

# **Les tenants et aboutissants de la communication non verbale enseignante et son impact sur la dynamique motivationnelle des élèves : l'exemple de l'éducation physique et sportive**

---

Formation secondaire – Filière A

Mémoire de Master d'Arnaud Soder

Sous la direction de Marlène Lebrun

Bienne, le 10 mai 2021

## Remerciements

Je tiens à remercier l'ensemble des personnes, citées ci-dessous, sans qui mon travail de mémoire n'aurait sans nul doute pas vu le jour.

Je remercie particulièrement ma directrice de recherche, Madame Marlène Lebrun, pour ses conseils, son écoute attentive, sa disponibilité ainsi que pour ses relectures, qui m'ont permis de pouvoir avancer dans ce travail.

Un très grand merci aux personnes que j'ai sollicitées tout au long de ma recherche. Je pense à Madame Camille Heimberg ainsi qu'à Monsieur Gabriel Greco, enseignants en éducation physique et sportive au sein du Collège de la Suze à Bienne.

Mes remerciements vont aussi aux élèves de 11P et 10PM, qui ont répondu à mon questionnaire, ainsi qu'aux quatre élèves ayant participé aux entretiens.

Pour terminer, je remercie aussi mon entourage qui m'a soutenu tout au long de mes études. Je pense ici à mes parents, mon frère, ma sœur ainsi qu'à mon amie.

*« Nous pouvons changer toute notre existence et l'attitude des personnes qui nous entourent, simplement en nous changeant nous-mêmes. »*

(Rudolf Dreikurs)

## Résumé et mots-clés

Ce travail de recherche vise à comprendre comment les notions théoriques de dynamique motivationnelle des élèves, de sens de l'apprentissage et de communications non verbales enseignantes peuvent s'articuler en leçon d'éducation physique et sportive.

Il est, dès lors, intéressant de regarder comment les communications non verbales enseignantes sont perçues par les différents acteurs en jeu, à savoir les élèves ainsi que les enseignants. Mon point de vue de chercheur est également pris en compte.

Le rôle de l'enseignant, comme modèle et comme élément susceptible d'influencer la dynamique motivationnelle des élèves, est étudié. Ceci permet de mieux comprendre comment la personnalité de l'enseignant, par le biais du sens qu'il donne aux apprentissages au travers de ses communications non verbales, peut agir, afin de favoriser l'adhésion aux activités sportives ainsi qu'un apprentissage de qualité de la part de l'ensemble des élèves d'une classe.

Au début du processus, l'enseignant par son écoute active des élèves peut adapter ses communications non verbales aux besoins des élèves.

Mots-clés : Communication non verbale – Sens – Apprentissage - Dynamique motivationnelle – Éducation physique et sportive

## Liste des abréviations

- CNV : Communication non verbale
- CV : Communication verbale
- EPS : Éducation physique et sportive
- PER : Plan d'étude romand
- MEM : Mémoire de Master

## Table des matières

Remerciements.....	i
Résumé et mots-clés.....	ii
Liste des abréviations.....	iii
Table des matières.....	4
Introduction.....	1
1 Problématique et question de recherche.....	5
1.1 Point de départ de ma réflexion.....	5
1.2 Cadre théorique.....	13
1.2.1 La motivation.....	14
1.2.2 La communication pour donner du sens aux apprentissages.....	18
1.3 Question de recherche et sous-questions.....	22
2 Démarche méthodologique.....	25
2.1 Description de la démarche.....	25
2.1.1 Cadrage théorique.....	25
2.1.2 Méthodes.....	26
2.1.3 Contexte.....	36
2.1.4 Population.....	37
2.1.5 Limites de la méthodologie.....	38
3 Résultats.....	39
3.1 Présentation des résultats.....	39
3.1.1 Retours des observations de terrain.....	39
3.1.2 Retours au sujet des réponses du questionnaire.....	44
3.1.3 Retours des entretiens.....	51
3.2 Analyse des résultats.....	53
3.2.1 Analyse de l'axe 1.....	53
3.2.2 Analyse de l'axe 2.....	68

Conclusion .....	79
Liste des figures et tableaux.....	83
Bibliographie.....	84
4 Annexes .....	I
4.1 Annexe 1 : Grille d'analyse des situations en fonction des buts et types d'interventions enseignantes.....	I
4.2 Annexe 2 : Circulaire questionnaire .....	II
4.3 Annexe 3 : Questionnaire .....	III
4.4 Annexe 4 : Circulaire entretiens.....	V
4.5 Annexe 5 : Situations observées .....	VI
4.6 Annexe 6 : Transcriptions des entretiens des personnes enseignantes .....	XIV
4.7 Annexe 7 : Transcriptions des entretiens des élèves de 11 P.....	XXXI
4.8 Annexe 8 : Transcriptions des entretiens des élèves de 10 PM.....	XLII

# Introduction

## Contexte

Ce mémoire de Master (MEM) a été réalisé dans des classes de secondaire 1, dans le Collège de la Suze, à Bienne. Dans le canton de Berne, l'éducation physique et sportive (EPS) est une discipline évaluée avec une note. Contrairement à d'autres cantons dans lesquels cette note n'est qu'indicative, à Berne, la note d'EPS donnée à un élève compte dans la moyenne de l'année. Ainsi, l'EPS est considérée comme une branche secondaire au même titre que la géographie ou encore l'histoire. L'enseignant d'EPS doit aussi tenir compte des exigences énoncées par le plan d'étude romand (PER). Le PER formule donc les objectifs que les élèves devraient atteindre lors de leur scolarité secondaire. Ainsi, des objectifs liés aux savoirs et aux savoir-faire y sont mentionnés. Un exemple d'objectif lié au savoir spécifique à la branche de l'EPS est :

- Appliquer les règles, la tactique et la technique des jeux pratiqués.

Quant aux savoir-faire liés à l'EPS, aussi nommés capacités transversales, le PER en mentionne cinq dans son chapitre « corps et mouvement » :

- La collaboration, notamment en coopérant dans un jeu, en assurant un camarade dans une activité sportive, en découvrant la rivalité, la compétition, en pratiquant le fair-play, en jouant son rôle dans une équipe et en respectant les autres et leurs différences.
- La communication, notamment en rencontrant l'autre, en écoutant ses besoins ou en exprimant ses propres émotions.
- Les stratégies d'apprentissages, notamment en renforçant ses facultés d'attention et d'analyse lors de ses pratiques.
- La pensée créatrice, notamment en exerçant son sens artistique et créatif en pratiquant une activité physique, lors de l'élaboration d'une chorégraphie.
- La démarche réflexive, notamment en échangeant sur des événements sportifs et des modes alimentaires, en incitant à réfléchir de manière critique au rôle du sport et de la nutrition dans la société ainsi qu'à leurs impacts sur l'environnement.

Si je fais le choix de m'attarder plus particulièrement sur les capacités transversales, c'est qu'elles sont, aujourd'hui, non seulement un enjeu majeur de l'école, mais encore un enjeu de société. En effet,

l'école n'est plus seulement un lieu dans lequel les élèves apprennent des savoirs mais c'est aussi, et surtout, le lieu de l'apprentissage de la citoyenneté.

C'est pourquoi, il est primordial que les élèves comprennent le bénéfice qu'ils peuvent en retirer s'ils développent ces capacités. Le rôle de l'enseignant est donc de construire des dispositifs favorisant la construction des capacités transversales des élèves.

Mais alors, comment réaliser cette construction ? A mon avis, le seul but de réaliser ces objectifs en vue de l'obtention d'une bonne note n'est pas suffisant. Il importe de passer d'une motivation intrinsèque à une motivation extrinsèque. Il faut donc que l'élève sente à plus long terme le bénéfice de l'acquisition de telles compétences. Pour ce faire, le rôle de l'enseignant est immense. Dès lors, comment faire naître ce désir d'apprentissage chez l'élève ? Autrement dit, comment faire naître la motivation de l'élève à entreprendre ces apprentissages ? C'est à partir de cette question que débute mon travail.

Le point suivant concerne la question, née de ma pratique professionnelle, de la motivation des élèves et du rôle de l'enseignant, comme facteur susceptible d'influencer cette dernière.

### **Le choix de mon sujet**

Cette partie de mon introduction vise à mettre en lumière mes diverses expériences, qui m'ont amené à étudier le champ de la motivation et à introduire quelques lectures me permettant de vérifier mes intuitions premières.

Pour commencer, mes premières expériences en tant qu'enseignant ne se sont pas déroulées dans le cadre de l'école. En effet, avant de commencer l'université, j'ai réalisé une formation de professeur de sports de neige, suite à laquelle j'ai obtenu le titre de professeur de sports de neige avec brevet fédéral. J'ai donc dispensé des cours de snowboard et de ski durant neuf saisons. Dans ce cadre-là, la notion de motivation me paraissait presque aller de soi. En effet, le fait que mes élèves ne soient pas forcés de participer à mes cours et donc, qu'ils désiraient apprendre une nouvelle pratique sportive ou se perfectionner joue, à mon avis, un grand rôle. La motivation de ces élèves ou clients étaient donc déjà présente avant même qu'ils ne me rencontrent. De ce fait, je n'ai pratiquement jamais eu à me préoccuper de savoir comment motiver mes élèves à entreprendre leurs apprentissages. Cependant, cela ne veut pas dire que je n'avais pas à entretenir cette motivation. En effet, il m'est souvent arrivé de constater que l'un ou l'autre élève se démotivait face à certaines difficultés. C'est dans ces moments que mes conseils et encouragements ont très souvent eu pour effet de redonner un coup d'élan dans leurs apprentissages. Dans ce contexte, mon rôle a donc plutôt été d'être capable de maintenir une

motivation, présente avant même que je ne rencontre mes élèves. C'est donc lorsque j'ai commencé à réaliser des remplacements dans le milieu scolaire que la question de la motivation m'est apparue plus clairement.

En effet, j'ai eu l'occasion de réaliser un bon nombre de remplacements en EPS, durant lesquels la question de la motivation m'a interpellé. Dans ce cadre, j'ai pu observer qu'il est rare que la totalité des élèves d'une classe présente le même degré d'enthousiasme. Souvent, certains sont très motivés lorsque j'aborde tel ou tel sport tandis que d'autres manifestent un mécontentement de manière plus ou moins explicite. Ainsi, une étude de l'OCDE mentionne : « *Les élèves rechignent souvent à entreprendre une activité et à maintenir leur effort s'ils lui accordent peu de valeur...* ». (Dumont et al., 2010 : 105)

Je remarque donc que le thème abordé représente une valeur importante pour les élèves et peut, par conséquent, influencer la motivation des élèves, ce qui était le cas lorsque j'enseignais en dehors du cadre scolaire. Mais qu'en est-il des autres élèves moins ou pas du tout motivés par le thème abordé ? Je me suis souvent posé la question : « comment faire pour intéresser et donc intégrer l'entier de la classe ? ». Afin de répondre à cette question, j'ai essayé d'élaborer des situations qui puissent permettre à chacun de participer à son niveau, par exemple en complexifiant ou simplifiant telle ou telle tâche. J'ai aussi essayé de diversifier le contenu même d'une leçon en trouvant un compromis avec les élèves : « nous ferons tel jeu en début de leçon puis nous en ferons un autre (qui plairait plus aux élèves n'aimant pas vraiment le premier) dans la deuxième partie de leçon.

Voici donc quelques idées que j'ai essayé de mettre en place lorsque j'étais remplaçant. Il faut noter aussi que le fait d'être remplaçant, sans suivi d'un professionnel, peut être compliqué. J'avais le désir de motiver ma classe, car j'ai vite compris que c'était une condition indispensable si je voulais que mes élèves apprennent. Cependant, j'avançais par tâtonnement, à l'image d'un scientifique qui fait ses expériences. Cela m'a donc demandé beaucoup de temps afin de me rendre compte qu'un bon moyen de favoriser la motivation des élèves pouvait être mon comportement. En effet, j'ai remarqué que le fait d'écouter les élèves et de moi-même leur montrer ma motivation et mon envie pouvait être communicatif.

Afin de vérifier mon intuition, je me suis intéressé à différents auteurs. Pour commencer, l'ouvrage de Viau, traitant de la motivation en contexte scolaire. Ce dernier écrit que la manière dont les élèves voient l'enseignant est un facteur capital pouvant influencer la motivation ou la démotivation des élèves. C'est donc la manière de communiquer (manière de parler, son attitude et son comportement) qui jouent un grand rôle. (Viau, 2009 : 81) À ce sujet, Jane Nelsen, docteur en éducation, psychologue scolaire et enseignante en développement de l'enfant a développé, au début des années 1980, la

notion de discipline positive. Cette notion permet de comprendre comment enseigner avec bienveillance tout en étant ferme. (Nelsen, 2012 : 35) De plus, « *Le concept de discipline positive est centré sur l'importance d'établir un lien (de connecter) avant de corriger (à comprendre dans le sens d'enseigner), et sur la nécessité d'impliquer les enfants dans la recherche de solutions plutôt que de punir leurs erreurs.* ». (Nelsen, 2012 : 35) La notion de lien entre l'enseignant et l'élève conforte mon intuition première. Là encore, la communication est fondamentale. En effet, comment pourrait-on se connecter avec ses élèves sans communication ?

Les pensées et écrits de ces auteurs seront repris plus en détail dans la section « Problématique ».

Pour terminer ce point consacré à la genèse de mon projet, je pense donc que la motivation est un enjeu majeur de l'enseignement. En effet, sans motivation de la part des élèves il me semble difficile, voire impossible, pour un élève, de se lancer et de persévérer dans un apprentissage quel qu'il soit. De plus, la communication enseignante me semble être un élément indispensable, jouant un rôle conséquent sur la motivation que les élèves sont susceptibles de développer.

### **Objectifs de mon Mémoire de Master (MEM)**

En réalisant ce travail, mon objectif est tout d'abord de comprendre l'impact que peut avoir la communication d'un enseignant ou d'une enseignante en EPS sur la motivation ou la démotivation des élèves, en observant plusieurs leçons d'EPS. Dans un deuxième temps, j'interroge les élèves à l'aide d'un questionnaire afin de mieux comprendre comment ils ou elles perçoivent la communication enseignante en EPS. Puis, dans un dernier temps, la méthode de l'entretien semi-directif, sous forme de vidéo élicitation est utilisé afin de collecter les perceptions de quelques élèves ainsi que des deux enseignants observés. (Le terme "élicitation" peut surprendre car il provient de la littérature anglophone ; c'est pourquoi il est explicité dans la section « Méthodes ».)

J'ai réalisé mon travail de terrain en plusieurs étapes, car mon point de vue d'une situation, complété par celui des enseignants, demande à être enrichi par celui des élèves.

# 1 Problématique et question de recherche

Cette partie de mon travail consiste, dans un premier temps, à mettre en lumière le point de départ de ma réflexion en lien avec mon objet d'étude. Ainsi, je mets en lien mes questionnements personnels avec certains éclairages théoriques. Dans un deuxième temps, je présente mon cadre conceptuel. Les concepts de motivation, de communication et de sens y sont mis en lien afin, en dernière partie de problématique, d'en dégager une question de recherche ciblée accompagnées de sous-questions.

## 1.1 Point de départ de ma réflexion

Comme mentionné dans l'introduction, c'est avant tout lors de diverses expériences d'enseignement que la question de la motivation des élèves m'a interpellé. En effet, il m'est arrivé, à plusieurs reprises, de penser que ma planification de cours serait attractive pour les élèves alors que la réalité du terrain m'a démontré le contraire. A ce moment-là de ma toute jeune carrière d'enseignant, je n'avais, sans doute, pas encore conscience de l'impact de la pratique pédagogique sur l'apprentissage des élèves. Dès lors, la question du choix de la méthode pédagogique à mettre en œuvre m'a interpellé. Existe-t-il une méthode meilleure qu'une autre ? Faut-il que je varie plusieurs méthodes d'enseignement ? Ce sont là des questions que je me suis posé. À ce sujet, Hameline et Piveteau écrivent dans la préface de l'ouvrage de Postman :

*« s'il était possible, en pédagogie, d'établir des vérités de science certaine, la chose, malgré tout, se saurait (...). La pédagogie n'est pas, tant s'en faut, la science de l'éducation. Elle est une pratique de la décision concernant cette dernière. L'incertitude est donc son lot. »*

(Hameline & Piveteau in Postman, 1981 : 6)

En d'autres termes s'il existait une méthode d'enseignement infaillible, tous les enseignants l'appliqueraient et ceci aurait pour effet le meilleur apprentissage possible de la part des élèves. En effet, de nombreux outils pédagogiques tels que la pédagogie expérimentale, l'enseignement programmé, la pédagogie par objectifs ou encore l'aide de l'informatique ont été développés. Il est important de relever qu'à chaque fois qu'un outil est développé, il peut naître l'illusion que ce dernier soit l'outil miracle qui permette à tous les élèves d'atteindre les objectifs visés. Or, penser cela c'est

omettre que tous les élèves sont différents et que, par conséquent, chacun apprend de manière différente. (Meirieu, 2017 :20)

Mais alors comment l'apprentissage est-il possible ? C. Rogers écrit : *« le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie »*. (Rogers, 1973 :152) Je constate que, selon Rogers, l'apprenant doit être placé au centre. Ceci ne va pas sans nous rappeler la vision philosophique de Platon. En effet, déjà dans l'Antiquité, ce dernier mettait en scène les personnages de Socrate et de l'esclave Ménon, dans le but de démontrer que toute la connaissance était en Ménon. Le rôle de Socrate consistait à faire ressortir ce savoir par des interrogations. La maïeutique était née. Philippe Meirieu, par cet exemple, veut nous faire comprendre que cette vision est sans doute trop naïve et qu'il n'est donc pas possible que tout ce que nous apprenons au long de notre vie se résume des connaissances qui sommeillent en nous, n'attendant que d'être éveillées. (Meirieu, 2017 : 25-26) Cependant cet exemple montre aussi que la question du « comment apprendre » est une interrogation qui tourmente les hommes, au minimum, depuis l'Antiquité.

Si nous revenons à la citation de Rogers, Meirieu écrit à son sujet que, bien qu'elle nous rappelle la vision de Platon, certes un peu naïve, paradoxalement cette vieille vérité apparaît aujourd'hui comme progressiste alors que les thèses inverses, qui stipulent que l'homme est « vide » au départ et reçoit ses connaissances de l'extérieur, apparaissent comme beaucoup plus traditionalistes. (Meirieu, 2017 : 37) Meirieu continue en exposant le contenu de ces thèses qu'il considère comme beaucoup plus traditionalistes. A ce sujet Meirieu cite Durkheim :

*« L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné. »* (Durkheim, 1980 : 51)

Nous constatons ici un véritable paradoxe. En effet, car si nous suivons la logique de Durkheim, pour qu'un individu soit libre, il faudrait d'abord qu'il reçoive tout ce dont il a besoin de l'extérieur. Mais le fait qu'un individu doive impérativement recevoir ses connaissances de l'extérieur le priverait-il de toute liberté ou au contraire lui permettrait-il d'accéder à des possibilités d'action sur le monde ? A ce sujet Meirieu écrit :

*« Apprendre, c'est comprendre, c'est-à-dire prendre avec moi des parcelles de ce monde extérieur, les intégrer à mon univers et construire ainsi des systèmes de représentations de plus en plus performants, c'est-à-dire qui m'offrent de plus en plus de possibilités d'action sur ce monde. A me réfugier sans cesse en moi-même je n'y trouverai même pas les moyens de me comprendre, car je suis du monde autant que de moi-même et je ne peux résoudre mes problèmes que si je me comprends dans le monde. Le « connais-toi toi-même », quand il suppose que je dispose seul de toutes les ressources nécessaires pour faire face à une difficulté, est toujours une imposture : je ne suis jamais, à moi seul, la solution... parce que je ne suis pas seul. » (Meirieu, 2017 :39)*

Ce que stipule Meirieu ici est qu'il est impossible à un individu de pouvoir puiser seul la connaissance à l'intérieur de lui-même. Ceci est impossible, car l'individu fait partie d'un tout beaucoup plus vaste qu'est le monde. L'individu est donc obligé d'acquérir certains outils de manière extérieure. Si nous continuons dans cette logique, le fait de dire que l'on respecte la liberté d'autrui en laissant l'individu livré à lui-même n'a pour conséquence qu'une privation de cette même liberté car aucun outil ne lui est suggéré afin qu'il tire parti de cette dernière.

Pour continuer, nous constatons que deux approches bien différentes ont été décrites. Ces approches, bien qu'elles soient à première vue opposées, ont toutes deux un objectif, celui de l'apprentissage. Meirieu se questionne alors sur le choix de la méthode à adopter. Pour lui, choisir une troisième méthode qui se situerait à mi-chemin *« n'aurait aucun sens puisqu'il viderait chacune de sa force et, en les relativisant, leur ferait perdre tout intérêt. »* (Meirieu, 2017 :40) Alors comment s'en sortir ? Afin de répondre à cette question, Meirieu écrit que la méthode du « fais comme tu veux » avec laquelle l'apprenant est invité à trouver la solution par lui-même ainsi que la méthode du « fais comme je veux » dans laquelle l'apprenant doit suivre ce que lui dit l'enseignant, sont toutes deux bonnes bien qu'elles s'opposent. Et c'est là toute la complexité de l'enseignement. En effet, l'apprentissage est un processus et s'inscrit donc dans le temps. L'apprentissage est donc *« une histoire qui met en présence un déjà-là et une intervention extérieure ; une histoire où s'affrontent des sujets et où travaillent et s'articulent, jamais très facilement, intériorité et extériorité, élève et maître, structures cognitives existante et apports nouveaux. »* (Meirieu, 2017 : 41.) Dans cette logique, le fait de faire apprendre ne signifie pas pour l'enseignant renoncement à ses exigences lorsque l'élève rechigne à les suivre. Mais faire apprendre n'est pas non plus la manifestation d'un désintérêt de l'enseignant envers son élève. Meirieu écrit donc que la pratique pédagogique est une tension entre ces deux approches. (Meirieu,

2017 : 40-41) Les deux approches sont donc bonnes, mais le jeu subtil de la pédagogie est de savoir quand utiliser la méthode adéquate. Certains moments seront plus propices à laisser de l'autonomie à l'élève tandis que d'autres nécessiteront l'intervention de l'enseignant afin que l'apprentissage se réalise. Ainsi Jean Piaget écrivait que c'est dans le dialogue permanent entre le donné et l'acquis que s'opère la connaissance. (Piaget, 1970 : 52-62)

Il est maintenant clair que l'enseignant soucieux de l'apprentissage de ses élèves ne peut pas se contenter d'appliquer une seule et unique méthode. Cela me rappelle le triangle de Houssaye, qui met en lien les notions de savoir, professeur et élèves. Afin de mieux comprendre comment ces trois notions s'articulent, je propose, ci-dessous, un schéma de ce triangle pédagogique (Figure 1).

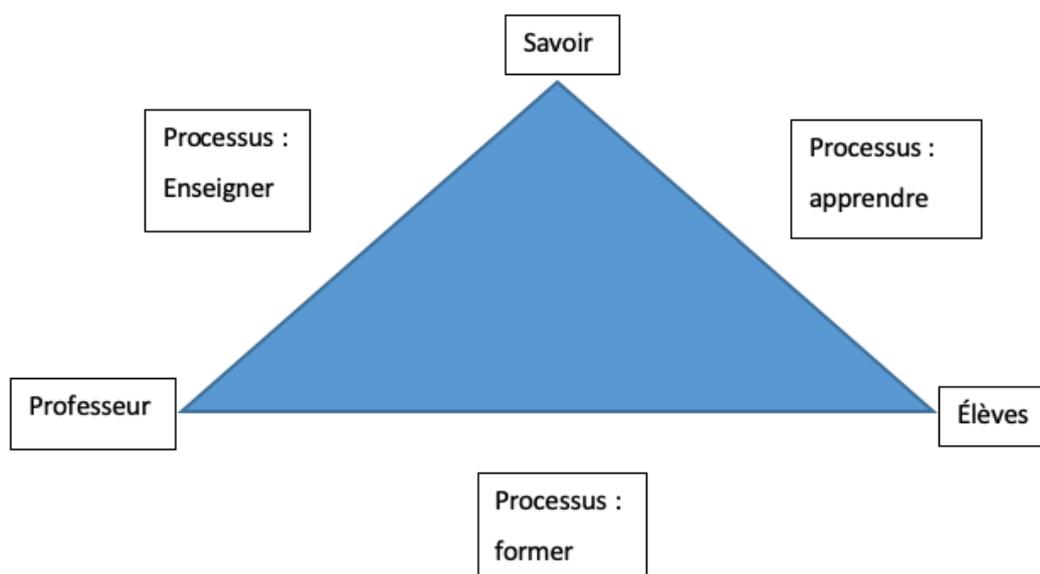


Figure 1: Triangle pédagogique. (Houssaye, 1988: 41)

Nous constatons, dans ce schéma (Figure 1), que la méthode pédagogique du « fais comme je veux », décrite plus haut, correspond à l'interaction entre le professeur et le savoir. Ce processus d'enseignement met de côté les élèves. En effet, le professeur se trouve dans une position magistrale et expose donc le savoir aux élèves. Les élèves sont censés écouter et absorber le savoir transmis par l'enseignant. (Houssaye, 1988 : 41)

Quant à la méthode du « fais comme tu veux », celle-ci est décrite par l'interaction entre le savoir et les élèves. Il est intéressant de noter que Houssaye donne le nom de processus d'apprentissage à cette interaction. Dans ce cas de figure, le professeur est un organisateur de situations d'apprentissage et change de posture. Il n'est plus le seul médium par lequel le savoir est transmis. (Houssaye, 1988 : 42) Je trouve intéressant de constater que Houssaye n'écrit pas que les élèves sont livrés à eux-mêmes et donc qu'ils peuvent faire ce qu'ils veulent. Certes, une grande liberté est donnée, cependant, bien que le professeur soit en retrait, il endosse un rôle d'organisateur et d'accompagnant des élèves.

Pour continuer, si Meirieu écrit qu'il y a les deux méthodes pédagogiques (fais comme je veux ou fais comme tu veux), nous voyons, dans le schéma de Houssaye (Figure 1), qu'un troisième axe existe. Il s'agit de l'interaction entre le professeur et les élèves, mettant de côté la notion de savoir. Houssaye écrit que cet axe, aussi nommé processus de formation, est très important car il permet de : « *régler les conflits internes aux groupes, redéfinir les rôles des partenaires, s'affirmer par rapport à l'institution... toutes choses que les élèves n'ont guère l'habitude de faire et que les divers « responsables » n'ont guère envie de laisser faire.* ». (Houssaye, 1988 : 42)

Cette citation montre, d'une part, que l'interaction entre les élèves et le professeur serait la condition sans laquelle les autres axes du triangle ne fonctionneraient pas. Il n'y aurait donc pas d'apprentissage, ni d'enseignement dans le cas où aucune interaction serait créée entre professeur et élèves. D'autre part, ceci révèle qu'à l'époque où Houssaye écrit cela, la pédagogie est essentiellement basée sur le modèle transmissif et commence à utiliser l'interaction entre le savoir et les élèves, notamment avec l'émergence de la pédagogie par projet. Quant au troisième axe, celui dédié à l'interaction entre les élèves et le professeur, il paraît vraiment novateur. On le constate lorsque Houssaye écrit : « *Il nous apparaît cependant que ce type de pédagogie remet fondamentalement en cause le fonctionnement actuel de l'école, et ce, de façon brutale.* ». (Houssaye, 1988 : 42)

Si Houssaye, dans les années quatre-vingts, semble bousculer le fonctionnement de l'école lorsqu'il met au point le schéma du triangle pédagogique, il n'est, cependant, pas le seul à penser que la pédagogie devrait évoluer. En effet, c'est le cas aussi de Jane Nelsen. Elle écrit un premier livre en 1981, qui s'intitule « La discipline positive ». Plus tard, elle est rejointe par Lynn Lott avec qui elle écrit plusieurs ouvrages dont « La discipline positive pour les adolescents » ainsi que « La discipline positive dans la classe ». Il faut encore noter que, bien que le premier ouvrage de Nelsen soit paru en 1981, il faut attendre le début des années 2000 pour que Béatrice Sabaté commence à les traduire en français, ce qui explique l'arrivée tardive de cette notion dans le milieu francophone. Mais alors, pourquoi s'intéresser à ces ouvrages ?

Premièrement, la notion de discipline positive peut présenter des pistes de solutions si je pense à nouveau aux deux méthodes pédagogiques énoncées par Meirieu ainsi qu'au triangle pédagogique de Houssaye. En effet, le principe de la discipline positive n'est pas de trouver un entre-deux entre une méthode pour laquelle l'enseignant devrait à tout prix se faire obéir et transmettre le savoir aux élèves, et une méthode pour laquelle les élèves seraient laissés à eux-mêmes. La définition de la discipline est la suivante : « *La discipline positive est fondée sur le respect mutuel, la coopération et s'appuie sur le principe de bienveillance et de fermeté simultanées.* ». (Nelsen, 2012 : 35) Au vu de cette définition, nous pouvons nous rendre compte qu'il est envisageable de pouvoir varier, pour les enseignants, leurs

postures pédagogiques ; effectivement, puisqu'il serait possible de faire preuve de bienveillance envers ses élèves, tout étant ferme. Ceci ne va pas sans rappeler le triangle de Houssaye. L'enseignant doit savoir jongler entre différentes postures et donc endosser le bon rôle au bon moment. Il doit tantôt être un confident, tantôt celui qui détient le savoir mais aussi être l'accompagnant et le conseiller. Au sujet des postures que l'enseignant adopte, Bucheton, Alexandre & Jurado en donnent la définition suivante :

*« Les postures de l'enseignant sont des formes diverses d'étayage. Elles sont constituées chacune d'une pelote de gestes de pilotage, de tissage, de gestes spécifiquement didactiques, de gestes d'atmosphère que l'enseignant met en œuvre pour s'ajuster aux élèves. »* (Bucheton, Alexandre & Jurado, 2018 : 205)

Ces postures peuvent être de différents types. Le premier est la posture d'accompagnement. Lorsque l'enseignant adopte cette posture, il met en lumière certaines difficultés pour orienter les élèves à l'aide de différentes ressources qu'il met à disposition. Il laisse donc les élèves réfléchir par eux même, dans le but qu'ils construisent eux même le savoir. (Bucheton, Alexandre & Jurado, 2018 : 206)

La deuxième posture possible est celle du contrôle. L'enseignant adopte cette posture lorsqu'il veut que la classe avance rapidement. Il est donc le chef d'orchestre qui distribue la parole, explique les erreurs et les corrige. Cette posture ne laisse guère de libertés aux élèves et provoque souvent une atmosphère tendue. De plus, c'est cette posture de l'enseignant qui peut engendrer le plus de décrochage de la part des élèves. (Bucheton, Alexandre & Jurado, 2018 : 206)

Quant à la troisième posture, nommée « posture du lâcher prise évident », celle-ci va totalement à l'encontre de la posture du contrôle. En effet, l'enseignant délègue sa place aux élèves en leur faisant confiance. Les tâches sont à réaliser par les élèves qui doivent, pour les résoudre, utiliser des gestes et ressources connues. (Bucheton, Alexandre & Jurado, 2018 : 207)

La quatrième posture est celle dite de l'enseignement. L'enseignant adopte cette posture dans des moments de conceptualisation, lorsque les élèves sont capables de comprendre le sens de la tâche ainsi que le but visé par cette dernière (Bucheton, Alexandre & Jurado, 2018 : 207). Concrètement, *« L'enseignant nomme ou fait nommer les savoirs, en quelque sorte les objective et les institutionnalise. »*. (Bucheton, Alexandre & Jurado, 2018 : 207)

Pour ce qui est de la dernière posture décrite, celle-ci est nommée « la posture dite du magicien ». Lorsque l'enseignant l'adopte, il sait fasciner ses élèves en les étonnant (Bucheton, Alexandre & Jurado, 2018 : 208) « *On est dans le ludique, le cadeau, l'émotion. Des moments rares et privilégiés qui donnent aussi du sens à l'école.* ». (Bucheton, Alexandre & Jurado, 2018 : 208)

Ces différentes postures doivent être prises par l'enseignant aux moments opportuns. De plus, ces changements de postures se font en fonction des types de postures des élèves, ce qui demande à l'enseignant d'acquérir « *la compétence à observer et à entendre l'autre, à faire preuve d'empathie pour agir avec lui* ». (Bucheton, Alexandre & Jurado, 2018 : 208) De plus cette compétence « *n'existe qu'en référence à des valeurs, à un projet pour l'élève.* ». (Bucheton, Alexandre & Jurado, 2018 : 208)

Afin de pouvoir endosser ces différentes postures et donc différents rôles, il est très important pour l'enseignant de pouvoir créer un lien entre lui et ses élèves, ce que Houssaye nomme processus de formation. La notion de discipline positive met, elle aussi, l'accent sur le fait qu'il est important de créer un lien, autrement dit connecter avant de corriger. (Nelsen, 2012 :35) En ce sens, l'enseignant désireux de vouloir faire apprendre des savoirs ainsi que des savoir-faire à ses élèves doit, en premier lieu, faire preuve d'ouverture et d'écoute afin de se faire apprécier par ses élèves, pour ensuite devenir un modèle à suivre. Effectivement, cette écoute permet de créer un lien avec les élèves. La communication commence donc par l'écoute de l'enseignant envers ses élèves. Cela commence par la validation du ressenti de l'élève. Dans ce sens, l'enseignant montre aux élèves comment être ouvert et comment écouter afin qu'ils puissent acquérir ces capacités. De plus, poser des questions de curiosité favorise l'exploration des conséquences des choix réalisés par les élèves au lieu de leur en faire subir les conséquences. Cela permet le partage de ses sentiments de façon appropriée ainsi que de se focaliser sur des solutions avec les élèves. (Nelsen, 2012 : 47)

Afin de créer un lien et donc une communication entre enseignant et élèves, Nelsen, Lott et Glenn écrivent qu'il existe des clés qui sont les suivantes :

- Vérifier plutôt que supposer.
- Explorer plutôt que secourir et expliquer.
- Inviter et encourager plutôt que diriger.
- Valoriser les étapes plutôt qu'attendre toujours plus.
- Manifester son respect plutôt que faire des remontrances.

(Nelsen, Lott & Glenn, 2018 : 136-142)

Selon ces différents points, je me rends compte que c'est à l'enseignant qu'incombe le rôle d'initier la communication avec ses élèves. Tous ces points sont non seulement des clés permettant de faire naître une communication de qualité, et ils sont tous nécessaires pour pouvoir communiquer. De plus, un point retient particulièrement mon attention. Il s'agit de « inviter et encourager plutôt que diriger ». En effet, l'encouragement est une notion centrale dans la discipline positive. Les auteurs insistent sur le fait que, au lieu de fonctionner avec des punitions et des récompenses, les enseignants devraient, par leurs postures et leurs actions, favoriser l'implication des élèves et les inciter à rechercher des solutions. (Nelsen, Lott & Glenn, 2018 : 18) Ceci montre que l'enseignant peut faire naître la motivation des élèves sans avoir recours à la méthode de la carotte (récompense) et du bâton (punition). A ce sujet les auteurs citent Rudolf Dreikurs, dont les écrits ont inspiré Nelsen dans la conception de la discipline positive : « *L'encouragement est à l'enfant ce que l'eau est à la plante. C'est un élément essentiel pour une croissance saine et un développement équilibré.* ». (Dreikurs cité par Nelsen, Lott & Glenn, 2018 : 17)

Pour continuer, un enseignant qui se soucie de l'apprentissage de ses élèves doit, par sa communication, faire naître le désir d'apprendre. Pour cela, il doit créer l'énigme. Il faut donc s'appuyer sur ce que savent et savent faire les élèves pour pouvoir éveiller leur curiosité. Ainsi l'enseignant peut faire naître la motivation d'apprendre. (Meirieu, 2017 : 92-93) Nous constatons que Meirieu rejoint le point de vue de la discipline positive. En effet, il faut s'appuyer sur ce que savent et savent faire les élèves. Et comment l'enseignant pourrait-il le savoir sans écouter et donc communiquer avec ses élèves. La communication est donc une condition sans laquelle l'enseignement ne peut avoir lieu. Cette communication doit être mise en place avant même que le processus d'apprentissage n'ait lieu et doit continuer d'être présente durant ce processus.

De plus, cette communication doit présenter un sens pour les élèves. Ainsi, il est difficile pour un élève d'apprendre sans qu'il comprenne pourquoi il le fait. C'est dans ce sens que l'enseignant doit faire naître le désir. A ce sujet, Jankélévitch écrit : « *Quand rien ne manque, il manque quelque chose qui n'est rien ; il manque donc presque-rien. Il ne manque, en effet, que l'essentiel !* ». (Jankélévitch, 1981 : 53,74) L'essentiel dont Jankélévitch fait mention n'est autre que le désir. Si le désir n'est pas présent, l'apprentissage n'a pas lieu.

Afin d'appuyer cette réflexion, Thorndike soulève le rôle de la motivation dans le processus d'apprentissage. Il montre qu'un apprentissage qui ne découle pas d'un projet et dont l'apprenant ne perçoit pas le gain qu'il peut en tirer n'est pas stabilisé. (Meirieu, 2017 : 52) Le rôle de l'enseignant est donc, par sa communication, de stimuler le désir d'apprendre des élèves afin de créer des situations dans lesquels ceux-ci comprennent qu'ils ne doivent pas apprendre pour apprendre ; c'est plutôt en

percevant l'intérêt de cet apprentissage le but fixé. Ainsi, les élèves ne devraient pas apprendre simplement afin d'obtenir une bonne note, mais l'enseignant devrait être en mesure de montrer aux élèves que l'apprentissage leur sera utile dans leur vie future. Et ceci n'est réalisable qu'en entretenant une communication de qualité entre enseignant et élèves.

Pour conclure cette première partie de ma problématique, je reviens sur les points essentiels développés plus haut. Le point de départ de mon travail était de me demander si une méthode d'enseignement était meilleure ou plus efficace qu'une autre, ceci dans le but de pouvoir mettre en place un enseignement de qualité. Pour répondre à ce questionnement, nous avons vu qu'une méthode n'était pas meilleure qu'une autre, même si au fil du temps des méthodes pédagogiques ont vu le jour et ont parfois donné l'illusion d'être des méthodes miracles. Nous avons donc fait le constat qu'un enseignant se souciant de l'apprentissage de ses élèves devait varier ses méthodes d'enseignement et donc ses postures face aux élèves lorsque nous avons abordé le triangle pédagogique de Houssaye.

Pour continuer, nous avons vu que le fait de pouvoir créer un lien entre l'enseignant et ses élèves est essentiel à la création d'une communication de qualité, susceptible de stimuler la motivation des élèves. Cette communication permet de créer un point de départ entre l'enseignant et ses élèves afin, dans un deuxième temps, de pouvoir démarrer un apprentissage ayant un sens aux yeux des élèves.

C'est maintenant, afin d'approfondir les concepts de motivation, de communication et de sens de l'apprentissage, que je développe la deuxième partie de ma problématique. Ceci, afin de pouvoir proposer une question de recherche que les pratiques de terrain pourront valider ou non.

## 1.2 Cadre théorique

Le cadre théorique de ma problématique a pour objectif de définir les outils théoriques spécifiques, autrement dit, les concepts choisis et inhérents à mes questionnements relatifs à la pratique enseignante. Nous verrons donc quelles réponses ces concepts peuvent apporter à mes questionnements. Ceci me permettra de pouvoir pousser plus loin ma réflexion afin, dans la dernière partie de ma problématique, de pouvoir poser ma question de recherche. Les concepts de motivation, de communication et de sens de l'apprentissage, qui sont ressortis de la première partie de ma problématique, sont donc exposés et mis en lien ci-dessous.

### 1.2.1 La motivation

Tout d'abord, pourquoi s'intéresser au concept de motivation ? Afin d'y répondre, je propose tout d'abord un constat réalisé par Viau :

*« Bien des enseignants rêvent d'avoir des classes dans lesquelles les élèves seraient spontanément avides de connaissances, passionnés par la matière et prêts à aller au-delà des exigences scolaires. Malheureusement, leur rêve devient rarement réalité. Ils sont plutôt confrontés à un nombre croissant d'élèves qui sont peu motivés à accomplir les activités pédagogiques qui leur sont proposées et ne font que le minimum requis pour « passer ». » (Viau, 2009 :1)*

Sans motivation, les élèves réalisent donc le strict minimum leur permettant de « passer ». Cependant, ce n'est pas un problème récent. En effet, dans l'Antiquité déjà, les philosophes grecs écrivaient au sujet des motivations. Mais ce n'est qu'à partir du début du XX<sup>ème</sup> siècle, que des psychologues ont commencé à réaliser des recherches scientifiques sur le sujet. (Viau,2009 :11) Depuis, de nombreuses définitions de la motivation ont été données, en raison d'un grand nombre d'études menées. Cependant, Viau écrit qu'un enseignant désireux de pouvoir agir dans un cadre scolaire devrait s'appuyer sur une définition pratique de la motivation. Viau continue en écrivant que la motivation peut prendre le nom de dynamique motivationnelle (Viau, 2009 :12), qu'il définit comme suit :

*« Un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre » (Viau, 1999,1994)*

Cette définition permet de voir la motivation comme un processus et donc comme une construction se réalisant au fil du temps, sous l'influence de facteurs intrinsèques (perceptions que l'élève a de lui-même) et de facteurs extrinsèques (perceptions que l'élève a de son environnement). Ceci implique qu'il est probable que la motivation soit quelque chose sur laquelle il est possible d'agir. J'utiliserai donc le terme de dynamique motivationnelle plutôt que celui de motivation. Cette définition de la

dynamique motivationnelle montre aussi que sa traduction sur le terrain est observable. Ceci m'est très utile, car elle signifie pour moi que je peux l'observer en constatant si les élèves se mettent au travail et s'ils persévèrent ou pas dans leur tâche.

Si nous nous intéressons maintenant au fonctionnement de la dynamique motivationnelle de l'élève, Viau mentionne différents facteurs qui peuvent l'influencer. Il propose un schéma (Figure 2) les mettant en évidence.

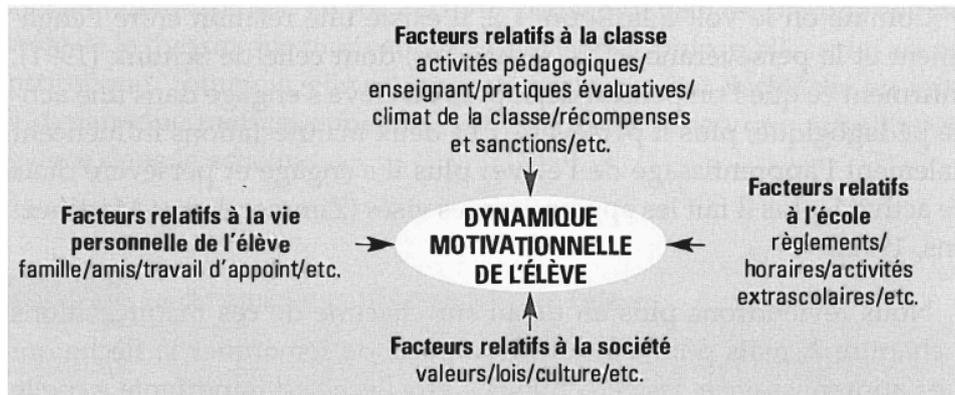


Figure 2: Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève. (Viau, 2009 : 14)

En analysant ce schéma (Figure 2), nous constatons que différents facteurs sont susceptibles de modifier la dynamique motivationnelle des élèves. Je propose de nous arrêter sur ces facteurs afin de constater quels seraient les facteurs sur lesquels l'enseignant pourrait avoir le plus d'impact. Ceci, dans le but de mettre en lien la pratique professionnelle enseignante et la dynamique motivationnelle des élèves.

Pour commencer, les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élèves, les facteurs relatifs à la société ou encore les facteurs relatifs à l'école sont des familles de facteurs influençant la motivation de l'élève. A ce sujet, Viau écrit qu'ils ne relèvent pas de la responsabilité de l'enseignant puisqu'ils sont présents en dehors du cadre de la classe. En ce sens, l'enseignant peut tout de même espérer les influencer mais cette influence reste minime. Par exemple, un enseignant peut prendre l'initiative de contacter des parents d'élèves afin de leur signifier l'importance de leur influence sur la dynamique motivationnelle de leur enfant, mais il ne peut pas jouer lui-même ce rôle de parent. Pour continuer, un enseignant peut aussi proposer des documents en lien avec la culture ou l'actualité pour laquelle certains élèves auraient de l'attrait, mais il est difficile de contenter tous les élèves. Un autre exemple serait le fait que l'enseignant puisse prendre part aux décisions prises par la direction de son

établissement lors de mises en place de règlements. Mais là encore, l'influence de l'enseignant reste minime. (Viau, 2009 : 71-78)

Par conséquent, les facteurs sur lesquels l'enseignant est susceptible d'agir, en vue d'influencer et de favoriser une meilleure dynamique motivationnelle de la part de ses élèves, sont les facteurs relatifs à la classe. Ces facteurs sont les activités pédagogiques, l'enseignant lui-même, les pratiques évaluatives, le climat de la classe ainsi que les récompenses et sanctions. Parmi ces facteurs, Viau écrit : « *que l'enseignant est un des facteurs-clés qui agissent sur la dynamique motivationnelle de l'élève.* ». (Viau, 2009 : 81) En effet, les élèves voient leur enseignant comme un modèle ; ainsi l'enseignant qui connaît sa matière, qui est passionné par ce qu'il enseigne, autrement dit l'image de lui-même que l'enseignant communique à ses élèves influence grandement la dynamique motivationnelle de ces derniers. (Viau, 2009 : 81)

Pour continuer, Viau mentionne une interview que Zajc a menée en 1994 afin de savoir pourquoi certains élèves envisageaient de quitter l'école. Les résultats, mentionnant le rôle de l'enseignant comme cause de leur décision de quitter l'école, figurent sur le tableau ci-dessous (Tableau 1). (Viau, 2009 : 81)

*Tableau 1: Les caractéristiques d'un professeur, selon des élèves qui risquent d'abandonner leurs études. (Viau, 2009 : 82)*

<b>Un professeur « correct »...</b>	<b>Un professeur « pas correct »...</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• est vrai, simple;</li> <li>• a le sens de l'humour;</li> <li>• est capable de faire confiance aux élèves;</li> <li>• n'a pas de préjugés à l'égard des élèves;</li> <li>• encourage les élèves;</li> <li>• est capable d'oublier en classe ses problèmes personnels;</li> <li>• reconnaît ses erreurs;</li> <li>• sait stimuler les élèves pour qu'ils apprennent;</li> <li>• rend ses cours intéressants;</li> <li>• est moins sévère que la majorité des enseignants;</li> <li>• incite les élèves à travailler en équipe;</li> <li>• se préoccupe de la réussite de tous;</li> <li>• sait reconnaître les problèmes d'apprentissage et s'y attaquer;</li> <li>• recourt à des stratégies pédagogiques variées;</li> <li>• connaît sa matière à fond.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• n'est pas motivé;</li> <li>• est dominateur;</li> <li>• est vieux jeu;</li> <li>• n'aime pas son travail;</li> <li>• commet des injustices à l'égard de certains élèves;</li> <li>• a des préjugés à l'égard de certains élèves;</li> <li>• se concentre uniquement sur la matière;</li> <li>• n'accepte pas que les élèves puissent s'entraider;</li> <li>• n'enseigne pas bien;</li> <li>• traite ses élèves comme des enfants;</li> <li>• fait travailler les élèves sans arrêt.</li> </ul>

Ce tableau (Tableau 1) n'est pas sans nous rappeler la notion de discipline positive décrite dans la première partie de ma problématique. En effet, le tableau nous montre que le professeur « correct »

semble être en lien avec ses élèves, ce qui influence positivement leurs dynamiques motivationnelles, contrairement aux caractéristiques, données par les élèves, d'un enseignant « pas correct ».

Pour terminer, eu égard aux éléments développés dans cette section du cadre théorique relatif au concept de motivation, il est évident que la dynamique motivationnelle des élèves peut être influencée par des facteurs relatifs à l'environnement de l'élève, autrement dit des facteurs extrinsèques. C'est à l'intérieur de cette famille de facteurs extrinsèques que se focalise mon travail en se concentrant sur le rôle de l'enseignant comme facteur pouvant influencer la dynamique motivationnelle des élèves. Nous voyons aussi que l'influence de l'enseignant passe par une communication respectueuse des élèves, si nous analysons le tableau 1. En effet, si ce tableau (Tableau 1) reflète le ressenti des élèves, c'est bien que l'enseignant montre différents aspects de sa personnalité et de son comportement, qui sont communiqués de différentes manières aux élèves. De plus, un point, en particulier, qui ressort du tableau 1 retient mon attention. Il s'agit de « un professeur correct rend ses cours intéressants ». Si un professeur correct sait rendre ses cours intéressants, c'est donc que ses élèves y trouvent un intérêt et donc un sens. C'est pourquoi le concept de communication ainsi que celui du sens de l'apprentissage que revêt cette dernière sont traités au point suivant.

## 1.2.2 La communication pour donner du sens aux apprentissages

Le paragraphe qui suit me permet de réaliser le lien entre la notion de dynamique motivationnelle et celle de la communication et du sens de l'apprentissage qu'elle peut permettre. Ainsi, si nous nous penchons sur le manuel suisse n°5 de l'éducation physique, nous constatons que les sens des activités proposées peuvent grandement influencer la dynamique motivationnelle des élèves. Ces sens sont exposés dans le schéma ci-dessous (Figure 3).



Figure 3: Rosace des sens. (Bucher & Reimann, 2005 : brochure 1, p.3)

Les enjeux et donc les buts à atteindre permettent de construire du sens pour les élèves. Cependant, si l'objectif de pouvoir atteindre ces buts va de soi pour certains élèves, il est clair que ce n'est pas le cas pour la totalité d'entre eux. Le rôle de l'enseignant est donc primordial. En effet, c'est à lui qu'incombe la tâche de faire naître le désir d'apprendre. A ce sujet, Meirieu écrit que l'enseignant doit :

*« S'appuyer sur ce que les élèves savent et savent faire, et suggérer, à partir de là, ce qu'ils pourraient savoir. Faire de l'énigme avec du savoir ; faire du savoir avec de l'énigme. »*

(Meirieu, 2017 : 93)

Il faut donc que l'enseignant sache mettre ses élèves dans des situations à problèmes en leur exposant le bénéfice d'une activité, et donc le sens de cette activité, tout en laissant une part d'ombre concernant le chemin que les élèves devront emprunter pour pouvoir atteindre ce but. *« C'est quand l'élève ressent le sentiment qu'il peut y arriver, qu'il entrevoit une hypothèse mais qu'il n'y parvient pas encore et qu'il reste quelque chose à faire, qu'il se met en route, il se met en route pour percer le secret. ».* (Meirieu, 2017 : 93)

En ce sens, l'attitude et la manière de communiquer de l'enseignant sont déterminantes, en particulier avec des adolescents. (Bucher & Reimann, 2005 : brochure 1, p.6) En effet, l'adolescence est une période durant laquelle les élèves sont à la recherche de reconnaissance et de compréhension de la part de leurs pairs. Parallèlement à cette recherche, les élèves sont à la recherche de modèles qu'ils peuvent trouver dans le monde des adultes ou celui des athlètes de haut niveau. C'est dans ce contexte que l'enseignant qui encourage ses élèves peut leur permettre de gagner en stabilité et en sérénité. (Kegan, 1986) Le manuel stipule que les élèves se sentent bien dans les cours d'éducation physique à condition : *« qu'ils soient pris au sérieux, qu'ils soient compris et que l'enseignant soit attentif et positif à leur égard. ».* (Bucher & Reimann, 2005 : brochure 1, p.6)

En ce sens, la communication, et plus précisément la communication enseignante, est un outil qui peut influencer la dynamique motivationnelle des élèves au travers du sens de l'apprentissage qu'elle revêt, et ce de manière positive ou négative. Ainsi, la conclusion d'une étude menée par Christofel (1990) montre que la communication enseignante a un impact déterminant sur la motivation des élèves. Christofel écrit dans la conclusion de son étude:

*« The conclusiveness of this research reflects the critical role of teachers' communicative behaviors, such as immediacy, which modify student state motivation, and should accordingly receive more prominent attention in the training and development of potential teachers. Although students conceivably enter the classroom with predetermined levels of trait motivation, their state motivation levels are modifiable by teachers. As demonstrated by this study, immediacy positively impacts all levels of learning, either directly or indirectly, in combination with student state motivation. »*

(Christofel, 1990: 339)

Deuxièmement, si nous nous concentrons maintenant sur la notion de communication dans le contexte dans lequel nous vivons, cette notion peut être définie différemment selon le champ étudié.

En effet, cette définition varie suivant que l'on s'intéresse aux médias ou encore au domaine de l'entreprise par exemple.

Il convient donc de définir le concept de communication en contexte scolaire :

*« 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. »*  
(Barrière-Boizumault & Cogérino, 2012 : 1)

Ainsi, la communication est avant tout une relation établie entre deux personnes, et qui a pour but de transmettre un message sous forme d'information, de connaissance ou d'émotion. Il est important de noter aussi que, suivant cette définition, l'information transmise peut être interprétée de différentes manières selon le destinataire.

Afin de comprendre comment la communication peut favoriser le bien-être et la motivation des élèves, une étude a été menée par Meuret et Marivain. La conclusion de cette étude stipule que :

*« Les élèves se disent mieux avec des enseignants exigeants, qui réussissent à les faire travailler et à se faire obéir, dont l'enseignement est clair et structuré, qui pratiquent une évaluation fréquente et orientée vers la remédiation, qui, enfin, ont à cœur de les faire progresser, eux-mêmes et, plus généralement, l'ensemble des élèves de la classe. »*  
(Meuret et Marivain, 1997 :2)

Selon Barrière-Boizumault et Cogérino, les communications sont l'outil qui permet à ces objectifs (être exigeant, réussir à faire travailler les élèves, se faire obéir, avoir un enseignement clair et structuré, pratiquer une évaluation fréquente et orientée vers la remédiation, faire progresser l'ensemble de la classe) de pouvoir se réaliser. Ces communications peuvent être de nature verbale (CV) ou non verbale (CNV). Dans le cas d'une communication verbale, nous utiliserons l'abréviation CV. Dans le cas d'une

communication non verbale, l'abréviation CNV sera employée. (Barrière-Boizumault & Cogérino, 2012 : 1)

De nombreuses études ont été réalisées afin de connaître le rôle des CV et CNV dans la compréhension d'un message. Barrière-Boizumault et Cogérino écrivent au sujet de statistiques effectuées par Birdwhistell. Ces statistiques démontrent que les CV véhiculent moins de 35% de la « signification sociale de la situation », les 65% restants étant attribués aux CNV (Barrière-Boizumault & Cogérino, 2012 : 2). Il est donc important de se pencher sur les CNV car elles ont une influence 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. »*. (Barrière-Boizumault & Cogérino, 2012 : 2)

Les CNV ont fait l'objet d'études depuis la deuxième partie du XX<sup>ème</sup> siècle. Ainsi, au départ, ces études n'étaient développées que dans des perspectives anthropologiques. Par CNV, on entendait les éléments constitutifs de l'interaction qui ne composaient pas un discours et son contenu. Ces éléments étaient l'apparence physique, le rythme d'élocution, la posture, la proxémie, la gestuelle et les mimiques. (Barrier, 1999) Cependant, ces éléments ont été étudiés bien plus tardivement dans le contexte de l'éducation. (Badad, 2005 ; Robbes, 2007) Genevois écrit que lorsque nous parlons des CNV, celles-ci sont décrites comme des silences, des gestes, des postures, des expressions faciales, le ton de la voix, le rythme d'élocution, les vêtements, les regards, les sourires, les tensions du corps ou encore les mouvements. (Genevois, 1992 : 81-103)

Les CNV représentant pratiquement deux fois plus de significations sociales en rapport aux CV, c'est donc les paramètres constitutifs des CNV qui m'intéressent lors de mon travail de terrain. J'ai essayé d'en déceler un maximum possible, lors de différentes observations de leçons, afin de pouvoir les analyser et constater leur impact réel sur la dynamique motivationnelle des élèves au travers du sens de l'apprentissage qu'elles revêtent. Cependant, il est important de noter que mon observation et donc mon point de vue n'est pas le même que celui des élèves. C'est pour cela qu'en plus de mon observation, je m'intéresse aussi au sens que peuvent donner les élèves aux CNV de leurs enseignants. La partie méthodologique me permet de mettre en lumière la manière dont je procède sur le terrain. Mais avant cela, il convient maintenant, dans la section qui suit, de définir ma question de recherche.

### 1.3 Question de recherche et sous-questions

Après avoir défini les concepts inhérents à mon travail de recherche et explicité le lien que je désire établir entre eux, je peux à présent définir ma question de recherche comme suit :

**« Comment les formes de communications non verbales enseignantes, en EPS, peuvent influencer la dynamique motivationnelle des élèves au travers du sens qu'ils donnent aux apprentissages en jeu ? »**

Afin de pouvoir répondre à cette question de manière plus ciblée, il convient de définir deux axes de recherche accompagnés de sous-questions. Le premier axe de recherche est le suivant :

**Axe 1 : Buts recherchés de l'enseignant en EPS et influence de sa communication non verbale sur la dynamique motivationnelle des élèves.**

Sous-questions :

- Que veut signifier l'enseignant par sa communication non verbale en tant que moyen pédagogique ?
- De mon point de vue, complété par celui des enseignants, comment la dynamique motivationnelle des élèves est-elle influencée par les CNV des enseignants en EPS ?

Afin de répondre à ces sous-questions, il est important, dans un premier temps, de connaître les différents sens que l'enseignant veut donner aux différentes CNV qu'il utilise. En effet, utilise-t-il ces CNV dans le but de :

- Organiser sa leçon ?
- Encourager un bon comportement ?
- Corriger un comportement déviant ?
- Donner une réponse à une faible performance ou à une erreur ?
- Donner une réponse à une bonne performance ?

Ces différents indicateurs me permettent, en fonction d'une grille d'analyse, de classer les différentes CNV utilisées par les enseignants d'EPS et d'en faire ressortir différentes postures enseignantes.

En parallèle de cette observation, je peux également constater l'engagement et la persévérance des élèves dans la tâche demandée par l'enseignant. Je pose ici l'hypothèse que les élèves qui comprennent le sens des apprentissages donné par les CNV de leur enseignant s'engagent et persèverent dans la tâche. Il est important de noter que cet axe ne concerne que mon point de vue de

chercheur complété par celui des enseignants observés. En effet, il se peut que le fait qu'un élève s'engage et persévère dans la tâche puisse être expliqué par un autre facteur que la motivation engendrée par le sens donné par les CNV de son enseignant. Dans ce cas, ces autres raisons peuvent m'échapper lors d'observations. Il se peut aussi que ces raisons échappent aux enseignants interviewés. C'est pourquoi, il est indispensable de développer un deuxième axe, tenant compte des perceptions des élèves. Ce deuxième axe est le suivant :

**Axe 2 : Compréhension par les élèves du sens donné à l'apprentissage par les CNV de l'enseignant en EPS et impact sur leur dynamique motivationnelle.**

Sous-questions :

- Les élèves se lancent-ils et persévèrent-ils mieux dans les tâches quand ils en comprennent le sens ?
- Est-ce que la compréhension de la CNV de l'enseignant est une aide efficace pour se lancer dans des activités et en comprendre le sens ?

Hypothèses relatives à la question : l'élève qui ne comprend pas le sens émis dans les CNV de l'enseignant ne s'engage pas dans la tâche et/ou ne persévère pas dans la tâche. L'élève qui comprend le sens émis dans les CNV de l'enseignant s'engage et/ou persévère dans la tâche.

De plus, il est aussi intéressant de s'attarder sur la question du décalage entre la compréhension par les élèves et le sens de l'apprentissage émis par les CNV de l'enseignant. Pour ce faire, je désire pouvoir répondre aux sous-questions suivantes :

- Un décalage est-t-il présent entre le sens de l'apprentissage donné par l'enseignant et le sens de l'apprentissage compris par les élèves ?
- Dans le cas où un décalage apparaîtrait, de quelle nature est-il et quelles en sont les raisons possibles ?

Dans le but de pouvoir répondre aux questions situées dans mes deux axes, plusieurs observations de leçons ont été réalisées dans un premier temps. Ceci m'a permis de classer différentes situations dans lesquelles l'enseignant donne à voir différents types de CNV, ainsi que le but que l'enseignant recherche en les utilisant. Ceci m'a permis aussi de constater si les élèves s'engagent et persévèrent dans la tâche, ce qui, d'après Viau, sont des signes d'une dynamique motivationnelle positive. Cependant, cette première partie de mon travail ne concerne que mon point de vue de chercheur complété par celui des enseignants interviewés.

C'est pourquoi, dans un deuxième temps, les élèves ont été interrogés à l'aide d'un questionnaire, puis, pour certains, lors d'entretiens semi-directifs. Ceci, afin que je puisse constater quel sens de l'apprentissage ils donnent aux CNV de leurs enseignants et que je puisse réaliser la comparaison entre mes observations, complétées par le point de vue des enseignants, et les réponses données par les élèves. Cette démarche me permet de constater si un décalage est présent entre le sens de l'apprentissage que l'enseignant veut donner, avec l'aide de ses CNV, et le sens de l'apprentissage perçu par les élèves. Dans le cas d'un décalage, il est intéressant de comprendre pourquoi ce décalage a lieu.

Afin de mettre en place un dispositif me permettant de répondre à ma question de recherche et aux différentes sous-questions qui en découlent, il convient, maintenant, de présenter la méthodologie construite.

## 2 Démarche méthodologique

### 2.1 Description de la démarche

Dans le but de pouvoir répondre à ma question de recherche, la méthodologie que je mets en œuvre doit être en adéquation avec le terrain à étudier. Afin de construire cette méthodologie, ce point est partagé en cinq sections. La première vise à faire émerger un cadrage théorique sur lequel je fonde ma méthodologie. La deuxième montre les méthodes utilisées sur le terrain. Le contexte dans lequel j'effectue ma recherche est identifié dans la troisième section. La section quatre est consacrée à la population étudiée, puis, pour terminer, la dernière section vise à mettre en lumière les limites relatives à la méthodologie utilisée.

#### 2.1.1 Cadrage théorique

Afin de pouvoir répondre à ma question de recherche, je réalise un travail de terrain de nature qualitative. Ce travail me permet non-seulement de pouvoir développer mon point de vue des CNV que les enseignants observés peuvent montrer et comment les élèves y réagissent, mais aussi de pouvoir mieux comprendre le sens de l'apprentissage que perçoivent les élèves dans les CNV enseignantes.

En premier lieu, une réflexion de Parquay me semble tout à fait en adéquation avec la démarche méthodologique que je compte appliquer et ma position d'enseignant-chercheur. Cette réflexion est la suivante :

*« Pour être « enseignant-chercheur », il faut, entre autres, être capable de mettre en œuvre une démarche réfléchie de résolution de problèmes, c'est-à-dire : d'observer et de décrire des situations éducatives, de les analyser selon plusieurs points de vue explicites... »*

(Paquay, 1994 : 20)

Étant intéressé à comprendre le sens de l'apprentissage donné par les différentes CNV des enseignants ainsi qu'au sens de l'apprentissage que les élèves leur donnent, il me paraît pertinent d'utiliser trois méthodes de recherche. En effet, la première me permet d'analyser plusieurs leçons selon mon point

de vue. La deuxième méthode me permet de prendre en compte le point de vue des élèves. Quant à la troisième méthode, elle vise à comprendre plus en profondeur le point de vue de quelques élèves ainsi que celui de leurs enseignants.

Pour ce faire, la méthode mixte me semble donc être la plus adéquate. En effet :

*« Ces méthodologies sont de plus en plus souvent abordées non pas sous l'angle de leurs différences, mais sous celui des complémentarités qu'elles peuvent apporter à la recherche. Une vision pratique de la recherche est en train de s'instaurer par laquelle le chercheur met en œuvre diverses méthodes de travail empruntées à l'une ou l'autre des méthodologies afin d'effectuer une recherche la plus utile et la plus instructive possible »*  
(Karsenti & Savoie-Zajc, 2000 : 132)

En ce sens, comme le mentionnent Karsenti et Savoie-Zajc, mon point de vue peut être complété par le point de vue des élèves et des enseignants. Ce qui ne peut qu'enrichir la recherche.

Pour ce faire, une première méthode utilisée est celle de l'observation directe. La seconde est le questionnaire. La dernière méthode mise en œuvre est l'entretien semi-directif sous forme de vidéo élicitation. Ces méthodes sont décrites ci-dessous.

### 2.1.2 Méthodes

Dans un premier temps, la méthode à laquelle j'ai recours est celle de l'observation directe. Cette méthode est basée sur l'observation visuelle.

*« Les méthodes d'observation directe constituent les seules méthodes de recherche sociale qui captent les comportements au moment où ils se produisent sans l'intermédiaire d'un document ou d'un témoignage. {...} Les observations sociologiques portent notamment sur les comportements des acteurs en tant qu'ils manifestent des systèmes de relations sociales et leurs fondements culturels et idéologiques. {...} Le champ d'observation du chercheur est a priori infiniment large et ne dépend en définitive que des objectifs de son travail et de ses hypothèses de départ. À partir d'elles, l'acte d'observer sera structuré,*

*dans la plupart des cas, par une grille d'observation préalablement constituée. » (Van Campenhoudt & Quivy 2011 :174)*

Dans le cadre de mon travail de recherche, il s'agit, dans un premier temps, d'utiliser cette méthode. En effet, celle-ci me permet d'identifier les différents objectifs que les enseignants veulent donner à leurs CNV ainsi que de constater si les élèves montrent des signaux de motivation (entreprise de la tâche et/ou persévérance dans la tâche) suite aux différentes CNV que les enseignants que j'observe me donneront à voir. Cette méthode me permet aussi de pouvoir me détacher de mon rôle habituel d'enseignant, en prenant du recul, afin d'endosser le rôle de chercheur. En effet, ce recul me paraît important car il me permet de mieux pouvoir observer certains comportements, qui pourraient m'échapper dans le cas où je garderais une position d'enseignant.

Afin de pouvoir réaliser ces observations, j'ai construit une grille d'analyse (Annexe 1), suite à une première observation de leçon filmée. Pour ce faire, j'ai tout d'abord contacté un enseignant en EPS ainsi que l'enseignante responsable de la classe que je comptais filmer.

Je me permets, ici, une petite parenthèse. Nous constatons que je fais le choix d'avoir recours à la vidéo. Du point de vue de la citation de Van Campenhoudt et Quivy, l'observation est différée par rapport au moment de l'action, ce qui ne colle pas parfaitement à la définition de l'observation directe. Cependant, son utilisation complète mes observations car elle donne « *la possibilité d'enregistrer des images très proches de celles observées en temps réel, afin de les reproduire de façon fidèle et dynamique ailleurs et ultérieurement.* ». (Flandin, 2017 : 193) En effet, en ce sens, je vois l'utilisation de la vidéo comme un complément à mes observations.

De plus, un élément contextuel vient appuyer ce choix de ma part. En effet, mon travail de terrain se déroulant durant une période de pandémie due au coronavirus, il m'est très difficile, voire impossible de déceler les mimiques du visage des enseignants, ceux-ci portant le masque. Or, lorsque j'ai réalisé ma vidéo exploratoire, les enseignants ne portaient pas encore de masques. Lors de la réalisation de cette vidéo, je me suis rendu compte qu'il était très difficile de pouvoir capter les mimiques faciales autrement qu'en les observant directement. J'ai donc longuement hésité quant à l'utilisation de la vidéo. Puis, je me suis dit que le fait d'avoir recours à la vidéo ne pouvait être qu'un plus. En effet, ce recours ne m'interdit pas, en parallèle, de pouvoir prendre des notes et de remplir une grille d'observation en fonction des éléments que je pense être trop subtils pour l'objectif de la caméra. En ce sens, la vidéo vient pallier une des limites de l'observation directe vu la difficulté de saisir, sur le vif, tous les éléments que je compte analyser. (Van Campenhoudt & Quivy 2011 :176)

Ayant donc fait le choix de la vidéo, une circulaire (Annexe 2) expliquant ma démarche a été transmise aux élèves concernés, pour qu'ils puissent la transmettre et la faire signer à leurs parents. Une fois les circulaires en retour, j'ai donc pu réaliser mon enregistrement vidéo. Il faut noter que cette même circulaire est aussi transmise aux élèves que j'ai filmés durant mon travail de terrain.

Par la suite, j'ai débuté l'analyse des séquences filmées afin d'en faire ressortir une typologie des gestes et des attitudes de l'enseignant filmé. Pour ce faire, j'ai tout d'abord noté toutes les situations qui présentaient des CNV de la part de l'enseignant observé ; j'ai aussi reporté, pour chaque situation, quelle était la réaction des élèves. Une fois ces situations notées et numérotées, j'ai établi un code couleur afin de classer ces situations suivant l'intention ou les buts recherchés par l'enseignant. Dans le but d'illustrer ma démarche, je propose ici un petit extrait de différentes situations :

Vert= intention d'organisation :

- Début de la leçon. L'enseignant se rapproche des élèves/ Les élèves s'assoient et se taisent spontanément.

Rose= intention de correction d'un comportement déviant :

- L'enseignant dit : « stop, ne bougez plus » de manière énergique/ les élèves arrêtent sauf 2 ou 3. L'enseignant répète : « ne bouge plus » en pointant du doigt une élève en mouvement/l'élève en question s'arrête.

Turquoise= intention de répondre à une faible performance/ à une erreur :

- Une élève mord la ligne de manière très significative, l'enseignant lui dit sur un ton énergique « non, tu ne peux pas faire cela ». Dans le même temps l'enseignant démontre ce qui est interdit en reproduisant lui-même l'erreur de l'élève/l'élève en question se corrige.

Gris= réponse à une bonne performance :

- Les jaunes marquent un point, l'enseignant les encourage en disant « voilà, bien ! » d'un ton énergique et en tapant dans ses mains.

A partir des observations de ces situations, j'ai construit une grille (Annexe 1) constituée de quatre lignes correspondant aux quatre intentions ou buts recherchés par l'enseignant. J'ai, par la suite, classé ces situations en fonction des intentions de l'enseignant. De plus, l'élaboration de cette grille m'a aussi

montré qu'il était possible de faire ressortir différents types d'enseignants. Ceci n'est pas sans rappeler les différents types de postures de l'enseignant, qui ont été abordés dans la section « Problématique » de ce travail. Ainsi, cinq types de postures enseignantes ont été exposés (postures d'accompagnement, de contrôle, du lâcher prise, de l'enseignement et du magicien). En fonction du type de posture que l'enseignant prend à tel ou tel moment, il est possible de relever son degré d'expérience. En effet, le fait de bien maîtriser ces changements de postures aux moments opportuns est souvent révélateur d'une solide expérience de l'enseignant en question. (Bucheton, Alexandre & Jurado, 2018 : 208)

Pour continuer, dans un deuxième temps, j'ai fait ressortir les différents types de CNV observés, qui peuvent correspondre à plusieurs intentions de l'enseignant. Par exemple le fait de pointer du doigt un élève.

J'ai donc, au final, esquissé un tableau très grand dans lequel cinquante-sept situations de CNV ont été classées. Afin de rendre le tableau plus lisible, j'ai résumé ces situations en ne notant que les numéros auxquels elles correspondaient. Puis, afin de rendre cette grille opérationnelle, je n'ai gardé que les différentes intentions ou buts recherchés par l'enseignant et les types de CNV s'y référant.

Ainsi, il faut voir cette grille (Annexe 1) comme une base sur laquelle je me suis appuyé lors de mon observation de terrain. Cette grille a subi quelques transformations selon l'apparition d'autres types de CNV utilisés par les enseignants observés.

Il faut encore noter que ces différents buts recherchés par l'enseignant ainsi que diverses CNV correspondent à une grille d'analyse déjà existante (Tableau 2). Je veux donc préciser qu'en débutant l'analyse de ma vidéo, j'ai volontairement mis de côté cette grille afin de constater si je pouvais faire ressortir d'autres buts. Or, ces buts correspondaient parfaitement à la grille déjà développée. C'est pourquoi, par souci de transparence, je la fais figurer ci-dessous.

Tableau 2: Observations des CNV de l'enseignant d'EPS. (Barrière- Boizumault & Cogérino, 2012 : 4)

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	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
	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

La méthode de l'observation directe couplée à la méthode de l'analyse vidéo me permet alors l'analyse d'une partie du premier axe de mon travail. En effet, cette méthode me permet de relater mon point de vue de chercheur. Cependant, si je veux prendre en compte le point de vue des enseignants, une autre méthode doit venir compléter l'observation directe couplée à l'analyse vidéo. C'est pourquoi, la méthode des entretiens semi-directifs sous forme de vidéo élicitation, décrite en fin de section, permet de répondre pleinement au premier axe de recherche, qui figure ci-dessous :

**Axe 1 : Buts recherchés de l'enseignant en EPS et influence de sa communication non verbale sur la dynamique motivationnelle des élèves.**

L'axe 1 est constitué de deux sous-questions qui sont les suivantes :

- Que veut signifier l'enseignant par sa communication non verbale en tant que moyen pédagogique ?
- De mon point de vue, complété par celui des enseignants, comment la dynamique motivationnelle des élèves est-elle influencée par les CNV des enseignants en EPS ?

Enfin, cette partie de mon travail de terrain favorise l'observation et l'analyse de l'engagement et de la persévérance des élèves dans la tâche demandée, suite à leur perception des CNV enseignantes. En effet, lors de ma vidéo exploratoire, je me suis déjà rendu compte que cet élément était parfaitement observable. Ainsi, il est possible de répondre à la deuxième question située dans mon premier axe d'analyse.

Dans un deuxième temps, il est intéressant de chercher à comprendre si les CNV de l'enseignant renforcent ou pas la compréhension que les élèves ont de la tâche à accomplir. Dans le cas où les élèves perçoivent les CNV de l'enseignant comme un renforcement de leur compréhension de la tâche à accomplir, cela les aident-ils à s'engager et à persévérer dans la tâche ? Autrement dit, cela favorise-t-il positivement leur dynamique motivationnelle ?

Ainsi, je souhaite pouvoir répondre aux questions suivantes :

- Les élèves se lancent-ils et persévèrent-ils mieux dans les tâches quand ils en comprennent le sens ?
- Est-ce que la compréhension de la CNV de l'enseignant est une aide efficace pour se lancer dans des activités et en comprendre le sens ?
- Un décalage est-t-il présent entre le sens de l'apprentissage donné par l'enseignant et le sens de l'apprentissage compris par les élèves ?

- Dans le cas où un décalage apparaîtrait, de quelle nature est-il et quelles en sont les raisons possibles ?

Ces interrogations concernant le point de vue des élèves sont attachées au deuxième axe développé lors de l'analyse. Cet axe est le suivant :

**Axe 2 : Compréhension par les élèves du sens donné à l'apprentissage par les CNV de l'enseignant en EPS et impact sur leur dynamique motivationnelle.**

Afin de se pencher sur la compréhension et donc le sens de l'apprentissage que les élèves peuvent donner aux CNV enseignantes, il est indispensable d'utiliser un autre outil que celui de l'observation directe, qui ne peut donner que des informations relatives à mon point de vue. Pour ce faire, j'ai tout d'abord pensé aux entretiens semi-directifs. Cette méthode est pertinente dans mon étude de terrain, qui se veut, avant tout, qualitative. Cependant, désireux de vouloir interroger plus de trente élèves, j'ai, dans un premier temps, abandonné cette méthode. En effet, ceci s'explique par une économie de temps : Il aurait été impossible de réaliser un tel nombre d'entretiens, de les transcrire, pour enfin les analyser. Cependant, les entretiens semi-directifs peuvent, sans doute, permettre d'entrer plus profondément dans la vie et le ressenti des élèves face aux CNV de leurs enseignants d'EPS. C'est pourquoi, j'ai opté, dans un premier temps, pour la méthode du questionnaire, qui permet à tous les élèves de donner leur avis, mais aussi de leur garantir une forme d'anonymat. Cependant, je veux préciser ici que je n'ai pas pour autant abandonné l'idée des entretiens semi-directifs. En effet, j'ai également utilisé cette méthode sous forme de vidéo élicitation, mais avec un nombre restreint d'élèves ainsi qu'avec leurs enseignants. Cette méthode et son application sur le terrain sont décrites à la fin de cette section. Mais avant de se pencher sur cette méthode, il convient maintenant de décrire le mode de recueil de données qu'est le questionnaire.

Le questionnaire est un outil de recueil de données souvent qualifié de quantitatif. En effet, il permet de pouvoir sonder une large population et ainsi de pouvoir produire de gros chiffres interprétables par la statistique (De Singly, 2016 : 11.12). Or, dans le cadre de mon travail, je souhaite interroger une petite population (décrite dans la section suivante s'intitulant « Population »). Le questionnaire est donc utilisé dans une logique plus qualitative que quantitative, même si certains chiffres peuvent apparaître sous forme de pourcentages. Toutefois, il convient de préciser que ces chiffres ne sont nullement généralisables à une population plus large que les classes participant à l'étude. Ces chiffres ne concernent que les classes sondées. En effet, il est important de préciser ce point, car le même travail portant sur d'autres classes nous donnerait sans doute des résultats différents.

Afin de rendre mon questionnaire (Annexe 3) plus qualitatif que quantitatif, les questions fermées sont toujours complétées par des questions ouvertes, destinées à comprendre pourquoi tel ou tel élève répond par l'affirmative ou par la négative.

Ainsi pour répondre aux sous-questions de l'axe 2, mes questions sont formulées en fonction des notions telles que l'engagement et la persévérance dans une activité (motivation), les attitudes et gestes de l'enseignant (CNV), et le but compris d'une activité (sens de l'apprentissage).

Afin que les élèves répondent au mieux aux questions que je leur pose, il a fallu que je sois très clair dans mes consignes. Entre autres, mon rôle a été de bien expliquer le but de mon questionnaire mais aussi de bien mentionner que les réponses données ne sont nullement accessibles aux enseignants qu'ils côtoient dans leur quotidien. En effet, ceci me semble essentiel afin que les réponses ne soient pas formulées pour faire plaisir aux enseignants et aussi pour éviter que les élèves subissent telles ou telles conséquences dans le cas où les réponses ne mettraient pas leurs enseignants en valeur.

Si je pense maintenant plus précisément aux questions énoncées dans le formulaire (Annexe 2), celles-ci sont énoncées de la manière la plus claire possible afin que les élèves les comprennent au mieux. Pour ce faire, j'ai régulièrement demandé à mes élèves de me donner des feedbacks des activités qu'ils avaient réalisées. Ceci, dans un premier temps pour perfectionner ma manière de communiquer et d'adapter les activités à leur niveau, mais aussi dans le but de mieux connaître le vocabulaire que ces derniers emploient. Ainsi, cela a évité que les élèves sortent du sujet sur lequel je compte travailler et leur permette de se focaliser sur les questions sans qu'à tout moment je doive répondre à telle ou telle question émanant d'élèves qui n'auraient pas bien compris le sens du questionnaire.

Dans le but que les élèves puissent entrer dans le questionnaire de manière aisée, les deux premières questions visent à comprendre, de manière générale, si les élèves pensent que leur enseignant(e) essaie de les motiver et de quelle manière il ou elle s'y prend.

Ces questions sont :

*1.a Ton enseignant(e) essaie-t-il(elle) de te motiver lors des activités qui te sont demandées, même lorsque qu'elles ne te plaisent pas ?*

*1.b Si c'est le cas, comment ton enseignant(e) le fait-il(elle) ?*

Dans un deuxième temps, afin de comprendre si les élèves comprennent les CNV de leur enseignant(e), les questions suivantes leur sont posées :

*2.a En général, comprends-tu les attitudes et gestes (communications non verbales) de ton enseignant(e) ?*

Cette question est fermée. Elle me permet de former deux catégories d'élèves. En ce qui concerne la catégorie qui répond positivement à cette question, une sous-question lui est ensuite posée :

*2.b Si oui, donne un exemple dans lequel tu comprends ces attitudes et/ou gestes.*

Avec cette sous-question, je compte dégager quelles sont les CNV les plus significatives pour les élèves.

Dans un troisième temps, il est intéressant d'analyser si certaines CNV enseignantes peuvent nuire à la compréhension du sens de l'apprentissage que l'enseignant(e) veut transmettre. Ainsi les deux questions suivantes sont posées aux élèves :

*3.a Existe-t-il des attitudes et/ou des gestes de ton enseignant(e) qui t'empêchent de comprendre ce que tu dois faire ?*

*3.b Si oui, donne un exemple.*

Dans le cas où les CNV enseignantes pourraient nuire à la bonne compréhension de l'apprentissage à réaliser, il est aussi pertinent d'établir si les élèves sont capables de trouver d'autres ressources leurs permettant tout de même de réaliser ce qui leur est demandé. La question 3.c permet de le constater.

*3.c Dans le cas où tu ne comprends pas ce que tu dois faire, que fais-tu ?*

Pour continuer, afin de comprendre si la compréhension du sens donné par les CNV de l'enseignant(e) engendre de la motivation de la part des élèves, les questions suivantes leur sont posées :

*4.a Comprends-tu pourquoi ton enseignant(e) te demande de faire des jeux d'équipes ou de la gymnastique aux agrès par exemple ?*

*4.b Si oui ou si non, participes-tu à l'activité ?*

*4.c Pourquoi participes-tu à l'activité ? Ou pourquoi ne participes-tu pas à l'activité ?*

La question fermée (4.a) permet de vérifier si les élèves comprennent le sens de l'apprentissage donné par la communication enseignante. Dans un deuxième temps, la question 4.b. permet d'établir ou non un lien entre le sens de l'apprentissage donné par la communication enseignante et la motivation des élèves. Ensuite, la question 4.c. permet de connaître plus précisément pourquoi les élèves sont ou ne sont pas motivés à entreprendre une activité. Il est donc possible d'observer si les élèves se lancent

dans une activité suite à la compréhension du sens de cette dernière, donné ou renforcé par la CNV enseignante, s'ils se lancent dans l'activité pour d'autres raisons ou encore si, bien que les élèves aient compris le sens de l'activité, ils ne s'y engagent pas pour d'autres raisons. Le constat d'un décalage entre le sens de l'apprentissage donné par l'enseignant et le sens de l'apprentissage compris par les élèves est possible si des élèves répondent qu'ils n'ont pas compris ce que veut signifier leur enseignant(e) par ses CNV, mais qu'ils participent tout de même à l'activité.

Suite aux réponses données par les élèves, je me suis rendu compte qu'il était pertinent de pouvoir aller plus en profondeur dans la compréhension des perceptions des élèves. C'est pourquoi, j'ai décidé d'opter pour une troisième méthode. En effet, si le questionnaire m'a permis d'obtenir des réponses intéressantes au sujet de ma question de recherche, l'entretien semi-directif sous forme de vidéo élicitation m'a permis de comprendre encore mieux le phénomène étudié. Concrètement, les élèves ainsi que les enseignants ayant pris part aux entretiens ont commenté une sélection de situations filmées. Ces situations ont été tirées des films que j'ai réalisés lors de mes observations. Ainsi, j'ai demandé à chaque élève et enseignant(e) participant à un entretien de repérer les situations pour lesquelles l'enseignant(e) utilisait des CNV et comment ces CNV pouvaient influencer la compréhension du sens de l'apprentissage ainsi que la motivation des élèves. Cette méthode a permis aux participants de pouvoir s'arrêter sur certaines situations qu'ils jugeaient pertinentes en mettant la vidéo sur pause. Ceci m'a également permis de pouvoir rebondir sur certains commentaires afin de mieux comprendre les propos des participants. Ces différents avantages qu'offre la vidéo élicitation sont aussi mentionnés par Jewitt :

*« Video elicitation can be used alongside interviews or focus groups to prompt discussion, stimulate recall or provide a basis for reflection (Roth, 2009). Tochon (2009) suggests that video based reflections can be focused in three distinct ways : reconstructing past-thinking, post activity narratives, or the construction of reflections on present and future actions. This is usually done by asking teachers to narrate a sequence of video or select a sample for detailed discussion, asking participants to 'call out' what they consider is noteworthy in viewing ; 'stopping points' - pausing the video to comment ; or developing participants 'selective attention' by focusing on a range of different events that are visible in a video and developing techniques for reasoning about the phenomena that they view on video. Video elicitation can be a useful way for researchers to validate and crosscheck their interpretations when working with video of 'naturally occurring. » (JEWITT 2012 : 2-3)*

De plus, cette méthode m'a permis de pouvoir mieux lier entre elles l'observation et l'utilisation du questionnaire. En effet, la vidéo élicitation m'a permis, non seulement d'approfondir ma compréhension des perceptions des élèves figurant dans leurs réponses au questionnaire, mais aussi de pouvoir mieux comparer les différents points de vue des acteurs en présence (élèves, enseignants).

Afin de conclure ma partie visant à mettre en lumière la démarche méthodologique que j'adopte, il convient maintenant de s'intéresser de plus près au contexte dans lequel cette méthodologie est appliquée ainsi qu'à la population étudiée.

### 2.1.3 Contexte

La recherche se déroule en sein de l'établissement du Collège de la Suze à Bienne. Dans le Collège, tous les élèves suivent trois heures de sport par semaine. Ces trois heures sont scindées en une période comptant deux fois quarante-cinq minutes (heure double) et en une deuxième de quarante-cinq minutes (heure simple).

Ainsi j'ai recueilli mes données, dans un premier temps, sur une heure double. Deux niveaux (11P et 10PM) ont donc été observés et questionnés car, dans un deuxième temps, l'heure simple a été utilisée afin que les élèves puissent compléter le questionnaire.

En ce qui concerne les entretiens semi-directifs sous forme de vidéo élicitation, ils se sont déroulés soit dans les couloirs du bâtiment dans lequel se trouvent les halles de gymnastique du Collège (pour les élèves) soit en salle de classe (pour les enseignants).

Je veux aussi faire remarquer deux éléments contextuels relatifs à la pandémie de corona virus : le port du masque obligatoire pour les élèves et enseignants ainsi que les jeux d'équipes tels que le basket ou le football, par exemple, qui ne sont plus autorisés. Ces éléments constituent des défis supplémentaires pour l'enseignant désireux de développer la motivation de ses élèves.

#### 2.1.4 Population

##### **Les deux classes observées et ayant rempli le questionnaire sont :**

La classe de 11<sup>ème</sup> pré-gymnasiale (11P, garçons) et la classe de 10<sup>ème</sup> pré-gymnasiale et moderne (10PM, filles). La classe de 11P est composée de 9 élèves. Quant à la classe de 10PM, celle-ci est composée de 22 élèves dont 14 de niveau PM et 8 de niveau M.

##### **Les enseignants observés et ayant passé un entretien sont :**

Madame Camille Heimberg pour les 10 PM et Monsieur Gabriel Greco pour les 11P.

##### **Choix des classes :**

Si j'ai fait le choix de réaliser mon travail de terrain avec ces deux classes, c'est tout d'abord que je ne connais pas du tout les élèves les composant. Cela me permet d'avoir un regard plus critique et distancié que si j'avais choisi de m'intéresser à des classes que je connaissais déjà. Ce critère, que je me suis fixé, a fortement réduit mon choix. En effet, parmi les classes de 11<sup>ème</sup> garçons, la 11P est la seule que je ne côtoie pas. Concernant la classe de 10PM, je donne régulièrement des leçons en son sein. Cependant, les élèves à qui je dispense mes cours d'EPS sont les garçons. C'est pourquoi j'ai décidé de choisir les filles de cette même classe.

##### **Choix des élèves interviewés :**

Le choix portant sur les élèves à interviewer a été restreint par différents éléments. En effet, une nouvelle circulaire (Annexe 4) a été transmise aux parents des enfants qui consentaient à participer à un entretien. De ce fait, le nombre de possibilités a déjà été réduit dans un premier temps. Pour continuer, bien que le nombre de circulaires en retour n'ait pas été énorme, j'ai tout de même pu sélectionner deux élèves par classe (2 classes décrites dans la section précédente). Dans cette démarche, le questionnaire m'a permis de sélectionner une élève semblant comprendre le sens de l'apprentissage donné par les CNV enseignantes et étant motivée dans ses apprentissages ainsi qu'une élève ne semblant pas comprendre le sens de l'apprentissage donnée par les CNV enseignantes, mais montrant des signes de motivation. En ce qui concerne la classe des 11P, je n'ai eu guère le choix : seuls deux élèves étaient d'accord de passer un entretien.

### 2.1.5 Limites de la méthodologie

Suite à la présentation de la méthodologie que je compte mettre en œuvre, il convient d'en mentionner les biais. Ceci, dans le but de porter sur elle un regard critique.

Tout d'abord, il faut mentionner que le fait d'avoir recours à l'observation directe peut faire naître un décalage entre mon interprétation de différentes situations et la réalité des élèves. En effet, en me plaçant en tant qu'observateur, il m'est difficile de pouvoir comprendre la perception qu'ont les élèves des CNV de leur enseignant(e), car il existe un décalage entre ma posture (chercheur) et celle des élèves. De ce point de vue, ces observations me servent plus à construire ma recherche qu'à réellement comprendre le sens donné par les élèves aux CNV de leur enseignant(e) et l'impact de ce dernier sur la motivation des élèves.

Deuxièmement, si je pense au questionnaire, le fait que je sois enseignant peut être dangereux. En effet, il a fallu que je fasse très attention à garder une position de chercheur lorsque j'ai donné le questionnaire aux élèves. Il a donc fallu que je ne commence pas à m'étendre sur des explications quant à la manière de répondre des élèves. Pour ce faire, il a fallu absolument éviter de donner des réponses aux élèves lors du moment de réalisation du questionnaire. Il a été important que je reste dans un rôle de guide.

Pour continuer, et pour éviter au maximum de devoir aider les élèves à réaliser le questionnaire, il a été important que celui-ci mette en évidence des questions qui semblent claires pour les élèves. Les questions étant établies à l'avance, il peut donc apparaître un problème de compréhension des questions posées. De plus, les réponses aux questions peuvent être trop succinctes, ce qui engendre une compréhension limitée de ma part. Cependant, la méthode d'entretiens sous forme de vidéo élicitation a pu atténuer ce dernier biais. En effet, le fait que je sois en présence d'un(e) élève ou d'un(e) enseignant(e) m'a permis de rebondir sur leurs dires et ainsi de comprendre plus en profondeur leurs points de vue. Mais attention, il ne faut pas oublier que mes entretiens ont été limités à quatre élèves. Les biais liés au questionnaire n'ont donc pu être limités que pour les quatre élèves participant aux entretiens.

Pour terminer, je veux encore mentionner le fait que les vidéos réalisées n'ont été accessibles que par moi car, je me suis engagé à préserver l'anonymat des élèves. De ce fait, personne d'autre que moi ne peut y avoir accès, ce qui peut représenter un biais au niveau de la transparence des données récoltées.

### 3 Résultats

Cette partie de mon travail permet, dans un premier temps, de montrer les résultats bruts de mon enquête de terrain. Ainsi, l'objectif visé est d'exposer la manière dont j'ai pu organiser ces résultats en fonction des méthodes utilisées ainsi que de réaliser différents constats. Le but n'est donc pas d'analyser ces constats, mais simplement de les mettre en évidence.

Dans un deuxième temps, la rubrique « Analyse des résultats » permet de voir comment ces données peuvent interagir afin de pouvoir répondre aux deux axes de recherches évoqués dans la section « Méthodes ».

#### 3.1 Présentation des résultats

Afin d'organiser les données récoltées, je propose ici d'aborder ces dernières en fonction des différentes méthodes utilisées.

##### 3.1.1 Retours des observations de terrain

Premièrement, suite aux observations de terrain que j'ai pu effectuer, différentes situations mettant en lumière les différents buts recherchés ainsi qu'une typologie des CNV, que montrent Madame Heimberg et Monsieur Greco (les deux enseignants d'EPS observés), sont classifiées dans le tableau ci-dessous (Tableau 3). Ce tableau étant imposant, les situations sont représentées par des chiffres se référant aux situations décrites dans la section « annexes » (Annexe 5).

Tableau 3: Situations classées en fonction des buts des interventions de l'enseignant(e) et des types de CNV utilisés.

<b>Buts des interventions de l'enseignant(e)</b>	<b>Types de CNV utilisées</b>	<b>Situations observées (leçon de Madame Heimberg)</b>	<b>Situations observées (leçon de Monsieur Greco)</b>
Organisation	Mouvement du corps en entier	17, 27, 47, 64	10, 11, 12, 23, 35
	Mouvement du corps en entier + mouvement d'approbation de la tête		30
	Mouvement du corps en entier + ton de la voix énergique	13, 14, 15, 19, 20	1, 40

	Mouvement du corps en entier + geste	30, 43, 56	
	Mouvement du corps en entier + ton de la voix + geste	8, 33, 55	3, 24, 33
	Mouvement du corps en entier + signal sonore	1, 9	
	Signal sonore	3, 10, 35, 40, 63, 66	
	Geste	26, 29, 45, 46, 51, 52	18, 20, 36, 41, 42, 45, 54
	Geste + ton de la voix énergique	5, 7, 11, 12, 23, 25, 36, 42, 53	2, 34
	Geste + signal sonore	50	
	Ton de la voix énergique	2, 28, 39	4, 6, 7, 9, 13, 15, 17, 32, 53
	Ton de la voix + signal sonore	57, 59	
Corriger un comportement déviant	<u>Ton de la voix énergique + geste</u>	61	26
	<u>Ton de la voix + geste + mouvement du corps en entier</u>		22
	<u>Ton de la voix + mouvement du corps en entier</u>	22	44
	<u>Ton de la voix énergique</u>	31, 65	19
	<u>Mouvement du corps en entier</u>	41	
	<u>Geste</u>		37
	Regard		43
	Regard + ton de la voix bienveillant	44,	
Regard + signal sonore	24, 54		
Réponse à une faible performance/à une erreur	<u>Geste et signal sonore</u>		
	Geste + effet sonore + ton énergique		14
	<u>Geste</u>		39, 46
	<u>Geste + ton de la voix énergique</u>		38
	Gestes de la main + ton de la voix bienveillant	21	21
	<u>Geste de la main + mouvement du corps en entier</u>		16, 48, 50
	<u>Ton de la voix énergique + signal sonore</u>	4	
	<u>Ton de la voix énergique et bienveillant</u>	18, 60	
	Ton de la voix énergique + mouvement du corps en entier + signal sonore	6, 48	

	<u>Mouvement du corps en entier</u>	34, 49	
	<u>Mouvement du corps en entier + ton de la voix énergique</u>	16	5, 8, 25, 28, 31
	<u>Mouvement du corps en entier + ton de la voix énergique + geste</u>	32, 37, 60	
	Mouvement du corps + geste + mouvement d'approbation de la tête		49
Réponse à une bonne performance	Ton de la voix énergique et bienveillant + geste	58	27
	<u>Ton de la voix énergique et bienveillant</u>	38	29, 47, 52

Si je m'arrête sur les constats possibles, suite à la lecture de ce tableau (Tableau 3), je remarque que les buts recherchés par les interventions des enseignants sont exactement les mêmes que ceux décrits dans l'annexe 1.

Par contre, si je m'intéresse aux types de CNV utilisées, le tableau (Tableau 3) montre l'apparition de nouvelles CNV par rapport à l'annexe 1. Ainsi, si l'annexe 1 montre onze types de CNV, le tableau 3 montre quant à lui vingt types de CNV différentes (il faut noter que j'ai volontairement supprimé les types de CNV qui se répètent ; par exemple « mouvement du corps en entier » qui apparaît dans « organisation » et dans « corriger un comportement déviant » ne compte que pour un type de CNV). Afin de mieux repérer les types de CNV se répétant dans plusieurs buts recherchés par les enseignants, ces dernières sont soulignées (Tableau 3).

Pour continuer dans ce sens, si certains types de CNV viennent s'ajouter suite à mes nouvelles observations, je constate également qu'un type de CNV peut aussi disparaître. Effectivement, c'est le cas du type de CNV « geste + signal sonore » qui figure dans l'annexe 1, mais qui ne correspond à aucune situation observée lors de mon travail de terrain au Collège de la Suze.

Si je me penche maintenant plus précisément sur la répartition des situations observées en fonction des buts recherchés par les enseignants, je remarque que la même proportionnalité est présente, que ce soit pour les situations observées lors des leçons données par Madame Heimberg ainsi que par Monsieur Greco. Le tableau ci-dessous (Tableau 4) montre cette proportionnalité.

Tableau 4: Nombre de situations observées en fonction des buts des interventions des enseignants.

Buts des interventions de l'enseignant(e)	Nombre de situations observées (leçon de Madame Heimberg)	Nombre de situations observées (leçon de Monsieur Greco)
Organisation	44	29
Corriger un comportement déviant	8	6
Réponse à une faible performance/à une erreur	12	14
Réponse à une bonne performance	2	4
	<b>Total : 66</b>	<b>Total : 53</b>

Ce tableau (Tableau 4) met en lumière que, les interventions (sous forme de CNV) de Madame Heimberg sont réalisées pour :

- 66,7 % afin d'organiser sa leçon.
- 12,1 % afin de corriger un comportement déviant.
- 18,2 % afin de répondre à une faible performance ou à une erreur.
- 3 % afin de répondre à une bonne performance.

Comme écrit plus haut, cette même proportionnalité est présente dans la répartition des interventions (sous forme de CNV) de Monsieur Greco :

- 54,7 % afin d'organiser sa leçon.
- 11,3 % afin de corriger un comportement déviant.
- 26,41 % afin de répondre à une faible performance ou à une erreur.
- 7,5 % afin de répondre à une bonne performance.

Ainsi, que ce soit lors de la leçon de Madame Heimberg ou encore lors de celle de Monsieur Greco, ces deux enseignants interviennent le plus souvent dans l'ordre d'intentions suivant :

1. Organiser leur leçon.
2. Répondre à une faible performance ou à une erreur.
3. Corriger un comportement déviant.
4. Répondre à une bonne performance.

Pour terminer cette section consacrée au retour des observations de terrain, je constate que dans la grande majorité des situations observées les élèves se mettent au travail suite aux CNV émises par leur enseignant(e). En effet, sur 66 situations observées lors de la leçon de Madame Heimberg, seules 3

(Annexe 5, situations 12,27 et 31), soit 4,5 %, ont montré que les élèves ne réalisaient pas ce qui était attendu d'elles et 2 (Annexe 5, situations 3 et 10), soit 3 %, ont montré que les élèves se mettaient tout de même au travail en ayant recours à d'autres aides que l'intervention de leur enseignante.

Pour ce qui est de la leçon de Monsieur Greco, seules 2 situations (Annexe 5, situations 13 et 22) sur 53, soit 3,8 %, ont montré que les élèves ne réalisaient pas ce qui était attendu d'eux et 3 (voir Annexe 5, situations 7,9 et 15), soit 5,7 %, ont montré que les élèves se mettaient tout de même au travail en ayant recours à d'autres aides que l'intervention de leur enseignant.

Les constats relatifs à mes observations étant terminés, je propose, dans la section suivante, d'aborder les résultats obtenus à la suite du questionnaire distribué aux élèves ayant participé aux leçons filmées.

### 3.1.2 Retours au sujet des réponses du questionnaire

Dans cette section, je réalise différents constats par rapport aux réponses que les élèves interrogés (classes 11P garçons et 10 PM filles) ont pu donner. Tous les élèves ont pu participer à ce questionnaire (Annexe 3).

Pour ce faire, je propose d'aborder les questions dans l'ordre du questionnaire.

Question 1.a :

**Ton enseignant(e) essaie-t-il (elle) de te motiver lors des activités qui te sont demandées, même lorsque qu'elles ne te plaisent pas ?**

Afin de classer les réponses des élèves, je propose, ci-dessous, un tableau.

*Tableau 5: Classification des réponses à la question 1.a.*

Réponses données	Classe 11 P	Classe 10 PM
Oui	8	10
Non	0	8
Parfois	1	4
	<b>Total : 9</b>	<b>Total : 22</b>

Nous constatons que, pour la classe des 11P, 89 % des élèves (8 sur 10) pensent que leur enseignant essaie de les motiver, même lorsque les activités ne leur plaisent pas, tandis que seulement 11% (1 sur 9) pense que son enseignant tente de le motiver, mais seulement parfois.

Pour ce qui est de la classe des 10 PM, la différence entre les élèves répondant par oui ou par non n'est pas si marquée. En effet, puisque 45,5 % des élèves (10 sur 22) pensent que leur enseignante essaie toujours de les motiver, tandis que 36,4 % d'entre elles (8 sur 22) pensent le contraire. Il faut ajouter à cela une minorité d'élèves (18,2 %, soit 4 sur 22) qui pensent que leur enseignante essaie de les motiver, mais seulement parfois.

Si nous réunissons maintenant ces chiffres pour les deux classes, nous obtenons les chiffres suivants :

- Réponse oui :  $8 + 10 = 18$ . Ce qui représente 58,1% des élèves.
- Réponse non :  $0 + 8 = 8$ . Ce qui représente 25,8 % des élèves.
- Réponse parfois :  $1 + 4 = 5$ . Ce qui représente 16,1 % des élèves.

Afin de compléter ces premières réponses, la deuxième question permet, pour les élèves, d'illustrer de manière générale comment leur enseignant(e) s'y prend pour les motiver. Cette question est la suivante :

Question 1.b :

**Si c'est le cas, comment ton enseignant(e) le fait-il (elle) ?**

Les élèves ayant répondu non à la première question n'ont pas répondu à la question 1.b. J'ai donc récolté  $(8 + 1) + (10 + 4) = 23$  réponses différentes. Je propose de classer ces réponses sous formes de types d'interventions enseignantes considérées comme motivantes par les élèves.

Tableau 6: Types d'interventions enseignantes considérées comme motivantes par les élèves.

Classes	CNV	CV	Autre
<b>10 PM</b>	Ton de la voix (2x)	Elle dit que ça va pas être long	Musique
	Ton de la voix + tape dans ses mains	Elle dit qu'après on fera un truc plus sympa	
	Montre comment faire (démonstrations) (3x)		
	Si on a de la peine, elle vient à côté de nous et nous montre mieux		
	Vient pour nous donner des exemples		
	Parle avec énergie		
<b>11 P</b>	En haussant le ton (2x)	En nous disant que la matière est bonne	
	Parle de manière vive		
	Il prend une voix bien amicale		
	Par les gestes (2x)		
	Avec son visage		
	En tapant dans ses mains et en parlant fort, ce qui nous fait rentrer dans l'action du jeu		

Ce tableau (Tableau 6) nous montre que les CNV occupent une grande part des types d'interventions enseignantes concernant l'influence de la dynamique motivationnelle des élèves. Cependant, il est important de noter aussi que les CNV décrites sont, en grande majorité, des amplifications d'un message oral (CV). Ainsi, un message est amplifié par le ton de la voix ou alors est amplifié par une action de l'enseignant. Par exemple, le fait de taper dans les mains ou encore de démontrer un

mouvement. Ceci nous montre déjà comment les CNV peuvent agir sur la dynamique motivationnelle des élèves. Cependant, la section « Analyse des résultats » nous permet d’approfondir le sujet.

Si nous continuons maintenant avec la question 2.a, celle-ci se concentre plus particulièrement sur les CNV et la compréhension que les élèves en ont.

Question 2.a :

**En général, comprends-tu les attitudes et gestes (communications non verbales) de ton enseignant(e) ?**

En réponse à cette question, la majorité des élèves répond « oui », soit 8 sur 9 (89 %) pour la classe 11 P et 17 sur 22 (77,3 %) pour la classe 10 PM. Cela nous donne un total de 25 élèves sur 31 (80,6 %) qui disent comprendre les CNV de leur enseignant(e).

Afin de compléter ces réponses, la question suivante demande aux élèves de donner des exemples de CNV qu’ils ou elles comprennent.

Question 2.b :

**Si oui, donne un exemple dans lequel tu comprends ces attitudes et/ou gestes ?**

Ces réponses peuvent nous apparaître comme étant un rappel des réponses données à la question 1.b. Cependant, elles nous donnent une indication sur la compréhension des élèves et non sur leur motivation. Le tableau ci-dessous nous montre différents types de CNV comprises par les élèves.

*Tableau 7: Types de CNV comprises par les élèves.*

Classes	CNV comprises
<b>11 P</b>	Quand il fait un pouce parce que c’est bien.
	Quand il nous montre nos erreurs en nous imitant.
	Les gestes des enseignants nous montrent qu’ils aiment leur travail et nous motive.
	Quand il hausse la voix ou quand il fait des gestes.
	Quand on doit faire un exercice complexe et qu’il nous montre comment faire.
	Quand il demande de placer des bancs, il dit sur quelles lignes les placer et avec la main, il indique où exactement.
	Quand je commence à être fatigué et qu’il m’encourage.
<b>10 PM</b>	Quand elle nous montre des exercices à faire et comment les faire. (8x)
	Je comprends ses gestes seulement quand elle fait les exercices avec nous mais sinon pas.
	Lorsqu’elle nous montre de se rapprocher d’elle.
	Elle se tient de manière sportive.
	Elle montre et explique en même temps.
	Quand elle commence à crier c’est qu’elle en a marre de nous.

Il apparaît ici que les réponses nous montrent une diversité de CNV. Les CNV comprises dont se souviennent les élèves sont de l'ordre des démonstrations, des gestes, des différents tons de voix ou encore des postures.

Afin de comprendre si certaines CNV pourraient, au contraire, être un frein à la bonne compréhension des activités ou exercices à réaliser, la question suivante est posée aux élèves :

Question 3.a :

**Existe-t-il des attitudes et/ou des gestes de ton enseignant(e) qui t'empêchent de comprendre ce que tu dois faire ?**

A cette question, 3 élèves sur 9 (33,3%) pour la classe de 11 P répondent oui et 6 sur 9 (66,7 %) répondent non.

En ce qui concerne la classe de 10 PM, 10 sur 22 (45,5 %) répondent oui et 12 sur 22 (54,5 %) répondent non.

Dans le but d'illustrer des CNV qui ne sont pas comprises par des élèves, la question 3.b est ensuite posée aux élèves ayant répondu « oui » à la question 3.a.

Question 3.b :

**Si oui, donne un exemple.**

Je reprends ici le même tableau (Tableau 7) réalisé pour classifier les types de CNV comprises, mais en changeant le terme (CNV comprises par CNV non comprises)

Tableau 8: Types de CNV non comprises par les élèves.

Classes	CNV non comprises
<b>11 P</b>	Des fois on dirait qu'il fait des gestes avec ses bras au bol et je ne comprends pas.
	Les gestes restent personnels et propres à chacun donc on comprend pas toujours.
	Des imprécisions, quand les gestes sont trop rapides ou qu'il nous explique où chercher un objet en donnant très vaguement sa localisation.
<b>10 PM</b>	Des fois, elle nous montre pas ce qu'on doit faire (absence de CNV).
	Bah pratiquement toujours, vu que à part nous crier dessus et dire un peu ce qu'on doit faire, ben ça m'empêche de comprendre.
	Quand on joue à un nouveau jeu, qu'elle nous explique mais pas clairement.
	Elle explique trop vite (5 x).
	Quand elle s'emballe ou quand elle est énervée contre nous.

Ce tableau (Tableau 8) met en lumière des CNV comme les gestes, des démonstrations, le ton de la voix ou encore le rythme d'élocution.

Dans un troisième temps, je cherche à comprendre si les élèves peuvent avoir recours à des techniques personnelles afin de pallier le manque de compréhension des CNV enseignantes.

Question 3.c :

**Dans le cas où tu ne comprends pas ce que tu dois faire, que fais-tu ?**

Le tableau ci-dessous permet de constater les différentes stratégies développées par les élèves.

*Tableau 9: Stratégies développées par les élèves pour pallier le manque de compréhension.*

<b>Classes</b>	<b>Stratégies pour pallier le manque de compréhension.</b>
<b>11 P</b>	Je regarde les autres
	Je demande de plus amples précisions ou alors je regarde ce que mes camarades font (2x)
	Je demande des explications ou de remontrer (4X)
<b>10 PM</b>	Je demande aux camarades (9x)
	Je regarde les autres (4x)
	Je pose une question pour qu'elle réexplique (3x)
	Je vais vers la prof et je redemande, sinon je demande à mes camarades (3x)
	Je regarde sur les autres ou je demande à mes amies. Parfois, je demande à l'enseignante de me réexpliquer
	Je demande à mes camarades ou je les recopie (2x)

Ce tableau (Tableau 9) permet de constater que trois stratégies sont mises en place. Soit le fait de regarder et d'imiter les autres camarades, soit le fait de demander à ses camarades, soit de demander à l'enseignant(e) de réexpliquer en démontrant ou non.

Afin de constater si la communication enseignante peut donner du sens aux apprentissages des élèves et si ce sens peut influencer leurs dynamiques motivationnelles, le bloc de questions (4.a, 4.b et 4.c) est posé. Ces questions sont :

Question 4.a :

**Comprends-tu pourquoi ton enseignant(e) te demande de faire des jeux d'équipes ou de la gymnastique aux agrès par exemple ?**

Question 4.b :

**Si oui ou si non, participes-tu à l'activité ?**

Question 4.c :

**Pourquoi participes-tu à l'activité ? Ou pourquoi ne participes-tu pas à l'activité ?**

Le tableau ci-dessous (Tableau 10) permet de mettre en évidence les réponses aux questions 4.a et 4.b.

Tableau 10: Répartition des réponses aux questions 4.a et 4.b.

Classe	Réponses question 4.a	Réponses question 4.b
11 P	OUI : 9	OUI : 9
	NON : 0	NON : 0
10 PM	OUI : 13	OUI : 21
	NON : 9	NON : 1

Si tous les élèves de 11P répondent « oui » aux deux questions, il n'en va pas de même pour les élèves de 10 PM. En effet, alors que la classe semble partagée lorsqu'il s'agit de la compréhension du sens des activités donné par la communication enseignante, il est intéressant de constater que la grande majorité de la classe participe tout de même aux activités. La section « analyse » permettra d'essayer de comprendre pourquoi un tel écart est présent entre les réponses à ces deux questions. Un début de réponse peut apparaître grâce à la question 4.c. Ainsi, nous voyons ci-dessous (Tableau 11) les raisons qui poussent les élèves à participer aux activités demandées.

Tableau 11: Sens donnés aux apprentissages par les élèves.

Sens donnés aux apprentissages par les élèves.			
Créer des liens	L'esprit d'équipe	Souder la classe	Éviter la remarque ou la punition
Le plaisir	Développer des stratégies	Avoir envie de participer	Être obligé/ ne pas avoir le choix
Gagner de l'expérience	Développer la santé	Découvrir de nouveaux sports	

Premièrement, ce tableau (Tableau 11) met en évidence les différents sens ou raisons qui poussent les élèves interrogé(e)s à participer aux activités proposées par leur enseignant(e). Il n'est pas sans nous rappeler la rosace des sens (Figure 3) mentionnée dans la section « La communication pour donner du sens aux apprentissages ».

Deuxièmement, il est intéressant de noter que les élèves ayant répondu « oui » aux questions 4.a et 4.b ont tous(tes) mentionné au moins un aspect se trouvant dans les trois premières colonnes du tableau 11, qui a été complété ou non par une raison se trouvant dans la dernière colonne du tableau. De plus, le fait que ces élèves aient tous répondu « oui » aux questions 4.a et 4.b montre qu'aucun

élève comprenant le sens donné à l'apprentissage par les CNV enseignantes ne participent pas aux activités organisées. C'est pour cette raison que l'axe deux de mon analyse ne mentionne pas ce cas.

En ce qui concerne les élèves ayant répondu « non » puis « oui », les raisons évoquées font référence à la peur de la sanction « éviter la remarque ou la punition » ou au fait que l'activité soit obligatoire.

Pour terminer les constats relatifs à la section 4 de mon questionnaire, je veux mentionner aussi la raison qui pousse la seule élève qui écrit ne pas s'engager dans les activités. Cette élève écrit ne pas s'engager dans les activités car :

*« Soit j'ai la flemme, soit pendant les jeux d'équipes, je suis une personne invisible. »*

Les constats relatifs aux réponses du questionnaire étant maintenant réalisés, nous abordons la dernière section consacrée à la présentation des résultats, en mettant en lumière les données collectées suite aux différents entretiens réalisés.

### 3.1.3 Retours des entretiens

Pour commencer, comme indiqué dans la section dédiée à la méthodologie, les entretiens effectués ont pour but de mettre en évidence deux points de vue distincts. Premièrement, celui des enseignants, puis dans un deuxième temps, celui des élèves. Cette section consacrée aux retours des entretiens est donc partagée en deux.

#### **Retours des entretiens concernant les enseignants**

Afin de pouvoir trier les données récoltées lors des entretiens concernant les enseignants, j'ai élaboré un code couleur (voir ci-dessous) en fonction des différents types de commentaires que les enseignants ont pu faire. J'ai donc surligné les commentaires transcrits, avec différentes couleurs, puis les ai classés en fonction des perceptions des enseignants. Le tableau ci-dessous (Tableau 12) m'a permis de réaliser ce deuxième tri. Ainsi, ceci me permet d'utiliser ces commentaires dans mes deux axes de recherche situés dans la section « Analyse des résultats ».

Je veux préciser aussi que je ne fais pas figurer ces transcriptions dans cette section, ces dernières étant très volumineuses. Cependant, il est possible de les consulter en annexe (Annexe 6).

- Vert : l'enseignant(e) pense que les élèves comprennent le sens de l'intervention et que ça les motive.
- Gris : l'enseignant(e) pense que les élèves comprennent le sens de l'intervention et que ça les motive, car il (elle) différencie son approche en fonction des élèves.
- Bleu : l'enseignant(e) pense que les élèves comprennent le sens de l'intervention, mais ne les motive pas forcément.
- Jaune : l'enseignant(e) pense que les élèves comprennent le sens de l'intervention, mais ne mentionne pas la notion de motivation.
- Rose : l'enseignant(e) pense que les élèves ne comprennent pas le sens de l'intervention.
- Rouge : l'enseignant(e) essaie de donner du sens à l'intervention, mais n'est pas sûre que les élèves comprennent et soient motivé(e)s.
- Vert : l'enseignant(e) pense que le contexte influence grandement la motivation.

Tableau 12: Tri des données relatives aux entretiens des enseignants.

<b>Buts de l'intervention de l'enseignant(e)</b>	<b>Commentaires extraits de l'entretien</b>
Organisation	
Corriger un comportement déviant	
Donner une réponse à une faible performance ou à une erreur	
Donner une réponse à une bonne performance	

### **Retours des entretiens concernant les élèves**

Les données récoltées après transcription des entretiens concernant les élèves sont triées de la manière suivante. A nouveau, j'ai utilisé un code couleur me permettant de surligner les commentaires transcrits. Cette manière de faire me permet de différencier les situations pour lesquelles les élèves ayant participé aux entretiens montrent qu'ils ont compris ou non le sens de l'apprentissage donné par les CNV enseignantes, puis de constater si oui ou non ils se lancent dans l'activité.

A nouveau, les commentaires transcrits ne sont pas notés dans le tableau 13, car cela aurait pris beaucoup trop de place. C'est pourquoi je fais figurer les transcriptions d'entretiens des élèves dans les annexes 7 (11P) et 8 (10 PM).

Tableau 13: Tri des données relatives aux entretiens des élèves.

<b>Compréhension du sens de l'apprentissage donné par les CNV enseignantes</b>	<b>Se lancent dans l'activité</b>	<b>Commentaires extraits de l'entretien</b>
OUI	OUI = vert	
	NON = rose	
NON	OUI = bleu	
	NON = rouge	

De manière générale, ce tri est effectué sur des documents qui ne figurent pas dans ce travail. Différentes situations, sous forme de citations, sont extraites des transcriptions afin d'être analysées. Celle-ci se trouvent dans la section « Analyse des résultats ».

## 3.2 Analyse des résultats

Après avoir présenté les résultats émanant de mon travail de terrain, il convient maintenant de les analyser afin de pouvoir répondre à ma question de recherche, formulée ainsi :

**« Comment les formes de communications non verbales enseignantes, en EPS, peuvent influencer la dynamique motivationnelle des élèves au travers du sens qu'ils donnent aux apprentissages en jeu ? »**

Pour ce faire, je propose de scinder l'analyse en deux parties, représentée par les deux axes de recherche mis en place.

### 3.2.1 Analyse de l'axe 1

**Axe 1 : Buts recherchés de l'enseignant en EPS et influence de sa communication non verbale sur la dynamique motivationnelle des élèves.**

Afin d'entrer dans l'analyse de l'axe 1, je propose d'aborder les deux questions suivantes de manière conjointe.

**Question 1 : Que veut signifier l'enseignant par sa communication non verbale en tant que moyen pédagogique ?**

**Question 2 : De mon point de vue, complété par celui des enseignants, comment la dynamique motivationnelle des élèves est-elle influencée par les CNV des enseignants en EPS ?**

Pour ce faire, les observations réalisées nous montrent différentes situations mettant en évidence différentes intentions que les enseignants peuvent avoir, mais également le fait que les élèves se mettent ou non au travail, ce qui peut traduire l'influence que peuvent avoir les CNV sur leur dynamique motivationnelle.

Je propose, ci-dessous, une liste de ces différentes intentions enseignantes, illustrées ou non par un commentaire des enseignant(e)s concerné(e)s. De plus, chaque situation choisie est représentative d'autres situations analogues.

Pour chaque situation, une interprétation des réactions des élèves est également réalisée afin d'essayer de comprendre si ces derniers montrent des signes traduisant une influence des CNV enseignantes sur leur dynamique motivationnelle. De plus, nous voyons dans la section « Retour des observations de terrain » que les deux enseignants interviennent le plus souvent dans l'ordre d'intention suivant : organisation, réponse à une faible performance ou à une erreur, correction d'un comportement déviant et réponse à une bonne performance. C'est pourquoi ces intentions sont traitées dans ce même ordre, ci-dessous.

### 1. L'enseignant(e) veut organiser sa leçon :

Exemple de la situation 8 (Annexe 5) lors de la leçon de Madame Heimberg :

**Situation 8** : La musique reprend, l'enseignante dit : « on reprend, pas chassé » en montrant le pas chassé. « Un demi-tour dans un sens, un demi-tour de l'autre côté » en montrant une rotation à l'aide de sa main / les élèves font le pas chassé.

Nous observons, avec cet exemple, que Madame Heimberg communique de façon verbale en appuyant ses dires avec de la CNV. Ceci, afin d'organiser et de lancer un nouvel exercice. Elle veut donc que ses élèves l'imitent et réalisent l'exercice demandé. Ceci est aussi illustré par les dires de Madame Heimberg (Annexe 6) lorsqu'elle commente cette même situation :

- « *Je fais ça souvent et je sais que la plupart elles hésitent longtemps avant de faire le truc. Et pis, j'me dis, ben peut-être que si je fais avec, elles peuvent me regarder et faire ce que je fais. Donc c'est, voilà. Après c'est vrai que je ne l'ai pas toujours fait. Y'a des fois je les regarde simplement faire mais si je veux un peu plus d'efficacité, c'est clair qu'il faut que moi je fasse avec.* » (Madame Heimberg, enseignante des 10 PM)

Cette citation de Madame Heimberg montre que le fait d'organiser l'exercice à l'aide de CNV (ici, la démonstration et donc l'imitation de la démonstration par les élèves) est une manière d'engendrer plus d'efficacité et rend la consigne orale inutile. Ainsi, nous constatons l'intention de Madame Heimberg de ne pas simplement demander à ses élèves d'exécuter un exercice, mais de le réaliser de manière efficace. De plus, cette citation montre aussi que Madame Heimberg remarque que ses élèves réalisent l'exercice de manière plus efficace lorsqu'elle utilise la CNV. Ceci est intéressant, car avec une

simple observation, je n'aurais pas pu le remarquer. En effet, ne connaissant pas les élèves, je ne dispose pas de points de comparaison. Ceci peut être un indice qui montre que la compréhension du sens donné à l'apprentissage est augmentée par la CNV enseignante et que, par conséquent, la dynamique motivationnelle est favorablement stimulée. Cependant, il faut rester prudent, car le fait que les élèves réalisent l'exercice de manière plus efficace peut aussi être expliqué par d'autres facteurs, comme le fait d'être sanctionnés dans le cas où elles ne le réaliseraient pas. Il est donc très difficile de savoir précisément si le sens de l'apprentissage que l'enseignante veut transmettre est bien compris par les élèves tant que nous ne prenons pas en compte leurs points de vue. C'est pour cela que le premier axe ne tient pas compte du sens donné à l'apprentissage par les CNV enseignantes, mais se limite juste des constatations au sujet de l'engagement et de la persévérance que les élèves manifestent suite à leur perception des CNV enseignantes.

Pour continuer, j'ai aussi observé que, dans trois situations montrant une intention d'organisation (une dans la leçon de Monsieur Greco et deux dans la leçon de Madame Heimberg), les élèves ne réalisaient pas ce qui était attendu d'eux (elles). Ceci représente une situation sur deux (leçon de Monsieur Greco) et deux situations sur trois (Madame Heimberg) pour lesquelles les élèves ne montraient donc pas de signes de motivation. Les deux autres situations ne montrant aucun signe de motivation de la part des élèves concernent l'intention de correction d'un comportement déviant et seront donc traitées par la suite. Comme il est mentionné dans la section « Retours des observations de terrain », ces situations ne montrant aucun signe de motivation sont très peu nombreuses (4,5% des situations observées lors de la leçon de Madame Heimberg et 3,8 % des situations observées lors de la leçon de Monsieur Greco).

Voici la seule situation (situation 13, Annexe 5) où le professeur (Monsieur Greco) manifeste une intention d'organiser sa leçon, sans susciter aucun signe de dynamique motivationnelle positive de la part de ses élèves :

**Situation 13** : L'enseignant veut relancer les élèves dans le premier exercice (trotter et réagir aux numéros). Il dit : « on fait encore 2 minutes les mêmes exercices et après on monte le filet, allez on trotte (sur un ton énergique) » / les élèves ne réagissent pas.

Je constate ici, que l'enseignant utilise la CV appuyée par le ton de sa voix comme CNV. Cependant, cela ne semble pas engendrer la réaction des élèves. Afin de pallier ce problème, l'enseignant utilise dans la situation suivante (situation 14, Annexe 5) une autre CNV dans le but de faire entrer ses élèves dans l'exercice à accomplir :

**Situation 14** : L'enseignant les encourage en tapant dans ses mains et en disant : « allez hop, hop ! (De façon très énergique) » / les élèves réagissent et se mettent à trotter.

Le fait que l'enseignant appuie ses encouragements de manière énergique en tapant dans ses mains fait réagir les élèves qui montrent, dès lors, des signes de dynamique motivationnelle positive puisqu'ils se mettent à trotter. Au sujet de cette situation 14 (Annexe 5), Monsieur Greco donne le commentaire suivant (Annexe 6) :

- « *Là je dis, allez on part, j'tape dans les mains. J'pense le fait de taper les mains en même temps que je dis allez hop, ça les encourage.* » (Monsieur Greco, enseignant des 11 P)

Le constat que je fais est aussi partagé par Monsieur Greco, qui pense que le fait de taper dans ses mains a le potentiel d'encourager les élèves.

Une situation analogue (situation 12, Annexe 5), dans la leçon de Madame Heimberg, nous montre le même processus. Cependant, alors que Monsieur Greco encourage les élèves à l'aide de la CNV, Madame Heimberg ne le fait pas :

**Situation 12** : L'enseignante dit : « prenez de la place » en montrant avec sa main tout l'espace qu'il y a à disposition / les élèves ne bougent pas.

Cette situation n'est pas commentée par Madame Heimberg. De mon point de vue, ceci montre que le fait que ses élèves n'aient pas bougé n'a pas posé de problème dans la continuité de sa leçon puisque, dans un deuxième temps, Madame Heimberg donne des instructions concernant l'exercice à réaliser (situation 13, Annexe 5), exercice que les élèves ont ensuite réalisé. Cela aurait été plus problématique dans le cas de Monsieur Greco. En effet, s'il n'avait pas appuyé ses encouragements par de la CNV (taper dans ses mains), les élèves n'auraient sans doute pas réalisé ce qui était demandé ou auraient mis beaucoup plus de temps à se mettre au travail. Le fait que Monsieur Greco ait pris le temps de commenter cette situation montre aussi cela.

De plus, il est aussi intéressant d'observer que, dans ces deux situations (situation 13 pour Monsieur Greco et situation 12 pour Madame Heimberg), le fait de s'être adressé aux élèves, certes sur un ton énergique, mais de manière verbale, n'a engendré aucune motivation apparente de la part des élèves. Cela montre que le fait d'appuyer la CV par une ou plusieurs CNV va influencer la dynamique

motivationnelle positive des élèves. Cependant, ce constat ne concerne que la situation décrite ci-dessus : nous verrons que les CNV peuvent aussi influencer la dynamique motivationnelle des élèves de manière négative. Ceci sera démontré lorsque nous aborderons le deuxième axe de l'analyse.

Pour aller plus loin, je voudrais mentionner que, de mon point de vue, la grande majorité des situations observées montrent une influence positive sur la dynamique motivationnelle des élèves suite aux perceptions des CNV enseignantes. Cependant, je remarque que le point de vue des enseignant(e)s diffère du mien. En effet, ces derniers pensent que leurs CNV augmentent la compréhension de l'activité à réaliser, mais ne mentionnent pas la notion de motivation. Pour certaines situations, ils pensent que le fait d'utiliser les CNV lorsqu'ils dirigent leur leçon ne motive pas forcément les élèves. Nous pouvons le constater avec l'exemple suivant, tiré de l'entretien avec Monsieur Greco (Annexe 6) :

- « Ben clairement là aussi. Communication non verbale, tu sers, y'a un mouvement de bras, tu sers. En fait, si tu mets pas la gestuelle avec, les élèves ils ne peuvent pas vraiment comprendre de quoi il s'agit. » (Monsieur Greco, enseignant des 11 P)
- « Donc ça rajoute du sens ? » (Moi)
- « Ben en fait, si tu fermes les yeux pis tu dis tu sers deux fois, ça veut rien dire. Mais si tu as la gestuelle avec et pis euh, enfin la démonstration, toi tu sers pis t'as le mouvement du bras qui va avec, ben la compréhension elle est augmentée, la motivation je pense pas forcément dans le cas présent mais, euh, la compréhension elle est clairement augmentée là. » (Monsieur Greco, enseignant des 11 P)

Pour terminer cette section consacrée aux intentions de l'enseignant(e) d'organiser sa leçon, deux situations observées lors de la leçon de Madame Heimberg et trois situations observées lors de la leçon de Monsieur Greco ont fait ressortir le fait que les élèves peuvent parfois trouver des solutions eux-mêmes lorsqu'il s'agit de se lancer dans une activité dont ils n'auraient pas ou partiellement compris la consigne donnée par l'enseignant(e). L'exemple suivant (situation 3, Annexe 5) reflète bien l'ensemble de ces situations :

**Situation 3 :** Aux différents coups de sifflet de l'enseignante / les élèves réagissent et font ce qui est demandé. Cependant, quelques-unes hésitent quant à l'exercice à faire. Je remarque que les élèves hésitantes regardent ce que font les autres et les imitent.

Cette situation montre que les élèves hésitantes désirent réaliser l'exercice demandé, mais ne savent pas exactement comment s'y prendre. Ainsi, leur stratégie est d'imiter leurs camarades. Dès lors, entrent en jeu aussi les CNV des élèves entre elles. Cette situation montre donc que les élèves peuvent aussi se motiver entre elles et ainsi créer une dynamique motivationnelle sans l'intervention directe de l'enseignant(e).

## **2. L'enseignant(e) veut répondre à une faible performance ou à une erreur :**

Nous pouvons reprendre ici l'exemple de la situation 14 (Annexe 5), observée dans la leçon de Monsieur Greco. En effet, afin de répondre à une faible performance, Monsieur Greco vient appuyer sa CV par de la CNV, ce qui engendre la réaction des élèves et donc leur entrée dans l'activité demandée par l'enseignant.

Si la notion de motivation n'était quasiment pas abordée par les enseignant(e)s dans la section « l'enseignant(e) veut organiser sa leçon », je remarque que pour cette deuxième section, ce n'est pas le cas. En effet, nous pouvons le constater si nous nous penchons sur la situation 25 (Annexe 5), observée lors de la leçon de Monsieur Greco :

**Situation 25 :** Un élève demande : « pour servir on fait comment ? » / l'enseignant prend un ballon et se dirige vers la ligne du fond avec les élèves. Il dit : « alors, pour servir, soit vous faites un service par le bas, main ouverte (il démontre le mouvement sans taper la balle), tac, soit vous faites un service par le haut, main ouverte et on frappe la balle (il démontre le mouvement sans taper la balle) » puis il sert par le bas / les élèves commencent à servir selon les deux variantes proposées.

Lors de l'entretien (Annexe 6), Monsieur Greco commente cette situation comme suit :

- « Par rapport à la motivation, le fait de démontrer à mon avis, euh. Lui, il a essayé quatre, cinq fois avant, il arrivait pas. Et je pense le fait de démontrer qu'avec peu de force si tu tapes bien dans la balle, t'arrives à l'envoyer de l'autre côté, j'pense que ça peut aussi motiver parce qu'il se dit ah ouais en fait il tape pas fort, il suffit de bien taper avec la main et la balle elle peut partir. Donc à mon avis, le fait de démontrer comme ça, même sans parler, ça peut le motiver dans le sens ben avec peu de force si je tape juste bien, elle peut passer. » (Monsieur Greco, enseignant des 11 P)

Je constate, avec cet exemple, que l'enseignant pense que son intervention peut motiver l'élève. Je partage cet avis car, avant que l'enseignant n'intervienne, l'élève en question semblait un peu perdu. Cependant, le fait que l'enseignant lui montre la bonne manière de servir a aidé l'élève, qui a, par la suite, pu réussir son service. De plus, ce que l'enseignant ne mentionne pas, c'est le fait que les autres élèves ont aussi observé l'intervention de l'enseignant. Ils ont donc pu bénéficier de cette intervention personnelle afin de se corriger, eux aussi, même si l'enseignant ne pensait montrer le mouvement adéquat qu'à l'élève qui semblait avoir le plus de difficultés. Le fait de faire comprendre à l'élève comment réaliser le bon mouvement, à l'aide de la démonstration, a ainsi pu motiver l'élève en question ainsi que les élèves ayant pris le temps d'observer la situation.

Cette situation commentée nous montre comment Monsieur Greco peut réussir à corriger une erreur ou une faible performance en utilisant des CNV consistant à démontrer la bonne marche à suivre, ce qui, d'après lui, favorise aussi la dynamique motivationnelle positive de l'élève. Par ailleurs, ce même processus peut être réalisé lorsqu'un enseignant montre ce qu'il ne faudrait pas faire. Ceci est illustré par une situation commentée par Monsieur Greco (Annexe 6), lorsqu'un élève n'est pas parvenu à réaliser une passe de manière correcte :

- *« Ben clairement. Je pense que si j'avais seulement dit si tu peux pas faire une passe à (nom d'un élève) directement. Ça veut rien dire pour eux, dans leurs têtes. Le fait de le montrer pis de lancer la balle sur (nom d'un élève) ça a montré que de toute façon il pouvait avoir aucun réflexe. Et pis que de toute façon il n'allait pas réussir à continuer l'action. Alors, ben là c'était important de montrer ce qu'il ne fallait pas faire. Je pense que je fais souvent ça en fait. »*  
(Monsieur Greco, enseignant des 11 P)

A ce sujet, Madame Heimberg partage le même avis (Annexe 6) :

- *« comme je t'ai expliqué avant pour les squats, j'avais volontiers montrer ce qui est faux de manière un peu risible pour que ça les fasse rire, ça les mette à l'aise. Euh, c'est pas du tout moqueur. Enfin moi j'ai pas l'impression que c'est moqueur ce que je fais, en tout cas, c'est pas du tout l'intention que j'ai. C'est justement pour leur montrer que, ah ben ouais, c'est vrai, c'est pas comme ça qu'il faut faire, ah ben c'est marrant, c'est ce que je fais, ben j'avais essayer de faire autrement. C'est vraiment, en fait, dans cette démarche là que je montre des fois un peu de manière clownesque ce qu'il ne faut pas faire. »* (Madame Heimberg, enseignante des 10 PM)

D'après les deux enseignant(e)s observé(e)s et interviewé(e)s, cette démarche permet de montrer aux élèves ce qu'ils ou elles ne devraient pas faire, et donc, par élimination de ces mouvements perturbateurs, de pouvoir réussir l'exercice demandé. De plus, d'après Madame Heimberg, l'avantage de la démonstration des gestes à ne pas reproduire permet aux élèves de pouvoir être plus à l'aise. Cependant, Madame Heimberg montre une hésitation lorsqu'elle dit qu'elle n'espère pas que cela soit moqueur. En effet, dans le cas où certaines de ses élèves se sentiraient visées par les gestes de leur enseignante, cela pourrait provoquer en elles un malaise au lieu d'un renforcement de leur compréhension des mouvements à exécuter. Dans ce cas, ces CNV auraient l'effet inverse de celui désiré par l'enseignante. C'est pour cette raison qu'il est important que l'enseignante ou l'enseignant puissent avoir tissé un lien avec ses élèves avant d'entreprendre une telle démarche, qui pourrait se révéler contre-productive. Ceci ne va pas sans rappeler la notion de discipline positive abordée dans la section « problématique et question de recherche ». En effet, il est important d'avoir une communication de qualité et par conséquent de bien connaître ses élèves afin de savoir avec quels élèves il est possible ou non de pratiquer cette manière de corriger une faible performance ou une erreur. A ce sujet, Madame Heimberg montre qu'elle se rend bien compte de ce problème qui pourrait survenir et démontre donc qu'elle pratique une écoute active des élèves, qui lui permet de différencier avec qui elle peut sans autre utiliser des CNV en imitant la personne en question, et avec qui elle ne pourrait pas le faire (Annexe 6) :

- *« Ouais y'a vraiment une adaptation par rapport à comment elles se sentent au milieu des autres, en fait. Pis quels sont aussi leurs objectifs. Par exemple elle, j'vais volontiers aller la corriger, elle aura pas de soucis à me poser des questions après que je lui aie dit des choses et elle elle va être toute mal à l'aise. Donc euh, ça va être très différent la manière dont je vais, euh, les corriger. »*

Cette même réflexion est aussi partagée avec Monsieur Greco lorsque je lui demande si cette manière de faire pourrait engendrer de la gêne de la part d'un élève (Annexe 6) :

- *« Je pense ouais. Ça pourrait même bloquer certains élèves, le fait d'aller vers eux. C'est vrai qu'il y a certains élèves qui ont peut-être un problème physique ou autre, tu vas pas forcément les corriger. Même s'ils ont. Enfin tu sais toi qu'ils ont un problème ou bien ils ont pas forcément des facilités dans le sport. Tu vas pas forcément les corriger beaucoup parce que tu sais qu'ils ont peut-être déjà un complexe ou autre et tu vas pas aller faire une démonstration avec eux.*

*Et les corriger devant tout le monde. Par rapport au regard des autres surtout {...} Mais au sein de ce groupe-là, je pense qu'il y a personne qui est dans ce cas de figure. Enfin y'a une bonne cohésion de groupe pis ça dérangerait personne je pense. » (Monsieur Greco, enseignant des 11 P)*

Le commentaire de Monsieur Greco précise qu'il est conscient que le simple fait de se rapprocher d'un élève peut signifier, pour ce dernier, qu'il va être observé par l'ensemble de la classe, ce qui pourrait occasionner un blocage. Cependant, cela ne pose pas de problème pour la classe des 11 P, d'après Monsieur Greco, car il mentionne la bonne cohésion de la classe, avis que je partage suite à l'observation de leçon.

Pour terminer cette section, aucune situation n'a montré que les élèves ne s'engageaient, ni ne persévéraient pas dans les activités proposées par les enseignants(e)s. De mon point de vue, tous les élèves ont donc montré des signes de dynamique motivationnelle positive. C'est aussi le cas des enseignant(e)s qui pensent que le fait d'aider et d'encourager les élèves par des CNV, dans le but de corriger une erreur ou une faible performance va, les aider à comprendre leurs erreurs mais aussi à être plus motivé(e)s. A ce sujet, Monsieur Greco dit :

- *« Moi je pense que le non verbal il a un rôle, euh, autant voire même plus important que les mots parce qu'avec le corps tu peux montrer plein de choses. Ben on le dit, une image, quelque chose qui est imagé c'est mille mots. Et pis, en sport, d'autant plus. Tu peux expliquer un mouvement mille fois, de mille manières différentes avec des mots, mais y'a rien qui est autant efficace que de montrer avec ton corps, même si tu parles pas. Donc, euh, moi personnellement je pense que le fait d'accompagner, en fait de démontrer avec son corps, de l'accompagner avec de la parole, je pense que c'est primordial en fait. Parce que tu peux pas juste expliquer un sport, expliquer un mouvement, expliquer une stratégie, une tactique, n'importe quoi juste avec des mots, c'est impossible. {...} Pour moi c'est essentiel. Je vois pas comment on pourrait enseigner le sport sans la gestuelle. » (Monsieur Greco, enseignant des 11 P)*
- *« Ok. Et puis, si on va plus loin. Tu dis clairement que la gestuelle va favoriser la compréhension du sens de l'apprentissage. A ton avis, le fait que les élèves comprennent donc ce sens, est-ce que cela stimule aussi la motivation de tes élèves ? » (Moi)*
- *« C'est sûr. C'est cent pour cent sûr ! Un élève qui comprend ça le motive. Parce que si quelqu'un ne comprend pas ce qu'il doit faire et pourquoi il doit le faire, ben au bout de la deuxième fois*

*il va être perdu et il va perdre toute motivation. Le fait de comprendre ça va le motiver car il saura quoi faire et comment le faire » (Monsieur Greco)*

### **3. L'enseignant(e) veut corriger un comportement déviant :**

Pour commencer cette section, je remarque que, bien souvent, le comportement déviant que l'enseignant(e) souhaite corriger est souvent lié au bavardage et donc à la discipline. Nous le voyons dans les situations suivantes (situation 43, Annexe 5, dans la leçon de Monsieur Greco et situation 24, Annexe5, dans la leçon de Madame Heimberg) :

**Situation 43** : Lors de l'explication, certains élèves parlent déjà du match et l'enseignant les regarde de manière insistante / les élèves se taisent et regardent l'enseignant.

**Situation 24** : Les élèves sont assises pendant que l'enseignante donne des explications sur la suite de la leçon. L'enseignante remarque que certaines discutent, elle siffle pour attirer leur attention et leur jette un regard/ les élèves font silence et semblent plus attentives.

La situation 43 (Annexe 5) située dans la leçon de Monsieur Greco montre que le simple fait d'avoir un regard insistant, de la part de l'enseignant, fait comprendre aux élèves qu'ils n'ont pas le comportement adéquat. Ceci engendre la correction spontanée du comportement des élèves. Ainsi une CNV (le regard) suffit à corriger le comportement déviant des élèves, sans avoir recours à la parole. Ceci montre aussi que les élèves et l'enseignant ont réussi à tisser des liens entre eux qui leur permettent de bien se connaître et d'interpréter correctement leurs intentions réciproques.

Si nous nous arrêtons maintenant sur la situation 24 (Annexe 5), nous constatons que le regard est aussi un outil utilisé par Madame Heimberg. Cependant, afin de pouvoir attirer l'attention des élèves, l'enseignante utilise un autre outil : le sifflet. Ceci peut s'expliquer par le fait que les élèves de Madame Heimberg sont bien plus nombreuses (22 élèves) que les élèves de Monsieur Greco (9 élèves). En effet, le fait d'être en face de plus d'élèves nécessite d'investir plus d'énergie, lorsqu'il s'agit de gérer la classe. Sinon, le fait que, une fois l'attention des élèves captée, le simple regard de Madame Heimberg suffise pour faire comprendre aux élèves qu'elles doivent changer leur comportement montre aussi qu'un lien a été tissé entre elle et ses élèves, car les élèves comprennent tout de suite que leur comportement n'est pas adéquat. Encore une fois, nul besoin d'utiliser la parole pour Madame Heimberg, ses CNV suffisent à corriger le comportement déviant des élèves.

Alors que Monsieur Greco n'a pas commenté la situation 43 (Annexe 5) lors de notre entretien, Madame Heimberg est revenue sur la situation 24 (Annexe 5) et en a fait le commentaire suivant :

- « *Voilà, elles discutaient là les filles au fond. Je m'en suis aperçu, du coup je siffle, et pis j'ai assez euh, comment dire, j'ai appuyé mon sifflement avec euh, le fait de pencher mon buste vers elles... pour les désigner d'une certaine manière, sans les montrer du doigt. Et pis j'ai tendu le cou et je suppose que j'ai ouvert les yeux grands pour faire genre les filles je suis en train de parler, faut m'écouter s'il vous plaît (rires). Donc voilà, sans les gronder ou quoi que ce soit parce qu'elles dérangent pas plus que ça. Simplement elles écoutent pas les consignes donc je les rappelle à l'ordre en m'orientant vers elles et pis je suppose que j'ai dû ouvrir les yeux.* »  
(Madame Heimberg, enseignante des 10 PM)

Ce commentaire rejoint mon analyse en ajoutant, comme CNV, le fait que Madame Heimberg se penche vers les filles concernées afin de les désigner sans les montrer du doigt. Ce commentaire montre aussi que l'enseignante fait cesser le comportement déviant de manière bienveillante et efficace, simplement avec son corps, donc sans utilisation de réprimande verbale ou de menace.

Si nous continuons dans l'analyse, nous pouvons remarquer que quelques situations montrent que les enseignant(e)s veulent corriger des comportements déviants lorsque l'activité a déjà commencée. Comme exemple, nous pouvons analyser les situations suivantes : situation 44 dans la leçon de Monsieur Greco (Annexe 5) et situation 22 dans la leçon de Madame Heimberg (Annexe 5) :

**Situation 44** : Les élèves sont en place, l'enseignant regarde un élève en lui disant de manière énergique : « le volley ça se joue avec les mains, si on met les mains dans les poches ça va être compliqué hein (en imitant de manière exagérée l'élève en question) » / l'élève en question sort les mains de ses poches.

**Situation 22** : Une élève ne fait pas du tout le challenge / l'enseignante lui propose une variante plus accessible en lui montrant / l'élève essaie et réussit.

Si nous nous arrêtons sur la situation 44, celle-ci nous rappelle le commentaire de Monsieur Greco situé dans la section « l'enseignant(e) veut répondre à une erreur ou à une faible performance », lorsqu'il parle de montrer l'erreur afin que les élèves ne la reproduisent pas. Dans la situation 44, Monsieur Greco utilise la CNV dans cet esprit-là, en allant plus loin, puisqu'il singe un élève. Nous avons vu que cela pouvait se révéler problématique avec des élèves peu sûrs d'eux ou mal à l'aise. Cependant, encore une fois, Monsieur Greco se le permet car il connaît très bien ses élèves. Son

intervention a pour conséquence de faire rire la classe (l'élève en question y compris) et finalement de corriger le comportement déviant de l'élève. Au sujet de cette situation, Monsieur Greco dit :

- « *Ça, ça motive (rires). Bon, mine de rien, la gestuelle là, le fait de mettre les mains dans les poches et pis de montrer de quoi il a l'air, ça peut le motiver à jouer un peu.* » (Monsieur Greco, enseignant des 11 P)
- « Tu dis de singer un peu la posture de l'élève ? » (Moi)
- « *Ouais, je pense ouais. De se mettre un peu plus d'attaque et pis pas de rester, euh, passif.* » (Monsieur Greco, enseignant des 11 P)

Le fait que Monsieur Greco ait imité l'élève a effectivement eu pour conséquence la mise en activité de l'élève. Mais attention, cette manière de faire, comme écrit ci-dessus, peut être mise en place seulement si l'enseignant(e) connaît très bien ses élèves, et donc est capable de différencier ses interventions.

La situation 22, située dans la leçon de Madame Heimberg, montre que le fait que l'enseignante fasse elle-même l'exercice demandé va pousser l'élève en question à s'investir dans la tâche et à corriger son comportement. Ceci, car d'après Madame Heimberg le fait de montrer permet à l'élève de se dire que ce qui est demandé est réalisable puisque l'enseignante y arrive. Je pense aussi que le fait que l'enseignante s'occupe d'une élève en particulier peut influencer de manière plus marquée la mise au travail. En effet, l'élève se trouve face à l'enseignante et devrait se sentir bien plus concernée que si l'enseignante faisait l'exercice pour toute la classe. Cependant, le fait de s'adresser à une ou un élève en particulier pourrait aussi générer un blocage de sa part, comme écrit plus haut dans la section « l'enseignant(e) veut répondre à une faible performance ou à une erreur ». Encore une fois, l'enseignant(e) doit être capable de différencier ses interventions en fonction des élèves qu'il (elle) a en face de lui (d'elle).

Les deux situations ci-dessus (44 et 22) montrent que les interventions des enseignant(e)s ont porté leurs fruits puisque les élèves ont changé leurs comportements de manière positive. Cependant, il arrive aussi que les interventions des enseignant(e)s soient moins fructueuses. Dans le cas de mes observations, je n'ai remarqué que deux situations pour lesquelles les interventions enseignant(e)s n'ont mené à rien, en ce qui concerne la présente section « l'enseignant(e) veut corriger un comportement déviant ». Il s'agit de la situation 31 (Annexe 5) située dans la leçon de Madame Heimberg ainsi que de la situation 22 (Annexe 5) située dans la leçon de Monsieur Greco :

**Situation 31** : L'enseignante remarque que la plupart des élèves sont assez statiques, elle dit de manière énergique « n'oubliez pas que vous avez des jambes, et qu'elles vous servent à vous déplacer » / les élèves ne bougent pas plus qu'avant.

**Situation 22** : L'enseignant aide les élèves à monter le filet. Il dit : « hey (en s'adressant à un élève en particulier) t'as vu qu'il y a une corde qui pend là (en faisant comme s'il avait une corde dans la main, mouvement de la main de haut en bas) » / l'élève ne comprend pas ce qu'il doit faire / puis il répète de manière plus insistante : « y'a une corde qui pend (en montrant du doigt la corde en question) » / l'élève ne comprend toujours pas / puis il dit : « oh là là ! Mais oui (en se dirigeant finalement vers l'élève) » / l'élève est toujours dans l'incompréhension / puis pour finir l'enseignant s'occupe lui-même de la corde.

Pour ces deux situations, aucun commentaire n'a été réalisé par les enseignant(e)s, cela s'explique, par le fait qu'elles ne figurait pas dans les vidéos à commenter lors de mes entretiens avec les deux enseignant(e)s. La situation 31 (Annexe 5) montre que la seule CNV qu'a utilisée Madame Heimberg est le ton de sa voix. Le fait de montrer comment se déplacer elle-même aurait peut-être pu mieux inciter les élèves à le faire. Quant à la situation 22 (Annexe 5), elle montre l'intention de Monsieur Greco d'expliquer comment monter le filet. Cependant, bien que Monsieur Greco ait tenté d'expliquer de manière verbale puis en désignant la corde à attacher, par exemple, cela n'a pas amélioré la compréhension de l'élève. Ceci montre que la non-compréhension de la marche à suivre a abouti à la non-réalisation de la tâche demandée. Cette situation s'est donc terminée par l'intervention de Monsieur Greco, qui a lui-même monté le filet.

Pour terminer, je remarque que les situations pour lesquelles les élèves ne montrent pas de signes de motivation sont, pour la plupart, des situations pour lesquelles l'enseignant(e) n'utilise que le ton de sa voix. En effet, nous l'avions déjà constaté dans la section « l'enseignant(e) veut organiser sa leçon » avec les situations 12 et 27 repérées lors de la leçon de Madame Heimberg, et la situation 13 repérée lors de la leçon de Monsieur Greco. Cependant, ces situations restent très marginales puisqu'elles ne représentent que 4,5% des situations repérées dans la leçon de Madame Heimberg et 3,8% des situations repérées dans la leçon de Monsieur Greco.

#### 4. L'enseignant(e) veut répondre à une bonne performance.

Afin d'entamer cette dernière section, je voudrais préciser que les situations s'y référant sont très peu nombreuses, car les sports proposés (badminton pour la leçon de Madame Heimberg et volley pour la leçon de Monsieur Greco) lors de mes observations sont des sports qui nécessitent un niveau technique élevé de la part des élèves. Ceci peut donc expliquer cela. En effet, il est très rarement arrivé que les élèves réalisent parfaitement les tâches qui leur étaient demandées. D'ailleurs, aucun commentaire des enseignant(e)s n'a été réalisé à ce sujet lors des entretiens que j'ai pu mener. Cependant, je voudrais mentionner les situations 29, 31, 47 et 53 (Annexe 5) observées lors de la leçon de Monsieur Greco et les situations 38 et 58 (Annexe 5) observées lors de la leçon de Madame Heimberg :

**Situation 29 :** L'enseignant dit : « c'est bien (nom d'un élève). » en levant son pouce vers le haut.

**Situation 31 :** L'enseignant le félicite : « ouais c'est joli ça ! » sur un ton énergique et encourageant.

**Situation 47 :** Un premier service est réalisé, l'enseignant dit : « voilà » de manière énergique.

**Situation 53 :** Le jeu se poursuit, l'enseignant encourage les bonnes actions en disant : « bien, voilà, ça c'est bon » de manière énergique.

**Situation 38 :** L'enseignante dit : « ouais, c'est beaucoup mieux qu'avant, bien ! » de manière énergique et encourageante / les élèves continuent dans l'activité.

**Situation 58 :** L'enseignante encourage les élèves en disant : « allez, allez, allez, il n'en reste qu'un » sur un ton encourageant et stimulant et en montrant le volant restant.

Je me permets de mentionner toutes les situations que j'ai pu observer, car elles sont très peu nombreuses et très courtes. Si nous les analysons, nous remarquons qu'elles présentent toute une part de CV complétée par une ou deux CNV. En effet, seules les situations 27 et 58 (Annexe 5) ne montrent qu'un geste de la part de l'enseignant. Toutes les autres sont simplement de la CV appuyée par la CNV sous forme d'intonation de la voix. Ceci s'explique par le fait que l'enseignant(e) encourage et félicite les élèves durant les phases de jeux. Il ne sert donc à rien de leurs montrer des gestes alors qu'ils ou elles ont le regard rivé sur le jeu. Le geste est plutôt une réponse à l'élève qui regarderait brièvement son enseignant(e), comme lors de la situation 29 (Annexe 5). Je voudrais encore préciser

que, bien que le fait que ces situations soient peu nombreuses, cela ne veut pas dire pour autant que les enseignant(e) n'encouragent pas leurs élèves lorsqu'ils ont d'autres intentions que de répondre à une bonne performance. L'encouragement est aussi présent lorsque l'enseignant(e) veut corriger une faible performance ou une erreur. La seule différence est que l'enseignant(e) qui veut corriger une faible performance ou une erreur va encourager dans le but de faire continuer l'élève dans la tâche de façon plus juste, tandis que dans la situation où l'enseignant(e) veut répondre à une bonne performance, il va encourager l'élève à continuer sur cette bonne pente, en le félicitant.

Pour terminer, ces situations ont toutes montré des signes de dynamique motivationnelle positive de la part des élèves puisqu'ils ont tous persévéré dans leur activité respective, et de manière encore plus assidue lorsqu'ils ont reçu les encouragements et félicitations de la part de leur enseignant(e).

Pour clore cette première partie d'analyse, il est important de noter que l'axe 1 ne tient compte que du point de vue des enseignant(e)s observé(e)s et interviewé(e)s ainsi que de mon propre point de vue. Ainsi, comme mentionné au début de la section « analyse de l'axe 1 », cet axe ne me permet pas de comprendre si le sens donné aux apprentissages des élèves, par l'intermédiaire des CNV enseignantes, est le facteur majeur stimulant les élèves à entreprendre et à persévérer dans une activité. C'est donc dans le but de mieux comprendre comment fonctionne la dynamique motivationnelle des élèves que je vais, maintenant, développer l'axe 2 de mon analyse.

### 3.2.2 Analyse de l'axe 2

#### **Axe 2 : Compréhension par les élèves du sens donné à l'apprentissage par les CNV de l'enseignant en EPS et impact sur leur dynamique motivationnelle.**

Avec le deuxième axe d'analyse, j'essaie de pouvoir comprendre les représentations qu'ont les élèves des CNV de leurs enseignant(e)s et leurs impacts sur leur dynamique motivationnelle. J'essaie donc de répondre aux questions ci-dessous :

**Question 1 :** Les élèves se lancent-ils et persévèrent-ils mieux dans les tâches quand ils en comprennent le sens ?

**Question 2 :** Est-ce que la compréhension de la CNV de l'enseignant est une aide efficace pour se lancer dans des activités et en comprendre le sens ?

**Question 3 :** Un décalage est-t-il présent entre le sens de l'apprentissage donné par l'enseignant et le sens de l'apprentissage compris par les élèves ?

**Question 4 :** Dans le cas où un décalage apparaîtrait, de quelle nature est-il et quelles en sont les raisons possibles ?

Pour ce faire, j'analyse les données relatives au questionnaire distribué, ce qui peut donner une vision qu'ont les élèves des leçons qu'ils ou elles vivent. L'analyse des données récoltées lors de mes entretiens avec quatre élèves est aussi mise en valeur. Je précise encore que ces données sont analysées de manière à se compléter afin qu'elles puissent venir enrichir mon analyse. De plus, à chaque fois que je cite un(e) élève, un prénom d'emprunt est utilisé afin de préserver leur anonymat.

Ainsi, afin de répondre à mon deuxième axe de recherche, je développe trois sections relatives à la compréhension du sens donné aux apprentissages par les CNV enseignantes et à leur impact sur la dynamique motivationnelle des élèves :

- Section 1 : concerne les élèves montrant une compréhension du sens de l'apprentissage et participant aux activités.
- Section 2 : concerne les élèves ne comprenant pas le sens de l'apprentissage voulu par l'enseignant(e) mais participant tout de même aux activités.
- Section 3 : concerne l'élève ne comprenant pas le sens de l'apprentissage voulu par l'enseignante et ne participant pas aux activités.

## **1. La compréhension des élèves du sens donné à l'apprentissage par les CNV enseignantes et impact positif sur leur dynamique motivationnelle.**

Pour commencer cette première section, je rappelle quelques chiffres mentionnés dans la section « présentation des résultats ». Ainsi, 9 élèves de 11 P et 13 élèves de 10 PM écrivent qu'ils et elles comprennent pourquoi leur enseignant(e) leur demande de se lancer dans telle ou telle activité. De plus, ces 22 élèves donnent toutes et tous au minimum un sens (Tableau 11, 3 premières colonnes) que l'on peut retrouver dans la rosace des sens (Figure 3). Cela montre que ces élèves trouvent un intérêt et donc un but dans l'activité physique. Cependant, ces résultats ne nous disent pas comment ces élèves se rendent compte de cela. Ce sens est-il donné par les CNV enseignantes ou naît-il d'un autre processus ? Cette première section tente de répondre à cette question en mettant en lumière les représentations qu'ont ces 22 élèves des CNV de leurs enseignant(e).

Premièrement, je remarque que le sens donné à l'apprentissage peut être présent sans que les CNV enseignantes n'entrent en jeu. À ce sujet Emma, élève de 10 PM, qui a participé à un entretien, répond à ma question :

- « Pour toi, ce qui te motive le plus, c'est déjà juste que tu aimes le sport en général ? » (Moi)
- « *Oui.* » (Emma, élève de 10 PM)

Emma aime donc le sport en général et ce simple fait la motive. Cependant, les CNV enseignantes ont tout de même un impact dans son implication lors des activités demandées :

- « Ok, donc même si ton enseignante, ta prof, elle n'était pas très motivante, pour toi ça ne changerait pas grand-chose ? » (Moi)
- « *Ben si, ça serait un peu, elle serait, si elle ne mettait pas de ton dans la voix ou qu'elle ne montrerait pas comment faire, je pense que ce serait quand même un peu ennuyant. Mais là je trouve qu'elle explique vraiment bien et que, elle fait des gestes et elle essaie toujours de nous motiver, du coup c'est encore plus motivant.* » (Emma, élève de 10 PM)

Cet extrait d'entretien nous montre que, bien que la notion de plaisir associée à l'activité physique (Figure 3) soit présente chez Emma, les CNV enseignantes peuvent contribuer à augmenter cet impact

ou au contraire à le supprimer. Ainsi, l'exemple d' Emma montre que pour elle, les CNV enseignantes rehaussent bel et bien le sens qu'elle donne à l'activité physique, ce qui se ressent dans sa dynamique motivationnelle. Le lien entre sens donné à l'apprentissage par les CNV enseignantes et la dynamique motivationnelle est donc mis en lumière par la citation d'Emma. De plus, un petit extrait d'entretien d'Emma, dans lequel elle mentionne le fait que son enseignante montre elle-même qu'elle est motivée, appuie cette analyse :

- « Est-ce que Madame Heimberg, elle a un rôle pour te motiver encore plus, vu que t'es déjà bien motivée apparemment ? » (Moi)
- « *Le fait qu'elle montre qu'elle même elle est motivée, avec sa voix.* » (Emma, élève de 10 PM)

Judith, elle aussi pense que son enseignante essaie de la motiver, et même lorsque les activités ne lui plaisent pas forcément. Elle répond donc oui à la question 1.a du questionnaire. Elle rejoint la pensée d'Emma puisqu'elle écrit qu'elle comprend les attitudes et gestes de son enseignante lorsqu'elle se tient de manière sportive. Ainsi, elle voit son enseignante comme un modèle. Le sens qu'elle trouve dans les activités sportives, c'est la découverte de nouveaux sports et activités. Cependant, Judith mentionne aussi le fait « *d'éviter de répondre à la question "pourquoi tu fais pas la gym ? "* » (Judith, élève de 10 PM). Nous constatons donc que le fait qu'elle se lance dans une activité, ce qui traduit une dynamique motivationnelle positive, est renforcé soit par l'envie de découverte (Figure 3), soit par le fait qu'elle ne veut pas avoir à justifier le fait qu'elle ne ferait pas l'activité proposée, ce qui ne fait pas partie des sens que devrait véhiculer l'éducation physique. Cela montre que d'autres facteurs que le sens donné à l'activité peuvent pousser les élèves à entreprendre et à persévérer dans une activité. Dans le cas présent, le fait de devoir justifier une non-mise en activité est jugée plus pénible qu'une mise en activité "forcée". Nous reviendrons sur cette notion dans la section suivante.

Pour continuer, je remarque que le sens donné à l'apprentissage peut aussi naître durant la réalisation d'activités, suite à la perception de CNV enseignantes. Dans ce cas, c'est tout d'abord la compréhension des CNV qui favorise une dynamique motivationnelle positive. Puis, dans un second temps, le sens que l'élève trouve dans l'activité renforce encore plus cette dynamique motivationnelle. Afin d'illustrer ma remarque, je propose d'analyser le raisonnement de Luc, élève de 11 P :

- « Donc si je comprends bien ce que tu dis, ça t'aide à comprendre comment faire l'exercice. » (Moi)

- « *Oui, il montre carrément comment se placer donc y'a juste à recopier.* » (Luc, élève de 11 P)
- « *Et puis, aussi, le fait que tu comprends mieux, est-ce que ça te motive à le faire ou pas forcément ?* » (Moi)
- « *Ben c'est clair que quand on fait un jeu, un exercice et qu'on arrive bien à le pratiquer, à le faire. C'est beaucoup plus motivant. Que si on n'arrivait pas et qu'on fait tout le temps des fautes etc. Ben c'est beaucoup moins motivant. Du coup ça change beaucoup de choses.* » (Luc, élève de 11 P)

Si nous suivons le raisonnement de Luc, nous remarquons que les CNV de son enseignant l'aident à mieux comprendre comment réaliser une activité, ce qui le pousse à entrer dans l'activité. Le fait que Luc comprenne mieux comment réaliser l'activité le mène, effectivement, à mieux la réaliser. Le sens que Luc donne à l'apprentissage, c'est de pouvoir enrichir ses compétences dans un jeu ou lors d'exercices. Si je fais référence, à nouveau, à la rosace des sens (Figure 3), je constate que le fait de vouloir acquérir de nouvelles connaissances et savoirs ainsi que d'enrichir son répertoire moteur est un but que Luc recherche. Le fait qu'il recherche ce but donne du sens à son apprentissage. Dans ce cas, les CNV de l'enseignant aident Luc à rechercher ce sens, ce qui par la suite renforce sa dynamique motivationnelle positive. Les CNV de l'enseignant prennent la forme d'une aide qui aiguille Luc dans sa recherche du sens de l'apprentissage et qui, par la suite, favorise positivement sa dynamique motivationnelle. Les CNV de son enseignant renforcent la dynamique motivationnelle de Luc de manière indirecte. Cette même analyse peut aussi être réalisée si nous lisons l'extrait d'entretien de Paul, élève de 11 P :

- « *... il montre où est la balle avec sa main, puis après il montre la main puis il tape. Il fait semblant de taper la balle à un certain angle pour bien montrer à quel moment il faut taper, où la taper et aussi à quelle vitesse.* » (Paul, élève de 11 P)
- « *Est-ce que ça te motive aussi à jouer ou ça change pas grand-chose à ta motivation ?* » (Moi)
- « *Ben ça motive parce que du coup moi je sais comment faire après. Donc je sais comment faire et je sais que je pourrai pas me tromper. Euh, il suffit juste de répéter le mouvement pour pouvoir prendre la main et... faire juste quoi.* » (Paul, élève de 11 P)
- « *D'accord donc tu dirais que c'est plutôt motivant ?* » (Moi)
- « *Ouais, moi ça me motive à continuer et à réessayer parce que je sais qu'à un moment je vais réussir.* » (Paul, élève de 11 P)

Le sens donné à l'apprentissage par les CNV de l'enseignant, c'est ici de s'entraîner et d'accomplir des performances en répétant afin de s'améliorer (Figure 3). Le fait que les CNV poussent Paul à la répétition de mouvements dans le but de réussir stimule positivement sa dynamique motivationnelle puisqu'il continue et persévère dans la répétition des mouvements.

De plus, dans l'extrait d'entretien suivant, Luc montre l'importance des CNV qui, selon lui, sont beaucoup plus parlantes que les CV, car ces dernières sont plus sujettes à interprétations :

- « ... quand on parle on a pas forcément les mêmes idées qui nous viennent à l'esprit alors que une image on la voit tous de la même manière ah moins qu'on a du mal à voir. Mais, en général, on la voit tous de la même manière. Du coup c'est cadré pis on sait quoi faire directement. »  
(Luc, élève de 11 P)

Cette citation de Luc met en lumière son point de vue des CNV enseignantes ; cependant il généralise et prête sa vision à l'ensemble des élèves. Je profite de cette vision de Luc pour montrer que la vision d'un élève n'est pas, forcément, généralisable à l'ensemble des élèves. En effet, bien que cette première section soit destinée à l'analyse d'une partie des élèves des deux classes observées et interrogées, il est pertinent d'y ouvrir une parenthèse prenant en compte l'ensemble des élèves de ces deux classes. De plus, cette parenthèse permet de mieux comprendre comment les CNV enseignantes peuvent enrichir la compréhension des CV enseignantes en lien avec la consigne, mais ne permet pas de comprendre directement comment les CNV enseignantes peuvent aider à comprendre le sens d'une activité.

Si nous nous penchons sur les réponses de la question 3.a du questionnaire :

Existe-t-il des attitudes et/ou des gestes de ton enseignant(e) qui t'empêchent de comprendre ce que tu dois faire ?

Nous constatons, dans la section « retours au sujet du questionnaire » que 33,3% des élèves de la classe 11P et 45,5% de la classe de 10 PM répondent "oui". Ces réponses montrent que des CNV peuvent ne pas être comprises par une partie des deux classes, donc que l'ensemble des élèves peuvent les interpréter de manières différentes. De plus, si nous comparons les réponses à la question 2.b (Tableau 7) qui demande aux élèves de donner un exemple de CNV qu'ils comprennent, et 3.b (Tableau 8) qui demande aux élèves de donner un exemple de CNV qu'ils ne comprennent pas, nous constatons que ce sont quasiment les mêmes types de CNV qui en ressortent (des démonstrations, des gestes, des différents tons de voix). Le type de CNV ajouté, pour la question 2.b, c'est "les postures",

tandis que celui ajouté, pour la question 3.b, c'est "le rythme d'élocution trop rapide". Ce constat nous permet, à nouveau, d'écrire que tous les élèves ne perçoivent pas les CNV enseignantes de la même manière. De plus, lorsque les élèves ne comprennent pas les CNV enseignantes, ils adoptent des stratégies pour pallier ce manque. Ainsi, les réponses à la question 3.c (Tableau 9) montrent que les élèves ne comprenant pas une ou plusieurs CNV enseignantes vont soit regarder et imiter les autres camarades, soit poser des questions à leurs camarades, ou encore demander à l'enseignant(e) de réexpliquer en démontrant ou non. Ces stratégies sont mises en place pour pouvoir comprendre ce qui est attendu d'eux. Ceci montre que les élèves interrogés ont le souci de ne pas se retrouver perdus, ce qui les mettraient en évidence par rapport aux autres élèves ayant compris. A ce sujet, il faut mentionner que l'EPS est une discipline pour laquelle il est difficile de cacher le fait de ne pas participer. En effet, l'élève qui ne comprend pas et qui participe donc difficilement peut être vite repéré par ses camarades ainsi que par son enseignant(e). Situation dans laquelle l'élève pourrait ressentir de la gêne ou du stress. C'est pourquoi, il est sans doute plus aisé de faire un effort pour pouvoir essayer de comprendre ce qui est attendu, afin de participer, ne serait-ce qu'en réalisant que le strict minimum. Nous verrons, par la suite, des situations montrant des élèves réalisant le minimum demandé. Différents cas d'élèves comprenant les CNV enseignantes, mais ne comprenant pas le sens de l'apprentissage sont traités dans les deux sections suivantes. Je referme ici cette parenthèse, ouverte suite à la citation de Luc, pour poursuivre l'analyse concernant les élèves comprenant le sens de l'apprentissage donné par les CNV enseignantes et montrant une dynamique motivationnelle positive.

Pour continuer, je fais ressortir ici les sens que Louis donne aux activités lorsque la question 4.c lui est posée. Il écrit : « *J'y participe parce que j'aime le sport et si c'est un sport que j'apprécie moins aussi car c'est amusant de jouer avec ses potes et l'enseignant. Ça transmet des valeurs et c'est des moments où on est soudés* ». (Louis, élève de 11 P) Cette citation de Louis montre ses motivations à entreprendre des activités diverses pour différentes raisons. Ainsi, Louis se lance dans les activités car il aime le sport (notion de plaisir) ; il aime jouer avec ses camarades et l'enseignant (notion de participer et d'appartenir à un groupe) ; les activités lui transmettent des valeurs, mais ces valeurs ne sont pas explicitées et, pour finir, il écrit qu'il se lance dans les activités car cela lui permet d'être soudé avec ses camarades (notion d'appartenir à un groupe). Il est intéressant de noter que Louis mentionne plusieurs sens de l'apprentissage (Figure 3). En effet, dans une activité ou lors d'une leçon, il n'y a jamais un seul sens que les élèves peuvent percevoir, ainsi la dynamique motivationnelle positive de Louis est engendrée par une juxtaposition de sens qui peuvent être initiés ou amplifiés par les CNV de l'enseignant(e). A ce sujet, Louis écrit que son enseignant essaie toujours de le motiver, même lorsque les activités ne lui plaisent pas. Lorsqu'il répond à la question 1.a, il écrit que son enseignant le fait

principalement en haussant le ton de sa voix et en faisant des gestes (question 1.b). Pour continuer, Louis écrit qu'il comprend toujours les gestes et attitudes de son enseignant (question 2.a) en donnant l'exemple suivant (question 2.b) : « *Quand je commence à être fatigué, il m'encourage, souvent en haussant la voix* » (Louis, élève de 11 P). Son enseignant, par ses CNV, le pousse ainsi à maintenir son effort et à s'investir dans l'activité dans le but que Louis repousse ses limites, sens qui est aussi mentionné dans la rosace des sens (Figure 3). Nous constatons que Louis ne mentionne pas ce dernier sens lorsqu'il répond à la question 4.c : Pourquoi réalises-tu l'activité ? Cela montre qu'il n'est sûrement pas évident pour tous les élèves de verbaliser tous les sens qu'ils ou elles peuvent trouver dans une activité. C'est, de mon point de vue, peut-être pour cela que la plupart des élèves qui ont répondu « *oui* » aux questions 4.a et 4.b ont répondu qu'ils ou elles réalisaient les activités demandées, car ils ou elles aimaient le sport, sans ajouter d'autres raisons.

Pour conclure cette première section de l'analyse de l'axe 2, je précise que je ne mentionne volontairement pas toutes les réponses aux questionnaires ni toutes les interventions des élèves interrogé(e)s, car les paroles et écrits mentionnés ci-dessus représentent bien les différents points de vue des 22 élèves concerné(e)s par cette première partie d'analyse. Tous ces élèves ont montré des signes de dynamique motivationnelle augmentée suite à leurs perceptions du sens donné par les CNV enseignantes. Il convient donc maintenant de passer à la deuxième section de l'analyse de mon deuxième axe de recherche.

## **2. Le décalage entre le sens de l'apprentissage donné par les CNV enseignantes et le sens de l'apprentissage compris par les élèves : le cas de la participation.**

Cette section s'intéresse plus particulièrement aux élèves qui montrent des signes de dynamique motivationnelle positive résultant d'autres facteurs que la compréhension du sens donné à l'apprentissage par les CNV enseignantes. En effet, les élèves concernées par cette section ont répondu « *non* » à la question 4.a du questionnaire qui est : Comprends-tu pourquoi ton enseignant(e) te demande de faire des jeux d'équipes ou de la gymnastique aux agrès par exemple ? Or, elles ont répondu « *oui* » à la question 4.b : Si oui ou si non, participes-tu à l'activité ? Le nombre de ces élèves s'élève à 8 et elles font toutes partie de la classe 10 PM.

Les réponses au questionnaire montrent que ces élèves réalisent les activités même si elles n'en comprennent pas le sens. Ainsi, 4 élèves écrivent qu'elles participent car elles n'ont pas le choix, ou car c'est obligatoire ; 2 élèves écrivent qu'elles réalisent l'activité car elles veulent éviter une éventuelle sanction ; et 2 élèves ne répondent pas à la question 4.c du questionnaire. Ces réponses nous montrent que les élèves ne comprennent pas le sens donné à l'apprentissage par les CNV de

l'enseignante. Cependant, nous remarquons que ces élèves montrent tout de même des signes de dynamique motivationnelle positive traduits par le fait qu'elles participent. Nous pouvons nous rendre compte que le facteur "peur de la sanction" ou le facteur "obligation" pousse les élèves à entreprendre l'activité. Mais attention, ces facteurs font leur effet sur le court terme. En effet, des centaines d'études et de recherches montrent que le fait d'avoir recours à la punition ou à la récompense peut fonctionner sur le court terme, mais se révèle inefficace sur le long terme. (Kohn, 1993, 1999) Une situation évoquée par Léa peut illustrer cela :

- « *Après y'a aussi des moments où elle (l'enseignante) disparaît pendant la leçon et on sait pas où elle est partie.* » (Léa, élève de 10 PM)
- « *Ah, d'accord, et puis ça qu'est-ce que ça provoque ?* » (Moi)
- « *Ben, euh, souvent, ça dépend quand. Mais y'a des fois où les gens ils arrêtent de, ils arrêtent de jouer par exemple, pis des fois ils continuent, enfin ça dépend un peu.* » (Léa, élève de 10 PM)
- « *Donc ça dépend un peu, mais donc le fait qu'elle soit partie, des fois y'en a qui se disent bon ben on arrête quoi ?* » (Moi)
- « *Ouais y'en a certaines qui se disent ça.* » (Léa, élève de 10 PM)
- « *Et puis, euh, qu'est-ce qui se passe quand elle revient ? Si vous avez arrêté ?* » (Moi)
- « *Ben elle nous dit qu'il faut qu'on se remette, euh, au travail.* » (Léa, élève de 10 PM)

Les citations de Léa nous montrent l'influence que peut avoir l'absence de l'enseignante. Cette absence est aussi une CNV. Dans le cas présent, le fait que l'enseignante soit partie signifie pour certaines élèves qu'il y a une absence de contrôle de la part de l'enseignante et que, par conséquent, elles peuvent interrompre l'activité en cours. Le seul facteur qui pousse ces élèves à rester dans l'activité est donc la présence de l'enseignante, qui pourrait sanctionner ou réprimander dans le cas où certaines élèves ne feraient pas ce qui est demandé. Cela montre bien que les CNV peuvent aussi fonctionner sans que le sens de l'apprentissage ne soit compris des élèves. Mais dans ce cas de figure, les élèves sont tentées de faire juste le strict minimum pour pouvoir éviter la sanction ou la réprimande, ce qui n'est pas le cas lorsque le sens de l'apprentissage est compris des élèves. En effet, il faut que l'enseignant(e) parvienne à faire comprendre qu'il ne faut pas apprendre pour apprendre, mais qu'il faut que les élèves perçoivent le but et donc le sens de l'apprentissage. (Meirieu, 2017 : 52)

Cependant, il peut arriver aussi qu'un(e) élève comprenne le sens de l'apprentissage suite à l'intervention indirecte des CNV de l'enseignant(e). Une citation de Léa vient clarifier mes propos :

- « Le fait que tu fasses une activité qui à la base, tu te dis, ah non ça c'est embêtant, j'ai pas envie de le faire. Est-ce que ça arrive que tu le fasses quand même et puis au fur et à mesure de l'exercice ou de l'activité tu commences à être motivée et à trouver que c'est pas si mal ? » (Moi)
- « *Oui des fois. Pas pour toutes les activités. Euh, ben j'ai une activité dans le cas où ça me motive pas du tout, euh, en faisant. Oui ça m'est arrivé mais en fait j'ai pas d'exemple. Je me rappelle qu'une fois mais je me rappelle plus pourquoi en fait c'était. Je me souviens qu'il y avait une activité que j'aimais pas du tout avant, j'y avais jamais joué et c'était pas un truc auquel je me passionnais et en y jouant, enfin je trouvais assez cool, mais je sais plus ce que c'est.* » (Léa, élève de 10 PM)

La citation de Léa nous montre qu'elle s'est mise à jouer car elle s'est sentie obligée de le faire. Par contre, le sens de l'apprentissage est venu progressivement au fur et à mesure que l'activité se déroulait. Ainsi, Léa ne s'est plus sentie obligée puisqu'elle y a trouvé du plaisir et donc un certain bien être, élément faisant partie de la rosace des sens (Figure 3).

Pour clore cette deuxième section dédiée à l'analyse du deuxième axe, nous pouvons nous rendre compte que le fait d'être obligé de réaliser une activité montre une dynamique motivationnelle positive, mais seulement d'un point de vue externe ; en effet, les élèves qui ne comprennent pas le sens de l'apprentissage, tout en se sentant obligées de participer, vont participer comme les élèves qui comprennent pourquoi ils ou elles réalisent cette même activité. Il n'est donc pas facile de voir la différence entre ces deux groupes d'élèves. C'est pourquoi, lors de l'analyse de mon premier axe, qui ne tenait compte que de mon point de vue complété par celui des enseignant(e)s, nous avons constaté que tous les élèves montraient des signes de dynamique motivationnelle positive. De plus, nous pouvons constater que les CNV enseignantes peuvent être comprises comme obligation de participer alors que l'intention de l'enseignant(e) est tout autre. Sinon comment expliquer le fait que certain(e)s élèves comprennent le sens de l'apprentissage donné par les CNV de leur enseignant(e) tandis que d'autres comprennent juste qu'ils ou elles sont obligé(e)s de participer.

Ces deux premières sections concernent donc 30 élèves sur 31. Afin de comprendre pourquoi la seule élève observée et interrogée, au moyen du questionnaire, ne comprend pas le sens donné par les CNV enseignantes et ne participe pas aux activités, je propose maintenant de passer à la dernière partie de l'analyse de l'axe 2.

### 3. Le décalage entre le sens de l'apprentissage donné par les CNV enseignantes et le sens de l'apprentissage compris par les élèves : le cas de la non-participation.

Le cas de figure montrant une non-mise en activité ainsi qu'une mauvaise compréhension du sens donné à l'apprentissage par les CNV enseignante est illustré par une seule élève de 10 PM. Je précise ici que cette élève avait participé aux activités lors de mon observation. Cependant, lorsqu'elle a dû remplir le questionnaire, elle a écrit qu'elle ne comprenait pas pourquoi son enseignante lui demandait de réaliser telle ou telle activité en général et qu'elle ne participait pas aux activités. De plus, lorsqu'elle a répondu à la question 4.c, lui demandant pourquoi elle ne participait pas, elle a répondu : « *Soit j'ai la flemme, soit pendant les jeux d'équipes, je suis une personne "invisible". Ce qui veut dire que si quelqu'un à une balle en face de moi, il ne me piquera pas.* » (Eline, élève de 10 PM)

Cette citation d'Eline montre que sa contribution aux activités se résume à faire de la figuration. En effet, elle fait tout de même partie du jeu, puisqu'elle décrit une situation dans laquelle une autre élève a une balle en face d'elle. Ceci explique le fait que je n'ai pas remarqué sa non-implication dans les activités lors de la leçon observée. Eline fait le minimum pour que, d'un point de vue externe, elle semble participer, tout en ayant la perception personnelle qu'elle ne participe pas. Sa dynamique motivationnelle semble donc être au plus bas. Si nous nous penchons sur sa réponse à la question 1.a, qui demande aux élèves si leur enseignante essaie de les motiver même lors d'activités qui ne leur plaisent pas, Eline répond que « *non* ». La seule question à laquelle Eline répond « *oui* » est la question 2.a, qui lui demande si, de manière générale, elle comprend les attitudes et gestes de son enseignante. Ce qui est intéressant de constater est sa réponse à la question 2.b, qui lui demande de donner un exemple pour lequel elle comprend ces attitudes et gestes, qui est : « *quand elle commence à crier c'est qu'elle en a marre de nous.* » (Eline, élève de 10 PM).

Cette élève semble donc freinée, voir bloquée, par les seules CNV de son enseignante qu'Eline dit comprendre. Cependant, cela ne veut pas dire que son enseignante est seule responsable de cette situation. En effet, d'autres facteurs entrent sûrement en jeu. Le fait qu'elle écrive qu'elle se sent "invisible" en témoigne. Ainsi, Eline a, sans doute, une faible confiance en elle-même. En ce sens, Viau écrit que : « *l'estime de soi joue un rôle non négligeable dans la motivation et peut, dans certains cas, être une source importante de démotivation.* ». (Viau, 2009 : 24) En l'occurrence, Eline a une faible estime de soi et accorde très peu de valeur à l'activité pédagogique qu'elle doit réaliser. De plus, elle peut être inhibée par le manque de contrôle qu'elle pourrait avoir sur le déroulement de l'activité ainsi que par un faible espoir de réussir. Pour toutes ces raisons, sa dynamique motivationnelle se retrouve fortement réduite. D'après Viau, ce sont là les trois perceptions spécifiques pouvant exercer une influence importante sur la dynamique motivationnelle de l'élève. (Viau, 2009 : 24) Malheureusement,

je ne peux préciser la ou les perceptions qui peuvent diminuer la dynamique motivationnelle d'Eline. Pour ce faire, il aurait fallu que je puisse réaliser un entretien avec elle. Autre précision, ses parents ne m'ont pas autorisé à le faire, bien qu'Eline ait été d'accord. De plus, nous voyons là des éléments ne faisant pas partie de mon cadre théorique. Ainsi, ces éléments pourraient expliquer pourquoi Eline ne perçoit pas le sens émis par les CNV de son enseignante.

Si nous revenons sur le sujet des CNV enseignantes, cette situation montre qu'il est difficile pour Eline d'en comprendre le sens. Cela met en lumière qu'elle devrait bénéficier d'une attention particulière de la part de son enseignante. En effet, il faudrait vraiment entamer un dialogue afin que l'enseignante puisse mieux comprendre les besoins d'Eline, pour ensuite adapter ses CNV aussi en fonction de cette élève. Ainsi, ce décalage entre le sens compris de l'apprentissage par Eline et le sens donné à l'apprentissage par son enseignante peut être expliqué par le manque de liens tissés entre elle et son enseignante. En effet, si un lien plus fort avait été tissé, il aurait été possible de mieux cerner les besoins d'Eline pour pouvoir ensuite utiliser des CNV plus adaptées. Mais attention, cela ne veut pas dire que les CNV enseignantes puissent tout résoudre : la CV a sans doute aussi un rôle à jouer. Nous n'aborderons pas ce point dans ce travail, car nous nous éloignerions de notre sujet d'étude. Cependant, et pour terminer, la situation d'Eline a le mérite de pointer, à nouveau, l'importance du lien qui devrait être créé entre chaque élève et son enseignant(e).

## Conclusion

### Principaux résultats mis en lien avec la question de recherche

Suite à l'analyse des résultats obtenus selon les différentes méthodologies mises en œuvre, nous pouvons tenter de répondre à notre question de recherche :

**« Comment les formes de communications non verbales enseignantes, en EPS, peuvent influencer la dynamique motivationnelle des élèves au travers du sens qu'ils donnent aux apprentissages en jeu ? »**

Afin de pouvoir aborder la question, il a été nécessaire de pouvoir définir quelles étaient les formes ou types de CNV enseignantes. A la suite des observations de leçons, nous nous rendons compte que ces CNV sont multiples et peuvent être émises soit une par une soit de manière juxtaposée. Nous avons aussi pu observer que ces types de CNV sont utilisées afin de répondre à différentes intentions que les enseignants veulent mettre en œuvre.

De plus, les entretiens auxquels les enseignants ont participé nous permettent de comprendre leurs perceptions de la dynamique motivationnelle de leurs élèves, qui selon eux est fortement renforcée par les CNV enseignantes. Nous nous rendons compte que la grande majorité des situations analysées montrent que les CNV enseignantes peuvent engendrer une dynamique motivationnelle positive de la part des élèves. En effet, dans la grande majorité des cas, ces CNV sont suivies d'une mise en activité ou du fait que les élèves persévèrent dans la tâche, éléments qui, d'après Viau, sont révélateurs d'une dynamique motivationnelle positive de la part des élèves. (Viau, 1999, 1994).

Cependant, ces enseignants mentionnent le fait que certaines CNV sont susceptibles de jouer le rôle inverse. Ainsi, nous voyons que certaines CNV, comme l'imitation d'un(e) élève qui ne réaliserait pas ce qui est demandé de la bonne manière, peuvent être utilisées lorsque l'enseignant a construit un lien fort avec l'élève. Ce lien lui permet de savoir avec quels élèves il est judicieux d'utiliser ce type de CNV ou non. Il existe donc des CNV plus sensibles que d'autres, pouvant être interprétées de différentes manières par les élèves. Ainsi, les enseignants observés et interviewés pratiquent une écoute active des besoins de leurs élèves dans le but de pouvoir différencier leurs interventions au cas par cas, ce qui, d'après Nelsen, Lynn et Glenn, est un élément essentiel à mettre en place avant d'introduire tout apprentissage. De plus, le fait d'être à l'écoute montre aussi aux élèves comment ils ou elles devraient se comporter lorsque c'est l'enseignant(e) qui doit transmettre un message. (Nelsen, Lynn & Glenn, 2018) Ainsi, les différentes intentions que nous avons recherchées et que les enseignants donnent à voir peuvent traduire le fait qu'ils sont expérimentés dans leur métier.

Effectivement, le fait de pouvoir changer de postures enseignantes aux bons moments favorise l'engagement et la persévérance des élèves dans les activités à accomplir, et donc dans leurs apprentissages ; ce qui se traduit par les nombreuses situations observées, pour lesquelles les élèves ont montré des signes de dynamique motivationnelle positive. Ainsi, pour aller au-delà des réponses attendues aux questions relatives à l'axe 1, les enseignants adoptent une posture de contrôle lorsqu'ils ont l'intention d'organiser leur leçon ou de corriger un comportement déviant ; un mélange de postures de contrôle et d'accompagnement lorsqu'ils veulent corriger une erreur ou une faible performance ; la posture de lâcher prise lorsqu'il s'agit pour les élèves d'expérimenter ; puis une posture du magicien, qui est apparue dans la leçon de Madame Heimberg lorsqu'elle lance un défi à sa classe (situation 20, Annexe 5). De plus, cette adaptation de postures, réalisée par les enseignants, ne peut se réaliser sans une écoute active de leur part puisqu'elle dépend elle-même du type de postures des élèves. (Bucheton, Alexandre & Jurado, 2018 : 208)

Pour continuer, la première partie de l'analyse, tenant compte de mon point de vue complété par celui des enseignants, ne permet pas de comprendre le sens donné aux apprentissages par les élèves. Cependant, nous constatons que la seule compréhension des CNV enseignantes peut déjà influencer la dynamique motivationnelle des élèves.

C'est donc pour aller plus loin, et comprendre si les CNV enseignantes peuvent impacter la dynamique motivationnelle des élèves au travers du sens de l'apprentissage qu'elles peuvent engendrer, que la deuxième partie de l'analyse a été réalisée.

Dans cette deuxième partie, nous faisons le constat que les élèves qui comprennent le sens de l'apprentissage donné par les CNV enseignantes montrent tous des signes de dynamique motivationnelle positive. Cependant, ce processus de compréhension n'est pas le même pour tous les élèves. En effet, certains montrent que le sens de l'apprentissage est déjà compris avant même que l'enseignant(e) n'intervienne, tout en mentionnant que les CNV enseignantes peuvent tout de même stimuler ou freiner leur dynamique motivationnelle positive déjà présente. D'autres élèves nous montrent que leur compréhension des CNV enseignantes peuvent les aider à construire un sens durant la réalisation des activités. En ce sens, les CNV enseignantes favorisent la compréhension d'un sens qui se construit dans le temps. Le rôle des CNV enseignantes n'est donc pas de donner de façon directe ces sens mais bien d'aiguiller les élèves et ainsi de les mettre sur la bonne voie afin qu'ils puissent eux-mêmes les découvrir. C'est donc aux élèves eux-mêmes qu'incombe ce travail de recherche de sens, les CNV enseignantes n'étant qu'un outil d'aide pour y parvenir. Les CNV enseignantes peuvent donc être une aide efficace permettant aux élèves de se lancer dans les activités et d'en comprendre le sens.

Pour continuer, nous constatons aussi qu'une observation externe des élèves ne suffit pas pour affirmer que seul le sens donné aux apprentissages par les CNV enseignantes peut favoriser la dynamique motivationnelle positive des élèves. Effectivement, la deuxième section de l'axe 2 nous montre que d'autres facteurs peuvent influencer cette dynamique motivationnelle, comme la peur de la réprimande ou de la sanction liée au fait d'être obligé de réaliser une activité. Cependant, nous voyons aussi que l'impact positif des CNV enseignantes, interprétées comme étant un moyen d'obligation ou de pression sur les élèves, n'est pas durable. Ainsi, si le but de l'apprentissage n'est pas compris des élèves, celui-ci ne sera retenu que sur une courte durée. Dans le cas présent, nous constatons un décalage entre le sens de l'apprentissage compris par les élèves et le sens que l'enseignant(e) veut donner à l'apprentissage.

Pour terminer, nous nous apercevons qu'un élève peut aussi faire mine de jouer en ne s'investissant pas du tout dans les activités. Ainsi, sa posture d'invisibilité lui permet de faire semblant de participer.

L'ensemble de l'analyse montre donc l'importance du rôle de l'enseignant, qui doit savoir être à l'écoute des besoins de ses élèves afin d'adapter au mieux ses CNV, et de devenir un modèle et un guide qui facilite la recherche du sens de l'apprentissage pour les élèves. Cependant, comme écrit plus haut, ce travail de recherche de sens reste celui des élèves.

### **Apports, limites et prolongements possibles de mon travail de recherche**

Mon travail de recherche m'a permis de me rendre compte de l'importance de l'influence que peuvent avoir les CNV enseignantes sur les apprentissages des élèves. Ainsi, si je pense à ma pratique professionnelle d'enseignant, ce travail m'a permis une meilleure prise de conscience des CNV que j'utilise moi-même et donc de pouvoir les adapter en fonction des besoins observés des élèves. Cette prise de conscience m'a donc permis, aussi, de développer une écoute active des besoins des élèves, ce qui m'a permis de constater que les élèves réalisaient les activités demandées de manière beaucoup plus efficace qu'auparavant. Ce travail peut donc permettre aux personnes enseignantes qui le lisent une meilleure prise de conscience de cet impact positif, ce qui pourrait constituer une piste d'amélioration ou de changement dans leur travail au quotidien.

Cependant, si je remarque qu'une adaptation des CNV en fonction du besoin des élèves peut passer par l'observation de ces derniers, en recherchant leurs besoins individuels, il est aussi très important de recueillir ces besoins de façon verbale. Cet élément constitue donc une première limite de mon travail. En effet, lors de mon enquête de terrain, j'ai volontairement mis la CV verbale de côté afin de me concentrer sur les CNV enseignantes. Il serait donc intéressant, dans un travail futur, de prendre

en compte les CV enseignantes afin de comprendre quels rôles elles peuvent jouer dans l'écoute active des besoins des élèves. Ainsi, un travail plus conséquent pourrait permettre de mieux se rendre compte de l'impact que peut avoir l'ensemble de la communication (CV et CNV) enseignante en EPS sur la dynamique motivationnelle au travers du sens de l'apprentissage qu'elle peut donner.

Pour aller plus loin, si la communication enseignante joue un rôle dans le processus de dynamique motivationnelle des élèves, elle n'est cependant pas le seul facteur ayant le potentiel de l'influencer. Ainsi, il serait intéressant de pouvoir étudier l'impact des autres facteurs relatifs à la classe pour lesquels l'enseignant est directement concerné, mais également d'étudier les autres familles de facteurs susceptibles d'influencer la dynamique motivationnelle des élèves (Figure 2). Ceci permettrait de mieux comprendre comment ces différents facteurs peuvent interagir, se renforcer les uns les autres, ou au contraire si certains de ces facteurs peuvent nuire à d'autres. Cependant, cette entreprise constituerait une étude bien plus vaste que le présent travail.

Pour terminer, si je pense à une autre limite de mon travail, je dois préciser que les analyses des résultats que j'ai obtenus ne sont nullement généralisables. En effet, il faut garder à l'esprit que ces résultats ne concernent que deux classes ainsi que leurs enseignants. D'autres éléments pourraient donc apparaître si d'autres classes étaient observées. La démarche entreprise pourrait être appliquée à nouveau, dans d'autres contextes, afin de venir enrichir ma recherche. Ainsi, il serait pertinent d'appliquer cette étude non seulement à d'autres classes d'EPS de secondaire 1, mais aussi de primaire. De plus, cette étude pourrait être applicable aussi à d'autres branches. Ces propositions sont donc quelques idées de prolongements possibles de mon travail de recherche.

## Liste des figures et tableaux

Tableau 1: Les caractéristiques d'un professeur, selon des élèves qui risquent d'abandonner leurs études. (Viau, 2009 : 82) .....	16
Tableau 2: Observations des CNV de l'enseignant d'EPS. (Barrière- Boizumault & Cogérino, 2012 : 4) .....	30
Tableau 3: Situations classées en fonction des buts des interventions de l'enseignant(e) et des types de CNV utilisés. ....	39
Tableau 4: Nombre de situations observées en fonction des buts des interventions des enseignants. ....	42
Tableau 5: Classification des réponses à la question 1.a. ....	44
Tableau 6: Types d'interventions enseignantes considérées comme motivantes par les élèves. ....	45
Tableau 7: Types de CNV comprises par les élèves. ....	46
Tableau 8: Types de CNV non comprises par les élèves.....	47
Tableau 9: Stratégies développées par les élèves pour pallier le manque de compréhension. ....	48
Tableau 10: Répartition des réponses aux questions 4.a et 4.b.....	49
Tableau 11: Sens donnés aux apprentissages par les élèves. ....	49
Tableau 12: Tri des données relatives aux entretiens des enseignants.....	52
Tableau 13: Tri des données relatives aux entretiens des élèves.....	52
Figure 1: Triangle pédagogique. (Houssaye, 1988: 41) .....	8
Figure 2: Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève. (Viau, 2009 : 14).....	15
Figure 3: Rosace des sens. (Bucher & Reimann, 2005 : brochure 1, p.3).....	18

## Bibliographie

- Badad, E. (2005). *Non-verbal behavior in education*. In The new handbook of methods in non-verbal behavior research. Oxford University Press.
- Barrier, G. (1999). *La communication non verbale : aspects pragmatiques et gestuels des interactions*. Paris : ESF.
- Barrière-Boizumault, M. & Cogérino, G. (2012). *Les croyances des enseignants d'EPS sur les communication verbales et non verbales : décalage avec la pratique réelle ?* Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France.
- Barrière-Boizumault, M. & Cogérino, G. (2010). *Les touchers en EPS : Catégorisation, croyances des enseignants et perceptions des élèves*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.
- Bucheton, D. Alexandre, D. & Jurado, M. (2018). *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz
- Bucher, W., Reimann, E., (2005). *Education physique Manuel 5, brochure 1*. Editions ASEP.
- Christophel, D. M. (1990). *The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning*. Communication Education, 39, pp. 323-340.
- De Singly, F. (2018). *Le questionnaire*. 4<sup>ème</sup> édition, Armand Colin, Paris.
- Dumont, H., Istance, D., Benavides, F., & Organisation de coopération et de développement économiques. (2010). *Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique*. OCDE.
- Durkheim, E. (1980). *Education et sociologie*, PUF, Paris.
- Flandin, S. (2017). *Vidéo et analyse de l'activité*. In J.-M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Encyclopédie d'analyse des activités*, pp. 193-205. Paris : PUF.
- Genevois G. (1992). *Etho-psychologie des communications et pédagogie*, RFP n°100, pp. 81-103.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. P. Lang.
- Jankélévitch, V. (1981). *Le je-ne-sais-quoi et le presque-rien*. Le Seuil, coll. « Points », Paris.
- Jewit, C. (2012) : *An Introduction to Using Video for Research*. National Centre for Research Methods Working Paper 3. 1-25.
- Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Éditions du CRP.
- Kegan, R., (1986). *Die Entwicklungstufe des Selbst*. München.
- Kohn, A. (1999). *Punished by Rewards : The trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes*. Houghton Mifflin éditeur, Boston.
- Kohn, A. (1993). *Punished by Rewards : The trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes*. Houghton Mifflin éditeur, Boston.

- Meirieu P. & Avanzini, G. (2017). *Apprendre... Oui, mais comment*. ESF éditeur, Paris.
- Meuret, D. & Marivain, Th. (1997). *Inégalités de bien-être au collège*. "Les dossiers", n°89, MEN, DEPP.
- Nelsen J., Lynn L. & Glenn S. (2018). *La discipline positive dans la classe*. Paris : Editions du Toucan.
- Nelsen J. & Lynn L. (2014). *La discipline positive pour les adolescents*. Paris : Editions du Toucan.
- Nelsen J. (2012). *La discipline positive*. Paris : Editions du Toucan.
- Paquay L. (1994). *Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ?* In : *Recherche & Formation*, N°16. Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation. pp. 7-38.
- Piaget J. (1970). *Le structuralisme*, PUF, Paris.
- Postman, N. (1981). *Enseigner c'est résister*, Le centurion, Paris.
- Rogers, C. (1973). *Liberté pour apprendre ?* Dunod, Paris.
- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e éd. Entièrement revue et augmentée). Dunod.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Viau, R (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent (Québec) : Editions du Renouveau Pédagogique.
- Viau, R (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent (Québec) : Editions du Renouveau Pédagogique ; Bruxelles : De Boeck.

## 4 Annexes

### 4.1 Annexe 1: Grille d'analyse des situations en fonction des buts et types d'interventions enseignantes

<b>Buts de l'interventions de l'enseignant</b>	<b>Type de l'intervention</b>	<b>Situations observées</b>
Organisation	Mouvement du corps en entier	
	Mouvement du corps en entier+ ton de la voix	
	Geste	
	Geste+ ton de la voix	
Corriger un comportement déviant	Ton de la voix + geste	
	Geste	
	Bruit « pscht »	
Réponse à une faible performance/à une erreur	Mouvement du corps en entier	
	Geste et effet sonore	
	Geste	
	Geste+ ton de la voix	
	Gestes de la main+ ton de la voix	
	Ton de la voix énergique et bienveillant	
	Mouvement du corps en entier+ ton de la voix	
Réponse à une bonne performance	Ton de la voix énergique et bienveillant	
	Ton de la voix énergique et bienveillant + geste	

## 4.2 Annexe 2 : Circulaire questionnaire

Fribourg, le 14 décembre 2020

Arnaud Soder  
Rte de la Broye 36  
1700 Fribourg  
Tél : 079/390.99.54  
Mail : arnaud\_sod@hotmail.com

Madame, Monsieur,

Je réalise actuellement mon travail de master, dans le domaine de l'enseignement, au sein de la HEP Bejune. Dans ce cadre, je souhaiterais étudier l'impact de la communication non verbale des enseignant(e)s en EPS sur la motivation des élèves. Afin de réaliser ce travail, je souhaiterais réaliser une vidéo d'une leçon à laquelle participera votre enfant.

Il est important de noter que je m'engage à ce que cette vidéo ne soit vue que par moi-même et ne soit donc nullement partagée plus loin (autres personnes que moi ou réseaux sociaux).

Par la présente, je vous demande donc votre accord de filmer une leçon à laquelle votre enfant participera.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me contacter au numéro ci-dessus.

En vous remerciant pour votre collaboration, je vous fais part de mes meilleures salutations.

Arnaud Soder



Veuillez cocher la proposition qui vous convient :

J'autorise l'enregistrement vidéo d'une leçon d'EPS à laquelle mon enfant participera.

Je n'autorise pas l'enregistrement vidéo d'une leçon d'EPS à laquelle mon enfant participera.

Prénom et Nom de l'élève : \_\_\_\_\_

Nom du/ des parent/s ou du représentant légal : \_\_\_\_\_

Votre signature : \_\_\_\_\_

### 4.3 Annexe 3 : Questionnaire

#### La communication non verbale de ton enseignant(e) en EPS

Les réponses de ce questionnaire seront utilisées dans le cadre de mon travail de master et ne seront transmises à aucun membre de ton établissement scolaire, que ce soit enseignant ou administratif.

Prénom : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_

Classe : \_\_\_\_\_

1.a Ton enseignant(e) essaie-t-il(elle) de te motiver lors des activités qui te sont demandées, même lorsque qu'elles ne te plaisent pas ?

\_\_\_\_\_

1.b Si c'est le cas, comment ton enseignant(e) le fait-il(elle) ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.a En général, comprends-tu les attitudes et gestes (communications non verbales) de ton enseignant(e) ?

\_\_\_\_\_

2.b Si oui, donne un exemple dans lequel tu comprends ces attitudes et gestes.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3.a Existe-il des attitudes et/ou des gestes de ton enseignant(e) qui t'empêche de comprendre ce que tu dois faire ?

\_\_\_\_\_

3.b Si oui, donne un exemple.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3.c Dans le cas où tu ne comprends pas ce que tu dois faire, que fais-tu ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4.a Comprends-tu pourquoi ton enseignant(e) te demande de faire des jeux d'équipe ou de la gymnastique aux agrès par exemple ?

\_\_\_\_\_

4.b Si oui ou si non, participes-tu à l'activité ?

\_\_\_\_\_

4.c Pourquoi participes-tu à l'activité ? Ou pourquoi ne participes-tu pas à l'activité ?

---

---

---

5. Accepterais-tu d'approfondir oralement tes réponses dans un entretien individuel d'une vingtaine de minutes ? \_\_\_\_\_

Si tu le souhaites, je pourrais te faire parvenir les résultats de mon travail de recherche (une fois terminé), par e-mail. Si c'est le cas, inscris ton adresse mail ci-dessous.

---

Un grand merci pour ta contribution !

#### 4.4 Annexe 4 : Circulaire entretiens

Fribourg, le 20 Janvier 2021

Arnaud Soder  
Rte de la Broye 36  
1700 Fribourg  
Mail : [arnaud\\_sod@hotmail.com](mailto:arnaud_sod@hotmail.com)

Madame, Monsieur,

Je réalise actuellement mon travail de master, dans le domaine de l'enseignement, au sein de la HEP Bejune. Dans ce cadre, je souhaiterais étudier l'impact de la communication non verbale des enseignant(e)s en EPS sur la motivation des élèves. Afin de réaliser ce travail, je vous avais déjà fait parvenir une circulaire vous demandant votre accord afin que je puisse filmer votre enfant durant une leçon d'EPS. Je profite de cette occasion pour vous remercier de votre collaboration.

Si je reviens vers vous, c'est que je souhaiterais aller plus en profondeur dans mes analyses et voudrais pouvoir mieux comprendre le ressenti et donc la perception qu'ont les élèves de la communication non verbale de leur enseignant(e). Pour ce faire, je souhaiterais réaliser un entretien avec quelques élèves.

Cet entretien consistera à faire visionner une courte vidéo d'une leçon à laquelle votre enfant a participé, afin qu'il ou elle puisse me donner sa perception des communications non verbales de son enseignant(e). L'entretien durera une vingtaine de minutes prises sur le temps de classe et sera enregistré de manière audio. Il est important de noter que cet enregistrement ne sera utilisé que par moi-même et qu'il sera effacé après la transcription de son contenu. De plus, le nom de votre enfant ne figurera pas dans mon travail. En effet, un nom d'emprunt sera utilisé afin de garantir son anonymat.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me contacter par mail. Vous trouverez mon adresse ci-dessus.

En vous remerciant pour votre collaboration, je vous fais part de mes meilleures salutations.

Arnaud Soder



J'autorise mon enfant à participer à un entretien :

Je n'autorise pas mon enfant à participer à un entretien :

Prénom et Nom de l'élève : \_\_\_\_\_

Nom du/ des parent/s ou du représentant légal : \_\_\_\_\_

Votre signature : \_\_\_\_\_

## 4.5 Annexe 5 : Situations observées

### Liste des situations observées lors de la leçon de Monsieur Greco

Classe : 11 P

Date : 12.01.2021

Lieu : Collège de la Suze (Bienne)

#### Échauffement

1. L'enseignant salue les élèves / les élèves se rassemblent autour de lui.
2. L'enseignant dit : « on commence par tourner en rond » en faisant un signe circulaire avec sa main au-dessus de sa tête / les élèves se mettent directement à courir.
3. L'enseignant dit : « 1 on saute (en pointant du doigt le plafond), 2 on va toucher par terre (en pointant du doigt le sol), 3 on fait une pompe (en mimant le mouvement de pompe en pliant et dépliant ses bras), 4 on se met sur le dos, on fait 10 abdos » le tout sur un ton énergique.
4. L'enseignant dit : « 1 » de façon énergique / les élèves réagissent et réalisent le bon mouvement / l'enseignant dit « 2 » de façon énergique / les élèves réagissent et réalisent le bon mouvement / l'enseignant répète plusieurs fois 1 et 2 de façon énergique / les élèves réagissent correctement.
5. L'enseignant dit : « 3 » de façon énergique / certains élèves font le mouvement correspondant, cependant plusieurs demandent : « 3 c'est quoi ? » / l'enseignant dit : « 3 c'est ça » et il effectue le mouvement (une pompe) / tous les élèves font le bon mouvement.
6. L'enseignant redit : « 3 » de façon énergique / les élèves font le bon mouvement.
7. L'enseignant dit : « 4 » de façon énergique / la majorité des élèves font le mouvement correspondant, cependant certains regardent d'abord leurs camarades puis les imitent.
8. L'enseignant dit : « on continue à trotter, on trotte » (ton énergique) et se met lui aussi à trotter / les élèves trottent.
9. L'enseignant continue de s'adresser aux élèves en leur donnant des chiffres sur un ton énergique. Il complique en disant : « 1,2 » ou « 1,3 » / certains élèves arrivent directement à réaliser l'enchaînement de mouvements, les autres se focalisent sur leurs camarades et les imitent.
10. L'enseignant dit : « ok, on marche, tranquille, on peut lever les bras (en levant lui-même un bras) » / les élèves marchent et récupèrent.
11. L'enseignant dit : « on va toucher le plafond, on se tend (en faisant le mouvement demandé) puis après (l'enseignant décontracte ses bras vers le sol et expire fortement) / les élèves font ce que fait leur enseignant.
12. Puis à nouveau, l'enseignant dit : « on s'étire (en faisant le mouvement) » / les élèves font ce qui est montré.
13. L'enseignant veut relancer les élèves dans le premier exercice (trotter et réagir aux numéros). Il dit : « on fait encore 2 minutes les mêmes exercices et après on monte le filet, allez on trotte (sur un ton énergique) / les élèves ne réagissent pas.
14. L'enseignant les encourage en tapant dans ses mains et en disant : « allez hop, hop ! (De façon très énergique) » / les élèves réagissent et se mettent à trotter.
15. L'enseignant dit : « 3,4 » / les élèves marquent un temps avant que les premiers fassent l'enchaînement de mouvements, les autres suivent ce que font les premiers à s'engager dans la tâche.
16. Lorsque les élèves réalisent des abdos, l'enseignant dit : « faites des petits mouvements, juste lever la tête (en faisant des petits gestes de bas en haut avec sa main) » puis il se concentre sur un élève et se met au sol et montre comment il désire que l'élève fasse des abdos.

17. L'enseignant stoppe l'échauffement en disant : « allez c'est bon, on va mettre en place le filet ».

## **Partie principale**

### **Divers exercices**

18. L'enseignant montre les emplacements des poteaux à monter (en pointant du doigt) en disant : « on va monter le filet, mettez en place les poteaux »
19. Les élèves se dirigent vers la sortie de la salle / l'enseignant dit : « non, vous allez boire après ! » de manière énergique / les élèves se dirigent vers le garage pour amener les poteaux.
20. L'enseignant désigne deux élèves du doigt et leur dit : « vous allez chercher le filet » en montrant l'emplacement de rangement du filet / les deux élèves vont chercher le filet.
21. Pendant que les élèves mettent en place le filet, l'enseignant regarde un élève en le pointant du doigt et lui dit : « ça va (nom de l'élève), tu ne m'as pas l'air en forme aujourd'hui » sur un ton bienveillant, puis il lui consacre un petit moment pour l'écouter / l'élève lui explique pourquoi il n'est pas autant en forme que d'habitude.
22. L'enseignant aide les élèves à monter le filet. Il dit : « hey (en s'adressant à un élève en particulier) t'as vu qu'il y a une corde qui pend là (en faisant comme si il avait une corde dans la main, mouvement de la main de haut en bas) » / l'élève ne comprend pas ce qu'il doit faire / puis il répète de manière plus insistante : « y'a une corde qui pend (en montrant du doigt la corde en question) » / l'élève ne comprend toujours pas / puis il dit : « oh là là !, mais oui (en se dirigeant finalement vers l'élève) » / l'élève est toujours dans l'incompréhension / puis pour finir l'enseignant s'occupe lui-même de la corde.
23. L'enseignant se positionne à côté de la caisse dans laquelle se trouvent les ballons / les élèves se regroupent autour de l'enseignant.
24. L'enseignant dit : « vous vous mettez sur les lignes du fond (en pointant les lignes avec son index), et vous vous entraînez à faire des services (de manière énergique) » / la majorité des élèves se positionnent aux endroits voulus sauf un qui est bien sur une ligne blanche mais pas la bonne / l'enseignant ne le remarque pas.
25. Un élève demande : « pour servir on fait comment ? » / l'enseignant prend un ballon et se dirige vers la ligne du fond avec les élèves. Il dit : « alors, pour servir, soit vous faites un service par le bas, main ouverte (il démontre le mouvement sans taper la balle), tac, soit vous faites un service par le haut, main ouverte et on frappe la balle (il démontre le mouvement sans taper la balle) » puis il sert par le bas / les élèves commencent à servir selon les deux variantes proposées.
26. L'enseignant se rapproche du filet et se rend compte qu'un élève n'est pas au bon endroit, il lui dit : « mais derrière la ligne blanche, pas celle-là » (en montrant la ligne du doigt sur un ton énergique) / l'élève corrige sa position.
27. L'enseignant dit : « c'est bien (nom d'un élève). » en levant son pouce vers le haut.
28. L'enseignant remarque une erreur d'un élève, il se dirige vers lui en disant : « et, ce n'est pas un lift de tennis (de manière énergique) » il se positionne à côté de l'élève et lui montre le mouvement adéquat sans la balle / l'élève imite l'enseignant / l'enseignant revient se placer vers le filet et observe l'élève en question / l'élève réussit son service.
29. L'enseignant le félicite : « ouais c'est joli ça ! » sur un ton énergique et encourageant.
30. L'enseignant dit : « quand vous en avez fait 2-3 par le bas, essayer d'en faire 2-3 par le haut » / un élève dit : « par le haut, comme ça (en montrant son bras en l'air) » / l'enseignant approuve de la tête (mouvement de tête de haut en bas) puis mime le service sans ballon : « tu lances et tu tape ».
31. L'enseignant observe et dit : « essayez de garder le bras droit (en montrant son bras droit en l'air), si vous gardez le bras ici (il montre son bras plié) vous n'aurez pas de force. Je lance, bras derrière (il démontre) et pof (il fait le mouvement d'arrière en avant)

32. L'enseignant stoppe l'activité en disant : « ok venez là » de manière énergique / les élèves se rassemblent autour de lui.
33. L'enseignant dit : « on va faire un exercice, alors vous allez vous mettre vers la ligne des trois points (en désignant la ligne avec son doigt), derrière (en faisant un mouvement de va et viens avec son index), et puis ce qu'on va faire c'est essayer de simuler une phase d'attaque. Vous savez quand on joue, y'a un service (en faisant le mouvement de la balle qui passe par-dessus le filet avec sa main) la personne elle réceptionne la balle (en montrant le milieu du terrain avec son doigt), l'idée c'est de donner la balle à un des passeurs (en montrant le devant du filet avec son doigt), le passeur il va faire une passe, il va lever la balle au filet (il montre la balle juste au-dessus du filet avec sa main) et puis les attaquants ils vont venir depuis derrière et écraser la balle (en faisant un mouvement de la main, en l'air de derrière vers le filet), donc c'est ce qu'on va essayer de simuler maintenant. Moi je vais me positionner ici (en montrant l'endroit du doigt), vous allez vous mettre en ligne, tous une balle dans les mains (il montre à nouveau la ligne des 3 points avec son doigt), vous me lancez la balle, à peu près à cette hauteur (en montrant la hauteur désirée avec la main à plat), je vais essayer de vous faire une passe soit un manchette soit en passe haute (en simulant la passe avec le ballon dans les mains), et en même temps quand vous avez fait la passe vous prenez votre élan et vous venez essayer d'écraser la balle (en faisant le mouvement d'attaque avec son bras). Une fois que vous avez fait ça vous allez chercher la balle puis vous retourner derrière (en montrant le terrain dans lequel la balle est sensée tomber avec le doigt puis dirige son doigt vers la zone de début d'action) ça joue ? » / pas de questions de la part des élèves.
34. L'enseignant dit sur un ton énergique : « mettez-vous en colonne » en montrant le point de départ / les élèves se déplacent.
35. L'enseignant dit : « la première passe vous la faites juste en lançant la balle (en imitant le mouvement de lancer), ensuite j'essaie de vous la mettre ici (en montrant l'endroit idéal pour attaquer) »
36. L'enseignant se dirige vers les élèves et montre une ligne avec son pied en disant : « vous pouvez commencer l'attaque depuis ici » / les élèves se repositionnent.
37. Les élèves se succèdent, l'enseignant fait signe à un élève de venir plus près (main tendue vers l'élève puis mouvements de fermetures et ouvertures de la main) / l'élève en question se rapproche.
38. L'enseignant dit à un élève sur un ton énergique : « la passe en cloche, comme ça j'peux rien faire, regarde, en cloche (en montrant une courbe à l'aide de sa main) / l'élève suivant fait une cloche mais la cloche est trop grande et touche presque le plafond.
39. L'enseignant reçoit une balle trop haute, il la touche à peine mais ne parvient pas à faire une passe / l'élève semble déçu / l'enseignant le regarde et dit : « j'peux rien faire avec une balle là-haut (en montrant, avec sa main, la hauteur de la balle qui lui était adressée) / l'élève repart se positionner en courant.
40. L'enseignant stoppe l'activité en disant : « ok, on range les balles ! » de manière énergique / les élèves se mettent à shooter dans les ballons, à tirer dans les paniers de basket / l'enseignant sort la caisse dans laquelle les ballons doivent être rangés sans rien dire / les élèves s'approchent spontanément et rangent les balles.

### **Jeu**

41. L'enseignant désigne deux élèves pour tirer les équipes en les pointant du doigt / les élèves tirent les équipes.
42. Les équipes sont faites, l'enseignant dit : « à chaque fois que la balle passe le filet, j'aimerais 3 touchers de balle (en montrant 3 doigts de sa main), il y a réception (en montrant 1 doigt) une passe (en montrant 2 doigts) et ça passe de l'autre côté (en montrant 3 doigts) »
43. Lors de l'explication, certains élèves parlent déjà du match et l'enseignant les regarde de manière insistante / les élèves se taisent et regardent l'enseignant.

44. Les élèves sont en place, l'enseignant regarde un élève en lui disant de manière énergique : « le volet ça se joue avec les mains, si on met les mains dans les poches ça va être compliqué hein (en imitant de manière exagérée l'élève en question) » / l'élève en question sort les mains de ses poches.
45. L'enseignant dit : « essayez de vous organiser, un va au centre (en montrant le centre du terrain avec son index), moi je mettrai quelqu'un au centre, deux au filet pis deux derrière (en montrant les emplacements avec son index) » / les élèves parlent entre eux pour s'organiser.
46. L'enseignant dit : « pis les autres, on essaye une fois à trois passes (en montrant 3 doigts sur ses deux mains) »
47. Un premier service est réalisé, l'enseignant dit : « voilà » de manière énergique.
48. Un élève renvoie directement la balle de l'autre côté, la balle tombe en dehors du terrain. L'enseignant prend la balle et dit : « alors (nom de l'élève) je crois que tu n'as pas très bien compris le concept » / l'élève répond : « oui mais je ne savais pas quoi faire » / l'enseignant dit : « alors quand tu ne sais pas quoi faire, essaie toujours de mettre la balle haut (en montrant le plafond avec sa main) comme ça y'a toujours un copain qui peut venir sous la balle (en pliant ses genoux et en imitant le passeur recevant la balle) » / les élèves reprennent le jeu et semblent mieux comprendre l'utilité de lever la balle et de faire 3 passes.
49. Un élève manque une passe, l'enseignant lui dit : « si la balle arrive à hauteur de ta tête (en montrant la hauteur de la tête avec sa main à plat) ça ne sert à rien de tenter une manchette » / l'élève mime une passe par le haut / l'enseignant lui dit : « ouais (en hochant la tête de haut en bas) comme ça, une passe par le haut »
50. Le jeu se stoppe à nouveau, l'enseignant dit : « attends voir (en s'approchant d'un élève), si la balle elle arrive comme ça (en ayant la balle à bout de bras pour simuler la course de la balle), toi t'as le temps de voir la trajectoire de la balle, si la trajectoire est à deux mètres de toi, toi t'as le temps de te décaler de deux mètres (en prenant l'élève par le bras et en le décalant) et de te retrouver sous la balle. C'est plus simple de faire un amorti comme ça (en montrant le mouvement de manchette face au filet) que de faire un amorti comme ça (en montrant le mouvement de manchette corps face au filet mais le geste de manchette de côté) » / l'élève répond : « ouais, c'est vrai ».
51. Le jeu s'arrête, l'enseignant dit : « alors là c'est un peu l'anarchie, n'oubliez pas que vous avez vos places, si toi tu te déplaces, tu vas chercher la balle qui est là-bas (en montrant du doigt l'endroit) c'est bien si tu dois sauver une balle. Mais après faut revenir à ta place (en pointant du doigt la place que l'élève devrait occuper) à moins que tu vois (en montrant ses yeux) que quelqu'un est venu prendre ta place. Parce que là il n'y avait personne. »
52. Le jeu se poursuit, l'enseignant encourage les bonnes actions en disant : « bien, voilà, ça c'est bon » de manière énergique.
53. La partie se termine, l'enseignant demande aux élèves de ranger le filet / les élèves le font.
54. Fin de la leçon, les élèves se rassemblent autour de l'enseignant, l'enseignant leur signifie la fin de la leçon en montrant l'horloge, et leur dit : « à la semaine prochaine. » / les élèves saluent leur professeur et sortent de la salle.

# Liste des situations observées lors de la leçon de Madame Heimberg

Classe : 10PM et 10M (filles)

Date : 11.01.2021

Lieu : Collège de la Suze (Bienne)

## Échauffement

1. L'enseignante explique : « quand je siffle une fois (bruit du sifflet) vous faites un burpee (l'enseignante fait un burpee en expliquant oralement ce qu'elle est en train de faire). 2 coups de sifflet (en sifflant 2 X) vous allez faire 2 sauts en levant les genoux (l'enseignante démontre à nouveau). 3 coups de sifflet, 3 squats (l'enseignante démontre toujours en expliquant oralement) » / les élèves regardent et semblent écouter. Une élève est appuyée contre un mur et semble s'ennuyer.
2. L'enseignante dit de manière énergique : « allez les filles, tours de salle, petit jogging tranquille » / les élèves se mettent en mouvement.
3. Aux différents coups de sifflet de l'enseignante / les élèves réagissent et font ce qui est demandé. Cependant, quelques-unes hésitent quant à l'exercice à faire. Je remarque que les élèves hésitantes regardent ce que font les autres et les imitent.
4. La musique s'arrête. Les élèves attendent les instructions de l'enseignante. L'enseignant dit : « ne plus toucher le sol » pour motiver les élèves elle parle vite et de manière énergique : « plus vite, plus vite plus vite les filles !! » / les élèves accélèrent le pas.
5. L'enseignante : « on reprend ! » toujours de manière énergique et en faisant un cercle avec sa main (pour signifier que les élèves doivent à nouveau courir en cercle) / les élèves reprennent.
6. Les élèves ralentissent un peu la cadence / l'enseignante les encourage : « allez, allez !! » de manière énergique et se met à courir à côté des élèves / les élèves reprennent avec plus de rythme/l'enseignante continue sur sa lancée en sifflant et en faisant l'exercice elle-même avec les élèves / les élèves semblent mieux comprendre l'exercice en le faisant en même temps que l'enseignante.
7. La musique se stoppe et l'enseignante dit de manière énergique : « se suspendre par les bras » en mettant un bras en l'air / les élèves font ce qui est demandé.
8. La musique reprend, l'enseignante dit : « on reprend, pas chassé » en montrant le pas chassé. « Un demi-tour dans un sens, un demi-tour de l'autre côté » en montrant une rotation à l'aide de sa main / les élèves font le pas chassé.
9. L'enseignante siffle et fait l'exercice que les élèves sont censées faire/les élèves le font.
10. L'enseignante siffle à nouveau mais ne fait plus l'exercice / certaines élèves font l'exercice en relation avec le nombre de coups de sifflets mais d'autres semblent perdues et regardent leurs camarades afin de faire le bon exercice.
11. L'enseignante stoppe la musique et dit : « venez-vous placer sur le cercle rouge s'il vous plaît » en désignant le cercle avec la main / les élèves arrivent gentiment sur le cercle en s'asseyant.
12. L'enseignante dit : « prenez de la place » en montrant avec sa main tout l'espace qu'il y a à disposition / les élèves ne bougent pas.
13. L'enseignante dit : « premier exercice pendant 30 secondes, vous vous mettez en position de planche » l'enseignante montre la position de planche / les élèves suivent l'exemple de leur enseignante et tente de tenir 30 secondes dans cette position.
14. L'enseignante dit : « et !! stop » de manière énergique. « Tout de suite sur les fesses » l'enseignante se met sur les fesses / les élèves l'imitent.
15. L'enseignante dit : « rameur, 30 secondes » en démontrant / les élèves l'imitent.
16. L'enseignante dit : « plus vite » de manière énergique et en démontrant le changement de rythme / certaines élèves changent de rythme mais ce n'est pas le cas de tout le monde.

17. Puis l'enseignante continue avec l'exercice des pompes toujours en démontrant/ les élèves essaient mais la fatigue semble rendre l'exercice difficile
18. L'enseignante tente de les motiver « allez les filles !! » de manière énergique.
19. L'enseignante continue encore 3 exercices différents toujours sur le même modèle (elle explique en même temps qu'elle démontre).
20. L'enseignante termine en disant : « petit challenge, est-ce qu'il y en a qui arrive à remonter sur une seule jambe ? » en montrant le challenge. J'entends une élève qui dit de manière déterminée « ah je veux essayer ! ».
21. L'enseignante regarde une élève en la désignant du doigt et dit de manière très énergique : « oui ! oui ! t'y arrives, essaie encore une fois t'y arrives » / l'élève en question réessaie.
22. Une élève ne fait pas du tout le challenge / l'enseignante lui propose une variante plus accessible en lui montrant / l'élève essaie et réussit.
23. L'échauffement se termine. L'enseignante dit de manière énergique : « ok mesdemoiselles, vous pouvez venir par ici ! » en faisant un mouvement du bras qui part des élèves vers l'endroit où l'enseignante veut que les élèves viennent / les élèves se regroupent à l'endroit voulu.

### **Partie principale**

24. Les élèves sont assises pendant que l'enseignante donne des explications sur la suite de la leçon. L'enseignante remarque que certaines discutent, elle siffle pour attirer leur attention et leur jette un regard/ les élèves font silence et semblent plus attentives.
25. L'enseignante dit : « vous pouvez prendre un volant et une raquette par personne » en montrant son pouce quand elle parle du volant et son index quand elle parle de la raquette.
26. L'enseignante dit : « vous, vous serez toutes de ce côté du filet » en montrant l'emplacement avec ses mains.
27. L'enseignante se déplace vers une armoire et dit : « venez prendre les raquettes et les volant » / les élèves ne bougent pas et discutent discrètement entre elles.
28. Dès que l'enseignante sort le matériel elle dit : « allez-vous servir d'une raquette et d'une balle pour deux » de manière énergique / les élèves se dirigent vers le matériel.
29. L'enseignante répartit les élèves en leur disant où aller et en faisant beaucoup de gestes avec ses mains pour désigner les endroits.
30. L'enseignante dit : « ce que vous allez faire c'est faire des passes comme au tennis, en faisant en sorte que la balle rebondisse » en imitant un rebond avec sa main. / Le visage des élèves est un peu perplexe / l'enseignante décide d'aller chercher une raquette pour démontrer l'exercice / les élèves tentent de faire des passes.
31. L'enseignante remarque que la plupart des élèves sont assez statiques, elle dit de manière énergique « n'oubliez pas que vous avez des jambes, et qu'elles vous servent à vous déplacer » / les élèves ne bougent pas plus qu'avant.
32. L'enseignante stoppe l'exercice en disant énergiquement « Ok ! vous voyez que ce n'est pas si facile ». Puis imitent certaines élèves en disant : « j'en ai vu qui étaient comme ça ou comme ça, vous avez des jambes pour bouger. C'est plus simple si vous vous placez pour pouvoir récupérer la balle (l'enseignante montre comment bouger ses jambes). Ça c'est la première chose. Deuxième chose, diminuer votre force, enfin la force que vous utilisez pour jouer. La raquette elle fait déjà son travail, la balle elle fait aussi son travail, vous n'avez vraiment pas besoin de mettre de puissance. Les balles elles volent dans toute la salle (en faisant des grands gestes avec ses bras), ça veut dire que vous donnez trop d'énergie dans votre mouvement, essayez d'être plus simple, de faire des plus petites choses ok ? »
33. L'enseignante dit de manière énergique : « on va maintenant essayer de faire le maximum de passes, on va d'abord faire avec le sol (en montrant le sol) ou direct, c'est égal, vous essayer d'en faire 10 proprement. Donc pas de balle qui va chez les voisines j'sais pas où (ton énergique et grand gestes des bras), vous bougez (en simulant un déplacement) / les élèves se mettent

à essayer de faire des passes, moins de balles volent dans tous les sens. Certaines élèves semblent bloquées au début et n'osent pas jouer. Puis gentiment, elles commencent timidement à jouer.

34. L'enseignante passe voir ses élèves individuellement et donne des conseils en montrant comment réaliser l'exercice.
35. L'enseignante utilise le sifflet, les élèves se stoppent.
36. L'enseignante dit : « vous pouvez déposer vos balles en mousse et prendre un volant à la place » en désignant l'emplacement des volants avec son doigt / les élèves font ce qui est demandé.
37. L'enseignante donne la consigne d'essayer de faire le maximum de passe possible. Puis après essai, l'enseignante donne des conseils en disant : « essayez de faire des passes hautes (en montrant le plafond du doigt) que vous ayez le temps d'aller chercher le volant (en mimant une joueuse qui coure pour récupérer un volant) » /certaines élèves n'attendent même pas que l'enseignante leur disent de jouer pour reprendre l'activité.
38. L'enseignante dit : « ouais, c'est beaucoup mieux qu'avant, bien ! » de manière énergique et encourageante / les élèves continuent dans l'activité.
39. L'enseignante veut mettre un terme à l'exercice et dit : « 5,4,3,2,1, stop » de manière énergique / certaines élèves se stoppent tandis que d'autres continuent.
40. L'enseignante donne un coup de sifflet /les élèves stoppent l'activité mais continuent à parler un peu.
41. L'enseignante fait silence en s'avançant dans le terrain / les bavardages cessent.
42. L'enseignante dit de manière énergique : « je vais donner les consignes, ça serait bien que vous vous approchiez de moi » en faisant signe aux élèves de venir vers elle (signe de la main) / les élèves se rapprochent.
43. L'enseignante dit : « j'ai ici 6 petits postes, des exercices (fiches qu'elle montre aux élèves), je vais les mettre par terre (en montrant de la main les endroits où seront positionnées les fiches) » puis l'enseignante énumère les exercices à faire en montrant à chaque fois à quelle fiche chaque exercice correspond. De plus l'enseignante démontre chaque exercice elle-même.
44. Pendant l'explication et démonstration de l'enseignante, certaines élèves parlent entre elles / l'enseignante les reprend : « et les filles (de manière bienveillante en les regardant fixement) ce n'est pas parce que vous êtes loin de moi que je ne vous entends pas, si je vous entends parler je pense que vous ne m'entendez pas parler » / plus personne ne parle. Une élève essaie déjà de réaliser les exercices durant les explications /l'enseignante n'intervient pas.
45. L'enseignante dit : « je place les feuilles, j'en mets 6 de ce côté-là et j'en mets 6 de l'autre côté en désignant les endroits de la main, donc vous restez de votre côté. » / les élèves se répartissent de manière homogène sur les postes.
46. L'enseignante dit : « vous avez jusqu'à environ trois heures, regardez là-haut (en montrant l'horloge de la main) » / les élèves qui sont occupées à regarder les fiches ne regardent pas le geste de l'enseignante.
47. L'enseignante passe de groupe en groupe en démontrant comment réaliser chaque tâche lorsqu'elle constate que les élèves ont des problèmes/ les élèves regardent puis réessaient.
48. L'enseignante utilise le sifflet pour attirer l'attention et parle directement / certaines élèves discutent encore. L'enseignante démontre ce qu'est le revers à l'aide de sa raquette / les élèves imitent l'enseignante.
49. Quelques élèves ne semblent pas comprendre comment amortir le volant / l'enseignante montre comment amortir avec tout son corps, elle se fait toute petite d'un coup et dit : « c'est comme si tu recevais un gros caillou dans tes bras, tu vas te baisser pour le réceptionner » / une élève essaie, elle se baisse mais pas dans le bon timing, ça ne fonctionne donc pas.
50. L'enseignante utilise le sifflet pour signifier la fin de l'activité et dit à une élève en la montrant du doigt : « tu me rassembles toutes les feuilles » / l'élève le fait.

51. L'enseignante dit : « vous pouvez ranger les volants » en montrant la caisse prévue à cet effet / les élèves rangent leurs volants.
52. L'enseignante dit : « vous pouvez venir au milieu » en désignant l'emplacement du doigt.
53. L'enseignante dit : « il faut deux équipes de 5, il y en a 5 qui vont là-bas » en désignant l'endroit du doigt / les élèves se concertent mais ne bougent pas. L'enseignante dit : « allez, allez, allez ! » sur un ton énergique / les élèves bougent gentiment.
54. L'enseignant fait : « schut, schut, schut » en direction d'élèves situées en face d'elle / les élèves se taisent. Certaines élèves se trouvant dans le dos de l'enseignante rigolent discrètement entre-elles / l'enseignante se retourne pour s'adresser à tout le monde / les élèves qui rigolaient arrêtent.
55. L'enseignante énonce les règles du jeu en montrant ce qui est autorisé (elle tape son sifflet poire avec ses fiches par le bas pour simuler le fait qu'il faut que les élèves tapent le volant par le bas. Puis elle montre qu'elle ne veut pas que les élèves tapent le volant en le faisant passer sous le filet (toujours en poussant le sifflet pour sous le filet à l'aide de ses fiches. Puis l'enseignante dit : « vous tapez un volant, vous allez toucher le mur » en montrant le mur du doigt et en se dirigeant vers le mur. « Si un volant vous arrive dessus et qu'il est en l'air vous avez le droit de le renvoyer de l'autre côté » en mimant le fait de taper le volant mais avec sa main.
56. L'enseignante montre les limites du terrain et s'avance vers les lignes qui délimitent le terrain en les montrant du doigt / les élèves regardent.
57. L'enseignante lance le jeu : « 3,2,1, c'est parti » de manière énergique et en claquant des mains lorsqu'elle dit : « c'est partie ».
58. L'enseignante encourage les élèves en disant : « allez, allez, allez, il n'en reste qu'un » sur un ton encourageant et stimulant et en montrant le volant restant.
59. L'enseignante stoppe le jeu en disant : « Ok ! » de manière énergique, puis fais « psch » de manière prolongée / les élèves la regardent progressivement.
60. L'enseignante donne des conseils sur un ton énergique « si vous tirer dans le filet (en faisant le geste avec sa main de tirer dans le filet) et que votre volant tombe ici (elle montre du doigt le dessous du filet), récupérez votre volant (en mimant, se baissant, de ramasser le volant), et refaites votre tir, sinon on ne sait pas à qui est le volant, parce qu'il traîne là au milieu (elle montre à nouveau le dessous du filet).
61. L'enseignante dit « prête ? (De façon énergique), qui n'a pas de volant, toi (en montrant une élève du doigt) prends un volant (de manière énergique).
62. L'enseignante encourage les élèves « bouger plus, plus vite ! » de manière énergique.
63. L'enseignante siffle 3 fois / les élèves se stoppent.
64. L'enseignante laisse les élèves jouer à deux de manière libre. Elle dit : « il y a sûrement trop de volant, ne gardez qu'un volant pour deux » puis elle prend la caisse dans laquelle ranger les volants et se dirige vers les élèves / spontanément, les élèves mettent les volants en trop dans la caisse.
65. Les élèves ne se mettent pas tout de suite dans l'activité, elles préfèrent parler entre-elles / l'enseignante dit : « allez les filles, on y va (de manière énergique) » / les élèves se mettent très gentiment en place et commencent petit à petit à jouer.
66. L'enseignante siffle 3 fois / les élèves s'arrêtent de jouer et font silence.
67. Les élèves se dirigent vers l'enseignante munie de lingettes désinfectantes et se servent afin de désinfecter puis ranger le matériel.
68. L'enseignante clos la leçon en souhaitant une bonne semaine aux élèves / les élèves quittent la salle.

## 4.6 Annexe 6 : Transcriptions des entretiens des personnes enseignantes

**Remarque** : je tiens à préciser que j'ai volontairement conservé les onomatopées ainsi que les erreurs de lexique et de syntaxe, afin que la transcription soit la plus fidèle possible. Cette remarque concerne les annexes 6, 7 et 8.

### Entretien Gabriel Greco

#### Contexte

**Emplacement** : salle de classe, Collège de la Suze (Bienne)

**Participant.e.s** : Gabriel Greco (enseignant EPS), Arnaud Soder

**Durée** : 29 minutes

**Date** : 01.03.2021

Arnaud : Salut Gabriel, merci d'avoir accepté cet entretien. Es-tu toujours d'accord de te faire enregistrer et que ton nom figure dans mon travail ?

**Gabriel** : *Oui pour moi tout est bon.*

Arnaud : Super ! Donc je t'explique comment l'entretien va se dérouler. Comme je te l'ai déjà dit, j'ai sélectionné un nombre de situations ressorties de la leçon que je suis venu filmer au mois de janvier. Je vais te demander, dans un premier temps, de repérer les différentes situations dans lesquelles tu communique de manière non verbale. Ensuite, j'aimerais que tu essaies de me dire si ces communications, à ton avis, aident les élèves dans la compréhension de la tâche à réaliser et dans la compréhension du sens de l'apprentissage. Puis, est-ce que tu penses que la motivation des élèves peut s'en trouver grandie.

**Gabriel** : *D'accord.*

Arnaud : Tout est clair pour toi ?

**Gabriel** : *Oui je pense, on peut y aller.*

Arnaud : Ok, alors je lance la vidéo, dès que tu repères une situation que tu juges intéressante, tu peux appuyer sur pause afin que tu puisses la commenter.

**Gabriel** : *Ça marche.*

(Lancement de la vidéo)

**Gabriel** : *(vidéo : 0 :28) Bon y'a deux, trois endroits où j'ai fait de la démonstration, j'ai fait mes pompes et puis j'ai fait les sauts là. Là je dis, allez on part, j'tape dans les mains. J'pense le fait de taper les mains en même temps que je dis allez hop, ça les encourage.*

Arnaud : Ouais, on va voir ce qui arrive ensuite pour observer la réaction des élèves.

(Relance de la vidéo)

**Gabriel** : (vidéo : 0 :32) *Ouais ils se mettent en route, si je l'avais seulement dit, ils n'auraient pas bougé.*

(Relance de la vidéo)

**Gabriel** : (vidéo : 1 :00) *En fait c'est assez drôle de se voir soi-même. Et pis là, bon y'a certains en fait, par rapport à la compréhension de certains exercices, c'est difficile de les expliquer juste avec des mots. T'est obligé de démontrer. Donc là j'me mets à côté de lui, j'fais ces dix pompes assez courtes parce que je lui ai dit fais les pompes courtes mais il ne le fait pas. Il peut pas comprendre si je le fais pas.*

Arnaud : D'accord.

(Relance de la vidéo)

**Gabriel** : (vidéo : 1 :22) *Ben clairement là aussi. Communication non verbale, tu sers, y'a un mouvement de bras, tu sers. En fait, si tu mets pas la gestuelle avec, les élèves il ne peuvent pas vraiment comprendre de quoi il s'agit.*

Arnaud : Donc ça rajoute du sens ?

**Gabriel** : *Ben en fait, si tu fermes les yeux pis tu dis tu sers deux fois, ça veut rien dire. Mais si tu as la gestuelle avec et pis euh, enfin la démonstration, toi tu sers pis t'as le mouvement du bras qui va avec, ben la compréhension elle est augmentée, la motivation je pense pas forcément dans le cas présent mais, euh, la compréhension elle est clairement augmentée là.*

(Relance de la vidéo)

**Gabriel** : (vidéo : 2 :25) *Par rapport à la motivation, le fait de démontrer à mon avis, euh. Lui, il a essayé quatre, cinq fois avant, il arrivait pas. Et je pense le fait de démontrer qu'avec peu de force si tu tapes bien dans la balle, t'arrives à l'envoyer de l'autre côté, j'pense que ça peut aussi motiver parce qu'il se dit ah ouais en fait il tape pas fort, il suffit de bien taper avec la main et la balle elle peut partir. Donc à mon avis, le fait de démontrer comme ça, même sans parler, ça peut le motiver dans le sens ben avec peu de force si je tape juste bien, elle peut passer.*

Arnaud : D'accord, donc toi tu vois qu'il arrive pas à faire son mouvement et le fait que tu ailles vraiment vers lui ça provoque peut-être un déclic, et pis, euh, qui le motive ?

**Gabriel** : *Exactement, ben c'est pour ça que je tape aussi dans la balle deux, trois fois par terre, pour lui dire ben tu vois, j'la tape comme ça elle part très fort sans mettre beaucoup de force. Je lui montre aussi comment lui il tape avec le bout des doigts et pis que la balle elle réagit pas et je pense que ça peut le motiver.*

Arnaud : D'accord.

(Relance de la vidéo)

**Gabriel** : (vidéo : 5 :22) *ça ça motive (rires). Bon, mine de rien, la gestuelle là, le fait de mettre les mains dans les poches et pis de montrer de quoi il a l'air, ça peut le motiver à jouer un peu.*

Arnaud : Tu dis de singer un peu la posture de l'élève ?

**Gabriel** : *Ouais, je pense ouais. De se mettre un peu plus d'attaque et pis pas de rester, euh, passif.*

Arnaud : D'accord.

(Relance de la vidéo)

**Gabriel** : *(vidéo : 6 :13) Là, ouais. De montrer le plafond, de dire si tu sais pas quoi faire tu l'as mets en haut. Peut-être que dans la compréhension des consignes. Ben là c'est clairement visuel, donc pour certains haut ça veut rien dire. Ben si tu sais pas quoi faire tu la met en dessus de ta tête et pis quelqu'un va venir la chercher.*

Arnaud : D'accord, là tu vas voir tu complètes l'explication.

(Relance de la vidéo)

Arnaud : (vidéo : 6 :26) Par exemple là. Le fait que tu fasses la passe, en fait tu montres ce qu'il faut pas faire. Est-ce que tu penses que ça les aide à comprendre ou pas ?

**Gabriel** : *Ben clairement. Je pense que si j'avais seulement dit si tu peux pas faire une passe à (nom d'un élève) directement. Ça veut rien dire pour eux, dans leurs têtes. Le fait de le montrer pis de lancer la balle sur (nom d'un élève) ça a montré que de toute façon il pouvait avoir aucun réflexe. Et pis que de toute façon il allait pas réussir à continuer l'action. Alors, ben là c'était important de montrer ce qu'il ne fallait pas faire. Je pense que je fais souvent ça en fait.*

Arnaud : Ouais, de montrer ce qu'il ne faut pas faire pour éliminer un certain nombre de possibilités qui ne servent à rien.

**Gabriel** : *Exact.*

Arnaud : Et est-ce que tu penses que de faire ça ça peut les aider aussi dans la motivation ?

**Gabriel** : *Ben bien sûr, parce que déjà ils évitent de faire cette erreur. Ils vont peut-être réfléchir à ne pas faire ça, donc du coup la phase de jeu suivante, ils vont peut-être réussir à faire une, deux, trois passes, et pis c'est motivant à réussir à faire une, deux, trois passes, de faire des échanges, c'est énorme, on le voit au volley, c'est incroyable. Au début y'a personne qui arrive et pis dès que tu arrives à faire un ou deux échanges y'a tout le monde qui s'emballe. C'est euh, donc euh oui ! Clairement.*

(Relance de la vidéo)

**Gabriel** : *(vidéo : 6 :57) Ben là aussi, dans la gestuelle, je montre si la balle elle arrive ici (main à hauteur du visage) c'est impossible de la prendre ni là, ni là. Je pense, à mon avis, juste avant, il a dû, euh, recevoir la balle à ce niveau-là (hauteur du visage) et pis il a pas reculé, il a pas avancé et pis, du coup, il a reçu la balle dans la tête. Donc je pense que le fait de le montrer ça l'aide dans la compréhension de la consigne.*

(Relance de la vidéo)

**Gabriel** : *(vidéo : 7 :51) Cette séquence-là aussi. On voit clairement la démonstration avec la balle. De placer la balle. Si je lui avais juste dit, il aurait pas compris ce qu'il devait faire. Alors que lui apporter la balle, comme ça devant le visage, et pis juste après de montrer de faire la manchette comme ça en reculant, dans l'axe et pis pas d'aller faire un espèce de truc de hornus, c'est clairement, euh, pour moi*

*c'est indispensable. Parce que si t'es là-haut sur le balcon pis tu lui dis juste qu'il faut qu'il se place dans l'axe, il va rien comprendre pis il saura pas comment l'appliquer. Il saura pas quoi faire.*

Arnaud : D'accord. Et puis je profite juste de cette situation pour te demander. Alors là tu es allé clairement vers un élève. Est-ce que tu vas vers tous les élèves de la même manière ?

**Gabriel** : *Je pense que lui, c'est typiquement le genre de gars vers qui je vais aller parce qu'il s'investi beaucoup et il ne se gêne pas de faire des erreurs. Alors il va faire trois, quatre fois les mêmes erreurs, je vais peut-être aller lui expliquer les choses de manière plus précise. Après t'as d'autres élèves qui sont peut-être plus en retrait. Ces gens-là tu vas peut-être les encourager à participer un peu plus. Mais juste à participer. Alors que ceux qui sont hyper impliqués comme ça dans les phases de jeu tu vas peut-être plus regarder comment ils bougent, comment ils prennent la balle etc. Pis tu vas plus leur donner des détails pour avancer dans leur technique. Mais après, je pense que j'aurais aucun problème à aller vers n'importe qui de cette manière-là.*

Arnaud : Est-ce que tu penses que certains, ça peut les gêner ?

**Gabriel** : *Je pense ouais. Ça pourrait même bloquer certains élèves, le fait d'aller vers eux. C'est vrai qu'il y a certains élèves qui ont peut-être un problème physique ou autre, tu vas pas forcément les corriger. Même s'ils ont. Enfin tu sais toi qu'ils ont un problème ou bien ils ont pas forcément des facilités dans le sport. Tu vas pas forcément les corriger beaucoup parce que tu sais qu'ils ont peut-être déjà un complexe ou autre et tu vas pas aller faire une démonstration avec eux. Et les corriger devant tout le monde. Par rapport au regard des autres surtout.*

Arnaud : C'est vrai que le fait que tu t'approches d'un élève en particulier, ça engendre le fait que tous les autres regardent aussi.

**Gabriel** : *Mais au sein de ce groupe-là, je pense qu'il y a personne qui est dans ce cas de figure. Enfin y'a une bonne cohésion de groupe pis ça dérangerait personne je pense.*

Arnaud : Ok.

(Relance de la vidéo)

**Gabriel** : *(vidéo : 8 :34) Là aussi, euh, pour quelqu'un qui serait pas à l'aise ou qui serait un peu plus timide, ça serait assez violent de faire ça. Parce que, en quelque sorte, c'est presque de l'humiliation. Parce que je l'imite. J'imite son geste. Dans ce groupe-là ça pose aucun problème, parce que lui il est à l'aise pis il en rigole donc y'a pas de soucis. Mais je pense qu'il faudrait faire gaffe avec quelqu'un qui serait plus timide.*

Arnaud : Ouais, parce qu'en plus tu amplifies.

**Gabriel** : *J'amplifie, ouais, ouais, clairement. Alors ça je fais souvent.*

Arnaud : Alors là tu le fais, mais il faut faire attention avec qui tu le fais.

**Gabriel** : *Alors je ne ferais pas ça si je ne connaissais pas bien l'équipe, et pis t'arrives, tu donnes juste un cours, t'es un remplaçant, tu fais pas ça. Mais ouais, là je me permets de le faire, je les connais super bien, pis y'a aucun soucis. Mais le fait d'amplifier, c'est clairement du non verbal.*

Arnaud : D'accord.

(Relance de la vidéo)

**Gabriel :** *(vidéo : 9:10) Ici encore une fois, au niveau de la compréhension de la consigne, et les explications du geste. Ben là je vais vers (nom d'un élève), je sais pas si j'expliquais comment faire le service ou comment faire une passe, mais il me semble que je parle du fait de faire des passes, euh, comme ça à l'horizontal. Ce que j'avais aussi dit déjà avant. Je m'approche de lui parce que j'ai vu déjà deux, trois fois qu'il essaie de faire des passes, euh, pousser juste la balle sur quelqu'un d'autre et pis c'est imprenable.*

Arnaud : Il comprenait pas qu'il fallait la mettre en haut.

**Gabriel :** *Il comprenait pas qu'il fallait la mettre un peu en cloche pis la lancer en haut.*

Arnaud : Donc là tu vas plus spécifiquement vers lui.

**Gabriel :** *Exact.*

Arnaud : Ouais.

(Fin de la vidéo)

Arnaud : Alors juste de manière générale, si on pense au sens de l'apprentissage, par rapport à ta communication non verbale, est-ce que tu pourrais ajouter quelque chose ?

**Gabriel :** *Alors, moi je suis quelqu'un qui m'exprime beaucoup avec le corps. Donc en fait, euh, de me voir comme ça ça me surprend pas du tout. Souvent, je me surprends moi-même à faire des explications, même par exemple en math, euh, avec mes mains, faire des mimiques avec le corps. Et, moi je pense que le non verbal il a un rôle, euh, autant voir même plus important que les mots parce que avec le corps tu peux montrer plein de choses. Ben on le dit, hein, une image, quelque chose qui est imagé c'est mille mots. Et pis, en sport, d'autant plus. Tu peux expliquer un mouvement mille fois, de mille manières différentes avec des mots, mais y'a rien qui est autant efficace que de montrer avec ton corps, même si tu parles pas. Donc, euh, moi personnellement je pense que le fait d'accompagner, en fait de démontrer avec son corps, de l'accompagner avec de la parole, je pense que c'est primordial en fait. Parce que tu peux pas juste expliquer un sport, expliquer un mouvement, expliquer une stratégie, une tactique, n'importe quoi juste avec des mots, c'est impossible. D'ailleurs, dans tous les livres de sport, dans tous les manuels, y'a jamais que du texte. Y'a toujours de l'image, des flèches, euh, des dessins. Et ça c'est des choses que tu peux par après imager avec ton corps.*

Arnaud : Donc pour toi c'est essentiel.

**Gabriel :** *Pour moi c'est essentiel. Je vois pas comment on pourrait enseigner le sport sans la gestuelle.*

Arnaud : Ok. Et pis, si on va plus loin. Tu dis clairement que la gestuelle va favoriser la compréhension du sens de l'apprentissage. A ton avis, le fait que les élèves comprennent donc ce sens est-ce que cela stimule aussi la motivation de tes élèves ?

**Gabriel :** *C'est sûr. C'est cent pour cent sûr ! Un élève qui comprend ça le motive. Parce que si quelqu'un ne comprend pas ce qu'il doit faire et pourquoi il doit le faire, ben au bout de la deuxième fois il va être perdu et il va perdre toute motivation. Le fait de comprendre ça va le motiver car il saura quoi faire et comment le faire. Ça c'est la première chose pis la deuxième chose c'est si il réussit à le faire parce qu'il a compris et ben il sera d'autant plus motivé à le faire encore. Typiquement là, dans le volley, c'est une chose de comprendre le mouvement parce que tu l'as vu, parce que tu as vu le prof le faire. Mais s'en*

*est encore une autre de réussir à le faire toi-même. Ben on le voit dans le volley, quand tu réussis à faire trois, quatre échanges, y'a tout de suite cet engouement comme ça ah ouais c'est incroyable ! Parce que ça va long à comprendre. Pis au bout d'un moment, quand les élèves ils ont le déclic, ben la motivation elle augmente c'est clair.*

Arnaud : Ok, je te remercie. Pour moi ça à l'air complet. Je n'aurais pas vraiment d'autres questions. Veux-tu ajouter quelque chose ?

**Gabriel** : *Non c'est tout bon j'espère que ça pourra t'aider.*

## Entretien Camille Heimberg

### Contexte

**Emplacement** : salle de bricolage, Collège de la Suze (Bienne)

**Participant.e.s** : Camille Heimberg (enseignante EPS), Arnaud Soder

**Durée** : 48 minutes

**Date** : 08.02.2021

Arnaud : Salut Camille. Tout d'abord je te remercie d'avoir accepté ma demande concernant cet entretien. Peux-tu me confirmer que tu es d'accord que j'enregistre ta voix et que ton nom figure dans mon travail ?

**Camille** : *oui pas de soucis.*

Arnaud : Super, donc l'entretien va se dérouler de la manière suivante. Je vais te montrer un certain nombre de situations que j'ai pu filmer lors de la leçon que tu as donnée et que j'ai filmée. Ton rôle sera de repérer des situations dans lesquelles tu communique de façon non verbale, est-ce que tu penses que ça aide tes élèves à comprendre ce que tu veux leur faire faire, le sens, en fait, de l'apprentissage que tu veux donner. Et puis, euh, par le sens que tu veux donner aux apprentissages au travers de ta communication non verbale, est-ce que ça favorise la motivation des élèves ou pas, et comment tu le remarques.

**Camille** : *Ok.*

Arnaud : Voilà, donc je lance la vidéo, et quand tu veux intervenir tu presses sur la touche « espace » pour stopper la vidéo.

**Camille** : *D'accord.*

Arnaud : Alors, c'est parti.

(Lancement de la vidéo)

**Camille** : *Ben là par exemple (vidéo : 20 secondes), j'ai rien à dire ... (rires), en fait je donne les explications et je montre en même temps. Donc, finalement, au niveau de la communication des objectifs j pense que c'est clair. Enfin, c'est censé être clair. Après, à mon sens. Je sais pas si ça l'est mais elles ont l'habitude, donc je pense que oui. Je montre brièvement avec la main courir, enfin elles savent ce que c'est, elles savent comment, donc voilà, j'ai pas besoin non plus d'expliquer trop dans les détails. Euh, je fais même siffler le sifflet que je montre à chaque fois, je montre les exercices, donc là en fait je mixte le verbal et le non verbal. Après la compréhension, à mon avis ça joue, mais de nouveau elles connaissent.*

Arnaud : Donc le rôle là du non verbal, pour toi c'est ?

**Camille** : *Pour moi, il est quand-même important, parce qu'elles oublient un peu toujours ce que c'est un burpee. Ou bien, euh, ça m'est arrivé de changer les exercices. Là j'ai refait les trois mêmes exercices que j'avais fait la semaine d'avant, mais de temps en temps je change. Donc si je les change pas pis que je dis juste le nom, elles ont peut-être aucune idée. Et même quand je montre, j'explique, souvent quand je siffle elles ne se souviennent plus. Parce que, voilà, elles ne retiennent pas, elles ne se donnent pas la*

*peine ou parce qu'elles discutent. Là, personne discute apparemment. En général, elles oublient toujours des exercices.*

Arnaud : D'accord, on verra par la suite si elles font les exercices (rires).

(Relance de la vidéo.)

**Camille** : *Là je les aide (vidéo : 1 :30) en faisant avec elles et pis en leur disant exactement ce qu'elles doivent faire. Après l'objectif, c'est de les accompagner dans le, dans la mise en place de l'exercice. Qu'elles soient à l'aise, pis qu'elles aient compris, pis qu'elles aient enregistré ces trois mouvements. Pis après c'est de les laisser faire seules.*

Arnaud : D'accord, et puis pourquoi tu t'es dit, tout à coup, je vais faire aussi l'exercice ?

**Camille** : *Ben, pour cette raison là en fait.*

Arnaud : Mais parce que t'avais remarqué quelque chose avant ou ... ?

**Camille** : *Parce que je fais ça souvent et que je sais que la plupart elles hésitent longtemps avant de faire le truc. Et pis, j'me dis, ben peut-être que si je fais avec, elles peuvent me regarder et faire ce que je fais. Donc c'est, voilà. Après c'est vrai que je ne l'ai pas toujours fait. Y'a des fois je les regarde simplement faire mais si je veux un peu plus d'efficacité, c'est clair qu'il faut que moi je fasse avec.*

Arnaud : Et puis, qu'est-ce que tu entends par plus d'efficacité ?

**Camille** : *Ben parce que, si elles ne savent pas quoi faire, pis qu'elles ont du retard par rapport à leurs copines, elles font pas. Donc y'en a qui savent tout de suite. Ah un coup de sifflet, je dois faire ça, un burpee, euh... y'en a peut-être qui sont là ah faut faire quoi ? Et pis, elles sont debout, les autres font leur burpee et ensuite, euh, comme elles réalisent, ah ouais c'était un burpee, ah ben elles ont déjà toutes fini, j'veux pas être toute seule à faire le burpee, pis du coup je continue de courir. Et y'en a beaucoup qui font ça et du coup qui font rien, à part courir. Donc qui ne font pas l'exercice correctement. Alors quand je peux, j'essaie de les appeler et leur dire ce qu'il fallait faire, pis du coup elles le font. Mais la plupart du temps elles rechignent un peu, pis elles essaient de se cacher. Si tu regardes que du coin de l'œil y'en a elles font à moitié, elles font semblant, tu sais. Y'en a beaucoup qui font ça. Du coup, j'essaie aussi de les motiver en leur montrant que, ben voilà, c'est pas difficile et que tout le monde peut participer, euh, activement. Voilà, j'essaie toujours de faire passer le message comme quoi c'est important de bouger donc euh, un burpee, même si tu le fais pas tous les matins, c'est un mouvement qui est très complet. Et c'est aussi pour ça que j'ai insisté sur comment l'exécuter, parce qu'il y en a beaucoup qui font ce que j'appelle le phoque (rires). Elles se jettent par terre vers l'avant. Pis je leur dis toujours, ben le jour où on fera ça dehors, vous irez pas vous glisser sur l'avant, sur du béton. Enfin, je me réjouis de voir vos marques sur les bras, ce que ça donnera. Donc euh voilà, je dis les mains au sol, les pieds vers l'arrière. Donc ça c'était un rappel pour elles, de comment le faire. Pas se laisser glisser sur la salle de gym vers l'avant, comme un phoque (rires). Donc y'a, y'avait beaucoup de messages qu'elles connaissent que j'ai rappelés brièvement.*

Arnaud : Donc c'est plutôt des rappels.

**Camille** : *Oui parce que c'est pas un exercice nouveau pour elles mais c'est pas parce que c'est, ... je sais pas la combien ème fois qu'on fait ce genre d'échauffement, mais bien la cinq ou sixième fois. C'est pas parce que c'est la cinq ou sixième fois qu'elles se donnent toujours plus de peine et pis qu'elles arrivent toujours à retenir les trois exercices.*

Arnaud : Tu sens que tu as vraiment besoin d'être derrière et pis de les pousser.

**Camille** : Oui ! C'est une classe qui est très vivante, qui est motivée, mais qui se donne pas énormément de peine..., pour ce genre de petites choses.

Arnaud : D'accord.

**Camille** : *Et pis comme elles discutent pendant qu'elles tournent, pendant qu'elles courent, ce qui ne me dérange pas, je les laisse toujours discuter. Euh, mais la plupart du temps, certaines elles arrivent pas à discuter et entendre le coup de sifflet. Elles se mettent pas euh... enfin voilà. Et pis c'est pas non plus dans mon caractère de dire, ok vous courez en silence.*

Arnaud : D'accord, c'est pas l'armée non plus.

**Camille** : *Ouais, non je suis pas du tout pour ça. Donc pour moi si elles discutent un petit peu en courant pis qu'elles font ce qu'il faut au moment où il faut, y'a pas de soucis, elle peuvent discuter. Mais y'en a elle arrivent pas. Ça dépend des jours.*

(Relance de la vidéo.)

**Camille** : *Ben là (vidéo : 1 :45), c'était purement du non verbal. J'ai dit, vous pouvez vous mettre en position de planche. Je me suis mise en position de planche, pis en gros j'ai hoché la tête et j'ai attendu une seconde. Du coup, elles ont compris qu'elles devaient le faire. J'ai pas dit mettez-vous maintenant, j'aurais pu continuer mes explications et pis elles se seraient mise en position de planche pis j'aurais dit attendez j'ai pas dit de vous mettre en planche maintenant. Ce qui peut arriver en classe quand on dit alors vous allez lever vos chaises et pis tout le monde lève ses chaises et pis là ah non, non, non pas maintenant ! Donc là c'est le contraire. Je me suis mise en planche, y'a eu un petit temps mort qui voulait dire suivez-moi, faites comme moi. Donc là je pense que c'était....*

Arnaud : Ah le fait que tu te relèves un peu, que tu les regardes ?

**Camille** : *J'ai un petit peu bougé la tête pis j'ai plus parlé pendant, pendant deux secondes. Donc euh, apparemment ça a fonctionné, elles se baissent.*

Arnaud : Elles font ce que tu demandes (rires)

**Camille** : *Voilà.*

(Relance de la vidéo)

**Camille** : *Là (vidéo : 2 :00) j'ai juste regardé derrière moi en tournant la tête, voir si elles avaient compris. Euh, si on veut vraiment faire les choses parfaitement, je pourrais me tourner et montrer l'exercice à l'autre moitié de la salle, voilà, mais, de nouveau, c'est pas un exercice qu'elles connaissent pas, qui est inconnu. Voilà, donc je pense que même si elles me voient que de derrière, elles savent quoi faire. Mais c'est vrai que si je voulais montrer un nouveau truc bien, je devrais me tourner.*

(Relance de la vidéo)

**Camille** : *(vidéo : 2 :32) Euh, volontairement, là je sais pas si tu as sélectionné, je ne sais pas si je l'ai fait, si j'ai corrigé quelque chose. Je corrige souvent les squats, plutôt. Mais là j'essaie vraiment d'instaurer une routine de renforcement. Je leur ai dit vous en avez jusqu'en juillet avec moi. J'vais vous saouler avec ça mais on va faire des petits exercices de renforcement et tout. Euh, et pis, du coup,*

*j'essaie de corriger de temps en temps mais j'essaie pas non plus de les saouler avec ça. Parce que le but, c'est qu'elles apprennent à faire des mouvements et qu'elles y voient l'importance que ça a d'avoir une certaine tenue du corps, de pouvoir faire trois pompes sans mourir, de pouvoir faire un saut sans avoir l'impression que son ongle va lâcher (rires) et pis ce genre de trucs. Et pis, du coup, c'est très difficile pour moi de les motiver sans non plus les saouler, les bassiner avec euh c'est pas juste, c'est pas juste. Parce que, elles en auront chaque semaine, pis chaque semaine ça sera pas juste, forcément. Donc j'essaie aussi de les laisser faire comme ça.*

Arnaud : Tu essaies de trouver un peu un entre deux ?

**Camille** : *Voilà, un entre deux. Des fois je les corrige vraiment beaucoup. Je fais une séance de correction, tout le monde y passe. Et pis des fois c'est allez, vous savez ce qu'il faut faire. Essayez de vous rappeler les différents trucs et pis je fais toujours avec, et pis ... ça m'arrive aussi, alors peut-être pas ce jour-là, mais de faire alors faux exprès pis de faire comme ça avec la main, non, donc agiter mon doigt en l'air, elle savent que non, pour faire juste. Donc ça ça m'arrive aussi. En gros c'est pour leur rappeler qu'elles savent comment il faut faire et pis faut qu'elles y pensent. Parce que je leur ai déjà expliqué, elles connaissent. Donc j'essaie aussi de temps en temps de jouer avec ça.*

Arnaud : Pour qu'elles s'appliquent un peu plus.

**Camille** : *Ouais, mais pas forcément pour qu'elles s'appliquent, mais pour qu'elles pensent à tout ce qu'il faut faire pour faire un squat juste par exemple. Pousser les genoux dehors, donc moi j'avais prendre la position j'fais pipi dans la forêt, ça les fait mourir de rire pis après j'fais les gros yeux, je secoue mon doigt, je fais non, non, non, je mets mes mains pour montrer qu'il faut pousser les genoux vers l'extérieur et pis voilà. Je dis rien, c'est juste, pensez-y quoi. Pensez-y, vous savez que je veux que vos genoux n'aillent pas vers dedans, etc. Mais je ne vais pas vous le dire une trente-sixième fois, vous êtes capables d'y penser, je vous montre un truc visuellement pour que voilà. Des fois je fais ça aussi.*

(Relance de la vidéo)

**Camille** : *Bon là (vidéo : 3 :30) j'ai fait un petit tour diplomatique de salle pour voir un peu vers tout le monde puisqu'elles essayaient toutes un peu dans leur coin. Euh, j'ai pas, je leur ai montré sans vraiment stopper genre regardez-moi. Donc euh, comme c'était un petit challenge plutôt euh volontaire, voilà, ben j'ai pas demandé le silence pour montrer et pis comme y'en a quelques-unes qui ont dit ah moi j'veux essayer, ben elles essaient. Donc c'est absolument pas obligatoire, et pis là j'ai volontairement pas stoppé pour leur montrer comment faire. Après j'aurais pu quand même, effectivement.*

Arnaud : Après moi j'ai trouvé intéressant de voir que tu dises on fait un challenge, pis on a entendu une élève qui a dit ah ouais moi j'veux essayer.

**Camille** : *(acquiescement) et pis elles ont toutes essayé je crois. Elles ont toutes essayé au moins une fois et pis voilà, je suis allé un peu vers chacune. Je leur ai dit, toi t'y arrives essaie encore une fois, vas-y, vas-y, faut faire comme si pis je reviens au milieu pour montrer comment fallait faire, donc elles regardent.*

(Relance de la vidéo)

**Camille** : *(vidéo : 3 :49) Voilà, elles discutaient là les filles au fond. Je m'en suis aperçu, du coup je siffle, et pis j'ai assez euh, comment dire, j'ai appuyé mon sifflement avec euh, le fait de pencher mon buste vers elles... pour les désigner d'une certaine manière, sans les montrer du doigt. Et pis j'ai tendu le coup et je suppose que j'ai ouvert les yeux grands pour faire genre les filles je suis en train de parler, faut*

*m'écouter s'il vous plaît (rires). Donc voilà, sans les gronder ou quoi que ce soit parce qu'elles dérangent pas plus que ça. Simplement elles écoutent pas les consignes donc je les rappelle à l'ordre en m'orientant vers elles et pis je suppose que j'ai dû ouvrir les yeux.*

Arnaud : Et pis ça a fonctionné ?

**Camille** : *Oui alors maintenant je sais pas, on va voir, mais je pense que oui.*

(Relance de la vidéo)

**Camille** : *(en cours de vidéo) ah ben oui, en général ça fonctionne.*

**Camille** : *(vidéo : 4 :43) Là j'ai montré ce qu'il fallait faire en expliquant, y'en a une ou deux qui avaient du mal, mais en général elles arrivent à suivre, voilà, surtout elle. Euh, je sais pas est-ce que tu voulais dire quelque chose sur cette partie de démonstration ?*

Arnaud : Non, pour moi ça revient aussi un peu à la première situation qu'on avait observée, c'est-à-dire tu expliquais et en même temps tu démontres. Donc je pense qu'on peut continuer.

(Relance de la vidéo)

**Camille** : *(vidéo : 5 :02) Donc là je pense que c'est assez ma personnalité, j'suis un peu clownesque. Et pis, ben comme je t'ai expliqué avant pour les squats, j'vais volontiers montrer ce qui est faux de manière un peu risible pour que ça les fasse rire, ça les mette à l'aise. Euh, c'est pas du tout moqueur. Enfin moi j'ai pas l'impression que c'est moqueur ce que je fais, en tout cas, c'est pas du tout l'intention que j'ai. C'est justement pour leur montrer que, ah ben ouais, c'est vrai, c'est pas comme ça qu'il faut faire, ah ben c'est marrant, c'est ce que je fais, ben j'vais essayer de faire autrement. C'est vraiment, en fait, dans cette démarche là que je montre des fois un peu de manière clownesque ce qu'il ne faut pas faire. Et pis pour qu'elles voient qu'effectivement c'est pas utile d'avoir le bras sous le menton et ce genre de truc quoi.*

Arnaud : Et donc, d'après toi, qu'est-ce que tu apportes en les faisant rire ?

**Camille** : *Ben en fait c'est de les mettre à l'aise, de les détendre. Parce qu'ils y en a qui ne sont pas du tout à l'aise dans certains sports, dans certaines activités, qui se gênent. Alors euh, en faisant ce genre de petit cinéma enfin de mouvements un peu clownesques, c'est pas pour les mettre encore plus dans l'embarras, j'espère pas que c'est ce qu'il se passe. Mais c'est au contraire, pour leur montrer que ben voilà, que c'est pas parce qu'on fait faux que ça va pas du tout, et pis qu'il faut pas avoir peur de faire faux non plus. Mais il faut essayer de regarder comment est-ce qu'on bouge, comment est-ce qu'on joue, comment on fait, il faut essayer d'avoir un regard sur soi-même pour pouvoir essayer de se corriger. Donc euh, en étant un peu dans l'humour j'essaie en fait de mettre tout le monde à l'aise et pis d'attirer l'attention sur certains points et puis surtout pour qu'elles comprennent. Si je leur dis mettez pas le pied ici ou le bras comme ça, pis que je montre pas faux, c'est difficile d'imaginer faux. Donc en fait c'est ça. Donc j'essaie vraiment de montrer comment il faut pas faire pour qu'elles se disent ah ben voilà la prof elle fait faux comme ça il faut pas que je ressemble à ça, faut pas que je fasse ce mouvement de cette manière-là. Et pis voilà, après je pourrais aussi très bien aller vers les gens, les corriger individuellement mais ça dépend aussi des personnalités. Y'a certaines élèves à qui je vais volontiers aller leur dire essaie de faire ça, fais comme ça, corrige ça, pis d'autres j'vais être un peu plus discrète parce que je sais que dès que je m'approche d'elles pour aller les corriger elles m'écoutent pas elles regardent partout autour d'elles, du genre oh y'a la prof qui est vers moi parce que j'ai fait un faux mouvement pis elle essaie de me corriger, donc je fais faux, y'a tout le monde qui me regarde, j'suis nulle, enfin voilà. Donc tout dépend quelle élève, j'vais aller vraiment discrètement vers elle ou bien*

*j'avais lui dire, essaie de faire comme ça en passant, alors que d'autres j'avais clairement aller discuter avec elle comme si elle était dans un club pis que j'étais vraiment là pour la corriger à fond.*

Arnaud : Donc il y a vraiment une adaptation ?

**Camille** : *Ouais y'a vraiment une adaptation par rapport à comment elles se sentent au milieu des autres, en fait. Pis quels sont aussi leurs objectifs. Par exemple elle, j'avais volontiers aller la corriger, elle aura pas de soucis à me poser des questions après que je lui aie dit des choses et elle va être toute mal à l'aise. Donc euh, ça va être très différent la manière dont je vais, euh, les corriger.*

Arnaud : D'accord.

(Relance de la vidéo)

**Camille** : *(vidéo : 5 :45) Ben là, verbalement, je dis le sol, je dis pas rebond. Parce qu'il y en a qui sont venus me dire, Madame c'est quoi un rebond ? Et déjà avant, quand j'ai donné les premières explications, j'ai aussi utilisé un terme très basique. Ouais j'ai dit de raquette à raquette, j'ai pas dit passe directe, j'ai dit de raquette à raquette parce que j'adapte aussi un peu le vocabulaire que j'utilise pour certaines quoi.*

Arnaud : Et puis tu l'appuies par, euh, bon là tu ne l'as pas fait, mais par la démonstration.

**Camille** : *Ouais.*

(Relance de la vidéo)

**Camille** : *(vidéo : 7 :01) Bon là j'ai montré ma mini feuille. Déjà j'suis pas sûre qu'elles voient depuis loin et pis surtout j'ai pas montré à celles qui sont derrière. Dans l'idée c'était pas non plus de perdre du temps, de montrer à tout le monde, mais effectivement j'aurais quand-même pu me retourner et montrer aux filles qui étaient derrière moi.*

(Relance de la vidéo)

**Camille** : *(vidéo : 7.53) Là je me souviens de cette partie. Ben comme j'ai six exercices à montrer, j'ai pris vraiment peu de temps pour démontrer l'exercice, je ne suis pas entrée dans tous les détails. Euh, l'idée c'était de leur faire découvrir des petites choses. Si elles n'en arrivaient aucune c'était pas grave, c'était juste se dire ben voilà, le badminton c'est pas juste s'échanger des volants. Donc c'était surtout l'idée de travailler un peu là-dessus. Mais après clairement, faut aller plus dans les détails si je veux leur apprendre comment amortir clairement. Après j'suis allé vers plusieurs personnes. Avec la classe d'après aussi, y'en a qui arrivaient vraiment pas pis y'en a une elle arrivait mais c'était vraiment impressionnant, elle attrapait ce machin, limite à filmer quoi. Pis ce moment-là, parler, parler pis montrer, c'est long pour des élèves. Donc c'est pour ça que pour moi c'était ... j'explique en gros vite fait. Qu'est-ce qui est mieux, pas du tout expliquer et pis les laisser découvrir, sachant que je les connais, elles ne lisent pas les consignes, comme tous les élèves d'ailleurs, elles lisent pas bien les consignes, pis elles seraient venues à quatre vers moi, Madame faut faire quoi ici, pis elles auraient rien fait. Tandis que là je leur ai montré, peut-être elles ont retenu 25% de ce que j'ai montré, c'est déjà un début. Pis après elles mettent en lien avec ce qui est écrit sur la feuille, ah ouais j'me souviens elle a fait ça. Donc c'était ça l'idée en fait, je leur montre, comme ça je peux dire elles ont vu au moins une fois ce qu'il faut faire et pis quand elles lisent la feuille, elles se souviennent de ce que j'ai montré pis elles se souviennent plus ou moins du geste et elles peuvent essayer de le faire. Et ça élimine celles qui ne comprendraient rien juste en lisant.*

(Relance de la vidéo)

**Camille** : *(vidéo : 8 :02) Là j'ai été un peu plus sévère et plus sèche qu'avant parce que c'est une situation qui est un peu plus stressante pour moi, parce que j'aimerais que ça avance, parce que j'aimerais qu'elles retiennent un max, parce que je sais que c'est embêtant d'écouter ces six trucs que je suis en train de faire. Donc là clairement je leur demande à elles de jouer le jeu pour m'aider. Et c'est pour ça que j'ai été un peu plus sévère qu'avec les filles d'avant. Et pis, bon je les ai un peu montrées avec ma raquette. Bon c'est allé assez vite, c'était pas très long, je me suis de nouveau penchée vers elles, je les ai regardées. Alors elles sont beaucoup plus ciblées aussi, verbalement et physiquement que les filles d'avant.*

Arnaud : Là t'ajoutes la parole de manière assez sèche.

**Camille** : *Là y'avait la parole, y'avait la raquette. La raquette je sais pas, je ne les ai pas montré avec ma raquette c'était plus pour soutenir mes mots.*

(Relance de la vidéo)

**Camille** : *(vidéo : 8 :16) Là de nouveau c'était expliqué un peu vite fait, pis les trois derrière elles ont pas forcément vraiment vu. Faudrait que je me tourne. J'aurais aussi pu leur demander de venir toutes tout près de moi. Après voilà, Covid il faut pas.*

Arnaud : Il y avait aussi l'histoire des élèves qui ne voulaient pas se faire filmer.

**Camille** : *Oui il y avait aussi l'histoire de celles qui ne se faisaient pas filmer, c'est vrai. Et pis aussi, j'ai déjà eu des expériences en badminton, en général je préfère qu'elles restent à leur place comme ça ça va plus vite pour se remettre dans le jeu plutôt qu'elles reviennent pis qu'elles fassent des kilomètres chaque fois, pis qu'elles savent plus où elles sont etc.*

Arnaud : D'accord .

(Relance de la vidéo)

**Camille** : *(vidéo : 9 :00) Là on entend des raquettes qui tombent, des filles qui s'asseyent donc euh, moi j'me dis ouh elles en ont marre (rires). Donc tu vois, c'est pour ça que je veux les renforcer, les flemmardes (rires). Non mais, c'est long, ça j'en suis consciente.*

Arnaud : Y'a aussi une communication de la part des élèves.

**Camille** : *Oui bien sûr, quand elles commencent à faire tourner leurs raquettes, la perdre, la faire tomber par terre ou s'asseoir, on voit qu'elles se disent on est là pour longtemps, j'vais me reposer.*

(Relance de la vidéo)

**Camille** : *(vidéo : 9 :25) Donc là clairement, ces deux elles continuent d'essayer l'exercice pendant que je parle. Je les pense capables d'écouter et de faire leur exercice en même temps. Mais après si je veux faire les choses parfaitement, je devrais leur dire posez vos volants. On serait au basket c'est clair que je leur aurais dit de poser leurs balles (rires). Donc voilà, ça je pense pas que j'ai remarqué.*

(Relance de la vidéo)

**Camille** : (9 :33) Là c'est une erreur de ma part. Parce que c'est quand même la base, ce que je suis en train de leur expliquer. Et y'en a quand même trois qui jouent avec leurs volants.

Arnaud : Tu t'en étais pas forcément rendu compte sur le moment ?

**Camille** : Non je pense pas. Pis après ce que je dis pour moi c'est un rappel. Donc de nouveau si elles écoutent pas à 100% c'est pas comme si c'était quelque chose de tout neuf, euh, j'me dis que ça passe peut-être. Quand je leur apprends quelque chose ou je leur explique des règles de jeu ou comme ça, je les laisse pas debout autour de moi. Je les fais s'asseoir, toujours, et je leur explique les règles. Si c'est pour rappeler quelque chose pendant un exercice comme là, là je les laisse un peu comme elles sont. Et pis, je demande moins leur attention parce que c'est un rappel pis j'me dis qu'il y a plus le ah ouais c'est vrai.

Arnaud : Elles sont un peu plus libres.

**Camille** : Oui, leur attention a moins besoin d'être là à 100% puisque c'est un rappel.

Arnaud : D'accord.

(Relance de la vidéo)

**Camille** : (vidéo : 9 :55) Là comment je m'adressais, j'ai l'impression que je parlais à quelqu'un de spécifique de l'autre côté mais on voit pas. Je ne sais pas si tu te souviens toi ?

Arnaud : Je ne peux pas te dire.

**Camille** : Peut-être que j'étais en train de faire ça (montrer la différence entre revers et coup droit en démontrant) parce que j'ai vu la fille en face de moi qui était en train de faire faux. Et pis du coup, j'ai rappelé à tout le monde, mais elle c'était sans le vouloir ma cible pour expliquer. Je pense que c'était ça parce qu'apparemment je ne regardais que là-bas. Donc je pense que je me suis adressée qu'à une ou deux filles qui étaient là-bas en rappelant, en proposant à toutes d'écouter ce que je rappelais à quelqu'un.

Arnaud : D'accord.

(Relance de la vidéo)

**Camille** : (vidéo : 10 :13) Ben là je démontre la différence pour, euh, attraper un gros caillou. De nouveau avec un bruitage magnifique ! (Rires) un peu clownesque pour, euh, dire ah ben ouais c'est vrai maintenant je vois de quoi elle parle, je dois utiliser mes genoux. C'est vrai qu'elle elle a aussi une position où elle a les genoux en hyper extension tout le temps donc ça l'aide pas la pauvre. Mais du coup, je lui explique en prenant autre chose, le caillou. Pour qu'elle voit la différence et à quoi servent les genoux.

(Relance de la vidéo)

**Camille** : (vidéo : 10 :30) Bon là le problème que j'aurais dû analyser c'est son bras, c'est même pas ses genoux.

(Relance de la vidéo)

**Camille** : (vidéo 10 :46) *Pis là ben, sans rien faire, en fait j'ai fini mon explication, elle a essayé, pis après j'suis passée à quelqu'un d'autre, sans bouger, sans dire euh c'est bon t'as compris. Enfin voilà, mais comme j'ai dit avant c'est vraiment pour découvrir donc si elle arrive pas aujourd'hui c'est pas grave, elle a au moins peut-être emmagasiner quelques infos et pis ça plante la petite graine.*

(Relance de la vidéo)

**Camille** : (vidéo : 11 :00) *Là j'pense que je suis en train d'utiliser quelque chose d'assez utile en sport. C'est la copie, la mimique. Fais comme moi, mets-toi dans la même position que moi. Prends ta raquette mets ton volant sur le pied, voilà. Maintenant tu fais ça pis c'est step by step j'lui montre exactement ce qu'il faut faire. Donc c'est vraiment copie moi pour réussir ton mouvement.*

Arnaud : acquiescement

(Relance de la vidéo)

Arnaud : J'aurais peut-être encore une question par rapport à la situation d'avant. Quand tu dis que tu utilises pas mal la mimique, le fait qu'elles te recopient, est-ce que tu penses que ça les encourage aussi a essayé d'aller plus loin, de continuer dans leur tâche ou est-ce qu'elles le feraient, on va dire, pour te faire plaisir et puis après, une fois que tu tournes le dos elles ne le ferait plus ?

**Camille** : *Euh, ça dépend je pense, ça dépend de leur motivation, ça dépend de si elles sont en pleine discussion avec des copines. Ça je remarque aussi. Y'en a qui continuent d'essayer mais y'en a aussi qui essaient en discutant donc tu les vois essayer quelque chose sans réel objectif de leur part.*

Arnaud : Mais le fait justement que toi tu sois là pour leur montrer le geste adéquat on va dire, est-ce que tu penses que c'est ça qui les encourage et c'est donc ça qui les motivent ?

**Camille** : *Je pense que oui, enfin j'ose espérer que oui. C'est-à-dire, si je vais près d'elles, que je prends le temps et l'énergie pour leur montrer quelque chose, elles se sentent soutenues. Donc si ça marche pas, j'sais pas quoi faire. Mais après, c'est vrai qu'elles peuvent aussi se sentir mal à l'aise parce que je leur montre vraiment, comme j'ai dit avant, ce qu'il faut faire. Et pis peut-être que ça les gêne d'être autant proche de moi.*

Arnaud : C'est de nouveau du cas par cas ?

**Camille** : *Mais je pense ouais, pis après comme je dis, si elles ont envie que je parte et que là elles continuent de faire son truc. Ou bien peut-être parce qu'elles sont en pleine discussion avec une copine, elle va complètement abandonner. Elle a essayé devant moi, j'suis partie, pis après elle arrête et pis elle va continuer de discuter avec ses copines. J'ai déjà vu les deux situations. Des fois elles sont hyper motivées et elles viennent même de nouveau vers toi te poser des questions, Madame vous pouvez me remontrer ça ? Là je montre avec plaisir, je vais même plus loin dans l'explication. Et pis des fois, effectivement je montre des choses, et pis ça tombe complètement à l'eau parce que je sais très bien qu'elles sont ailleurs. Mais ça tu le vois tout de suite, physiquement justement. Tu le vois parce qu'elles font des petits groupes. Donc ça tu le vois quand il y a une discussion en cours, il s'est passé un truc, y'a un garçon qu'a fait si ou j'en sais rien.*

Arnaud : Y'a des éléments externes qui influencent.

**Camille** : *Et là tu sais que ça va être chaud de les mettre à la tâche.*

Arnaud : Ce qui est intéressant dans ce que tu dis c'est qu'il y a une dynamique qui se met en place où finalement elles s'influencent les unes les autres. Donc ça peut être de manière négative ou positive.

**Camille** : *Ou positive oui.*

Arnaud : peut-être positive quand elles feraient ce qui est demandé et que du coup elles se motiveraient entre elles, puis négative peut-être en parlant d'une autre chose qui a peut-être rien à voir ?

**Camille** : *Quand c'est le cas, en fait, quand je le vois... en général je les laisse discuter, j'essaie d'écouter aussi d'une oreille pour voir aussi de quoi il s'agit. Et puis, après, je leur dis clairement écouter les filles vous laisser cette histoire au vestiaire, maintenant vous suivez la leçon. Euh, après, je vois que ça continue parce que, ben voilà, faut pas être dupe. Donc là t'interviens en essayant de les séparer dans différentes équipes. Euh, y'a des stratégies comme ça qui se mettent en place. Mais je pense qu'à ce moment-là, la communication non verbale, donc ma participation à la leçon elle est encore plus importante parce que je peux intervenir partout. Si je joue avec elles, elles ont aussi une autre dynamique, euh, c'est différent. Pis elles vont peut-être se permettre de moins discuter d'autres trucs si je suis à côté d'elles. Donc après c'est différent.*

Arnaud : Ok.

(Relance de la vidéo)

**Camille** : *(vidéo : 11 :44) Alors j'ai imité le sifflet (rires). Magnifique ! Mais, ça fonctionne (rires)*

(Relance de la vidéo)

Arnaud : (vidéo : 11 :55) Voilà la vidéo est terminée. Euh, j'ai encore une question. Justement, la dernière situation dont tu as parlé. Quand il y a des problèmes qui viennent de l'extérieur ou que tu vois qu'il y a quelque chose qui les perturbe, est-ce qu'il t'arrive peut-être aussi, des fois de les rassembler, pis finalement de leur demander ce qui va pas ?

**Camille** : *Oui, alors si je vois que c'est super important, que je ne pourrai pas donner ma leçon pis qu'elles peuvent pas s'en décrocher, oui. Alors, à ce moment-là, je les laisse vraiment faire, je fais vraiment comme si j'avais rien vu, je donne ma leçon, je lance l'activité, pis après je vais vers les élèves concernées pis j'leur dit venez les filles, qu'est-ce qu'il y a, venez on va discuter. Pis pendant que les autres sont occupées à faire la leçon de gym, les trois ou quatre qui ont un souci, je les prends dans un coin pis on discute. Ça permet aussi de pas les mettre en avant directement et que tout le monde, en attendant le début de la leçon écoutent leurs problèmes. Donc je vais pas, euh, si je vois qu'elles sont assises par terre, qui en a quatre qui discutent, y'en a peut-être une qui pleure où je sais pas, je vais pas directement dire les filles qu'est-ce qui se passe, pour que les vingt autres elles écoutent. C'est pour ça que je laisse aller la leçon, je garde une oreille, un œil sur ce qu'il ne va pas, je lance l'activité, quelque chose qui peut être assez individuel, donc euh je leur dis par exemple faites cinq tours de salles pis je verrai bien ce que je fais après. Genre, allez-y faites quelque chose ou bien voilà, enfin n'importe quoi. Bref, je lance l'activité pis après je les prends à part, comme ça elles sont pas euh mises en avant par rapport aux autres. Après, si je vois que c'est dans toute la classe, parce que ça arrive aussi, que tout le monde est un peu impliqué ou que d'autres se rendent compte que y'a quelque chose avec des autres filles, là j'vais pas commencer ma leçon pis j'vais dire ben qu'est-ce qu'il se passe ? Pis après ben, soit y'a rien, elles me disent vite fait non c'est bon Madame y'a eu si, y'a eu ça, pis je dis ok ben maintenant c'est bon, est-ce que je peux vous aider ou bien est-ce qu'il y a quelque chose à régler, ou bien est-ce que vous voulez aller discuter avec ce prof, cette personne, est-ce que vous avez besoin de quelque chose ? Je fais ce qu'il faut, pis après ben c'est bon, je leur dis qu'elles en parleront après.*

Arnaud : Et en général, après ?

**Camille** : *En général ça va bien. Si elles m'ont dit non c'est bon Madame, patati patata, tout va bien, et pis que dès qu'on fait un jeu, ben y'en a trois qui font un petit groupe dans un coin, pis qui discutent, je vais aller de nouveau vers elles pour dire écouter les filles, si y'a un problème, vous venez m'en parler ou bien vous allez dehors le régler. Mais j'aimerais que vous fassiez la leçon. Si vous avez besoin de cinq minutes pour discuter, mettre à plat les choses, je sais pas régler un truc, allez-y, mais je ne veux pas que ça prenne toute la leçon parce que j'ai l'impression que si j'interviens pas elles vont discuter toute la leçon, y'a rien qui va se régler, pis elles vont pas faire la leçon. Je préfère leur donner cinq minutes, qu'elles sortent, qu'elles aillent mettre leurs choses à plat, si c'est euh des discussions, pis qu'elles reviennent. Donc je suis aussi assez ouverte, euh, à ça dans la leçon. Pis comme tu as dis au début, je suis pas, euh, je suis pas martial. C'est pas, c'est pas l'armée. L'idée c'est de faire du sport, de se dépenser, de découvrir des choses pis d'avoir du plaisir à venir en salle de gym. Et pis pas de se dire, elle va nous gueuler dessus parce que on parle ou bien elle va nous gueuler dessus parce qu'on fait faux et pis j'aurai plus envie de faire du sport dans ma vie. Donc c'est un peu l'idée que j'essaie de donner quand j'enseigne. De leur montrer que oui c'est normal de s'être engueulé avec sa copine, ou bien d'avoir fait une mauvaise note, ou bien de ne pas être super... rien à voir avec le non verbal là. (rires)*

Arnaud : Non, mais c'est intéressant.

**Camille** : *Mais comme je communique énormément, euh, physiquement, je bouge beaucoup, j'utilise beaucoup les yeux, j'utilise beaucoup les mains, euh le corps... si je bouge pas c'est que je suis fâchée (rires), ou que je suis fatiguée.*

Arnaud : Donc c'est aussi un signe ?

**Camille** : *Elles le remarquent je pense.*

Arnaud : Ok, aurais-tu encore quelque chose à ajouter ?

**Camille** : *Non, pas forcément.*

Arnaud : Alors si c'est le cas, je propose de terminer l'entretien. Je te remercie beaucoup pour ta participation.

## 4.7 Annexe 7 : Transcriptions des entretiens des élèves de 11 P

### Entretien Luc

#### Contexte

**Emplacement** : couloir du bâtiment de sport du Collège de la Suze (Bienne)

**Participant.e.s** : Luc (prénom fictif d'un élève de 11P), Arnaud Soder

**Durée** : 22 minutes

**Date** : 09.02.2021

Arnaud : Salut Luc, merci de ta présence aujourd'hui. Comme je l'avais déjà dit, cet entretien est enregistré mais sera effacé dès que j'aurai pu le transcrire sur mon ordinateur. De plus, je ne mentionnerai pas ton nom, comme convenu. Je te donnerai donc un prénom d'emprunt. Tu es vraiment libre de dire ce que tu veux, tout cela reste entre toi et moi.

**Luc** : Ok.

Arnaud : Super, donc l'entretien va se passer de la manière suivante. Je vais te montrer une sélection de situations que j'ai filmées lorsque je suis venu vous observer. A chaque fois que tu vois que ton enseignant communique de manière non verbale, c'est à dire des gestes, des démonstrations, des sons qu'il peut émettre ou encore si tu remarques un ton particulier de sa voix, tu pourras appuyer sur la barre d'espace de mon clavier pour ensuite me dire comment tu ressens ces communications. Pour être plus clair, est-ce que ces communications t'aident à comprendre ce que tu es censé faire ou non et est-ce que ces communications vont t'aider aussi à être plus motivé ou au contraire est-ce que ça te démotive. Dans un deuxième temps on pourra revenir aussi sur le questionnaire que tu as rempli afin que tu puisses éventuellement amener encore des précisions.

**Luc** : Ok.

Arnaud : Est-ce que tout est clair pour toi ?

**Luc** : Oui je pense que je suis prêt.

Arnaud : Super, alors je vais lancer la vidéo.

(Lancement de la vidéo)

**Luc** : (vidéo : 0 : 06) Ben là il montre l'exercice à faire. Il l'associe à un numéro aussi. Pis, euh, ben rien que le fait de montrer c'est déjà plus clair que des explications j'trouve. Ben si c'est un truc basique, ben même si c'est un truc basique c'est bien plus clair de le montrer qu'expliquer des mouvements tout ça. Dans ce genre de petits exercices c'est plus simple.

Arnaud : C'est plus efficace ?

**Luc** : Ouais, y'a pas d'explication à faire, on montre directement, pis on fait le truc quoi.

Arnaud : Pis toi tu comprends mieux...

**Luc :** *Ben ça m'évite de réfléchir plus, on voit le truc on le fait. Y'a pas à se dire on doit faire comme ça avec les mains, tout ça. Du coup c'est plus simple de cette manière.*

Arnaud : D'accord.

(Relance de la vidéo)

Arnaud : (vidéo : 0 :27) Je me permets d'arrêter la vidéo. Là, tu as vu il a tapé dans ses mains, est-ce que tu penses que ça a une influence sur toi ?

**Luc :** *Je trouve que c'est, ben c'est aussi le ton de sa voix. C'est plus, euh, direct, brutal. Ben c'est beaucoup plus motivant, ça pousse quoi. Contrairement à si on parlait normalement avec une voix plutôt molle. Donc ça change quand-même beaucoup, beaucoup la motivation.*

(Relance de la vidéo)

**Luc :** (vidéo : 0 :52) *Ben là c'est plus facile à comprendre vu qu'il le montre.*

Arnaud : Il vient directement vers toi.

**Luc :** *Exactement.*

Arnaud : Et puis là, tu te rappelles ? Ça t'a aidé à te corriger ?

**Luc :** *Ah oui ! Beaucoup plus, parce que pour ce genre de truc c'est très précis. Du coup si on commence avec des explications on va jamais se comprendre. Donc je pense que c'est plus logique, plus simple en tout cas d'apprendre de cette manière.*

Arnaud : D'accord, donc qu'il vienne à côté de toi et qu'il te montre directement.

**Luc :** *Exactement.*

(Relance de la vidéo)

**Luc :** (vidéo : 1 :30) *Ben là il montre l'exercice. Ben c'est aussi plus simple. D'expliquer euh, ben là il montre vraiment comment positionner sa main du coup c'est plus facile j'trouve.*

Arnaud : Ok.

(Relance de la vidéo)

Arnaud : (vidéo : 1 :40) Donc si je comprends bien ce que tu dis, ça t'aide à comprendre comment faire l'exercice.

**Luc :** *Oui, il montre carrément comment se placer donc y'a juste à recopier.*

Arnaud : Et puis, aussi, le fait que tu comprennes mieux, est-ce que ça te motive à le faire ou pas forcément ?

**Luc :** *Ben c'est clair que quand on fait un jeu, un exercice et qu'on arrive bien à le pratiquer, à le faire. C'est beaucoup plus motivant. Que si on n'arrivait pas et qu'on fait tout le temps des fautes etc. Ben c'est beaucoup moins motivant. Du coup ça change beaucoup de choses.*

Arnaud : D'accord.

(Relance de la vidéo)

**Luc :** *(vidéo : 2 :03) Là je comprenais pas, il me remontrait. Ben c'est beaucoup plus simple.*

(Relance de la vidéo)

Arnaud : (vidéo : 2 :32) Là, lorsqu'il t'a montré, est-ce que par la suite, ça a mieux été ou pas ?

**Luc :** *Euh, ben ça a été mieux vu que j'avais justement la position à prendre. Du coup ça a été beaucoup, beaucoup mieux. Que juste des explications, on n'a pas l'idée en tête.*

Arnaud : Donc là t'as pu juste l'imiter en fait ?

**Luc :** *Ouais c'est ça, voilà. Euh je réfléchissais, du coup, ben oui. Vu que quand on parle on a pas forcément les mêmes idées qui nous viennent à l'esprit alors que une image on la voit tous de la même manière ah moins qu'on a du mal à voir. Mais, en général, on la voit tous de la même manière. Du coup c'est cadré pis on sait quoi faire directement.*

Arnaud : D'accord.

(Relance de la vidéo)

Arnaud : (vidéo : 3 :33) Avec l'explication qu'il y a eu là, est-ce que ça t'a suffi pour comprendre l'exercice ?

**Luc :** *Euh, oui. Parce que c'est un mouvement assez classique. On saute, on écrase, c'est pas trop super complexe à voir.*

Arnaud : C'est quelque chose que vous aviez déjà fait ?

**Luc :** *Oui on l'avait déjà fait quelques fois oui.*

Arnaud : Donc ça a rappelé ?

**Luc :** *Exactement.*

(Relance de la vidéo)

Arnaud : (vidéo : 5 :40) Là il donne une explication, est-ce que pour toi c'est clair ?

**Luc :** *C'est clair, parce que dans ce cas-là, par exemple, ben c'est des placements. Du coup c'est pas... on a tous une idée du placement, au milieu c'est là, les côtés, on se fait vite une idée alors que l'exercice on se fait pas tous la même idée dans... alors que là c'est classique on va dire.*

Arnaud : Et puis comment il l'a montré là ?

**Luc :** *Ben il a montré du doigt du coup c'était aussi assez évident.*

Arnaud : Et s'il n'avait pas pointé du doigt, tu penses que tu aurais compris de la même manière ?

**Luc :** *Oui je pense, parce que c'est très classique là.*

Arnaud : C'est quelque chose que vous connaissez déjà ?

**Luc :** *Ouais, on a le terrain en tête. Ben au milieu, on place au milieu. Ça va le filet on sait où il est, on place, dans ce cas-là il a dit deux personnes au filet et deux derrière. On se représente et pis on a le truc en tête, alors qu'un exercice c'est un peu différent, y'a plus de chose à faire.*

Arnaud : Ok, d'accord.

(Relance de la vidéo)

**Luc :** *(vidéo : 6 :28) Là c'est exactement la même chose, c'est juste des questions d'espace dans le placement, du coup c'est pas très complexe à comprendre. Là il a vite fait, montré un mouvement, mais ça aurait vraiment rien changé.*

Arnaud : D'accord, et puis le fait qu'il... là t'as vu, il a lancé la balle. Pour toi il l'a lancé comment cette balle ?

**Luc :** *C'est à dire ?*

Arnaud : Quelle était son intention à ton avis ?

**Luc :** *La passe.*

Arnaud : Oui, pour toi il l'a lancé comment cette balle ?

**Luc :** *Euh, aucune idée j'ai pas fait vraiment attention.*

Arnaud : D'accord, on peut peut-être remettre juste un tout petit peu en arrière.

**Luc :** *Alors il a fait un exemple et il a fait en même temps le mouvement.*

Arnaud : D'accord, et cet exemple c'est ce que vous devez faire ?

**Luc :** *Ah non, justement pas. C'était un exemple pour dire qu'il ne fallait justement pas faire ça. C'est ce que j'ai compris moi.*

Arnaud : Donc il a montré ce qu'il ne fallait pas faire ?

**Luc :** *Voilà.*

Arnaud : Et du coup est-ce que ça t'aide à comprendre ce qu'il faut faire ?

**Luc :** *En partie oui, on peut le voir de cette manière.*

Arnaud : Je t'embête un peu, mais comment en partie ?

**Luc :** *Ben on sait que on peut déjà éliminer tout ce genre de mouvements. Du coup ça fait déjà moins à penser. Enfin, ça réduit le cercle des choses qu'on peut faire ou pas. Donc montrer des choses qu'on peut pas faire ça enlève des choses de notre mémoire si je peux dire comme ça.*

Arnaud : Donc si je comprends bien, tu vois ce qu'il ne faut pas faire. Tu te dis bon alors au moins ça je sais qu'il ne faut plus faire, il faut que je fasse autrement.

**Luc :** *Voilà, c'est exactement ça.*

Arnaud : Et puis, ça t'aide aussi dans ta motivation à jouer ?

**Luc :** *Ben si ça me permet de mieux jouer, dans ce cas-là oui, ça motive plus. Parce que mon but c'est de bien jouer.*

Arnaud : D'accord.

(Relance de la vidéo)

Arnaud : (vidéo : 7 :13) Là tu penses que, enfin, déjà qu'est-ce qu'il a fait ?

**Luc :** *Il a fait ce mouvement-là, je pense que c'est aussi pour illustrer ses propos. Mais ça n'aurait pas été nécessaire. Je pense que c'est plutôt un réflexe de sa part.*

Arnaud : Pour toi le fait qu'il fasse un mouvement circulaire avec sa main pour que vous tourniez ne sert à rien.

**Luc :** *C'était juste un tournus quoi, c'est juste un réflexe, moi-même j'l'ai fait juste avant.*

Arnaud : Oui, donc il la peut-être fait inconsciemment, c'est vrai que même là on parle et on bouge.

**Luc :** *Ouais.*

(Relance de la vidéo)

**Luc :** (vidéo : 7 :43) *Là il illustre ses propos donc euh... ça m'aide aussi à comprendre. Parce que l'explication ok mais je vois pas tellement. Là il montre donc c'est tout de suite plus clair en fait.*

Arnaud : Ok, et puis le fait, je sais pas si tu as remarqué, il t'as poussé un petit peu avec la main.

**Luc :** *Ouais, c'est pour me placer ça.*

Arnaud : Et ça ça t'aide aussi ?

**Luc :** *Ben, j'aurais pu me déplacer tout seul mais il a eu le réflexe de le faire lui du coup. Ben oui et non. S'il me l'avait dit je l'aurais fait mais ça change pas grand-chose.*

Arnaud : D'accord.

(Relance de la vidéo)

**Luc :** *(vidéo : 8 :53) Ben là c'est toujours la même chose. Ben c'est pour euh, ben ça aide beaucoup, beaucoup plus. Parce que j'aurais pas compris s'il m'avait expliqué ce mouvement-là. Là il me le montre, direct je comprends.*

Arnaud : D'accord, il n'a même pas besoin d'en parler.

**Luc :** *Voilà, exactement.*  
(Relance de la vidéo)

Arnaud : Et voilà, c'est terminé.

(Fin de la vidéo)

Arnaud : On va juste passer en revue tes réponses au questionnaire. Ça correspond bien à ce que tu m'as dit durant la vidéo.

**Luc :** *Oui ma pensée n'a pas changé. Mais aussi, on n'a pas trop abordé le thème, mais au son de la voix, ben en fait ça change tout en fait la motivation, euh. S'il crie, à la limite, ouais pas crier mais on s'entend bien, une voix plus brutale ben ça motive beaucoup plus à aller de l'avant tout ça. Ça change tout, ça change tout.*

Arnaud : Donc toi tu penses que ton enseignant il a un rôle à jouer dans la motivation ?

**Luc :** *Ouais, ouais, énormément.*

Arnaud : Donc si je continue avec tes réponses je remarque que tu comprends assez bien les attitudes et les gestes de ton enseignant. En gros ce que tu m'as dit durant cet entretien complète très bien les réponses que tu avais déjà données. Donc pour moi c'est tout bon. Je te remercie beaucoup et tu peux retourner en salle de sport. Bonne suite à toi.

**Luc :** *Merci et bon après-midi.*

## Entretien Paul

### Contexte

**Emplacement** : couloir du bâtiment de sport du Collège de la Suze (Bienne)

**Participant.e.s** : Paul (prénom fictif d'un élève de 11P), Arnaud Soder

**Durée** : 23 minutes

**Date** : 09.02.2021

Arnaud : Salut Paul, donc comme tu le sais tu es enregistré et cet enregistrement sera effacé dès que j'aurai transcrit son contenu. J'utiliserai un nom d'emprunt afin que tu puisses t'exprimer librement. Ce que je te demande durant l'entretien c'est tout d'abord de regarder une vidéo de dix minutes environ. Durant le visionnage je te demande de repérer des situations dans lesquels ton enseignant communique de manière non verbale, donc avec ses mains, son corps ou encore en faisant varier l'intonation de sa voix par exemple. Dès que tu vois une situation tu vas appuyer sur la touche espace de mon ordinateur pour parler et je te demande de me dire si la communication non verbale de ton enseignant t'aide ou non à comprendre ce qui est demandé et si cela te motive ou pas. Jusque-là est-ce que c'est clair ?

**Paul** : *Oui, oui.*

Arnaud : A la suite de la vidéo, on reprendra brièvement le questionnaire auquel tu as répondu pour voir s'il est possible que tu donnes plus de détails sur tes réponses. C'est ok pour toi ?

**Paul** : *Oui on peut y aller.*

Arnaud : Ok super. Alors je lance la vidéo.

(Lancement de la vidéo)

**Paul** : *(vidéo : 0 :06) Ben là il vient exactement de faire l'exercice qu'il fallait faire pour rappeler ben, euh, l'objectif de l'exercice. Pour une première fois, ça va c'est facile. Mais en fait rien à voir avec la facilité. En fait il montre pour la première fois, ben, pour que les gens s'en souviennent. Juste la première fois ça peut aider à bien se remémorer. En plus il crie bien fort, donc euh, ça capte l'attention aussi. Voilà.*

Arnaud : Ok.

(Relance de la vidéo)

**Paul** : *(vidéo :0 :25) Ben là c'est la même chose, il tape dans ses mains pour dire ben maintenant faut y aller. Faut pas rester, enfin faut bouger, faut continuer l'exercice quoi. Enfin, pas rester sur place sans rien faire.*

Arnaud : Ok. Si tu regardes juste avant qu'il tape dans ses mains, si tu te rappelles, je peux revenir en arrière.

**Paul** : *Là il a parlé. Il a dit deux fois la même chose. Et la deuxième fois ben il a tapé dans ses mains.*

Arnaud : Et puis, ta réaction, la réaction de tout le monde en fait ?

**Paul** : *La première fois j'ai l'impression qu'il disait allez on trotte. Pis quand il l'a dit une deuxième fois en tapant dans ses mains ça voulait dire il faut y aller maintenant.*

Arnaud : Ça donne le départ en fait.

**Paul** : *C'est ça.*

(Relance de la vidéo)

**Paul** : *(vidéo : 1 :01) Ben là il vient de nous montrer exactement ce qu'il fallait faire. Il a demandé de faire l'exercice pis il nous a regardé. Pis après y'a, y'a des gens qui savaient pas comment faire pis il est allé leur montrer comment faire.*

Arnaud : Oui pis directement avec lui.

**Paul** : *Ouais.*

Arnaud : Et puis ça a fonctionné ?

**Paul** : *Euh, j'sais pas. Mais ça avait l'air de faire bien comprendre comment faire.*

(Relance de la vidéo)

**Paul** : *(vidéo : 1 :20) Avec les gestes aussi il a montré les emplacements et les directions des lancés de balles tout ça.*

Arnaud : Et puis le fait qu'en plus qu'il le dise, il le montre...

**Paul** : *Ça nous montre bien où le faire et euh, ... aussi montrer qu'il faut s'échanger par-dessus. Pas juste sur la ligne. Il faut bien se les échanger, chacun du côté de la ligne.*

Arnaud : D'accord, donc ça t'a aidé à comprendre ce que tu devais faire en fait ?

**Paul** : *Ouais, j'pense que ça peut bien aider. Maintenant t'es bien sûr de ce que tu dois faire. Tu peux pas te tromper.*

Arnaud : D'accord.

(Relance de la vidéo)

**Paul** : *(vidéo : 1 :36) Euh là c'est pareil, il vient montrer ce qu'il faut faire euh. Exactement en montrant les gestes, comment taper, où taper, quand taper. Ouais c'est clair.*

(Relance de la vidéo)

**Paul** : *(vidéo : 2 :30) Là c'est pareil, il montre, euh, il montre où est la balle avec sa main, pis après il montre la main pis il tape. Il fait semblant de taper la balle à un certain angle pour bien montrer à quel moment il faut taper, où la taper et aussi à quelle vitesse.*

Arnaud : Ok, et pis aussi par rapport à ça je profite, euh, donc toi, là c'est (prénom d'un autre élève) en l'occurrence mais si t'avais été à la place de (prénom d'un autre élève) est-ce que cela t'aurait aidé ou pas à comprendre ?

**Paul :** *Oui, d'ailleurs ça m'est déjà arrivé au badminton. Il montre la raquette, il montre le volant. Taper comme ça. Enfin, avec de l'élan quoi. Montrer l'élan, montrer la position, montrer le temps.*

Arnaud : D'accord, et puis le fait que ça t'aide à faire le mouvement juste...

**Paul :** *Suite à la copie de ce qu'il fait ?*

Arnaud : recopier oui, mais après est-ce que ça te motive aussi à jouer ou ça change pas grand-chose à ta motivation ?

**Paul :** *Ben ça motive parce que du coup moi je sais comment faire après. Donc je sais comment faire et je sais que je pourrai pas me tromper. Euh, il suffit juste de répéter le mouvement pour pouvoir prendre la main et... faire juste quoi.*

Arnaud : D'accord donc tu dirais que c'est plutôt motivant ?

**Paul :** *Ouais, moi ça me motive à continuer et à réessayer parce que je sais qu'à un moment je vais réussir.*

Arnaud : Oui, pas simplement essayer une fois pis dire après ouais c'est bon.

(Relance de la vidéo)

**Paul :** *(vidéo : 3 :47) Quand il a dit monter en cloche. Si on sait pas ce que ça veut dire monter en cloche, Ben là il a montré euh vraiment le mouvement de la balle.*

Arnaud : Ouais avec sa main. Et pour toi c'est parlant ?

**Paul :** *Ben oui, ben il montre bien le trajet de la balle. On comprend très facilement que ben, y'a un filet parce que c'est à ce moment-là qu'il fait la courbe et qui faut vraiment passer au-dessus.*

(Relance de la vidéo)

**Paul :** *(vidéo : 5 :16) A chaque fois qu'il a dit le mot trois j'ai l'impression qu'il a augmenté de ton. A chaque fois qu'il disait trois. Il insistait beaucoup sur le trois. Pour pas qu'on fasse n'importe quoi.*

Arnaud : Donc tu as l'impression que ce qui était important pour lui c'était ces trois touchers de balles ?

**Paul :** *Exactement, faire trois fois. Trois, non pas cinq, pas deux, pas septante-deux, trois. C'est bien clair, tu peux pas te tromper à part en faisant exprès. En plus, vu le nombre de fois qu'il le dit euh. (rires)*

Arnaud : C'était assez clair, ok.

(Relance de la vidéo)

**Paul :** *(vidéo : 5 :38) Il a dit deux au filet mais il a pas précisé où avec sa voix. Mais il a montré donc bon on comprend.*

Arnaud : Ok, donc là ça serait plutôt une précision comme tu dis qu'il pourrait amener avec son geste ?

**Paul :** *C'est ça, pour moi les gestes c'est en complément sans euh, à chaque fois devoir faire une phrase super longue et... faut montrer, pis c'est compréhensible.*

Arnaud : Donc vraiment, euh, le geste va compléter la voix c'est ça ?

**Paul :** *C'est ça.*

(Relance de la vidéo)

**Paul :** *(vidéo : 6 :32) Là il a donné un exemple, il a clairement, enfin. Il a clairement montré, il a montré, euh, littéralement, quand il a tapé la balle et qu'elle allait pas haut, on a bien vu qu'on pouvait rien faire. Pis il insiste sur le haut aussi avec le geste, avec la parole, en insistant sur le haut. Faut pas l'envoyer rase motte euh, horizontal vers le sol.*

Arnaud : D'accord, pis comme tu dis il a montré mais euh, tu peux être plus précis dans le ... enfin essaie de décrire comment lui il a montré.

**Paul :** *Ben il a pointé son doigt parallèlement à son torse vers le haut (rires).*

Arnaud : Mais je pensais plutôt au moment où il a la balle dans la main. Tu te souviens, ce qu'il a fait ?

**Paul :** *Euh, non.*

Arnaud : Tu peux revenir un tout petit peu en arrière. Oui par là je pense, oui pile là. Si on parle juste de ce qu'il a fait avec la balle là.

**Paul :** *Ben il a montré qu'il faut mettre la main...*

Arnaud : En posant autrement la question. Est-ce que c'était un bon exemple ou pas ?

**Paul :** *Oui.*

Arnaud : Un bon exemple de ce qu'il faut faire ou de ce qu'il ne faut pas faire ?

**Paul :** *De ce qu'il ne faut pas faire.*

Arnaud : Et, est-ce que ça ça t'aide après à faire mieux ?

**Paul :** *Ben pour savoir ce qu'il faut faire, faut d'abord savoir ce qu'il faut pas faire. C'est important de savoir ce qu'il faut faire mais la nuance de ce qu'il faut faire, à chaque fois y'a une marge entre ce qu'il faut faire et ce qu'il faut pas faire. Quand il montre ce qu'il ne faut pas faire, c'est clair ça on ne peut pas. Y'a pas une marge, euh, de, non ça faut pas faire.*

Arnaud : Donc toi ça t'aide ?

**Paul :** *Oui*

Arnaud : Et ça t'aide à être plus motivé dans le jeu ?

**Paul :** *Ça m'aide à être plus clair, du coup je sais mieux à quoi m'attendre. Après ma motivation, ça dépend de ce qui se passe après.*

Arnaud : D'accord. Ça dépend de quoi (rires) je t'embête un peu.

**Paul** : *Heu, ça peut dépendre de ton humeur.*

Arnaud : Mais est-ce que ces gestes-là qui t'aident à comprendre en fait, est-ce que, pour toi, ça peut aussi influencer ta motivation ?

**Paul** : *Ben ça permet d'être plus à l'aise, de comment être, et du coup oui je pense que ça peut motiver.*

(Relance de la vidéo)

**Paul** : *(vidéo : 7 :51) Ben il a carrément pris la balle dans ses mains pour montrer la trajectoire. Voilà, pas grand-chose à dire d'autre. Pis il a montré la position avec les mains.*

Arnaud : Donc de nouveau un peu la même chose.

**Paul** : *Exactement.*

Arnaud : Essayer de vous montrer comment faire les bons mouvements comment se placer etc.

**Paul** : *C'est ça.*

(Relance de la vidéo)

**Paul** : *J'ai pas mis pause parce que j'avais pas grand-chose à redire.*

Arnaud : Pas de soucis. J'ai ici ton questionnaire, pour moi, ce que tu as dit en complément avec la vidéo, pour moi c'est tout bon. Donc je te remercie beaucoup d'avoir accepté de passer cet entretien.

## 4.8 Annexe 8 : Transcriptions des entretiens des élèves de 10 PM

### Entretien Léa

#### Contexte

**Emplacement** : couloir du bâtiment de sport du Collège de la Suze (Bienne)

**Participant.e.s** : Léa (prénom fictif d'une élève de 10 PM), Arnaud Soder

**Durée** : 29 minutes

**Date** : 08.02.2021

Arnaud : Bonjour Léa, comme tu le sais nous allons faire un entretien. Pour commencer, et comme tu le sais déjà, cet entretien est enregistré de manière sonore. C'est important pour moi car par la suite je vais le retranscrire. Donc il est clair qu'une fois retranscrit cette bande audio sera effacée et que ton prénom ne figurera pas dans mon travail, comme convenu. Tu pourras donc être libre de parler et de dire ce que tu veux sans qu'on ne puisse te reconnaître. L'entretien va se dérouler en deux parties. Durant la première partie je vais te laisser regarder et commenter des situations que j'ai tirées de la leçon que j'étais venu filmer il y a de ça un peu plus d'un mois. Tu vas repérer des situations dans lesquelles Madame Heimberg communique de manière non verbale, puis tu pourras me dire si cette communication t'aide à comprendre ce que tu dois faire et si cela t'aide à améliorer ou non ta motivation lorsque tu participes à des cours de sport. Est-ce que tout est clair jusque-là ?

**Léa** : *Oui ça semble clair.*

Arnaud : Super, dans un deuxième temps on reviendra sur le questionnaire que tu avais rempli pour voir si tu peux y amener des précisions. Ça va comme ça ?

**Léa** : *Oui très bien.*

Arnaud : Alors on va commencer par la vidéo. Voilà, je la mets en route et dès que tu as envie de dire quelque chose tu presses sur la barre d'espace de mon clavier.

**Léa** : *Ok.*

Arnaud : Alors c'est parti.

(Lancement de la vidéo)

**Léa** : *(vidéo : 0 :17) En fait le fait qu'elle, euh. Enfin là on le voit pas forcément, mais en me rappelant, ben après elle dit ben quand je, genre, je siffle et après elle fait l'essai. Et, euh, enfin j'ai compris mais disons que pour certaines personnes, euh, qu'ont pas forcément écouter ça pourrait aider, quand elle le fait en fait. Parce que déjà il est assez fort et du coup, euh...*

Arnaud : De faire l'exercice en fait, de le montrer ?

**Léa** : *Enfin, ben elle dit vous allez faire ces exercices et quand je siffle, et après elle siffle. Et ben vous ferez tel et tel truc. Ben pour ceux qui discutent pendant son explication, le coup de sifflet, ben ça peut déjà aider pour comprendre.*

Arnaud : D'accord, je vois ce que tu veux dire, ouais.

(Relance de la vidéo)

**Léa :** *(vidéo : 0 :32) Ben là le fait qu'elle euh montre l'exercice... ben moi des fois elle dit des noms que je comprends pas forcément l'exercice et du coup le fait qu'elle le fasse ben ça m'aide.*

Arnaud : ça t'aide à comprendre ce que tu dois faire ?

**Léa :** *Ouais.*

Arnaud : Des fois juste le nom tu te souviens peut-être pas de ce que c'est ?

**Léa :** *Ouais, genre je sais le faire mais je sais plus juste en entendant le nom, ce que c'est.*

Arnaud : D'accord, ouais, donc ça t'aide ?

**Léa :** *Ouais.*

Arnaud : Ok.

(Relance de la vidéo)

**Léa :** *(vidéo : 1 :46) Ben là le fait qu'elle fasse les exercices avec nous, ben c'est pas, euh, ben après on sait ce que c'est mais euh disons que c'est un peu plus motivant si elle le fait avec nous que si y'a que nous qui le faisons. En tout cas pour moi.*

Arnaud : Et pourquoi ?

**Léa :** *Ben pourquoi j'sais pas mais. C'est juste qu'elle fasse avec nous.*

Arnaud : D'accord.

(Relance de la vidéo)

**Léa :** *(vidéo : 2 :52) En fait qu'elle nous lance un défi et que elle le fasse, genre en même temps, déjà moi ça me montre que c'est possible et qu'elle nous met pas des défis qui sont impossibles. Parce qu'il y a des fois, où y'a des trucs, ben avec des profs d'avant, ben ils nous disaient vous faites ce défi et ça me paraissait impossible et eux ils le faisaient pas donc on voyait pas si c'était possible ou pas. Du coup, euh, qu'elle le fasse, ça montre que c'est possible.*

Arnaud : Et pis du coup est-ce que tu as envie de le faire ?

**Léa :** *Du coup, j'me dis c'est possible donc je vais pas faire un effort, genre j'vais pas m'énerver à essayer de le faire si c'est pas possible.*

Arnaud : Donc dans le cas où elle ne le montrerait pas, tu ne saurais pas si c'est possible ou pas, du coup t'aurais moins envie d'essayer ?

**Léa :** *Oui.*

Arnaud : D'accord, ouais, c'est intéressant.

(Relance de la vidéo)

**Léa :** (vidéo : 11 :55) *Après là y'a aussi certains, y'a ben y'avait pas d'endroit mais y'a des fois où elle explique un truc avec des termes et elle le montre pas forcément. Genre, j'ai pas d'exemples là qui me viennent mais, euh, y'a des fois où elle nous explique ce qu'on doit faire mais elle utilise des termes que des fois je comprends pas forcément. Et elle le montre pas, euh, elle montre pas comment faut faire.*

Arnaud : D'accord, pis dans ces cas-là qu'est-ce que tu fais ?

**Léa :** *Je demande à mes amies.*

Arnaud : Et en général elles savent ?

**Léa :** *En général elles savent mieux que moi. Mais si elles savent pas, j'vais lui demander à la prof.*

Arnaud : Tu vas lui redemander et puis qu'est-ce qu'elle fait ?

**Léa :** *Ben après elle fait l'exemple, mais en expliquant à tout le monde elle fait pas forcément toujours l'exemple.*

Arnaud : D'accord, donc dans le cas où certaines personnes, certaines fois aussi toi, vous ne comprenez pas quand elle vous le dit simplement de manière orale, vous allez lui demander et puis là elle vous fait l'exemple et puis après en général c'est bon ?

**Léa :** *exactement.*

Arnaud : D'accord, ok, est-ce que tu avais encore d'autres choses que tu voulais dire par rapport à cette vidéo ?

**Léa :** *Ben y'a, ben quand, euh, quand elle voit qu'on y arrive pas, genre elle vient nous donner des techniques. Et c'est bien ça.*

Arnaud : Ca c'est bien, et comment elle vous donne des techniques ?

**Léa :** *Ben, elle essaie de nous, toujours en faisant le mouvement, mais elle essaie de nous expliquer un peu mieux, genre, euh, comment faut faire.*

Arnaud : Et puis vraiment personnellement ?

**Léa :** *Ben des fois c'est par, euh, ben des fois c'est pour toute la classe pis des fois c'est par petits groupes, pis, mais des fois c'est personnellement. Ça dépend un peu. Après des fois elle fait des explications personnelles pis après y'a plein de monde qui écoute aussi. Ça devient une explication de groupe mais, euh...*

Arnaud : D'accord, donc ça ça peut changer. Elle est donc soucieuse que vous fassiez bien les choses ?

**Léa :** *Oui.*

Arnaud : Ok.

**Léa :** *Après y'a aussi des moments où elle disparaît pendant la leçon et on sait pas où elle est partie.*

Arnaud : Ah, d'accord, et puis ça qu'est-ce que ça provoque ?

**Léa** : *Ben, euh, souvent, ça dépend quand. Mais y'a des fois où les gens ils arrêtent de, ils arrêtent de jouer par exemple, pis des fois ils continuent, enfin ça dépend un peu.*

Arnaud : Donc ça dépend un peu, mais donc le fait qu'elle soient partie, des fois y'en a qui se disent bon ben on arrête quoi ?

**Léa** : *Ouais y'en a certaines qui se disent ça.*

Arnaud : Et puis, euh, qu'est-ce qui se passe quand elle revient ? Si vous avez arrêté ?

**Léa** : *Ben elle nous dit qu'il faut qu'on se remette, euh, au travail.*

Arnaud : Ok, super, je te remercie pour ce que tu as dit jusqu'à maintenant. On regarde encore juste tes réponses au questionnaire et puis ensuite ça sera tout bon. Donc là, t'en as reparlé lors de la vidéo il me semble. Lorsque je demande si ton enseignante essaie toujours de te motiver même si l'activité ne te plaît pas. Tu réponds oui et comme exemple tu mets qu'elle vous dit que l'activité ne va pas être trop longue. Donc là c'est dans le cas où l'activité ne te plaît pas ?

**Léa** : *Oui.*

Arnaud : Ok, et puis ça ça te motive ?

**Léa** : *Ben le fait de savoir que ça va pas durer genre toute la leçon ou les deux leçons mais que ça va durer genre, euh, dix minutes ben c'est déjà un peu plus motivant que si elle nous dit que ça va durer les deux leçons, pis qu'on va faire que ça pendant les deux leçons.*

Arnaud : D'accord, et puis par rapport à ça, si je peux rebondir là-dessus, le fait que tu fasses une activité qui à la base, tu te dis, ah non ça c'est embêtant j'ai pas envie de le faire. Est-ce que ça arrive que tu le fasses quand même et puis au fur et à mesure de l'exercice ou de l'activité tu commences à être motivée et à trouver que c'est pas si mal ?

**Léa** : *Oui des fois. Pas pour toutes les activités. Euh, ben j'ai une activité dans le cas où ça me motive pas du tout, euh, en faisant. Oui ça m'est arrivé mais en fait j'ai pas d'exemple. Je me rappelle qu'une fois mais je me rappelle plus pourquoi en fait c'était. Je me souviens qu'il y avait une activité que j'aimais pas du tout avant, j'y avais jamais joué et c'était pas un truc auquel je me passionnais et en y jouant, enfin je trouvais assez cool, mais je sais plus ce que c'est.*

Arnaud : Ok, et tu te souviens si ta prof elle avait aidé à cette motivation ?

**Léa** : *(hésitations)*

Arnaud : C'est peut-être un peu trop loin. C'est pas grave. Si on continue là je demandais si tu comprends les gestes et attitudes de ton enseignante. Tu mets oui et puis je te demandais un exemple. Là tu as mis quand elle veut qu'on se rapproche d'elle. Ok alors je comprends mais comment est-ce qu'elle le fait ? Et finalement comment tu comprends que tu dois te rapprocher ?

**Léa** : *Ben d'abord, elle le dit. Mais avec tout le monde qui parle on entend pas forcément. Après elle siffle, y'a tout le monde qui se tait, principalement (rires). Et après elle nous redit de se rapprocher et pis après ben on vient. Après y'en a des qui restent quand même un peu éloigné mais ... mais des fois*

*la première fois quand on est à l'autre bout de la salle on entend pas forcément mais après quand elle fait le sifflet et que y'a tout le monde qui se tait...*

Arnaud : Là vous savez ce qu'il faut faire ?

**Léa** : *Ouais. C'est surtout après avoir, euh, fait le sifflet que qu'on comprend en fait.*

Arnaud : D'accord. Alors vous vous êtes habituées à ce que quand vous entendez le sifflet vous savez qui faut, qu'il y aura quelque chose à faire en tout cas.

**Léa** : *Oui. Enfin, en tout cas moi, après...*

Arnaud : Ouais, d'accord. Ensuite lorsque tu dois répondre à comprends-tu pourquoi ton enseignante te demande de faire des jeux d'équipes ou des agrès, par exemple, là tu mets non. Donc pour toi, pourquoi tu fais du sport ? ... Tu sais pas vraiment ?

**Léa** : *Non.*

Arnaud : Est-ce que tu penses que ça peut t'apporter quelque chose ou pas ?

**Léa** : *Peut-être de rester en bonne santé mais...*

Arnaud : Donc on va dire, maintenant, si on oublie un petit peu la leçon de gym. Si on dit simplement le sport en général. Pour toi est-ce que ça peut t'apporter quelque chose ?... Tu as dit la santé, y'a-t-il autre chose ?

**Léa** : *Je vois rien d'autre.*

Arnaud : D'accord, ça marche. Et puis, ben là tu mets que tu participes à l'activité mais j'aurais bien aimé que tu me dises pourquoi ?

**Léa** : *Parce que je suis quand même un peu obligée.*

Arnaud : C'est tout ?

**Léa** : *C'est un peu la seule raison.*

Arnaud : D'accord, mais tu m'as dit avant qu'il y avait des moments où tu étais motivée non ?

**Léa** : *Oui.*

Arnaud : Donc c'est des moments dans lesquels tu as du plaisir à faire une activité ?

**Léa** : *Oui c'est ça.*

Arnaud : Ok donc il t'arrive de faire du sport pour le plaisir. C'est quelque chose d'essentiel ça. Donc tu pourrais dire qu'il t'arrive de faire du sport juste pour avoir du plaisir et pas seulement parce que tu es obligée.

**Léa** : *Oui, en fait c'est vrai.*

Arnaud : Ok, donc on arrive au terme de l'entretien, je n'ai plus de questions. Aurais-tu quelque chose à ajouter ?

**Léa** : *Non, bon.*

Arnaud : Ok, alors c'est super comme t'as participé, je te remercie beaucoup.

## Entretien Emma

### Contexte

**Emplacement** : couloir du bâtiment de sport du Collège de la Suze (Bienne)

**Participant.e.s** : Emma (prénom fictif d'une élève de 10 PM), Arnaud Soder

**Durée** : 23 minutes

**Date** : 08.02.2021

Arnaud : Salut Emma, comme tu le sais cet entretien est enregistré mais cet enregistrement sera effacé dès que j'aurais retranscrit son contenu. De plus, ton vrai prénom ne sera pas mentionné dans mon travail donc tu peux parler vraiment librement, ton anonymat est garanti. Je t'explique brièvement le déroulement de l'entretien. Dans un premier temps, je vais te faire visionner plusieurs situations que tu as vécu lorsque je suis venu filmer une de tes leçons de sport il y a de ça un peu plus d'un mois. Je te demande de repérer des situations dans lesquelles ton enseignante communique de manière non verbale, donc avec ses mains, son regard, son intonation de voix ou encore son corps par exemple. Lorsque que tu repères une de ces situations, tu pourras appuyer sur la touche « espace » de mon ordinateur et tu me diras si cette communication non verbale t'aide à comprendre ce que tu es censée faire et si cela aide à améliorer ta motivation ou non. Est-ce que c'est clair pour toi ?

**Emma** : *Oui je pense que c'est clair.*

Arnaud : Dans un deuxième temps, on reviendra sur le questionnaire que tu as rempli pour voir si tu peux approfondir tes réponses. Mais pour l'instant es-tu prête pour la vidéo ?

**Emma** : *oui.*

Arnaud : Alors je vais lancer la vidéo.

(Lancement de la vidéo)

**Emma** : *(vidéo : 1 :01) Ben là elle nous montre comment est-ce qu'on doit faire les exercices.*

Arnaud : D'accord, tu voudrais dire quelque chose ?

**Emma** : *Non.*

Arnaud : D'accord.

(Relance de la vidéo)

**Emma** : *(vidéo : 1 :15) Et, du coup, là elle nous redemande si on a compris ce qu'il fallait faire. Et je trouve que c'est important.*

Arnaud : De vous redemander, ça c'est important ?

**Emma** : *Ouais.*

Arnaud : Pour toi c'est important, ça t'aide à ?

**Emma** : *Ben pour que tout le monde ait compris.*

Arnaud : D'accord.

(Relance de la vidéo)

**Emma** : *(vidéo : 2 :43) Ben là par exemple ce qui est motivant c'est qu'elle fait aussi les exercices avec nous. Et c'est pas un prof qui regarde. Je trouve que c'est motivant qu'elle le fasse avec nous.*

Arnaud : D'accord, est-ce que ça t'aide à faire l'exercice aussi ?

**Emma** : *Oui.*

(Relance de la vidéo)

Arnaud : Je me permets d'arrêter la vidéo pour te poser une question. Est-ce qu'il arrive que dans certaines situations tu sois démotivée ?

**Emma** : *Non. En fait, j'aime beaucoup le sport et y'a pas vraiment de choses qui me démotivent. Et surtout, je trouve qu'elle explique beaucoup et elle explique bien et... j'sais pas vraiment comment expliquer mais j'trouve qu'elle essaie toujours d'autres techniques pour nous motiver et si on fait par exemple du renforcement des fois pour certaines c'est démotivant et pis elle nous dit que ça va aller et que ça ne sera pas très long. Et du coup elle nous encourage et ça c'est motivant.*

Arnaud : D'accord, et pis du coup ça donne envie de faire ?

**Emma** : *Ouais moi je trouve.*

Arnaud : Toi tu aimes bien le renforcement ?

**Emma** : *Ouais.*

Arnaud : Donc pour toi, ce qui te motive le plus, c'est déjà juste que tu aimes le sport en général ?

**Emma** : *Oui.*

Arnaud : Ok, donc même si ton enseignante, ta prof, elle n'était pas très motivante, pour toi ça ne changerait pas grand-chose ?

**Emma** : *Ben si, ça serait un peu, elle serait, si elle ne mettait pas de ton dans la voix ou qu'elle ne montrerait pas comment faire, je pense que ce serait quand même un peu ennuyant. Mais là je trouve qu'elle explique vraiment bien et que, elle fait des gestes et elle essaie toujours de nous motiver, du coup c'est encore plus motivant.*

Arnaud : D'accord, pis du coup elle vous dirige un peu, elle vous montre quel chemin emprunter entre guillemet ?

**Emma** : *Ouais.*

Arnaud : Alors, euh, est-ce que tu as encore quelque chose à dire ?

**Emma** : *Ben du coup, là aussi (vidéo : 7 :31) elle nous montrait comment faire. Et, euh, j'trouve c'est important, parce que des fois sur les feuilles c'est pas exactement mis la même chose et c'est un autre point de vue je pense.*

Arnaud : Et du coup qu'est-ce que ça apporte en plus ?

**Emma** : *Ça nous apporte des techniques et ça nous aide à effectuer et à comprendre l'exercice.*

Arnaud : Et puis ça en démontrant elle-même, en faisant la même chose que vous finalement ?

**Emma** : *Voilà.*

Arnaud : Ok.

(Fin de la vidéo)

Arnaud : Alors, est-ce que tu aurais encore quelque chose à dire par rapport à cette vidéo ?

**Emma** : *Moi j'ai fini.*

Arnaud : Rien de plus ?

**Emma** : *Non.*

Arnaud : Alors je te propose juste d'approfondir une ou deux questions auxquelles tu avais répondu lors du questionnaire. Et puis après ça sera tout bon. Ça marche ?

**Emma** : *Ouais.*

Arnaud : Tu avais mis qu'en général tu comprends assez bien les attitudes pis les gestes de ton enseignante, c'est ce que tu as dit aussi avant. Et puis là je demandais de donner un exemple, en fait, un exemple pour lequel tu comprends ces attitudes ou ces gestes et puis tu avais écrit « lorsqu'elle nous montre de se rapprocher d'elle ». Donc ok, je vois à peu près ce que tu veux dire, mais comment elle elle le fait ?

**Emma** : *Et ben, elle nous le demande oralement et en même temps elle fait des gestes de mettre ses mains contre elle, enfin de rapprocher ses mains contre elle.*

Arnaud : Ok, donc le fait qu'elle fasse aussi des gestes, est-ce que tu penses que ça amène quelque chose ?

**Emma** : *Je pense que ça suffirait si elle parle mais je trouve aussi intéressant si elle fait des gestes.*

Arnaud : Ok, pourquoi ?

**Emma** : *Ben parce que y'en a des qui comprennent pas toujours et c'est pour ça qu'elle le répète. Et des fois on est pas forcément attentives à ce qu'elle dit et elle fait seulement le geste et elle parle plus. Et quand elle fait le geste on comprend qu'on doit aller vers elle.*

Arnaud : D'accord. Merci. Et ici, tu avais noté que tu comprenais pourquoi ton enseignante te demande de faire telle ou telle type d'activité. Donc pour toi quelle est l'importance de faire ces activités ?

**Emma** : *Faire du sport.*

Arnaud : Faire du sport ouais. Mais pour toi qu'est-ce qui te plaît dans le sport ?

**Emma** : *Ben le fait de bouger, j'aime beaucoup bouger et les jeux d'équipes j'aime bien.*

Arnaud : Ouais, pourquoi t'aime bien ?

**Emma** : *Ben parce que on est tous ensemble et c'est des jeux et j'aime bien les jeux.*

Arnaud : D'accord, et puis est-ce que Madame Heimberg elle a rôle pour te motiver encore plus, vu que t'es déjà bien motivée apparemment ?

**Emma** : *le fait qu'elle montre qu'elle même elle est motivée, avec sa voix.*

Arnaud : Ok, as-tu encore quelque chose à dire ?

**Emma** : *Non, pas vraiment.*

Arnaud : Alors merci beaucoup, c'est chouette que tu aies été d'accord de participer à cet entretien.