



HAL
open science

Les croyances des enseignants d'EPS sur les communications verbales et non verbales: décalage avec la pratique réelle ?

Magali Barrière-Boizumault, Geneviève Cogérino

► To cite this version:

Magali Barrière-Boizumault, Geneviève Cogérino. Les croyances des enseignants d'EPS sur les communications verbales et non verbales: décalage avec la pratique réelle ?. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France. halshs-00769808

HAL Id: halshs-00769808

<https://shs.hal.science/halshs-00769808>

Submitted on 3 Jan 2013

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.

Communication n°58 – Atelier 10 : Pratiques pédagogiques

Les croyances des enseignants d'EPS sur les communications verbales et non verbales: décalage avec la pratique réelle?

Magali Barrière-Boizumault, Geneviève Cogérino, Université Claude Bernard Lyon 1

Résumé:

Notre recherche qui s'est effectuée auprès de huit enseignants d'Education Physique et Sportive s'intéresse aux interactions de l'enseignant avec ses élèves et aux intentions sous-jacentes. Notre questionnement porte sur la relation pédagogique et le rôle des communications dans cette relation. Quelle place occupent les Communications non verbales en EPS, discipline dont les relations sont médiées par le corps des élèves et qu'apportent-elles spécifiquement? Quelles sont les intentions des enseignants et ont-ils réfléchi à l'impact de leurs communications ou sont elles machinales ?

Les premiers résultats mettent en évidence que les enseignants ont peu de recul sur leurs interventions et sont surpris de leurs actions en décalage avec leurs croyances personnelles. Ils offrent des perspectives intéressantes pour améliorer ses CNV et son efficacité pédagogique.

Mots clés: communications non verbales, représentations, EPS, relation pédagogique

1. Introduction

La communication consiste dans l'action d'établir une relation avec autrui et de transmettre une information, une connaissance, ou une émotion. En psychosociologie, la communication est considérée comme un système complexe qui prend en compte tout ce qui se passe lorsque des individus entrent en interaction. Elle fait intervenir à la fois des processus cognitifs, affectifs et inconscients. Dans cette optique, les informations transmises sont toujours multiples et la transmission d'informations n'est qu'une partie du processus de communication. Différents niveaux de sens circulent simultanément.

La relation pédagogique, qui est au coeur du métier de professeur et met en relation des individus (professeur et élèves), implique la transmission d'informations variées dont l'objectif final reste l'acquisition de connaissances par les élèves. Cependant, l'appropriation de celles-ci passe par tout un ensemble de processus dont la mise en place d'une relation de confiance entre le professeur et ses élèves. La qualité de la relation est donc essentielle puisque parmi les facteurs qui influencent le sentiment de bien-être chez les élèves, la nature et la qualité des relations avec leurs enseignants (enseignants attentifs, justes et qui les prennent en considération) est le facteur le plus influant (Meuret et Marivain, 1997).

Les communications sont au service de ces objectifs. Celles-ci peuvent être verbales (CV) et non verbales (CNV) et sont variées et diverses. Les CNV désignent tout mode de communication n'ayant aucun recours au verbe, consciemment ou non. Il s'agit des silences, gestes, postures, expressions faciales, ton de la voix, rythme de l'élocution, vêtements, regard, sourire, tension du corps, mouvements, etc. qui complètent le message verbal (Genevois, 1992). Elles expriment les émotions, les sentiments, les valeurs. Ces communications renforcent et crédibilisent le message verbal lorsqu'elles sont adaptées mais peuvent le décrédibiliser si elles sont inadaptées (message paradoxal).

Les études de Merhabian (1981) montrent que dans la compréhension d'un message, les mots ne comptent que pour 7% dans la communication, la voix pour 38% et le non verbal pour 55%. Ces statistiques sont controversées au niveau de la méthodologie de recherche employée par Archer and Akert (1977) et Walbott and Scherer (1986). Cependant, cette règle des 3V (verbal, vocal, visuel) est intéressante, même si les résultats sont remis en question, car elle pointe l'importance du non verbal dans la compréhension des émotions transmises lors d'un message. Néanmoins, ces statistiques vont dans le même sens que celles de Birdwhistell qui estime qu'au cours d'une conversation courante les comportements proprement linguistiques véhiculent moins de 35% de la "signification sociale de la situation", plus de 65% étant exprimés de façon non-verbale. Il est donc important d'étudier ce qui se joue dans ces CNV qui ont un impact sur l'engagement de l'élève, ses apprentissages, ses progrès, les relations nouées avec ses pairs ainsi que sur la relation affective tissée entre l'enseignant et chaque élève. Christophel (1990) a montré que l'utilisation des comportements non verbaux augmente la motivation des élèves et leur apprentissage. Cependant, bien que soit admise l'idée que la communication non verbale joue un rôle important, elle est peu étudiée ou de manière trop théorique. Harris et Rosenthal (2005) analysent 150 études publiées sur les CNV et en excluent une large portion de leur bilan, car elles relèvent d'une analyse théorique des auteurs sans s'appuyer sur des données pour soutenir leur étude. Celles retenues peuvent être classées en cinq catégories :

- celles qui mettent en relation les interventions immédiates de l'enseignant en relation avec les résultats des élèves ;
- celles qui présentent un ou deux signaux non verbaux ou combinaisons de signaux sur les résultats des élèves ;
- celles qui montrent l'effet des attentes de l'enseignant sur les résultats des élèves ;
- celles qui analysent les différences de comportement selon les élèves en fonction de leur race, leur genre ou leur ethnie ;
- celles plus variées ne rentrant dans aucune des quatre premières car plus qualitatives, qui analysent les habitudes individuelles des professeurs au niveau du NV.

Notre étude répond davantage à la cinquième catégorie car elle est qualitative et ne questionne pas l'efficacité des communications sur les résultats scolaires des élèves mais les informations qui sont transmises par les enseignants lorsqu'ils s'adressent à leurs élèves, qu'elles soient directement accessibles ou plus informelles, voire inconscientes.

Tout ce qui concerne les CV, les feedbacks (FB), interventions de l'enseignant qui permettent de donner des informations aux élèves sur leur prestation et leur réussite dans la tâche demandée, ont été fortement analysés et décrits. Ces FB remplissent deux fonctions (Nicaise, 2006): le renforcement et la motivation d'une part; l'amélioration qualitative de la performance motrice grâce à l'information communiquée d'autre part. Mais, même si le contrôle du message verbal est possible, la forme exprimée l'est beaucoup moins et il est plus difficile de contrôler ce qui est de l'ordre du paralinguistique ou paralangage qui "*est une communication qui va au-delà des mots spécifiquement prononcés. Il inclut le ton, l'amplitude, le débit, et la qualité de voix du discours. Le Paralangage nous rappelle que les gens donnent leurs sentiments non seulement dans ce qu'ils disent, mais également dans la façon dont ils le disent*" (Robbins et de Langton, 2001). La CNV renvoie au style relationnel de l'enseignant, c'est à dire la manière dont l'enseignant se comporte et interagit avec ses élèves pendant la leçon. Ce style relationnel est également à mettre en relation avec le climat de classe qui a été fortement étudié dans le domaine de l'enseignement général (Patrick, Anderman & Ryan, 2002) et en éducation physique et sportive (Solmon, 1996). Ce style renvoie à la relation affective qui "*est le contact établi entre les intervenants d'une situation pédagogique et le résultat de ces contacts. Dans un sens restreint, elle recouvre la relation professeur-élève et élève-élève à l'intérieur des situations pédagogiques* » (Estrela, 1994).

Les élèves ont davantage besoin de liaison affective plus que de conseils, de leçons de morale ou de connaissances (Portelance, 1996). Ce fait semble admis par de nombreux chercheurs et 73% des professeurs d'EPS expriment l'idée que d'entretenir des relations pédagogiques avec les élèves différentes par rapport aux autres enseignants est un des cinq principaux critères de satisfaction (Esquieu, Fotinos, Lopes, 2010). Quels indicateurs permettent de dire qu'il y a ou non lien affectif? Comment se matérialise t'il? Ce lien est-il admissible dans une relation professeur/ élève? Ces questions seront la base de notre questionnement. Nous partons en effet du principe que les différentes communications de l'enseignant permettent de saisir le lien qu'il entretient avec ses élèves. S'il arrive à contrôler ses communications verbales, toutes celles de l'ordre du gestuel ou du paraverbal ne le sont pas.

Le domaine affectif implique des concepts tels que "intérêts, attitudes, appréciations, valeurs, séquences émotionnelles et préjugés" (Kratwohl et al, 1964). Ces concepts peuvent se percevoir dans les communications des enseignants. Ceci d'autant plus que notre domaine d'étude, à savoir l'EPS implique des communications spécifiques, par le fait qu'elle s'adresse à un individu en action, rarement assis, qui doit réaliser des apprentissages moteurs. De même, le contexte d'enseignement est particulier puisque les lieux d'enseignement sont multiples et les espaces d'évolution variés (piscine, gymnase, stades, etc.).

Notre questionnement porte autour de la relation pédagogique et du rôle des communications dans cette relation. Quelle place occupent les CV et plus spécifiquement les CNV en EPS, discipline dont les relations sont médiées par le corps des élèves? Qu'apportent-elles spécifiquement pour cette discipline? Quelles sont les intentions des enseignants lorsqu'ils communiquent? Ont-ils réfléchi à l'impact de leurs communications ou relèvent-elles d'automatismes? Le savoir est-il uniquement leur objet de préoccupations ou l'élève et ses motivations sont également présents lors des interactions, pour créer une relation individualisée?

2. Méthodologie

Huit enseignants d'EPS (quatre hommes, quatre femmes) ont été observés dans plusieurs activités physiques. Chaque enseignant a été filmé dans au moins trois activités physiques sportives et artistiques (APSA) différentes avec une ou deux classes, soit un peu moins de six heures de film par enseignant. Ces enseignants ont été choisis aléatoirement mais travaillent tous dans des collèges dont les caractéristiques sont similaires (établissements urbains, dont la population est mixte socialement et les résultats de niveau intermédiaire. Un entretien a ensuite été réalisé pour questionner leur pratique pédagogique, repérer leurs croyances concernant leurs actions en classe et relever notamment leurs conceptions personnelles sur les CV et les CNV. Il s'agissait d'abord d'un entretien général sur les communications, ce qu'ils incluaient dans chaque catégorie et quel rôle ils attribuaient à ces communications dans la relation pédagogique. Une seconde partie d'entretien, à partir de rappels stimulés par un montage juxtaposant des passages choisis de leurs interventions, visait le recueil de leurs commentaires à propos de ces séquences et de leurs intentions à ce moment. Cette seconde partie d'entretien permettait de confronter la réalité de leur pratique aux croyances exprimées précédemment. Les différents entretiens ont été retranscrits.

Le tableau n°1 présente les différents items observés, concernant les CNV. En parallèle, le message verbal concomitant ainsi que la description de l'action réalisée par le professeur étaient reportés pour chaque intervention. Le tout permettait les rappels auto-stimulés de la seconde partie d'entretien. Notre grille comprenait également la durée des communications, la personne qui initiait l'interaction (enseignant ou élève), le sexe de l'élève concerné. D'autres catégories étaient également observées, en plus de celles décrites dans ce tableau: les silences de l'enseignant, les plaisanteries avec les élèves, les questions sur la vie extra-scolaire de l'élève (intérêt extra-scolaire: IES).

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	FNVExp +	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	EncNVExp +	encouragement non verbal expression faciale positive	Sourire, clin d'oeil
	CrNVExp -	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
	CCExp -	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

Nous avons également classé les gestes au regard des catégories proposées par Cosnier et Vaysse (1997), pour sortir d'une classification propre aux enseignements scolaires. Les gestes quasi-linguistique, symboliques ou emblèmes ('Emblems' de Efron, 1941, 'Autonomous gestures' de Kendon, 1972), gestes conventionnels substituables à la parole et propres à une culture donnée (Cosnier & Vaysse, 1997); les co-verbaux qui n'ont pas de sens conventionnel et sont nécessairement associés à la parole puisqu'ils ne sont interprétables qu'en fonction du rôle qu'ils jouent par rapport à celle-ci : gestes manuels ou céphaliques, mimiques faciales, changements de posture, mouvements d'approche, de recul et de contact corporel, d'évitement et de contact oculaire (Colletta, 2004) et les gestes synchronisateurs qui nous intéressent moins dans le cadre de notre étude.

Pour Cosnier et Vaysse (1997), ces co-verbaux peuvent se décliner:

- gestes iconiques (relation spatiale, action): miment l'objet ou l'action
- gestes indiciels = déictiques: gestes de pointage

Ces gestes aident notre interlocuteur à mieux saisir le sens de notre discours.

Au regard des observations réalisées et des hypothèses, une trame de questionnaire avait été réalisée, avant la rencontre avec les professeurs. Nous avons essayé de percevoir si les enseignants avaient des avis précis et tranchés sur la mise en place de leurs interactions, notamment sur les différents feedbacks (FB) et le rôle de ces derniers dans la relation pédagogique. Dès lors, nous leur demandions comment était perçus par les élèves ces FBs, à qui ils s'adressaient au regard des caractéristiques des élèves (sexe, catégories socioprofessionnelles, âges, apparence physique, niveau scolaire, niveau sportif) et des activités physiques. Ensuite, des questions portant sur les CNV permettaient d'identifier leurs croyances autour des différentes catégories, de leur utilisation, de leur intérêt pour l'apprentissage et la relation avec l'élève.

3. Résultats

Une analyse qualitative a été réalisée, compte-tenu du nombre peu élevé d'enseignants étudiés, chacun étant un cas singulier, au regard de son histoire personnelle, son expérience, son vécu.

Les observations puis les entretiens mettent en avant un décalage entre ce que les enseignants pensent faire, aimeraient faire et ce qu'ils font réellement. Leurs croyances renvoient à des idées reçues, convenables, de ce qui doit être fait, théoriquement dans le milieu scolaire. Leur pratique montre un investissement personnel et affectif, la relation pédagogique dépassant le simple apprentissage disciplinaire pour engager toute leur individualité. De même, la volonté de justifier toutes leurs actions de façon raisonnée, rigoureuse est extrêmement présente.

3.1. L'observation

Différentes formes de CNV apparaissent en classe et sont régulièrement utilisées par l'enseignant. Le contexte spécifique à la discipline EPS implique que l'enseignant soit perpétuellement en mouvement et qu'il doive gérer des espaces importants et surtout la sécurité de ses élèves. De ce fait, il est amené à communiquer à distance ou malgré des nuisances sonores élevées. Il doit donc s'organiser malgré tout pour transmettre ses informations.

Les enseignants utilisent les emblèmes. Delphine¹ applaudit pour que ses élèves le fassent en acrosport et met le doigt sur ses lèvres pour qu'ils se taisent (chut) et Nathalie fait stop avec sa main. De même, ils développent des routines non verbales, habitudes qui sont suffisamment significatives et redondante pour être relevées.

¹ Tous les prénoms des professeurs sont des pseudonymes

Par exemple, Gilles, Marie ou Pierre sifflent pour rassembler leurs élèves ou leurs communiquer une information à distance. De même, Pierre & Gilles tapent dans leurs mains pour se faire écouter.

La mise en scène de leur corps constitue une caractéristique typique à chaque enseignant observé dans un but de théâtralisation et d'exagération de ses émotions. Jérôme et Delphine croisent leurs bras, Nathalie souffle; Ringo et Jérôme froncent leurs sourcils, Valérie fait les gros yeux. Marie et Delphine décomptent de 5 à 0. Enfin, tous ont des actions où ils mettent les mains sur les hanches pour montrer leur attente, celles-ci étant accompagnées par des temps de silences volontaires.

Les enseignants utilisent énormément les co-verbaux pour compléter leur message verbal et l'enrichir. Chaque consigne, explication est presque systématiquement accompagnée d'un geste de pointage pour indiquer le lieu à occuper, l'action à réaliser. Ceci semble très spécifique à l'EPS mais nécessiterai d'être approfondi pour voir si les autres enseignements académiques, bien que dans des espaces réduits (la salle de classe) avec des élèves dont la mobilité est limitée (assis sur une chaise) utilisent autant cette communication gestuelle.

Le toucher est utilisé chez la majorité des enseignants qui corrigent, placent, régulent les comportements de leurs élèves par cet acte. Dans les deux heures de cours, ce geste apparaît en moyenne une dizaine de fois et peu aller jusqu'à plus de 40 fois pour les enseignants qui l'utilisent le plus et en fonction de l'APSA. Seul Gilles a décidé de supprimer totalement et consciemment de ses interventions le toucher comme outil pédagogique, mais ce geste lui échappe parfois (deux fois en roller et dix fois en base-ball).

Ainsi, nous constatons un langage non verbal riche et varié chez les enseignants d'EPS observés. La CNV (gestes, regard, mimiques, expressions faciales, gestes et postures corporelles) est présente dans chaque interaction permettant l'instauration d'un dialogue et elle joue un rôle essentiel dans l'accompagnement des paroles, dans la conduite de la conversation. Cosnier (2008) complète cette idée en précisant que la CNV est présente également dans l'expression des affects. C'est ce que nous essaierons de discuter et de percevoir à travers les entretiens réalisés.

3.2. L'analyse de la première partie des entretiens

La première partie des entretiens avait pour objectifs de relever les croyances des enseignants d'EPS sur les CNV et les CV, leur rôle dans la relation pédagogique à travers la connaissance de leurs élèves et le développement d'un climat de classe optimal, propice à l'apprentissage des élèves.

3.2.1 les croyances des enseignants d'EPS sur les CNV

Ces CNV sont peu étudiées dans le milieu professionnel de l'enseignement car elles sont difficiles à observer et à analyser et elles sont soumises à de nombreuses interprétations. Toutefois, bien que des biais méthodologiques dans l'analyse des séquences vidéo puissent apparaître sur l'interprétation d'un comportement, les entretiens reflètent les conceptions personnelles des enseignants et livrent leurs croyances, qu'ils verbalisent de façon singulière.

Les difficultés à verbaliser leurs conceptions sont souvent dues à une absence de réflexion antérieure à l'entretien sur le sujet. De nombreux bafouillements, hésitations ponctuent leurs réponses. Nathalie répond par exemple à la question sur la place des CNV en EPS par "*je ne m'en rends pas compte. Je ne sais pas*". Ces hésitations sont accentuées pour les questions concernant le toucher qui a fait l'objet d'une étude spécifique antérieure (Barrière-Boizumault, Cogérino, 2010).

Globalement, ils ont tendance à hiérarchiser les deux types de communication spontanément, les CV étant prioritaires par rapport aux NV. Cependant, après réflexion, ils reconnaissent l'importance des CNV, "*à la fois au niveau pédagogique mais aussi au niveau gestion de la*

classe, transmission des informations" (Gilles). Pour Jérôme, "c'est le fait de s'intéresser à l'intime, de rentrer dans son espace intime à l'élève ça lui permet de se sentir, ben oui, un petit peu plus concerné. Ça lui permet de sentir qu'on s'adresse directement à lui". Pour Marie, "en EPS, il y a aussi beaucoup d'autres moments où il faut intervenir vite pour régler un problème rapidement ou pour mettre le doigt sur quelque chose de précis très vite et là, à ce moment là c'est plus individuel. Donc Je te touche, c'est à toi que je parle donc je te montre, je fais un signe. En plus, quelques fois ils sont loin. J'ai en plus une voix particulièrement désagréable donc dès qu'il faut que je crie un peu que je parle fort pour passer par dessus le bruit c'est tout et n'importe quoi, donc je pense qu'effectivement la communication, le geste, la précision, le regard aussi "attention ce que tu fais là je ne le supporte pas, ce n'est pas autorisé en cours" ou des choses comme ça, oui ça passe pas tout par la parole".

Concernant ces CNV, le toucher constitue un sujet tabou pour les enseignants d'EPS alors qu'il s'agit d'une action qui revient à de nombreuses reprises, lorsque nous observons les pratiques. Certains pensent qu'il ne doit pas être utilisé en milieu scolaire car les risques sont trop grands (Gilles). D'autres, sans être aussi catégoriques pensent peu l'utiliser car "je ne pense pas que se soit un outil important pour les apprentissages" (Nathalie ou Valérie) bien que nécessaire parfois dans certaines activités (Delphine) ou avec certains élèves (Ringo) ou encore "qu'il faut l'utiliser avec parcimonie suivant les activités et les moments. Ça peut être utile et ça peut être mal interprété surtout étant un homme vis à vis des jeunes filles. Il faut l'utiliser dans certaines occasions, dans certains contextes" (Jérôme). A l'inverse, un enseignant admet l'utiliser tout le temps "c'est une manie, je suis un tactile" (Pierre).

Lorsque nous approfondissons les questions, plusieurs fonctions sont données aux touchers. De même, l'impact des activités physiques semble important pour les enseignants et induit la fréquence des touchers (Barrière-Boizumault, Cogérino, 2010). Cependant, les réponses sur le ressenti des élèves face à cette action sont intéressantes et surprenantes, surtout lorsque les enseignants disent ne pas utiliser ce geste "J'ai l'impression qu'ils considèrent que c'est une approche individuelle et pour eux, j'ai l'impression que c'est valorisant. J'ai l'impression qu'ils ont l'impression que je m'occupe d'eux plus individuellement. Le geste est plus ciblé. Et, j'ai l'impression que ça les touche plus, que je m'occupe plus d'eux" (Nathalie).

Pour la gestuelle, Nathalie pense que "c'est important. Rien que l'imitation. Alors, la gestuelle, au niveau de l'activité sportive, plus technique, là je pense que ça a un rôle. Le bon geste, montrer, démontrer, etc. Et puis la gestuelle au niveau de la discipline. Ça je pense que c'est important", "ça rajoute, une puissance en plus. Ça augmente, ça habille la parole". De plus, compte-tenu de l'espace d'évolution de l'EPS, ces gestes permettent de capter l'attention des élèves, "car s'ils arrivent à capter le signe, ils vont être plus attentifs donc du coup ils vont écouter le verbal". (Delphine).

Ces gestes permettent une compréhension plus rapide et plus efficace du message (Nathalie). Ils incluent tous la démonstration dans cette catégorie.

Concernant les emblèmes, pour Nathalie "ce n'est pas suffisant parce qu'il y a toujours du bruit. Non, je les accompagne toujours de la parole". Au contraire, Delphine, Marie et Gilles se rejoignent sur leur importance, surtout quand il y a du bruit et à distance (Delphine), pour capter leur attention (Gilles). En plus, "c'est rapide, c'est efficace, je veux dire l'attention est tout de suite là" (Marie).

La place du sourire est "hyper importante" (Nathalie). C'est une source de motivation, de plaisir, "ça leur donne déjà la pêche pour autre chose" (Nathalie) et "ça permet de travailler dans une ambiance enjouée" (Jérôme). Cela leur montre "que si je suis contente d'être là, ils sont déjà un

peu plus contents d'être là aussi. Ça évite aussi certains comportements, débordements agressifs des élèves" (Delphine, Marie). Pour d'autres, il y a différents types de sourires (complaisance, taquin, complice) et par opposition le visage fermé. Ces expressions faciales sont utilisées au grès 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.

Le regard est régulièrement utilisé, tant sous ses aspects positifs que négatifs mais son efficacité dépend des élèves. Certains (Gilles, Jérôme, Pierre) pensent que les regards négatifs sont plus efficaces que les positifs. De même, selon Jérôme, pour *"l'élève qui a un petit peu de difficultés et qui se sent regardé, ça peut avoir 2 aspects. Un aspect négatif car il se sent totalement dépourvu, il se sent observé et il perd ses moyens et d'un autre côté un élève qui se sent soutenu et avec un regard et un hochement de la tête, un signe que c'est positif, ça peut l'aider à le motiver"*. Pierre spontanément me dit *"je parle beaucoup avec les mains et mon regard doit en dire long aussi"*. Ringo à l'inverse dit que ses regards sont peu perçus par les élèves et que la voix suffit pour se faire comprendre.

Lorsque nous leur demandons s'ils pensent avoir développé des routines non verbales, sept professeurs sur huit répondent que non. Marie pense en avoir plusieurs qui leur sont expliquées en début d'année et *"c'est surtout pour gagner du temps et baisser le bruit qu'il peut y avoir"*. Nous verrons cependant que la réalité des pratiques est éloignée de ce qu'ils pensent faire en classe.

Enfin, le silence est un outil qu'ils utilisent souvent, *"pour capter l'attention des élèves, du groupe, souvent avant des consignes importantes"* (Nathalie) ou pour montrer un mécontentement (Jérôme) ou pour un retour au calme (Pierre). Pour Gilles *"ça c'est aussi une CNV, à un moment je ne dis rien, je me positionne, j'attends, c'est un message qui leur est transmis et j'ai pas besoin d'hurler pour qu'ils s'arrêtent. Moi je suis patient, ça prendra peut être cinq minutes, ça prendra peut être dix minutes. Je ne vais pas m'affoler"*.

Ces remarques sont valables également pour leur placement dans l'espace et leur positionnement, leur attitude corporelle, qu'ils pensent utiliser dans des buts précis. Il faut en effet une théâtralisation de l'enseignant. Ceci renvoie au "sketch de l'enseignant", à son jeu corporel. Delphine donne un exemple lorsque elle montre son contentement, bras croisés.

Certains donnent même des conseils sur l'intérêt des CNV: *"le verbal, on a beau crier, de toute façon ça ne change rien. Le fait de ne pas parler, en tout cas, moi, j'ai évolué. Dans ma carrière, on va dire au début je criais beaucoup mais le fait de ne pas parler, d'avoir justement ce côté muet, attentiste du calme, au bout d'un moment ça paye même si au début ils ne comprennent pas, ça met du temps"* (Delphine). Pour Jérôme, *"un prof doit s'imposer par sa présence, son charisme et son autorité, je pense que ça fait partie des compétences de base de l'enseignant"*. Enfin, pour Pierre *"les élèves sont le reflet du prof, un prof bruyant, amène des élèves bruyants"*.

Dès lors, même si des différences individuelles peuvent apparaître, un consensus général semble se détacher sur les CNV. Premièrement, le toucher semble être rejeté ou évité par la majorité des enseignants qui disent minimiser son utilisation. Il ne leur semble pas avoir mis en place des routines non verbales. Tous reconnaissent utiliser des emblèmes, autant que la gestuelle qui est incontournable pour eux en EPS. Ils accordent une grande importance aux sourires, silences, jeux de scène de l'enseignant. Ces CNV, lorsqu'elles sont utilisées permettent un gain de temps, notamment dans la gestion de la classe. Elles sont fortement corrélées aux APSA et aux caractéristiques des élèves. Ces CNV basées sur une interprétation de leurs croyances renvoient à plusieurs catégories ayant des fonctions différentes.

Il s'agit maintenant de voir si ces CNV ont d'autres justifications, beaucoup plus affectives lorsque les enseignants les utilisent. Comment justifient-ils ces CNV? Des différences entre les

croyanances générales véhiculées sur les CNV et la confrontation à la réalité de leur pratique apparaissent-elles?

3.2 Confrontation aux enregistrements vidéo des séances

La confrontation des enseignants à la réalité de leurs pratiques a été également riche. Ils ont été déstabilisés et surpris du décalage qu'il y avait entre leurs verbalisations et leurs actions.

Cette partie d'entretien a permis de mettre en avant les intentions sous-jacentes à leurs communications et donc de soulever l'aspect subjectif de l'interaction. Les justifications du geste, du toucher, du sourire dépassent la simple visée de transmission pédagogique pour mettre en avant des valeurs propres à l'enseignant sur l'intérêt de motiver ses élèves, de personnaliser la relation, d'améliorer l'estime personnelle de chacun des élèves...

L'analyse des données met en avant le nombre varié d'interactions réalisées à chaque séance d'EPS entre l'enseignant et ses élèves. Ces interactions bien que s'adressant aux élèves pour des raisons objectivement justifiables, vont bien au-delà de ce premier aspect et donc de la fonction technique. Les enseignants prennent en compte de manière plus ou moins consciente la personnalité de leurs élèves, leurs caractéristiques, leurs motivations et adaptent leurs interventions. En effet, en tant qu'individu ayant des expériences individuelles, spécifiques à leur histoire personnelle, ils s'attachent plus ou moins à certains aspects de la relation pédagogique. Toutefois, ceci se fait de manière inconsciente et il y a peu de prise de recul, d'analyse de leur pratique personnelle afin de comprendre ces phénomènes.

Lorsque nous confrontons les enseignants aux routines qu'ils mettent en place, ils sont souvent surpris : *"Ah oui, je fais ça moi?"* (Marie), *"ah, c'est trop marrant"* (Nathalie). Or, ces routines, ont été considérées comme telle si elles revenaient au moins deux fois à chaque séance. Il s'agit donc d'un acte régulier mais il est automatisé et les enseignants ne sont plus toujours conscients de le faire. Ainsi, Marie claque dans ses doigts pour dire à un élève *"Attends. Ce que tu fais là, ça ne m'intéresse pas, c'est pas le moment. Attends! Pour attirer son attention"*. Elle sait expliquer son geste après coup mais n'est pas consciente de le faire et ne se voit pas le faire.

Quelques routines sont communes à plusieurs enseignants. Ainsi, trois sifflent dans leur doigts pour obtenir rapidement le silence (Gilles, Marie, Nathalie). Trois utilisent le décompte à voix haute (cinq/ quatre/ trois/ deux/ un) pour ramener le calme. Taper dans ses mains est aussi un geste régulier utilisé par les enseignants (Gilles, Pierre, Marie, Jérôme). Se taire, faire le silence avec une mise en scène corporelle (mains sur les hanches, bras croisés, souffler) est commun à tous les enseignants.

Les explications concernent la rapidité et l'efficacité de cette CNV : *"c'est pour l'efficacité. Je suis dehors, il y a du vent, il y a du bruit donc c'est beaucoup plus efficace de donner un coup de sifflet. Ça surprend, et ça capte leur attention"* (Nathalie). Les explications sont donc convergentes mais après qu'ils se soient vus car rappelons le, ils ne pensent pas mettre en place de routines non verbales.

Les réponses des enseignants suite à l'observation de leur comportement en classe sont également convergentes sur les sourires *"c'est pour vraiment créer une intimité entre l'élève et moi. D'aide, d'écoute. Je ne suis pas là en adversaire, je suis là pour l'aider. C'est, ouais, c'est positif"* (Nathalie). Il a aussi pour but de créer une intimité, une complicité avec l'élève concerné (Delphine). De même, concernant leur gestuelle, telle que le signe de la tête, dans le but de régulation d'un comportement, *"c'est pour marquer. Ouais, ouais. C'est pour que se soit plus percutant qu'avec la parole"* (Nathalie). A ma question d'approfondissement de cette réponse, elle répond *"ben, s'il n'a pas l'écoute, au moins il aura mon geste, parce qu'il est peut-être, on va dire, distrait et je pense qu'avec le geste, c'est plus efficace"*. Ici, c'est l'efficacité du geste qui est importante.

Concernant les touchers, les différences sont plus marquées entre leurs croyances et leur pratique concrète. L'explication par le côté individualisé, affectif revient de manière importante:

"Ben c'est que là je plaisantais avec lui, c'est pour voilà, renforcer le côté amical, c'est Pierre. Voilà, on a plaisanté, l'élève a rigolé, ouais, voilà, c'est affectif" (Jérôme). "oui, parce que c'est à lui que je m'adresse, pour dire c'est toi, bon voilà je te tiens. En même temps c'est Mathieu" (Marie). Ce même professeur rajoute un peu plus tard "parce que c'est valentin, parce que valentin il a besoin d'être rassuré, de dire je suis là, c'est...je viendrais, je te tiendrais ne t'inquiète pas". Nous voyons que finalement pour elle chaque élève est particulier et a besoin d'une attention particulière. Cette remarque est également valable pour six professeurs sur les huit, même si les comportements intra-individuels sont variés d'un enseignant à l'autre concernant les fréquences et les formes des touchers. Toutefois, l'efficacité et la rapidité des touchers sont mises en avant: "c'est plus explicite et ça va vite. Là, ça marque, elle l'a fait une fois, elle la senti et peut être qu'elle le sent encore" (Nathalie).

4. Discussion

Une enquête réalisée par l'Education Nationale (Esqieu, Fotinos, Lopes, 2010) met en avant que 89% des professeurs sont tout à fait d'accord et 11% plutôt d'accord avec le fait qu'un professeur d'EPS est avant tout «quelqu'un qui sait être en relation, communiquer, animer». Ceci montre l'importance accordée à ce domaine par les enseignants. Mais, nous constatons que derrière cette image générale, il y a peu de prise de conscience et d'analyse de leur pratique personnelle. La différence entre les représentations et les pratiques réelles est grande. Cette distinction peut s'expliquer par la formation initiale des enseignants où l'attention est focalisée sur le savoir à transmettre, la didactique et peu sur le pédagogique, sur le "être" face à sa classe. La formation est basée sur la principe que le savoir faire enseignant s'apprend avec l'expérience. Toutefois, une formation pourrait s'avérer intéressante pour prendre conscience des différentes formes de communication et notamment de la possibilité d'utiliser les CNV activement pour aider les enseignants à créer des routines efficaces, leur permettant un gain de temps dans la transmission de leurs consignes par une efficacité accrue lors de leurs interactions. Cette sensibilisation pourrait aussi être un moment pour analyser la relation pédagogique et comprendre que des enjeux sous-jacents existent. Il est donc important d'en être conscient et de ne pas les négliger, afin de ne pas les subir mais au contraire, les contrôler et jouer avec les différentes communications, tant verbales que non verbales pour essayer de créer une atmosphère de classe agréable et une motivation élevée chez les élèves.

L'enquête précédemment citée montre aussi que 60% des enseignants d'EPS estiment que le qualificatif acteur-comédien correspond tout à fait et plutôt bien au métier d'enseignant d'EPS, que leur discipline est singulière par rapport aux autres disciplines et ce, par le fait que "leur corps est leur outil de travail » selon 96% des enseignants. Encore une fois cette remarque est importante mais bien qu'ils le verbalisent de façon générale, ils ne savent pas faire les liens avec leurs diverses communications. Une formation initiale sur cet aspect là s'avère donc nécessaire, en lien avec les différentes CNV notamment pour utiliser cet aspect volontairement et avec efficacité.

Les observations puis les entretiens nous ont fourni des renseignements nombreux sur ce que font les enseignants d'EPS dans leur pratique professionnelle et leurs croyances sur ce qu'ils pensent faire. Ces deux domaines sont rarement en adéquation, ce qui nous fait dire que les enseignants ont peu de recul sur leur pratique quotidienne et ont peu réfléchi à ce qu'ils font dans l'action au niveau pédagogique. En effet, le contenu à transmettre et les situations sont souvent prévus, anticipés mais la relation effective dans la séance l'est beaucoup moins.

Nous constatons ainsi, à partir de l'analyse de nos résultats, que dans le cadre d'un cours d'EPS, les CNV sont variées et nombreuses et font appels à différents registres.

Trois fonctions semblent apparaître au niveau des CNV, tant au niveau des croyances des enseignants que dans leurs pratiques réelles :

- la fonction technique;
- la fonction relationnelle;
- la fonction « instrumentale ».

En ce qui concerne la fonction technique, les enseignants d'EPS ont pour mission première l'apprentissage de leurs élèves afin qu'ils acquièrent des compétences, des connaissances, des capacités, des attitudes, des techniques, des tactiques, des connaissances sur soi, des savoir-faire sociaux. Dans ce but premier donné aux enseignants, ces CNV ont une fonction de régulation, de modification des conduites motrices afin d'aller vers le geste optimal. En effet, les élèves ont des caractéristiques variées et certains comprennent mieux par la manipulation ou par l'explication visuelle (démonstration). Les touchers tels que aider l'élève à se placer lors d'un service en volley-ball ou faire un appui tendu renversé (ATR) en gymnastique y répondent. De même, la parade² pour éviter les blessures en accompagnant le bon geste est incluse dans cette fonction. Pour la gestuelle, toutes celles permettant une démonstration partielle avec les mains ou les bras (prioritairement) permettant l'explication d'une action renvoient à cette fonction; en natation par exemple, lorsque l'enseignant explique le placement de la tête ou en gymnastique lorsqu'avec ses doigts il mime un saut au cheval ou une passe haute en volley-ball. Cette fonction est utilisée par tous les enseignants car elle constitue le cœur du métier, la partie concrète, institutionnelle. Seulement, la grande majorité des CNV observées ne s'incluent pas uniquement dans cette catégorie. Les autres sont toutes aussi importantes.

La fonction relationnelle implique l'enseignant par son attitude, dans une relation individualisée avec l'élève. Il reconnaît sa singularité et cherche à répondre à ses préoccupations. L'objectif est de lui donner confiance, de le motiver. Les expressions faciales positives (clin d'œil), les sourires appartiennent à cette catégorie. On y retrouve aussi le toucher amical (une main posée sur l'épaule en signe d'encouragement, un caresse sur la tête pour reconforter). Quelques emblèmes, telles que le pouce levé vers le haut pour dire "super, c'est bien, continue!" y répondent aussi.

Dans la dernière catégorie, la fonction instrumentale, les actions ont une signification incluse dans leur forme et induisent un comportement chez les élèves. Ces actions permettent une aide à la compréhension, un gain de temps, un maintien du silence ou de l'attention pour une conservation du contrôle de la classe. Nous incluons ici les gestes déictiques ou iconiques, qui indiquent une action ou une direction (va te placer là, faut tourner dans ce sens); les silences et les expressions faciales négatives (gros yeux, visage fermé, mouvement de balancer de la tête); les emblèmes (stop!, viens là! non! compte à rebours avec les doigts en trois temps: trois/ deux/ un! Chut!); les touchers d'organisation (l'enseignant en train de donner les équipes en sport collectif pousse un élève gentiment dans le dos et induit une accélération du placement de l'élève dans son équipe), ceux permettant la conservation du contrôle (si deux élèves se chamaillent ou discutent lorsque l'enseignant est en train de parler, les écarter en touchant les épaules de chacun induit un comportement d'arrêt immédiat du comportement déviant).

Les CNV sont donc variées en EPS et doivent être exploitées dans leur diversité. Elles apportent ainsi une plus-value, un gain dans la compréhension des élèves car des canaux sont stimulés, autres que celui auditif. Or, dans un climat bruyant ou un espace important, l'utilisation de sa voix par l'enseignant n'est pas toujours perçue. Dès lors, puisque les CNV sont diverses, les interactions entre l'enseignant et ses élèves sont multiples, et pleines de significations variées.

² « parer » consiste à aider manuellement un sujet à exécuter une mobilisation corporelle pouvant poser des problèmes de sécurité (choc, chute...)

La première intention consciente est toujours propre à la transmission d'un savoir concret, objectif lié à une tâche donnée. Mais, l'analyse plus approfondie de l'interaction met en évidence d'autres intentions sous-jacentes, plus sournoises, inconscientes de prime abord car à peu de moment, les enseignants ont le temps et l'opportunité d'analyser leur pratique personnelle. Cette étude met donc en avant le fait que les enseignants ont souvent des intentions ambitieuses pour leurs élèves, et qu'ils essaient à travers leurs interactions de les mettre en oeuvre. Or, à travers leurs communications, de nombreuses informations sont transmises, dépassant le cadre strictement pédagogique et disciplinaire. La relation devient alors affective, les professeurs attribuant des émotions, des valeurs, lors de leurs communications. Le constat global porte sur le peu de recul sur ses pratiques individuelles de communication et le flou autour des communications et notamment des CNV.

magali.boizumault@univ-orleans.fr

Bibliographie

- Archer D., & Akert R. M. (1977) Words and everything else: verbal and nonverbal cues in social interpretation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 443-449
- Barrière-Boizumault, M., Cogérino, G. (2010). *Les touchers en EPS: catégorisation, croyances des enseignants et perceptions des élèves*. Actes du Congrès AREF 2010.
- Christophel, D.M. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education*, 39, 323-340.
- Colletta, J.M. (2004). Communication non verbale et parole multimodale: quelles implications didactiques? *Le Français dans le Monde*.
- Cosnier, J. (2008). Les gestes du dialogue , *La communication, état des savoirs*, Editions Sciences Humaines, 119-128
- Cosnier, J.; Vaysse, J. (1997). Sémiotique des gestes communicatifs. *Nouveaux actes sémiotiques*, 9, 52, 7-28
- Efron, D. (1941). *Gesture, race and culture*, Mouton, Paris.
- Esquieu, N., Fotinos, G., Lopes, A.. (2010). Etre professeur d'EPS en 2009. "Les Dossiers", n°195, MEN, DEPP.
- Estrela M.T. (1994). *Autorité et discipline à l'école*. Paris: ESF
- Genevois, G. (1992). *Revue Française de Pédagogie*, n° 100. P81-103
- Harris, M.J., Rosenthal, R. (2005). "Applications of Non verbal Communication", edited by Ronald E.Riggio and Robert S. Feldman
- Kendon, A. (1972). Some relationships between body motion and speech. In A.W. Siegman & B. Pope, Eds., *Studies in dyadic communication*. Elmsford, NY, Pergamon Press : 177-210.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., and Masia, B.B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook II: Affective Domain*. David McKay Co.
- Mehrabian, A. (1981). *Silent Messages: Implicit Communication of Emotions and Attitudes* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Meuret, D. et Marivain, Th. (1997). Inégalités de bien-être au collège. "Les dossiers", n°89, MEN, DEPP.
- Nicaise, V. (2006). Les FB de l'enseignant-e en EPS : perceptions des élèves et observation. Différences filles- garçons et effets sur les réponses psychologiques et sur la performance. Thèse de doctorat de STAPS, non publiée. Université C. Bernard, Lyon, France.
- Patrick, H., Anderman, L. H., & Ryan, A. M. (2002). Social motivation and the classroom social environment. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 85-108). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Portelance, C. (1996). *La liberté dans la relation affective*. Canada: Éditions du CRAM.
- Robbins, S. and Langton, N. (2001). *Organizational Behaviour: Concepts, Controversies, Applications* (2nd Canadian ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Solmon, M.A. (1996). Impact of motivational climate on student's behaviors and perceptions in physical education setting. *Journal of Education Psychology*, 88, 731-738.
- Wallbott H. G., & Scherer K. R. (1986) Cues and channels in emotion recognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 690-699.

