Les comportements communicationnels non verbaux des enseignants sont variables, ils dépendent de leur vécu personnel ou professionnel. Ils peuvent engager ou à l'inverse désengager les élèves au vu de leurs aspirations, leurs personnalités... Comme dit plus haut, si ces comportements non verbaux sont adaptés, alors ils augmentent la motivation des élèves et leur apprentissage (Cristophel 1990). On peut voir la différence flagrante entre les 2 temps d'analyse vidéo et d'entretien. Lors de la première leçon, l'enseignante est nettement plus sur le mode de communication verbale. L'entretien qui s'ensuit montre que l'élève est peu engagée dans la séance. Au vu de ses réponses elle semble passive et peu réceptive aux faits et gestes de l'enseignante. Tandis que la vidéo 2 montre 50% de communication verbale et 50% de communication non verbale. L'entretien avec Younès montre un engagement de sa part beaucoup plus important. Il est sensible aux remarques de l'enseignante et se montre actif dans la leçon. Cela amène à penser que l'engagement corporel de l'enseignante pourrait influencer l'engagement de l'élève dans la tâche.

Communication tactile

L'article de Boizumault et Cogérino (2013) révèle que la communication tactile permet une “ *compréhension plus rapide et plus efficace du message* ” (p.8). En effet, on a pu observer à travers les entretiens et les vidéos, que lorsque l'enseignante se révèle plus tactile en utilisant un feedback tactile le climat de classe est plus favorable et l'élève qui a participé à l'entretien semble avoir une meilleure relation avec la professeure. A l'issue de la vidéo 1 on ne relève aucune communication tactile et on peut y voir la certains effets sur l'activité des élèves lors de l'entretien 1 avec Juliet. Cette élève ne semble pas sensible à la présence et à la communication de l'enseignante.

On remarque après l'étude des résultats que l'enseignante utilise la communication

tactile pour arrêter un élève qui ne respecte pas la règle. Cela permet de réprimander de manière plus efficace et plus rapidement si l'on se réfère aux travaux de Boizumault et Cogérino (2013).

Communication non-verbale : un gain de temps !

Cette communication gestuelle permet un gain de temps surtout dans la gestion de la classe. C'est pour cela que beaucoup d'enseignants mettent en place des routines non verbales (Florence, Brunelle & Carlier, 1998). Elle peut être déclinée en trois fonctions (Boizumault & Cogérino, 2010). La première étant la fonction technique où le CNV sert de régulation avec pour but de modifier et optimiser les conduites motrices. Deuxièmement, la fonction relationnelle qui engage le professeur "par son attitude, dans une relation individualisée avec l'élève". Pour terminer, la fonction « instrumentale » permet d'accompagner le déplacement de l'élève vers le lieu indiqué" ou bien encore "*canaliser physiquement un élève afin d'éviter tout débordement*" (Boizumault & Cogérino, 2015).

En effet, on voit surtout dans l'analyse vidéo 2 que l'enseignante accompagne ses mots de gestes. Les élèves peuvent comprendre plus rapidement et l'enseignante n'a pas besoin de faire de pollution sonore supplémentaire. Nous pouvons penser que les élèves paraissent plus réceptifs à la commande non verbale. Les élèves semblent moins stressés par le bruit environnant et peuvent plus se focaliser sur leur tâche.

Engagement

L'engagement des élèves est multifactoriel. Travert et Rey (2017) ont montré que les encouragements du professeur d'EPS favorisent l'engagement. Les encouragements de l'enseignant sont la plupart du temps interprétés par les élèves comme liés à une déficience par rapport aux autres camarades. En effet, on encourage rarement les élèves qui réussissent facilement

Dans nos résultats analysés plus haut on remarque que l'enseignante ne fait presque aucun encouragement et n'adresse aucune louange à ses élèves. Juliet, l'élève interrogée à la suite de cette séance montre à plusieurs reprises un désengagement vis à vis de l'enseignante. Elle indique que ses retours ne l'affectent pas plus que ça, qu'elle ne regarde jamais si la professeure est là. Elle marque une distance entre elle et l'enseignante visible par sa passivité dans la séance.

A l'inverse, dans l'entretien 2 Younès semble très engagé avec une envie de bien faire et de s'améliorer. Cet engagement de l'élève dans la tâche peut être influencé par le mode de communication de l'enseignante. En effet, l'analyse de la vidéo correspondante à l'entretien de Younes, met en lumière une enseignante qui fait des retours positifs, qui encourage, qui fait verbaliser, qui interroge les élèves qu'il s'agisse d'une communication verbale ou non verbale. On peut rapprocher les deux et en déduire que l'attitude de l'enseignante et son mode de communication agit directement sur les élèves.

Nombre d'année d'expérience de l'enseignante

L'enseignante ici analysée est une étudiante en M1 MEEF EPS. On peut considérer qu'elle est enseignante débutante. Cet élément a selon nous son importance dans l'étude de l'engagement des élèves. Cette dernière utilise beaucoup de communication verbale centrée sur la prescription, l'ordre et la transmission d'informations. Ce mode de fonctionnement est caractéristique d'un enseignant débutant. Il souhaite faire régner l'ordre pour éviter les débordements. Il est alors très strict dans sa manière de procéder. En effet, on voit dans la vidéo 1 que Julia laisse peu de place aux encouragements, aux retours positifs et à la verbalisation pour se focaliser sur des éléments organisationnels afin de cadrer sa séance et ne pas se laisser submerger. La conséquence directe de ce quadrillage de la tâche est l'impact sur l'engagement des élèves. Comme nous avons pu le dire à plusieurs reprises, les résultats de l'entretien avec Juliet montre qu'elle est peu investie est peu intéressée par la présence de l'enseignante.

La deuxième vidéo est tournée plusieurs semaines après la première. Julia a eu le temps de prendre en main la classe, d'être plus à l'aise, d'intégrer les retours de la tutrice etc. Cela se remarque premièrement à travers son mode de communication. Effectivement dans la vidéo 2 elle utilise à part égale de la communication verbale et du non-verbale. Cette répartition du mode de communication prouve l'évolution progressive des modes d'intervention de l'enseignante ? Elle s'attarde également moins sur le caractère organisationnel de la séance. Elle centre moins ses remarques sur des prescriptions et des ordres. On s'aperçoit qu'elle délaisse ces modalités d'intervention pour s'intéresser davantage aux contenus en faisant verbaliser les élèves, en les questionnant. Cette analyse correspond aux chiffres énoncés par Freedman (1978)). Il indique que les comportements visant la transmission et l'échange d'informations relatives au contenu matière représentent 15% des comportements verbaux chez les enseignants expérimentés et seulement 5% chez les

débutants. Cette approche moins prescriptive engage plus fortement les élèves dans la leçon. En accord avec ces résultats, on observe dans notre étude que Younes est très actif.

Conclusion

Tout au long de cette étude nous nous sommes intéressées à l'expérience vécue des élèves, à leur monde propre et à la variation de leur engagement en cours d'EPS. L'objectif de notre étude était de voir si les différents comportements communicationnels de l'enseignante influaient sur l'engagement des élèves. Nous avons pu observer d'après les retours des élèves que leur comportement pouvait être influencé par les communications verbales et non verbales de l'enseignante.

à travers les retours des élèves et l'évolution du style d'enseignement de l'enseignante.

Nous pouvons tirer quelques conclusions de notre étude, permettant de conclure que les comportements communicationnels de l'enseignante influencent l'engagement des élèves.

La première conclusion que nous pouvons tirer est que les élèves semblent plus engagés lorsque la professeure est en mouvement et lorsqu'elle utilise un mode de communication non verbale.

La deuxième conclusion est que le climat de travail influence l'engagement des élèves. En effet, lorsque l'enseignante met les élèves en situation de pression temporelle ils se désengagent de la tâche car, de nature perfectionniste, ils n'ont pas la possibilité de fournir la prestation qu'ils souhaitent. Or, lorsque l'enseignante aménage le temps de travail de manière plus confortable pour les élèves et se montre plus détendue, le climat est plus agréable pour eux. Elle se rend disponible pour qu'ils puissent lui demander conseil.

La troisième conclusion est que les élèves s'engagent plus lorsque la communication est positive et bienveillante. Les élèves sont sensibles aux louanges de l'enseignante et par conséquent ils s'engagent plus.

La quatrième conclusion est que l'enseignante dans un premier temps, par peur du débordement, dû à son expérience restreinte pour le moment, communique énormément autour de l'organisation. Elle prescrit et ordonne en priorité. Les élèves sont alors sages et respectueux mais ils sont peu investis et peu engagés. Au bout de quelques semaines, on voit que la professeure se détache de ce carcan pour être plus souple et plus à l'écoute des élèves. Cela impacte directement l'engagement des élèves.

Pour résumer, les comportements communicationnels de l'enseignante impactent l'engagement des élèves dans la séance d'EPS.

Nuance

Notre mémoire apporte de nombreuses réponses vis-à-vis de la relation entre le mode de communication de l'enseignante et l'engagement des élèves. Néanmoins, ce mémoire comporte de nombreuses limites que nous aurions aimé dépasser avec plus de temps. Certaines limites restent difficiles à corriger à notre niveau.

Premièrement nous avons basé notre analyse sur deux élèves de sexes opposés. Cet échantillon est faible et n'est peut être pas assez représentatif et généralisable à une population d'élèves. En effet, chaque enfant est différent selon Burns (1971). Si nous avions eu plus de temps, nous aurions aimé faire plus d'entretien afin de regrouper les résultats pour avoir une analyse plus complète et plus représentative au vu d'un échantillon plus important.

Deuxièmement, les élèves interrogés ont pu avoir des réponses contrôlées pour ne pas vexer l'enseignante. Ils étaient sur la réserve. Cela empêche une totale compréhension de leur monde propre.

En outre, Mila Dupuis reste une étudiante en master MEEF et n'est pas une chercheuse aguerrie. L'entretien avec les élèves aurait pu être mieux mené et moins stressant pour les sujets si la chercheuse était plus experte. De la même manière, le stress peut impacter nos sujets. En effet, on interrogeait les élèves à la fin du cours, il fallait alors être efficace et ne pas perdre trop de temps. L'entretien était fait entre deux cours, ce qui ne facilitait pas un climat propice aux confidences.

De plus, notre interprétation de l'engagement des élèves lié aux modes de communications de l'enseignante peut s'avérer faussée par d'autres paramètres que nous n'avons pas pris en compte. L'engagement des élèves peut être la conséquence de nombreux éléments incontrôlables à notre niveau. L'état de l'élève le jour J, l'état de l'enseignante le jour J, le temps, l'horaire du cours, le cours d'avant etc.. sont autant d'éléments qui peuvent jouer sur l'engagement des élèves.

L'ensemble de ces limites ne discréditent pas nos conclusions, elles viennent apporter une vigilance sur le contexte de notre mémoire.

Bibliographie

- Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques. Paris, Presses Universitaires de France
- Barrière-Boizumault, M. (2015). Les communications non verbales des enseignants d'Education Physique et Sportive : Formes et fonctions des CNV, croyances et réalisation effective des enseignants, ressenti des effets par les élèves. [Thèse de Doctorat, Université Claude Bernard - Lyon]
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01127647>
- Barrière-Boizumault, M., & Cogérino, G. (2013). Les croyances des enseignants d'EPS sur les communications verbales et non verbales: décalage avec la pratique réelle ?. Communication n°58 – Atelier 10 : Pratiques pédagogiques.
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00769808>
- Boizumault, M. (2021). Faire autorité par l'usage du silence en classe. Spirale - Revue de recherches en éducation, N° 67(1), 97. <https://doi.org/10.3917/spir.067.0097>
- Boizumault, M., & Cogérino, G. (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant. Staps, 98(4), 67. <https://doi.org/10.3917/sta.098.0067>
- Boizumault, M., & Cogérino, G. (2015). Les touchers en EPS : entre usages et réticences ? Revue française de pédagogie, 191, 73-87.
<https://doi.org/10.4000/rfp.4757>
- Burel, N., & Andrieu, B. (Eds.) (2014). Expériences corporelles et gestes professionnels. Société Binet-Simon. Recherches & Educations, n°12 (Tome 1).
- Dufour Bocion, L., Jilani, S., Mermoud, A., (Dir.). (2013). Communication non verbale et EPS : l'habillement, le contact, l'humeur, la présence de l'enseignant sont des paramètres du langage non verbal : Influencent-ils les élèves en cours d'EPS ?

[Thèse de Mémoire : Haute école pédagogique du canton de Vaud].

https://doc.rero.ch/record/258875/files/md_ms1_p20046_p19439_2013.pdf

- Dufour Bocion, L., Jilani, S., Mermoud, A., (Dir.). (2013). Communication non verbale et EPS : l'habillement, le contact, l'humeur, la présence de l'enseignant sont des paramètres du langage non verbal : Influencent-ils les élèves en cours d'EPS ? [Thèse de Mémoire : Haute école pédagogique du canton de Vaud].
- Durussel, A. (2018). La quantité de mouvement comme indicateur principal de l'engagement des élèves en EPS au secondaire 1. [Thèse de Mémoire : Haute école pédagogique du canton de Vaud] <https://www.patrinum.ch/record/245337>
- Evin, A., Sève, C., & Saury, J. (2013a). Activité de l'enseignant et dynamique coopérative au sein de dyades d'élèves. Une étude de cas dans des tâches d'escalade en Education Physique. Recherches en éducation, 15. <https://doi.org/10.4000/ree.7358>
- Flavier, R., Bertone, S., Méard, J., & Durand, M. (2002). Les préoccupations des professeurs d'éducation physique lors de la genèse et la régulation des conflits en classe. Revue française de pédagogie, 139(1), 107-119. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2886>
- Gal-Petitfaux, N. R. L. (s. d.). 9 savoir-faire clefs. 9 savoirs-faire clef. http://uv2s.cerimes.fr/media/s1401_supervision/co/module_supervision_35.html
- Mahut, B., Mahut, N., Gréhaigne, J.N., Masselot, M. (2005). Gestuelle de l'enseignant en natation et co-construction du sens. Movement & Sport Sciences. n°56. 43-63.
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève C., & Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : Editions Revue EPS.
- Saury, J., Ria, L., Sève, C., Gal-Petitfaux, N. (2006). Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS. Revue EP.S., 321, 5-11

- Searle, J.R. (1972). Les actes de langage. Paris : Hermann

- Theureau, J. (2004). Le cours d'action, méthode élémentaire. Toulouse : Octares.

- Theureau, J. (2006). Le cours d'action, méthode développée. Toulouse : Octares.

- Travert, M., Rey, O. (2018). L'engagement de l'élève en EPS : d'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles / sous la direction de Maxime Travert et Olivier Rey; préface de François Dubet. Paris : Éditions EP&S.

- Trottier, Y. (2012). Développement d'un système pédagogique d'autoanalyse vidéo de la gestion de classe (SPAGC) destiné aux stagiaires en enseignement de l'éducation physique [Thèse de Mémoire, Université du Québec à Montréal].
<http://www.archipel.uqam.ca/5380/1/M12751.pdf>

- Trottin, B., & Cogérino, G. (2009). Filles et garçons en EPS : approche descriptive des interactions verbales entre enseignant-e et élèves. Staps, n° 83(1), 69.
<https://doi.org/10.3917/sta.083.0069>

- Vinson, M. (2013). Sous la dynamique non verbale des interactions didactiques, le genre : analyse de l'action conjointe du professeur et des élèves : deux études de cas en EPS. [Thèse de Doctorat, Université de Toulouse]
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00860894>

- White, A. R., Austin, J. L., & Urmson, J. O. (1963). How to Do Things with Words. Analysis, 23, 58. <https://doi.org/10.2307/3326622>

Annexe 1

Structure	Intentions (prescription, proscription, question, conseil etc.)	Actions à réaliser	Motifs de l'action positifs ou négatifs, présents ou absents
Exemples de codage standard	“il faut” (+), “il ne faut pas”(-), “faut-il ?” (+?), “il faut essayer/il faudrait/ essaye de” (+/-)	“faire ceci”, “faire ainsi”	“motif absent”, “pourquoi ? / pour quelle raison ?”, “parce que / pour”, “sinon”

Tableau 2. Nature des feed-backs émis par l'enseignant-e

Feed-back	Exemples
Information/Transmission	Au niveau du contenu ; donne des exemples, des explications sur la tâche à réaliser : « <i>Il faut tout le temps que vous gardiez menton-poitrine, ce qui va permettre de tourner comme il faut.</i> »
Stimulation/Activation	Au niveau de l'apprenant ; sollicite l'élève, lui apporte une aide : « <i>Si vous n'arrivez pas à monter, il y a le rectangle en mousse ; ça vous fait un appui plus solide et vous pouvez monter.</i> »
Organisation	Au niveau de la situation d'apprentissage ; définit la tâche à réaliser, organise le travail de(s) élève(s) : « <i>Allez, vite, mettez-vous en groupe devant moi.</i> »
Évaluation	Au niveau de la tâche ; contrôle, corrige, évalue la prestation de l'élève : « <i>Et bien, tu vois, c'est bien mieux, Alice : là, ça y est, tu roules droit.</i> »
Louanges	Éloges : « <i>Très bien, Vincent, quel artiste.</i> »
Critiques	Réprimandes : « <i>Romain, est-ce que tu peux me dire ce que tu fais assis ? Il me semble que vous pourriez faire l'effort de rouler.</i> »

Tableau 1 : tableau d'observation des CNV de l'enseignant d'EPS

Intervention de l'enseignant	Codage	Catégorie	Exemples
organisation	OG	organisation geste	Indique avec bras ou le doigt la direction
	OT	organisation toucher	Pousse doucement dans le dos ou touche la tête pour accompagner
Réponse à une bonne performance	FNVEp +	félicitation non verbale expression faciale positive	Sourire, clin d'oeil
	FNVG	félicitation non verbale gestuelle	Pouce levé, signe de la tête
	FNVT	félicitation non verbale toucher	Main sur l'épaule, ébouriffement de la tête
Réponse à une faible performance/ erreur	EncNVEp +	encouragement non verbal expression faciale positive	Sourire, clin d'oeil
	CrNVEp -	critique non verbale expression faciale négative: manifestation non- verbale à caractère explicitement désapprobateur	Grimace, sourcils froncés
	CrNVG	critique non verbale par un geste	Tête qui dit non, main pour dire moyen...
	T	critique non verbale par un toucher	Main sur épaules ou dos pour aider dans la réalisation du geste (ATR d'un élève pour comprendre le bon placement)
Réponses suite aux comportements déviants	OG	FB d'intervention sur l'organisation non adaptée des élèves par un geste	Non par son doigt levé + geste pointeur pour lui indiquer où se placer
	OT	FB d'intervention sur l'organisation non adaptée des élèves par un toucher	Mains sur épaules, dos pour pousser l'élève dans la bonne direction
	CCG	FB de conservation du contrôle par un geste	Signe désapprobateur, geste pour déplacer deux élèves qui se disputent, geste du prof pour montrer son mécontentement
	CCEp -	FB de conservation du contrôle par une expression faciale négative	Grimace, froncement de nez, de sourcils...
	CCT	FB de conservation du contrôle par un toucher	Main sur épaule pour faire cesser un comportement dérangeant, inadapté