

La communication non verbale au service des apprentissages

Formation primaire

**Mémoire de Bachelor de : Wendy Fiore
Sous la direction de : Joanne Rothen
La Chaux-de-Fonds, avril 2026**

Remerciements

Tout d'abord, je voudrais adresser mes plus sincères remerciements à ma directrice de mémoire, Madame Rothen, pour son accompagnement bienveillant et rempli d'encouragements. Son engagement, son soutien et ses conseils m'ont été d'une aide précieuse tout au long de ma recherche.

Je remercie également les trois enseignantes qui ont accepté de participer à mon étude, même si celle-ci impliquait un engagement conséquent de leur part notamment à travers une observation filmée et une analyse de leur pratique, ainsi qu'un temps consacré aux entretiens.

Je tiens également à remercier mes proches qui ont été d'une patience infinie et qui m'ont encouragée tout au long de ce travail. Ils ont su trouver les mots justes pour me motiver à terminer cette étape, qui marque le début d'un nouveau chapitre dans ma vie.

Finalement, j'adresse mes remerciements à mes collègues de formation, qui m'ont permis de relativiser et d'avancer sereinement tout au long de ma formation, mais surtout dans les moments de doute liés à ce travail de mémoire.

Résumé

Ce travail de recherche porte sur les perceptions des enseignant·es sur la façon dont ils·elles communiquent les savoirs à leurs élèves. Il se penche en particulier sur le jeu corporel qu'ils mettent en vigueur à travers les signes non verbaux mobilisés. La récolte de données repose sur des entretiens semi-directifs d'autoconfrontation des signes non verbaux observés. Ces entretiens visent à analyser et à interpréter les signes non verbaux utilisés par trois enseignantes de cycle 2, dans le but de comprendre la signification qu'elles leur attribuent.

Bien que les représentations initiales des enseignantes au sujet des facteurs favorables à l'apprentissage ne portent pas directement sur le langage non verbal, les propos des participantes à l'étude montrent que cet aspect n'est pas pour autant négligeable. En effet, il semble ainsi constituer un outil didactique indispensable grâce à ses effets significatifs sur les interactions entre les élèves et l'enseignant·e.

À partir de différentes captations vidéo montrant des signes non verbaux spécifiques, les enseignantes ont pu souligner l'importance de la communication non verbale dans leur pratique. Cette dernière leur permet non seulement de réguler explicitement les apprentissages, mais aussi de créer une relation avec les élèves et de réguler leurs comportements. Ce qui représentent des finalités implicitement en lien avec la qualité des apprentissages.

Cinq mots-clés

- Communication non verbale
- Signes non verbaux
- Enseignant·e
- Apprentissage
- Gestes professionnels

Liste des figures

Figure 1 : Emotions de base et émotions dérivées inspirées de Fisher et al. (1990), de Hartfield et al. (1994), cités par Brunel (1995).....	19
--	----

Liste des tableaux

Tableau 1 : Fonctions et finalités de la communication non verbale de Boizumault et Cogérino (2012)	10
Tableau 2 : Les différents espaces et ses effets sur la relation à l'Autre de Girard et Chalvin (1997).....	14
Tableau 3 : Les quatre temps de la récolte de données.....	24

Liste des annexes

Annexe 1 : Le contrat de recherche	I
Annexe 2 : La grille d'observation	II
Annexe 3 : Le guide d'entretien.....	VIII

Sommaire

Introduction	1
1. Problématique	5
1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche.....	5
1.1.1. Raison d'être de l'étude.....	5
1.1.2. Présentation du problème.....	5
1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche	6
1.2. État des connaissances théoriques.....	7
1.3. Question de recherche et objectifs de recherche.....	20
1.3.1. Identification de la question de recherche	20
1.3.2. Objectifs de recherche	20
2. Méthodologie.....	21
2.1. Fondements méthodologiques.....	21
2.1.1. Une recherche qualitative	21
2.1.2. Une démarche compréhensive	22
2.1.3. Une approche inductive	22
2.2. Nature du corpus.....	24
2.2.1. Les moyens de collecte de données.....	24
2.2.2. La procédure et le protocole de recherche	27
2.3. Méthodes et techniques d'analyse des données.....	28
2.3.1. La transcription et ses règles	28
2.3.2. Le traitement des données et d'analyse.....	29
3. Présentation et interprétation des résultats	31
3.1. Analyse des résultats	31
3.1.1. Les fonctions pratiques et efficaces de la communication non verbale.....	33
3.1.2. Les signes non verbaux pour réguler les apprentissages	35
3.1.3. Les signes non verbaux pour réguler les comportements.....	37
3.1.4. Les signes non verbaux pour établir une relation.....	39
Conclusion.....	44
Références bibliographiques.....	49
Annexes.....	I

Introduction

Enseigner va de pair avec la transmission de messages et plus spécifiquement avec le partage de connaissances. Nous l'avons appris tout au long de notre formation à travers les différents cours de didactique dispensés. Toutefois, je n'ai jamais vraiment réfléchi à la signification profonde de la communication ni à ses conséquences potentiellement positives ou négatives sur les élèves. Or, c'est un concept central et essentiel pour établir des liens avec les élèves, car une transmission efficace des connaissances dépend grandement d'une communication de qualité avec eux.

La communication, qui dérive du verbe communiquer, trouve ses racines dans le latin *communicare*. Ce dernier signifie « être en relation avec ». Dans l'œuvre *Assumer son autorité et motiver sa classe*, Lavédrine (2016) souligne la pertinence d'analyser séparément ces termes afin d'en comprendre la véritable signification. Le verbe « être » renvoie à l'idée que, grâce à la communication, l'individu se révèle, dévoile son identité, son authenticité. Quant au mot « relation », il suggère l'existence d'un échange mutuel et plus précisément d'une interaction où toutes les personnes concernées émettent et reçoivent des informations. Enfin, le terme « avec » fait référence au lien et à la réelle coopération qui se crée entre les individus lors d'une communication : « C'est ensemble, l'un avec l'autre et non l'un contre l'autre que nous communiquons » (Lavédrine, 2016, p. 187). Communiquer implique ainsi une prise en considération de l'Autre dans sa singularité afin de construire une boucle d'interactions, dans laquelle chacun est amené à jouer tour à tour le rôle d'informateur et de récepteur.

En outre, toute communication est multimodale et utilise plusieurs canaux. Cela signifie qu'elle va bien au-delà du simple système verbal. Abric (2019) va dans ce sens, il cite : « Lors d'une interaction chaque acteur émet et reçoit un énoncé total et hétérogène résultant de la combinaison de tous les éléments du champ situationnel » (p. 59). Il souligne ainsi que ces informations peuvent inclure des éléments verbaux (comme le langage), acoustiques (tels que l'intonation de la voix), physiques (tels que l'organisation de l'espace), visuels (comme les gestes et les mimiques) ou même olfactifs. Selon l'argument d'Argentin, cité dans Abric (2019), « Ce n'est que dans un contexte d'ensemble des systèmes de signes, lui-même intégré dans un contexte d'interactions, que le sens pourra se former » (p. 59). En d'autres termes, pour saisir le message transmis lors d'une communication, le récepteur doit considérer l'ensemble des signes perceptibles, qu'ils soient verbaux ou non verbaux.

Dans le cadre de l'enseignement, avant de communiquer véritablement avec sa classe, l'enseignant·e doit connaître ses intentions à l'égard de ses élèves. Il·elle pourra ainsi adopter l'expression vocale, la gestuelle, l'attitude ou le langage adéquats au but visé. Les propos de Lavédrine (2016) évoquent le fait que l'enseignant·e n'adopte pas la même attitude, ni la même intonation, ni la même vitesse d'élocution et le même langage si le désir est d'éveiller l'intérêt et la réaction des élèves ou au contraire si l'objectif est de les calmer et les rassurer. La communication de l'enseignant·e peut être plus ou moins accentuée sur l'aspect sensoriel, intellectuel ou émotionnel selon la situation, mais ne peut exclure l'un ou l'autre de ces aspects, car communiquer avec sa classe implique chacun de ces niveaux : « Ainsi vous ne vous adressez pas seulement à un cerveau qui pense ou à des oreilles qui écoutent, mais aussi à un corps qui reçoit et à un cœur qui ressent » (Lavédrine, 2016, p. 291).

La communication peut être déclinée en deux composantes spécifiques : la communication verbale et la communication non verbale. Dans cette recherche, le propos est orienté volontairement sur la communication non verbale, qui, bien qu'elle soit importante aux interactions, est très souvent oubliée et peu étudiée.

Cette thématique a été choisie, car de nombreux questionnements ont surgi lors de ma formation quant à la manière d'être et d'agir dans le but de motiver les élèves à apprendre. J'ai d'abord eu l'intention de m'intéresser aux facteurs motivationnels des élèves face à l'apprentissage en général. Puis l'un des facteurs découverts a éveillé ma curiosité, celui concernant les interactions entre l'enseignant·e et les élèves. J'ai ainsi effectué des recherches sur ce facteur, et j'ai rapidement constaté une forte corrélation entre les interactions de l'enseignant·e et la communication non verbale qu'il·elle utilise pour interagir avec ses élèves.

Depuis ma première année de formation à la HEP BEJUNE, j'observe mes FEE enseigner et je me questionne sur les gestes qu'ils·elles utilisent lorsqu'ils·elles enseignent. J'ai constaté que la plupart de ces gestes ont un impact direct sur les élèves.

Quand ces signes non verbaux sont-ils utilisés ? Et pour quelles conséquences sur les élèves ?

J'ai remarqué qu'il est très compliqué de rattacher chaque geste non verbal à une fonction particulière. Un même signe non verbal peut être utilisé dans différents contextes, et pour différentes finalités et conséquences, selon les enseignant·es.

C'est pourquoi je me suis lancée dans l'étude de cette thématique afin de déterminer s'il était possible de tirer des conclusions à partir de l'analyse de certains signes non verbaux. Pour cela, je me suis appuyée sur le partage des perceptions de différentes enseignantes, tout en confrontant leurs points de vue aux théories existantes. Cela a permis de mettre en évidence les pratiques actuelles, pour se concentrer sur les bases d'idées liées à la communication non verbale dans l'enseignement.

Cette étude a particulièrement éveillé mon intérêt, car elle a servi de levier à la conception d'un répertoire de gestes non verbaux utiles en pédagogie. Cela a contribué à étendre mon éventail d'actions non verbales pour un enseignement optimal des apprentissages.

Pour présenter les principaux concepts liés au sujet de la communication non verbale, le travail va d'abord se pencher sur le point de vue de Hennel-Brzozowska (2008) qui offrira une définition détaillée de cette communication. Ensuite, les propos de Lavédrine (2016) et d'Abric (2019) mettront en lumière différentes fonctions de la communication selon le contexte d'utilisation.

Dans un second temps, les connaissances théoriques seront approfondies en s'intéressant à la communication non verbale dans l'enseignement. Les perceptions de différents auteurs seront prises en compte, telles que celles de Pujade-Renaud (1984), Filloux (1984), Guidetti (2010) ou encore de Boizumault et Cogérino (2012).

Puis, les idées de Guilbert (2001), Pujade-Renaud (1984), Veltcheff (2015), L'équipe Sydo (2015) et Brophy (cité dans Girard & Chalvin, 1997) serviront à identifier les éléments essentiels à l'apprentissage des élèves, qui sont au cœur de mon étude.

Ensuite, un inventaire des signes non verbaux récurrents dans l'enseignement sera effectué à partir du point de vue de nombreux auteurs qui les mettent en relation avec diverses situations et finalités : Lavédrine (2016), Pujade-Renaud (1984), Girard & Chalvin (1997), Moulin (2004), Ekman et Friesen (cités dans Moulin (2004)), Berthier-McLaughlin et Harfaut (2008), Abric (2019), Platon et al. (cités dans Brunel, 1995).

Une fois le cadre théorique établi, la démarche sélectionnée pour ce travail sera décrite, en détaillant les principes méthodologiques qui en découlent.

Après cela, je procèderai à l'analyse de données, possible en observant les propos exprimés dans les différents entretiens. Cette analyse et son interprétation seront divisées en quatre sections distinctes : les fonctions pratiques et efficaces de la communication non verbale, les signes non verbaux pour réguler les apprentissages, les signes non verbaux pour réguler les comportements et les signes non verbaux pour établir une relation.

Pour terminer ce travail, je présenterai la conclusion, qui mettra en évidence les propos significatifs à retenir, les biais de ce travail, les questionnements qui ont émergé ainsi que les perspectives d'investigation de cette recherche.

1. Problématique

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

1.1.1. Raison d'être de l'étude

Une bonne communication entre les enseignant·es et les élèves est primordiale dans la construction d'une relation pédagogique saine qui privilégie les apprentissages.

Les enseignant·es ne sont pas toujours conscient·es de leur manière de communiquer avec leurs élèves, qui se fait parfois de manière très spontanée.

S'intéresser à la communication enseignante améliore la compréhension des gestes professionnels favorisant un bon climat de classe, l'optimisation des apprentissages et les relations interpersonnelles avec les élèves.

Une communication ouverte et interactive entre enseignant·es et élèves est essentielle pour créer un climat d'apprentissage positif et propice à l'implication. En entretenant une interaction constante, l'enseignant·e communique implicitement aux élèves qu'ils ont leur place en classe. Cela renforce leur sentiment de bien-être et de confiance pour s'engager dans l'apprentissage. Veltcheff (2015) soutient l'idée d'un lien significatif entre la réussite scolaire, l'estime de soi et l'engagement des élèves dans les apprentissages. Il affirme : « La confiance en soi est essentielle pour l'apprentissage car elle permet d'avancer et de persévérer » (L'équipe Sydo, 2015, p. 29).

1.1.2. Présentation du problème

L'importance de la communication verbale de l'enseignant·e est souvent évoquée lorsqu'il s'agit d'évaluer la pertinence de l'enseignement. Néanmoins, la composante non verbale est généralement peu abordée dans le contexte scolaire malgré son importance haute dans la qualité de la relation pédagogique. Berthier-McLaughlin et Harfaut (2008) citent : « L'immobilité du corps n'est pas naturelle, et dans le cadre d'un cours elle est perçue négativement » (p. 56). Par conséquent, il est indispensable de s'intéresser à la communication non verbale de l'enseignant·e, car, selon Bless (2018), elle est un levier essentiel pour les apprentissages scolaires car elle régule l'engagement des élèves.

Celle-ci peut en effet engendrer des conséquences positives sur l'efficacité de l'enseignement, notamment en favorisant la pose du cadre dans la classe et la construction d'une relation affective de qualité avec les élèves. Certains auteurs, tels que Archambault et Chouinard (2009), mettent en avant que les signes non verbaux employés par l'enseignant·e peuvent effectivement induire des comportements ou des attitudes spécifiques chez les élèves. Ils peuvent ainsi contribuer à établir un climat sain et propice au travail et aux apprentissages.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

La communication non verbale est un aspect primordial de la communication dans l'enseignement, pourtant, les occasions de vivre un enseignement à ce sujet en suivant la formation pour devenir enseignant·e au niveau primaire sont peu nombreuses : « il est surprenant que toute cette dimension corporelle soit si peu exploitée dans la communication scolaire » (Lavédrine, 2016, p. 260). Au cours de cette formation, les étudiant·es apprennent ainsi à utiliser des gestes, par exemple en musique ou lors des cours de développement personnel, afin d'utiliser des gestes pour des situations précises. Mais les liens qui permettraient d'apprendre à les mobiliser dans des situations d'enseignement sont rares, alors que : « Le corps fait partie intégrante de la communication » (Lavédrine, 2016, p. 260). Pourtant, l'acquisition de connaissances est favorisée lorsque les élèves sont attentif·ves, curieux·ses et encouragé·es à apprendre. Et cela peut rarement se faire par simple discours oral. En effet, les élèves ont besoin d'appréhender le savoir par la perception pour s'impliquer davantage dans ce qui est demandé. Il est souvent évoqué qu'un exemple vaut mieux que mille mots, qu'une représentation visuelle dégage plus de sens qu'une suite de mots, car cette dernière peut être perçue comme insignifiante et non concrète, surtout pour les élèves.

C'est pourquoi il est pour moi important de traiter de ce sujet et d'observer concrètement en classe comment les enseignant·es mobilisent leur corps pour enseigner.

La réflexion nécessite, en premier lieu, une mise en perspective théorique, développée ci-dessous.

1.2. État des connaissances théoriques

1.2.1. La communication non verbale

1.2.1.1. Définition

Hennel-Brzozowska (2008) définit la communication non verbale comme une construction et un partage des significations qui sont échangées sans employer la parole.

Argyle (cité dans Hennel-Brzozowska, 2008) nomme ce type de communication « bodily communication », qui signifie langage du corps.

Cette communication comprend un ensemble vaste de processus ayant des propriétés communicatives. On peut citer tout d'abord les comportements plus manifestes, comme l'aspect extérieur, qui correspondent aux comportements de relation spatiale avec les autres, tels que les rapprochements, les prises de distances, etc. Cela inclut également les mouvements du corps, ce qui sous-entend les mouvements du tronc, de la tête ou des membres (Hennel-Brzozowska, 2008). Cette auteure relève également des activités moins évidentes, comme les expressions faciales, les contacts visuels, les regards et les intonations vocales.

Cette communication non verbale est souvent utilisée pour améliorer la communication verbale, mais il est toutefois pertinent d'approfondir ses fonctions précises.

1.2.1.2. Les fonctions de la communication non verbale

Dans l'ouvrage *La dimension non verbale de la communication*, Abric (2019) développe les différentes fonctions que peut avoir la communication non verbale. La principale fonction de celle-ci consiste à appréhender immédiatement l'état émotionnel de l'émetteur, mais également son attitude par rapport à la situation et au récepteur.

Lavédrine (2016) partage cette idée, elle affirme : « [...] le corps traduit non seulement de manière inconsciente notre pensée et le sens de nos mots, mais parce qu'il est aussi le siège de nos émotions. Il révèle directement ce que nous vivons, ce que nous ressentons » (p. 261). Le langage non verbal donne des informations sur le vécu réel de l'émetteur en situation, mais aussi sur l'image qu'il souhaite projeter. Abric (2019) quant à lui, met en avant l'idée qu'il s'agit souvent du premier support à partir duquel il est possible de se créer une image de l'Autre.

La communication non verbale détient également une fonction d'étalement du langage. Elle sert à renforcer, ponctuer et valider ce qui est exprimé à l'oral. Elle permet aussi de passer directement des informations utiles à la communication, par exemple la direction du regard qui indique à qui le message s'adresse, sans utiliser de support linguistique.

Lavédrine (2016) souligne ce fait en affirmant que maîtriser les intonations de voix et la gestuelle permet d'apporter du sens sans épiloguer. Cela offre ainsi l'avantage d'aller à l'essentiel rapidement afin de conserver l'attention du « public ».

Finalement, cette communication a une fonction qualifiée de quasi-linguistique. En effet, certains de ces comportements non verbaux ont une équivalence directe avec le langage parlé. Ces gestes pouvant être traduits par des mots sont des « emblèmes » (Abric, 2019, p. 61). Deux types de lexiques emblématiques sont à distinguer :

- les lexiques emblématiques en quelque sorte « naturels » (mouvements spontanés, par exemple), dont la signification peut varier en fonction de l'environnement culturel (cf. le mouvement de la tête pour dire « oui » ou « non ») ;
- les langages emblématiques construits, ou artificiels, comme le langage des sourds et muets. (Abric, 2019, p. 61)

Les contenus des paragraphes précédents ont permis d'approfondir la théorie générale de la communication non verbale et de ses fonctions. Pour la suite de ce travail, le propos sera orienté sur un contexte communicationnel précis, celui de l'enseignement.

1.2.2. La communication non verbale dans l'enseignement

1.2.2.1. Une communication symbolique

Dans le contexte scolaire, la communication non verbale revêt un aspect pratique et fonctionnel. En effet, l'enseignant-e l'utilise en classe principalement pour produire du sens pour les élèves.

Les propos de Filloux (1984) soulignent l'importance de cette implication corporelle dans la classe. Il déclare :

L'enseignant se trouve alors comme condamné à donner constamment de sa personne « physique », pour capter l'attention des élèves, les séduire, les fasciner, par l'utilisation du regard (dont la force, la pénétration veut faire « pénétrer » le savoir), sa manière de circuler, d'étayer sa parole par des gestes, de faire varier la hauteur de son corps, l'intensité de sa voix — une voix « professionnelle » différente de la voix « personnelle ». (p. 74)

Par sa mobilité corporelle, l'enseignant·e a sans cesse un contrôle sur les comportements des élèves et est en mesure de les réguler même en pleine activité, par mimiques ou gestes discrets, sans entraver son déroulement.

Les élèves interprètent sans arrêt les signes non verbaux de l'enseignant·e pour répondre aux attentes de celui·celle-ci. Pujade-Renaud (1984), dans son œuvre *Le corps de l'enseignant dans la classe*, affirme : « Être enseignant, c'est être regardé » (p. 27). Par conséquent, l'enseignant·e est en constante communication avec les élèves. En effet, lorsqu'il·elle n'émet pas d'inflexions vocales, il·elle ne pratique aucune communication verbale, mais son corps ne cesse d'apporter inconsciemment des signes interprétables par les élèves.

Précédemment, les propos se sont centrés sur les fonctions de la communication non verbale en général. Pour la suite de ce travail, il paraît judicieux d'identifier et de comprendre quelles sont les fonctions de cette communication non verbale dans le contexte de l'enseignement.

1.2.2.2 Les fonctions de la communication non verbale en classe

Cooper et Simonds (cités dans Lapointe & Guillemette, 2012) mettent en avant diverses finalités à la communication non verbale en classe. Ils déclarent : « Elle peut notamment servir à renforcer, contredire, substituer, compléter ou réguler les interventions de l'enseignant » (p. 194).

Une efficacité d'un point de vue de la charge cognitive de l'élève peut également être mise en évidence. En effet, selon Guidetti (2010), l'aspect non verbal de la communication serait interprété plus facilement que le langage verbal, qui nécessiterait davantage de prise en charge cognitive. Cette auteure énonce : « [...] les gestes permettraient d'alléger la charge cognitive dédiée au traitement de l'information, charge qui pourrait être alors dévolue à d'autres tâches [...] » (2010, p. 234).

La communication non verbale, qu'elle soit consciente ou non, a un effet sur le comportement des élèves. Et ceci se manifeste par une présence accentuée au sein de la classe, perceptible par les élèves, par les déplacements, les positions du corps, la gestualité ou encore le regard quotidien de l'enseignant·e. Comme le démontrent les recherches de Boizumault et Cogérino (2012), la communication non verbale de l'enseignant·e varie en fonction du contexte, mais également de son expertise. Elle sert à exprimer diverses idées : des félicitations, une critique, mais aussi à renforcer des aspects comportementaux ou des acquis d'apprentissage chez les élèves (Boizumault & Cogérino, 2012).

La communication non verbale peut ainsi être distinguée en quatre catégories de fonctions, synthétisées sous forme de tableau :

Noms des fonctions	Finalités	Exemples propres à l'EPS
La fonction technique	Montrer la manière d'effectuer un mouvement technique pour que les élèves se l'approprient.	- replacer un élève lors d'un service de Volley-Ball. - montrer comment effectuer une chandelle avec sa main et comment se mettre en position gainée.
La fonction relationnelle	Créer une relation avec les élèves. → Les rassurer et les apaiser.	- lever le pouce vers le haut pour dire « super ». - poser une main sur l'épaule d'un élève.
La fonction déshumanisée	Faire passer un message sans bouleverser la préoccupation principale (ex. : basée sur l'organisation, la gestion de classe ou sur les apprentissages moteurs).	- faire reculer les élèves du terrain en marchant sur la ligne, tout en faisant une autre action (ex. : arbitrage).
La fonction communicationnelle	Entrer en interaction avec les élèves et signifier rapidement ce qui est attendu d'eux.	- applaudir à la fin d'une représentation en acrosport pour que la classe applaudisse. - pousser délicatement un élève dans le dos pour qu'il prenne place.

Tableau 1 : Fonctions et finalités de la communication non verbale de Boizumault et Cogérino (2012)

1.2.3. Les apprentissages

Après avoir détaillé à quoi correspond la communication non verbale de l'enseignant·e, il est primordial de s'intéresser au concept avec lequel cette dernière est mise en relation, soit les apprentissages.

Dans un premier temps, il est indispensable de définir le terme « apprentissage », qui peut se mettre en lien avec la trilogie : savoir, savoir-faire, savoir-être. Cette trilogie s'avère particulièrement ambiguë selon Guilbert (2001), qui soutient l'idée que ces termes peuvent affecter négativement la clarté des objectifs éducationnels en raison de la difficulté récurrente à discerner le savoir associé à certaines aptitudes.

C'est pourquoi il suggère donc : « [...] d'abandonner les trois expressions [...] et de les remplacer par les termes de compétences : intellectuelles, gestuelles, et à communiquer avec autrui » (p. 25).

Dans *Un corps pour comprendre et apprendre*, Girard et Chalvin (1997) soutiennent l'idée que l'apprentissage optimal est lié à la qualité de l'enseignement donné. Celui-ci se concentre autant sur la pose de limites comportementales que sur l'encouragement du développement des élèves. Ils déclarent :

Dans cette perspective, l'enseignement est une intervention extérieure qui, en référence à des normes, a pour effet d'intervenir sur les apprentissages en empêchant certains comportements ou au contraire d'enrichir les apprentissages déjà en place pour qu'ils puissent se développer de la manière la plus favorable possible. (p. 83)

Un apprentissage ne peut pas se faire sans poser de limites car « Leur absence peut provoquer une errance, une recherche de soi sans retour d'image et leur dépassement peut ouvrir un champ d'autres possibles » (Girard & Chalvin, 1997, p. 83). Autrement dit, cela influencerait fortement les apprentissages de manière défavorable. Il est souvent affirmé que l'autorité serait un don inné et naturel. Comme énoncé par Pujade-Renaud (1984), cette dernière peut être référée à des facteurs physiques, comme le charisme, la posture, la stature, la modulation vocale ou encore l'assurance visible.

Plusieurs auteurs s'expriment également sur les éléments favorisant un climat de classe de qualité. Tel que le mentionne Veltcheff (2015), un bon climat de classe va de pair avec une

hausse de l'implication des élèves dans les apprentissages, ainsi qu'avec une meilleure estime de soi, engendrant des progrès favorisant la réussite scolaire (pp. 7-8). Un climat de classe propice aux apprentissages repose ainsi sur l'interaction et la confiance en l'enseignant·e, mais également en soi-même : « La confiance en soi est essentielle pour l'apprentissage car elle permet d'avancer et de persévérer » (L'équipe Sydo, 2015, p. 29).

De cette manière, les enseignant·es doivent stimuler les élèves pour maintenir une tension motivante dans le but de favoriser les apprentissages et tout en ajustant leur approche en fonction de la dynamique de classe :

Les bons pédagogues ne sont pas ceux qui font les choses à la mode... mais ceux qui créent l'harmonie entre le maître, le groupe et l'enseignement dispensé. Ceux-ci savent motiver leurs élèves en gardant la tension suffisante pour les pousser à travailler et découvrir des choses nouvelles. Ils les tonifient physiquement, décontractent ceux qui sont raides et coincés et stimulent ceux qui sont avachis et sans énergie. (L'équipe Sydo, 2015, p. 169)

Les mêmes auteurs ajoutent que, pour accroître les progrès des élèves dans les apprentissages, l'enseignant·e doit construire une réelle connexion affective avec ses élèves. Cela va de pair avec un respect mutuel et une ambiance de classe encourageante : « L'aspect affectif non verbal qui passe par le geste et la mimique détermine l'ambiance de travail. Si l'atmosphère est favorable, les progrès sont nets, si l'humeur de l'enseignant est négative, les acquisitions sont modestes, voire nulles » (L'équipe Sydo, 2015, p. 158).

En d'autres termes, l'interaction et notamment celle par signes non verbaux avec l'enseignant·e permet aux élèves de se sentir soutenu·es et de gagner en productivité intellectuelle, privilégiant ainsi l'acquisition des apprentissages. En ce sens, Brophy (cité dans Girard & Chalvin, 1997) insiste sur l'existence d'une élévation réelle des gains d'apprentissage dans les classes qui bénéficient de nombreuses interactions avec les enseignant·es.

Il est important de reconnaître que le corps de l'enseignant·e joue un rôle déterminant pour favoriser les apprentissages des élèves. C'est pourquoi je m'y intéresserai dans la partie qui suit. Les propos suivants permettront de se concentrer sur les indices visuels de la communication non verbale de l'enseignant·e.

1.2.4 Les signes non verbaux visuels dans l'enseignement¹

1.2.4.1. La proxémie et l'occupation de l'espace

Dans *Assumer son autorité et motiver sa classe*, Lavédrine (2016) expose l'importance de l'occupation de l'enseignant·e dans l'espace de classe et spécifiquement les effets qu'elle peut causer sur la relation avec les élèves. La place que l'enseignant·e a au sein de la classe est le résultat de la place qu'il·elle prend dans la classe. Il s'agit d'un moyen de faire acte de présence tout en affirmant son autorité, notamment par des mouvements du corps, des gestes et des expressions.

Les propos qui suivent permettront de décrire plus finement ces différents signaux non verbaux. Le premier élément concerne la distance en proxémie. En effet, se rapprocher physiquement d'un·e élève amène à entrer en contact avec lui·elle et, par conséquent au fait qu'il·elle se sente directement concerné·e, ce qui peut favoriser son engagement et sa participation. Lavédrine (2016) et Pujade-Renaud (1984) estiment que cette diminution de distance peut également signifier un acte d'avertissement disciplinaire efficace, souvent sans la nécessité de le compléter par un autre moyen.

Autour de chaque individu existe un espace symbolique, soit une zone dite personnelle, appelée bulle proxémique. Cette bulle proxémique varie d'une personne à une autre selon la personnalité, l'âge, le milieu social ou le pays.

¹ Ce travail de recherche se concentre uniquement sur les signes non verbaux observables et porteurs de significations pour les apprentissages. Celui-ci exclut donc les aspects vocaux, olfactifs et en rapport avec l'apparence.

Les lois de la distance en proxémique		
ESPACE	DISTANCE	RELATION A L'AUTRE
Espace intime	0 à 40 cm	Contact physique inéluctable et indiscret. Participation à l'activité physique de l'autre : odeurs, bruits divers, respiration.
Espace personnel	40 cm à 1, 20 m	Possibilité de contact physique. L'autre est à portée de main.
Espace social	1, 20 m à 3, 50 m	Communication facile, conversation, écoute sans contact physique.
Espace public	Au-delà de 3, 50 m	Communication et écoute nécessitent un acte volontaire d'attention.

Tableau 2 : Les différents espaces et ses effets sur la relation à l'Autre de Girard et Chalvin (1997)

Le plus souvent, en classe, l'enseignant·e se place entre la zone personnelle et la zone sociale de l'élève. Cette distance doit absolument être identifiée par l'enseignant·e, car elle peut différer selon les enfants et peut représenter un obstacle à la construction d'une bonne relation avec l'élève dans le cas d'un sentiment d'intrusion dans son espace vital, intime. L'élève pourrait se sentir menacé et devenir agressif, ce que Pujade-Renaud (1984) approuve lui-même également. Il affirme : « [...] lorsque la distance diminue, la proximité spatiale et/ou affective est contrebalancée par une augmentation de l'agressivité » (p. 121). Par conséquent, se rapprocher significativement des élèves n'est en aucun cas sans conséquence sur leur comportement et leur état émotionnel. Au contraire, une distance trop grande peut créer un lien froid entre l'enseignant·e et sa classe, ce qui risque de rapidement détériorer l'engagement des élèves et les relations enseignant·e — élèves indispensables à un bon climat de classe. Il est donc nécessaire d'adopter la distance appropriée, permettant à la fois d'affirmer l'autorité et de tisser un lien de confiance et de respect.

1.2.4.2. Les postures et positions

La posture de l'enseignant·e dans la classe a également une grande importance. Selon Lavédrine (2016), deux postures hiérarchiques peuvent se distinguer : celle affirmant la supériorité en adoptant une position haute et celle relevant de la subordination par position basse. La posture haute est une bonne façon de s'affirmer sans avoir recours au verbal, notamment lors de l'apparition de comportements ne respectant pas les règles usuelles de la classe. Un·e enseignant·e doit savoir varier ses postures en fonction des situations et des objectifs visés pour la classe. Cela passe par l'alternance entre les positions hautes, basses et égalitaires, pertinentes, notamment en contexte de production de manière générale. Évidemment, se placer en position égalitaire détend les élèves, les rend plus investi·es et encourage fortement leur participation. Adopter une position fixe, tourner le dos ou se détourner de la direction de certains élèves permet au contraire à ceux·celles-ci de comprendre qu'ils·elles n'ont pas le droit de parler (Lavédrine, 2016).

Les postures d'expansion, en d'autres mots, celles qui augmentent l'espace que l'enseignant·e prend dans la classe manifestent de même la domination et le contrôle sur les élèves. Elles symbolisent le territoire occupé et sa présence entièrement assumée au sein de la classe. Lavédrine (2016) affirme : « Votre manière de vous tenir, de vous grandir et de vous étaler ou à l'inverse de vous recroqueviller et de vous effacer, est un signal inconscient de dominance ou de soumission » (p. 277).

Cette dimension corporelle revêt une grande importance auprès des élèves et influence leur comportement et leur manière d'interagir avec leur enseignant·e. Le paragraphe suivant se propose donc de détailler la gestualité de l'enseignant·e ainsi que ses différentes fonctions.

1.2.4.3. La gestualité

Deux types de gestualités existent : la gestualité à distance, qui privilégie la communication visuelle, et la gestualité de contact, c'est-à-dire des gestes effectués pour donner du sens en touchant physiquement l'élève (Moulin, 2004).

Les gestes effectués par l'enseignant·e ne sont pas les mêmes pour chaque situation. Ceux-ci sont produits en fonction d'un contexte précis.

Les deux auteurs américains Ekman et Friesen (cités dans Moulin, 2004) ont ainsi distingué quatre catégories de gestes accompagnateurs ou remplaçants du discours parlé, qui peuvent également se trouver en contexte scolaire :

Les gestes illustreurs forment la première catégorie de gestes ; ils ont pour fonctions d'étayer l'argumentation et de compléter le propos didactique en mimant.

Lavédrine (2016) complète en précisant que ceux-ci peuvent illustrer des quantités, des tailles, des dimensions, des espaces, des idées virtuelles, des symboles, des concepts ou encore des abstractions. Ces gestes s'avèrent importants dans l'enseignement, car ils permettent de rendre concret et accessible le savoir enseigné du fait qu'ils permettent en général l'interprétation de leur sens à l'ensemble des élèves.

La deuxième catégorie est constituée des gestes régulateurs. Ceux-ci servent à maintenir la discipline dans la classe en mobilisant, par exemple, des gestes de menace et de retour au calme. Ils servent également à fixer les alternances de prises de parole. Berthier-McLaughlin et Harfaut (2008) les nomment gestes d'interaction qui sous-entendent les mouvements orientés vers l'autre, soit en direction de l'élève. Ce type de gestes permet la consolidation de la relation pédagogique grâce à l'implication personnelle de l'élève dans la situation de communication. Selon eux, il peut s'agir de distribuer la parole par un signe de main ou un mouvement du menton ou par un regard. Prouver son écoute et sa disponibilité aux élèves peut aussi se faire par un hochement de tête, des bras croisés ou avec le corps légèrement en avant. Ces signes sont visibles et interprétables par les élèves. Un exemple pourrait être l'acte de poser sa main sur la tête d'un élève pour exprimer une satisfaction ou encore pour le consoler (Moulin, 2004).

Selon Abric (2019), ces gestes, qu'il qualifie de gestes de ponctuation, rythment l'expression et servent également à persuader l'interlocuteur.

Les gestes adaptateurs et considérés comme des gestes parasites lorsqu'ils se répètent trop fréquemment (souvent liés à l'anxiété et à un manque d'assurance) ont pour objectif de garder une posture devant autrui. Ces gestes conscients ou non trahissent souvent l'enseignant·e : d'après Berthier-McLaughlin et Harfaut (2008), les gestes parasites permettent aux élèves d'identifier l'état émotionnel de l'enseignant·e. Ces gestes peuvent consister à se passer la main dans les cheveux, mettre une main dans sa poche ou tâter un stylo.

Finalement, les gestes indicateurs ou déictiques ont pour fonctions d'attirer l'attention du public et de renforcer, voire de remplacer les indications verbales. Ceux-ci peuvent se faire sous la forme de bras tendu pour indiquer à un·e élève de retourner à sa place ou par un mouvement de la tête en direction d'un objet ou d'un espace.

À cela s'ajoute l'efficacité de pouvoir adopter une posture spécifique, porteuse de sens, pour demander le silence. Moulin (2004) affirme : « L'immobilité, bras croisés et le silence du maître

sont en général des signes d'appel au calme beaucoup plus efficaces que des gesticulations inutiles voire contradictoires avec l'effet qu'il veut obtenir » (p. 148).

Les recherches de Moulin (2004) mettent en avant la diversité de sens des signes gestuels. Ceux-ci peuvent signifier : la menace, les encouragements, la répression, l'apaisement ou la désapprobation. Chacune de ces finalités est toutefois en faveur d'un climat de classe propice aux apprentissages.

1.2.4.4. Le regard

Le regard est également un signe non négligeable dans l'interaction humaine. Abric (2019) souligne que « Communiquer c'est d'abord regarder » (p. 63). Le regard peut être mobilisé dans plusieurs buts. Moulin (2004) déclare ainsi que :

Le maître fait en permanence des choix au niveau du regard qu'il porte sur la classe. Il peut feindre d'ignorer le comportement d'un élève ou, au contraire, avoir un regard insistant de réprobation ou de bienveillance, un regard bref de contrôle (il jette un œil pour vérifier) ou de connivence (clin d'œil) vis-à-vis de tel ou tel, un regard fixe ou un regard flottant. (p. 154)

Le regard de l'enseignant·e témoigne d'une vigilance constante envers ses élèves et constitue un instrument indispensable à l'affirmation de son autorité. Par exemple, celui-ci peut être mobilisé pour réguler le comportement des élèves dans le cas d'un regard fixe et soutenu pouvant représenter une marque de menace et de dominance.

En effet, selon les cultures, le regard peut « être vécu comme une agression, voire une menace pour son intégrité physique » (Abric, 2019, p. 64).

Toutefois, le regard peut également attirer l'attention dans un but de valorisation de l'élève regardé : « Regarder l'Autre c'est montrer que l'on s'intéresse à lui, c'est aussi une façon de s'impliquer et de personnaliser la relation » (Abric, 2019, p. 63).

Ainsi, cela permet de constituer un renforcement positif et d'engendrer de meilleures performances dans l'apprentissage. Moulin (2004) relève : « [...] les élèves, sous le regard du

maître, mobilisent davantage leurs capacités intellectuelles que ceux qui sont isolés pour exécuter une tâche » (pp. 154-155).

Par conséquent, le regard constitue également un élément clé au contrôle et à la valorisation, tout en agissant sur la persévérance et la concentration des élèves.

1.2.4.5. Les mimiques en lien avec les émotions

Le terme émotion provient de *movere*, qui signifie « mouvoir au-delà » ou « émouvoir ». Ce phénomène s'avère très complexe et difficile à définir.

Les émotions sont perçues différemment selon les auteurs. Selon Platon (cité dans Brunel, 1995), celles-ci correspondent à des réactions qui viennent perturber la raison et qui s'opposent à une correcte façon de penser. En revanche, Darwin (cité dans Brunel, 1995) considère que ces dernières se révèlent utiles et permettent l'adaptation à l'environnement dans lequel se situe l'individu, et une telle théorie semble prédominante.

En effet, l'expression d'émotions va de pair avec la qualité de la communication, car elle permet de favoriser les relations entre individus dans un environnement particulier.

Pages (cité dans Brunel, 1995) va dans ce sens. Il considère que les émotions constituent « le socle de la communication interhumaine et de l'organisation sociale » (p. 182).

Abric (2019) met en évidence le rôle important du sourire afin de construire une relation. Il cite : « Il est une composante essentielle de l'écoute active. Il témoigne, en effet, d'une volonté d'échange et d'une acceptation de l'Autre » (p. 64).

Ekman (cité dans Brunel, 1995) s'est particulièrement intéressé à l'expression faciale des émotions. Il a pu en tirer la conclusion que les expressions faciales « sont les détecteurs les plus universellement reconnus des émotions, que celles-ci sont donc programmées génétiquement alors que leurs conditions de déclenchement sont largement déterminées par les apprentissages sociaux » (p. 182). En d'autres termes, les expressions visibles sur notre visage sont innées et permettent d'exprimer des émotions provoquées par des normes sociales inculquées par la société. Darwin (cité dans Brunel, 1995) souligne par ailleurs que l'expression ancienne des émotions se faisait au vu d'un but précis (comme celui de regarder autour de soi lors d'un danger). Cette expression s'est transformée en habitudes dites automatiques (telle que la peur exprimée par les yeux grands ouverts).

Cinq émotions principales associées aux expressions faciales peuvent être identifiées : la joie, la surprise, la colère, la tristesse et la peur. Chacune d'elles comprend également des émotions dites dérivées.

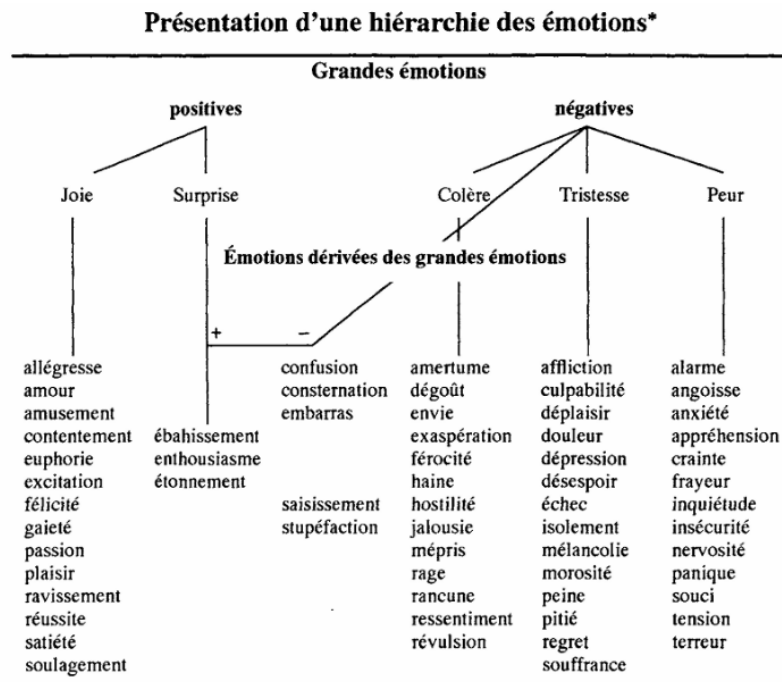


Figure 1 : Emotions de base et émotions dérivées inspirées de Fisher et al. (1990), de Hartfield et al. (1994), cités par Brunel (1995)

Par ailleurs, Cosnier (cité dans Brunel, 1995) met en évidence un phénomène de miroir par la reproduction des mimiques observées. Il fait référence à un phénomène dit d'« échoïsation » ou de synchronie mimétique, de la part des interlocuteurs qui répondent à des signes non verbaux par des signes semblables, voire identiques : « Le sourire et les rires appellent le sourire et les rires, les pleurs appellent les pleurs ou du moins une mimique compassionnelle » (Brunel, 1995, p. 196). Abric (2019) caractérise par ailleurs la mimique du sourire comme étant contagieuse.

1.3. Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1. Identification de la question de recherche

Cette recherche vise à comprendre comment les enseignant·es perçoivent l'utilisation de la communication non verbale dans l'enseignement.

Ainsi, ma question de recherche est :

- *Quelles significations les enseignant·es donnent-ils·elles à leurs signes de communication non verbale afin de soutenir les apprentissages des élèves ?*

1.3.2. Objectifs de recherche

Plusieurs objectifs découlent de cette question, ils sont les suivants :

- identifier quelques signes non verbaux et les moments lors desquels ils sont utilisés en classe.
- comprendre les finalités de ces signes, qu'ils soient intentionnels ou involontaires.
- comprendre le sens que les enseignant·es donnent à leurs signes et à leur efficacité.

2. Méthodologie

Dans ce chapitre, je détaillerai le dispositif empirique mis en œuvre pour ce travail de recherche. Dans un premier temps, les fondements méthodologiques seront décrits puis les outils sélectionnés pour la récolte de données seront abordés. Finalement, les méthodes et techniques pour l'analyse de ces dernières seront présentées.

2.1. Fondements méthodologiques

2.1.1. Une recherche qualitative

Cette recherche est construite selon une démarche qualitative.

D'après Corbalan (2000), ce type de recherche exclut tout à priori sur l'objet d'étude. En effet, contrairement au quantitatif, le qualitatif constitue une réalité de significations subjectives propres à certaines personnes en fonction de leurs expériences. Fortin et Gagnon (2022) déclarent que cette recherche « met l'accent sur la compréhension et repose sur l'interprétation des phénomènes à partir de significations fournies par les participants » (p. 24). Selon Corbalan (2000), le qualitatif va en effet de pair avec le verbe « comprendre », qui sous-entend « partager intellectuellement l'expérience d'autrui pour retrouver le sens de cette construction individuelle ou collective » (p. 14).

En d'autres termes, ce type de recherche est utilisé afin de comprendre en profondeur des phénomènes naturels, à partir de mots et d'observations. Par conséquent, cela correspond tout à fait à l'objet de ma recherche. J'ai effectivement cherché à comprendre le sens que donnent les enseignantes à leurs signes non verbaux, en classe, à partir d'une autoconfrontation avec des images captées en situation réelle d'enseignement.

Ma recherche s'est basée sur la logique de la découverte évoquée par Corbalan (2000). Effectivement, elle s'est centrée sur les données récoltées sur le terrain, qui ont ensuite été confrontées à des théories existantes, dans le but de mieux les comprendre.

2.1.2. Une démarche compréhensive

Schurmans (cité dans Charmillot & Dayer, 2007) met en avant que, bien qu'il existe des facteurs extérieurs environnementaux, biologiques, culturels, sociaux et historiques, qui influencent les comportements des êtres humains, ceux-ci ne suffisent pas à l'explication de l'ensemble des phénomènes humains. En considérant uniquement cette partie des facteurs, une part importante permettant de comprendre la pensée de l'être humain est oubliée. En effet, l'être humain ne fait pas que subir son environnement, il analyse, réfléchit et interprète dans le but de donner du sens à ce qu'il vit.

C'est pourquoi la démarche compréhensive est par conséquent la plus adaptée pour découvrir les points de vue des enseignant·es sur leur communication non verbale, en classe. En étudiant la question : *Quelles significations les enseignant·es donnent-ils·elles à leurs signes de communication non verbale afin de soutenir les apprentissages des élèves ?*, je ne cherchais pas seulement à identifier les causes et les finalités de cette utilisation, je souhaitais également comprendre le sens donné à cette communication, soit m'intéresser à chaque enseignante dans sa singularité d'opinion.

En récoltant des données sur les opinions de différentes enseignantes ayant fait l'expérience du non verbal en classe, j'ai ainsi pu élargir ma compréhension en découvrant le plus de facettes de cette utilisation.

2.1.3. Une approche inductive

Dans ma recherche, l'approche est inductive. Selon Blais et Martineau (2006), cette approche se rattache directement à l'aspect qualitatif de la recherche.

Dépelteau (2000) explique en détail cette approche :

[...] il s'agit de procéder à des observations particulières de la réalité étudiée, de regarder, de chercher à tout voir si possible, à tout entendre, à tout sentir, etc., puis d'en induire des énoncés généraux (des concepts, des hypothèses, des théories, des lois...) qui rendent compte de la réalité. En utilisant une démarche inductive, on passe donc d'observations ponctuelles, rigoureuses et répétées, à l'élaboration d'énoncés généraux. (p. 56)

Dans mon cas, je suis partie de ce qui se passe sur le terrain, c'est-à-dire en salle de classe pour dégager des généralités sur l'utilisation du non verbal dans l'enseignement. L'inductif implique des généralités de faits qui peuvent se produire, mais qui ne surviennent pas nécessairement. Ce dernier peut représenter une réalité, mais n'est pas absolu. Cela signifie que l'utilisation de la communication non verbale dans l'enseignement ne saurait se réduire uniquement aux conclusions formulées dans cette recherche.

2.1.4. Un objectif à visée heuristique

L'objectif de ma recherche est à visée heuristique car le but est de découvrir comment les enseignant·es perçoivent et interprètent leurs signes de communication non verbale et ceci afin d'améliorer leurs propres pratiques grâce à cette prise de conscience, mais également d'offrir des pistes concrètes à d'autres enseignant·es.

2.2. Nature du corpus

Dans cette section, je présenterai tout d'abord la démarche de collecte de données, en parallèle aux outils employés. Ensuite, je décrirai l'échantillonnage de manière détaillée.

2.2.1. Les moyens de collecte de données

La récolte de données s'est effectuée en quatre temps.

Captations vidéo et observations	
24 novembre 2025	Observations et captations vidéo dans la classe n°1
25 novembre 2025	Observations et captations vidéo dans la classe n°2
3 décembre 2025	Observations et captations vidéo dans la classe n°3
Analyse des vidéos	
28 novembre 2025 – 11 décembre 2025	Sélection des extraits vidéo comportant des signes non verbaux significatifs
Entretiens semi-directifs d'autoconfrontation	
12 décembre 2025	Entretien n°1
15 décembre 2025	Entretien n°2
20 janvier 2026	Entretien n°3
Transcription des entretiens	
14 décembre 2025 – 21 janvier 2026	Transcription des trois entretiens

Tableau 3 : Les quatre temps de la récolte de données

○ Premier temps : Captations vidéo et observations

Dans un premier temps, j'ai effectué des captations vidéo en suivant un déroulement identique (introduction en plénum — transition — phase de travail en groupe ou individuel), dans trois classes différentes de cinq et sixième année. Les captations vidéo étaient focalisées sur les signes de l'enseignante mais elles ont également permis d'avoir une vue d'ensemble de la classe et des élèves.

Il est important de préciser que les enseignantes² de l'échantillon n'ont pas précisément été informées de la thématique de la recherche au préalable afin de ne pas influencer leurs signes non verbaux et maintenir l'aspect naturel et réaliste de leur enseignement. Elles ont seulement su que la recherche se centrait sur la communication, mais pas particulièrement sur la focalisation sur l'aspect non verbal de celle-ci.

Pour chaque classe, deux prises vidéo ont été effectuées. Ceci dans le but d'analyser les signes non verbaux les plus récurrents et les plus significatifs de chaque enseignante. J'ai décidé d'être présente dans la classe au moment des captations afin d'observer concrètement la réalité du terrain et prendre de premières brèves notes de mes observations dans la grille d'observation (*Annexe 2*) en indiquant notamment le minutage correspondant au signe pertinent à relever. En effet, certains phénomènes peuvent se révéler difficiles à percevoir, voire être mal interprétés en visionnant une simple vidéo. Par conséquent, il s'agit d'observation directe, participante, comme l'évoque Corbalan (2000) : « [...] le chercheur est immergé au milieu des personnes et des événements qu'il doit étudier » (p. 17).

○ **Deuxième temps : Analyse des vidéos**

Ensuite, j'ai observé attentivement les extraits vidéo dans le but de continuer de compléter la grille d'observation. Cette grille m'a permis d'identifier les signes non verbaux les plus récurrents et les plus évocateurs de sens, leurs potentielles finalités, ainsi que les modifications de l'ambiance de classe qu'ils ont pu provoquer. Cette grille est qualifiée de systématique, car les dimensions et les éléments à observer ont été fixés au préalable. Cette grille comprenait également un espace pour ajouter des commentaires pour chaque extrait. Elle a été complétée pour chaque prise vidéo, soit deux fois par enseignante.

○ **Troisième temps : Entretiens semi-directifs d'autoconfrontation**

Des entretiens semi-directifs d'environ 45 minutes permettant une autoconfrontation simple des enseignantes avec les signes non verbaux utilisés ont été menés. Ces entretiens étaient basés sur un guide d'entretien, contenant des questions ouvertes et construites en suivant une progression qui passe du général au spécifique.

² Les participantes étant uniquement des enseignantes, l'utilisation du féminin sera généralisée.

Le guide d'entretien (*Annexe 3*) se composait de six parties distinctes :

- Relevé des données personnelles de l'interviewée : âge, années d'expérience, degré de la classe
- Introduction et présentation de la thématique
- Questions liées aux apprentissages et aux facteurs qui les favorisent au sein de la classe
- Questions liées à la communication non verbale et son utilité au quotidien
- Questions liées à la communication non verbale et son utilité dans l'enseignement
- Questions liées à chaque extrait vidéo sélectionné pour l'autoconfrontation

Ce type d'outil a été choisi pour la récolte de données, car il s'agissait d'obtenir des informations d'un sujet particulier et de découvrir en profondeur les perceptions des participantes. L'entretien permet de recueillir des informations bien plus détaillées qu'un simple questionnaire. Son aspect semi-directif permet par ailleurs de centrer les informations sur les variables définies à l'avance, tout en offrant une ouverture à d'autres compléments d'information pouvant s'avérer utiles à la compréhension de la recherche.

L'autoconfrontation simple, quant à elle, sert à confronter les enseignantes à leurs manières d'enseigner en rendant visible ce qui est quotidiennement invisible pour elles. Ainsi, cela peut engendrer une prise de conscience réelle des signes non verbaux utilisés en classe. Cela peut aussi favoriser une analyse approfondie par le croisement de données objectives (extraits vidéo) et subjectives (les significations données par les enseignantes aux différents signes non verbaux observés).

○ **Quatrième temps : Transcription des entretiens**

J'ai transcrit l'ensemble des enregistrements d'entretiens selon les règles de transcription décrites dans la section suivante. Le dictaphone de l'iPhone a permis de faire des pauses et de réécouter les passages souhaités, ce qui a favorisé grandement les conditions de la transcription.

2.2.2. La procédure et le protocole de recherche

Une première prise de contact avec les enseignantes a été effectuée par voie électronique, soit par courriel dans le but d'obtenir l'échantillon souhaité. Les enseignantes ayant fait des retours positifs au courriel ont ensuite distribué les formulaires d'autorisation à enregistrer et à filmer les élèves que je leur ai envoyés. Ainsi, j'ai pu privilégier les classes dans lesquelles il y avait majoritairement des élèves pouvant être filmés afin d'optimiser la récolte de données par les prises de vidéo.

Après ces premières démarches, les enseignantes sélectionnées ont signé le formulaire de consentement (*Annexe 1*).

Ensuite, j'ai effectué des demandes à la direction des écoles des enseignantes sélectionnées, en décrivant en détail mon projet de recherche et en présentant le cadre : le code éthique de cette recherche est ainsi en conformité avec le code éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques³ (adopté par la CDHEP le 31 mai 2002).

2.2.4. L'échantillonnage

Selon Fortin et Gagnon (2022), l'échantillonnage se définit comme : « le processus par lequel une portion de la population est choisie pour représenter la population entière » (p. 250).

La population cible de cette étude est constituée des enseignant·es de cycle 2 et plus particulièrement de la cinquième ou de la sixième année. De cette population, j'ai retenu trois participantes.

J'ai choisi d'orienter mon étude sur des enseignantes de ces degrés, car il s'agit d'une période clé de la scolarité où les élèves deviennent de plus en plus autonomes et conscient·es de leurs apprentissages. De plus, il s'agit des degrés avec lesquels je me suis le plus épanouie en stage et donc les élèves avec qui je souhaiterais le plus travailler dans ma future vie professionnelle. Par conséquent, observer et étudier la communication non verbale des enseignantes dans ces degrés m'a permis d'obtenir des inspirations concrètes et pertinentes en matière d'expression du corps en faveur des apprentissages de mes futures élèves.

³ Le code a pour objet d'énoncer les sept principes généraux qui s'appliquent à la recherche dans les HEP de Suisse romande et du Tessin : respect des droits fondamentaux de la personne ; appréciation et limitation des risques ; consentement libre et éclairé du sujet partenaire de la recherche ; respect de la sphère privée ; utilisation des informations ; restitution des résultats de la recherche ; responsabilité personnelle et solidarité collective.

L'étude de la communication non verbale de l'enseignant·e au cycle 1 et au cycle 2 est très différente, car cette dernière ne cible pas toujours les mêmes finalités avec les plus petits qu'avec les plus grands.

J'ai choisi de m'intéresser à des classes qui sont géographiquement proches de mon lieu d'habitation, afin de faciliter les deux rencontres nécessaires avec chaque enseignante. La première rencontre visait les observations et les captations vidéo et la deuxième, l'entretien.

2.3. Méthodes et techniques d'analyse des données

Dans cette section, je présenterai les méthodes d'analyse de données. Dans un premier temps, j'aborderai les règles de transcription choisies pour cette recherche. Ensuite, je décrirai les procédés de traitement des données.

2.3.1. La transcription et ses règles

Afin de procéder à une transcription optimale, j'ai décidé d'effectuer des enregistrements des entretiens, condition que les interviewées ont acceptée en signant le formulaire de consentement.

J'ai pris la décision de suivre des conditions de transcription favorables à la compréhension, tout en restant fidèle aux idées originales. Ainsi, j'ai fixé les règles de transcription suivantes :

- Les transcriptions ont un titre rédigé de la manière suivante : Entretien n°, suivant la chronologie des entretiens menés.
- Mes propos sont précédés par la lettre « **W** », référence à mon prénom.
- Les propos des enseignantes sont précédés par la lettre « **E** », référence à leur statut d'enseignante, ainsi qu'à une numérotation selon la chronologie des entretiens menés (ex. : E2).
- L'ensemble des propos oraux est transcrit sous forme écrite en respectant les règles grammaticales, telles que la transformation de la négation « pas » en « ne...pas », de « et pis » en « et puis », et de « ouais » en « oui ».

- Les interjections d'hésitation ou de réflexion ne sont pas transcrites.
- Les répétitions sont transcrites une seule fois.
- Les éléments hors sujet sont signalés par des crochets, comme [...] et ne sont pas transcrits.
- Les éventuels ajouts de mots ou de phrases servant à clarifier une idée sont mis entre crochets.
- Les didascalies sont en italiques et mises entre crochets.
- Les propos incompréhensibles, voire imperceptibles, sont signalés par « [INAUDIBLE] ».
- Les phrases non terminées sont indiquées par des points de suspension : « ... ».
- Une numérotation toutes les 5 lignes est appliquée à l'ensemble des transcriptions.

2.3.2. Le traitement des données et d'analyse

Suite à la phase de transcription des entretiens, une procédure de traitements des données a permis une analyse approfondie. Afin de favoriser le rendement de l'analyse, une organisation, une structuration, ainsi qu'un tri des données ont été nécessaires.

Dans l'analyse qualitative, on accumule une grande quantité de données. Les entrevues et le matériel audiovisuel produisent souvent des dizaines de pages de transcriptions [...]. Toute cette information requiert de l'organisation, un examen critique et une analyse judicieuse. Le but de l'organisation des données consiste à réduire leur volume en unités plus petites et riches de sens, qui peuvent être traitées, décrites, interprétées et présentées de manière compréhensible. (Fortin & Gagnon, 2010, p. 457)

Dans un premier temps, j'ai effectué une lecture globale des transcriptions dans leur ensemble afin de me réengager dans le sujet et m'imprégner du contenu. Une lecture analytique a ensuite été faite afin d'identifier les similitudes et de dégager des catégories conceptualisantes, construites en mettant en relation les verbatims traitant d'un même sujet. Ainsi, par analyse de contenu, les données recueillies ont été triées et copiées dans un tableau qui a permis de distinguer les verbatims de chaque enseignante en lien avec le thème correspondant. Chaque verbatim était accompagné des numéros de lignes permettant de le retrouver. Suite à cela, les éléments importants des verbatims ont été mis en gras afin de mettre en évidence les propos et permettre de confronter les similitudes et différences des perceptions. Les tableaux ont ainsi permis de regrouper les données pertinentes, tout en facilitant la comparaison des points de vue des différentes enseignantes sur un même thème.

Pour structurer les résultats, une brève phrase descriptive sur la base de chaque catégorie a été rédigée afin d'introduire le contexte de chaque chapitre et permettre d'énoncer les éléments remarquables et généraux. Finalement, les verbatims significatifs de chaque concept ont été mis en lien avec le cadre théorique de ce travail afin de procéder à l'interprétation des données.

3. Présentation et interprétation des résultats

Dans cette partie, les données recueillies, les analyses et les interprétations en lien avec les références théoriques relevées seront présentées pour répondre à la question de recherche.

À la suite d'une analyse rigoureuse des données recueillies lors des entretiens, quatre thématiques principales ont été identifiées pour démontrer que la communication non verbale est un outil pédagogique efficace et indispensable :

- Les fonctions pratiques et efficaces de la communication non verbale
- Les signes non verbaux pour réguler les apprentissages
- Les signes non verbaux pour réguler les comportements
- Les signes non verbaux pour établir une relation

3.1. Analyse des résultats⁴

Tout d'abord, l'analyse des données permettra de mettre en lumière les perceptions des enseignantes⁵ quant aux caractères pratique et efficace de la communication non verbale de manière générale.

Ensuite, je m'intéresserai aux différents signes non verbaux observés et aux justifications concernant leur utilisation à des moments clés, pouvant s'expliquer par certaines finalités favorables aux apprentissages, prédominantes du discours des enseignantes interviewées.

Dans un premier temps de l'entretien, l'objectif était de dresser un portrait des perceptions des enseignantes concernant les éléments primordiaux favorisant les apprentissages des élèves en classe.

Pour ce faire, l'entretien comportait une question bien précise concernant les facteurs généraux de la classe qui permettent d'optimiser les apprentissages des élèves. L'idée visait à déterminer si certains des facteurs pouvaient être associés à l'enseignante en tant qu'actrice

⁴ Les contraintes rédactionnelles de ce travail ont impliqué un tri de données et une sélection des thématiques majeures. Certaines dimensions ont donc été volontairement écartées.

⁵ Les participantes à cette recherche étant des enseignantes, le féminin sera utilisé pour les désigner.

de l'enseignement et même éventuellement relever de la communication non verbale qu'elle utilise en classe.

Dans les données recueillies, il est possible de constater qu'une diversité de facteurs clés apparaissent dans les propos des enseignantes, mais qu'aucun ne mentionne directement l'enseignante en tant qu'Objet central, favorable aux apprentissages. Et par conséquent, bien que la communication non verbale constitue un outil indispensable de l'enseignement, les enseignantes interviewées ne la mentionnent pas dans leur discours.

Girard et Chalvin (1997) mettent en lumière deux leviers aux apprentissages : la pose de limites et l'encouragement au développement individuel des élèves. Ils affirment :

Dans cette perspective, l'enseignement est une intervention extérieure qui, en référence à des normes, a pour effet d'intervenir sur les apprentissages en empêchant certains comportements ou au contraire d'enrichir les apprentissages déjà en place pour qu'ils puissent se développer de la manière la plus favorable possible. (p. 83)

Le frein à certains comportements dans le but de favoriser les apprentissages est relevé par E1 et E3. E1 déclare : « Je pense que tu dois avoir un cadre qui est tenu et qui fonctionne avec les élèves pour que tu puisses avancer dans les apprentissages ça c'est la condition numéro une, je dirais » (l. 20-22).

La mise en place de limites repose sur le respect des règles de la classe, connues de l'ensemble des élèves, ce qui implique l'adhésion à un cadre favorisant l'atmosphère de travail attendue de l'enseignante. E1 cite : « [...] qu'il y ait une atmosphère de travail adéquate donc que les élèves ne soient pas en train de crier à travers la classe, un environnement calme pour travailler » (l. 33-36).

Le deuxième levier relevé par ces auteurs met en avant l'incitation et l'encouragement du développement des élèves. Ce point n'est pas évoqué dans les propos des enseignantes. En effet, l'aspect interactionnel n'est pas mentionné, alors que, selon L'équipe Sydo (2015), les progrès d'apprentissage identifiables des élèves se construisent grâce à une connexion affective entre élèves et enseignant·e. Ceci permet d'engendrer une ambiance de classe encourageante et bienveillante au service des apprentissages.

De ce point de vue, Brophy (cité dans Girard & Chalvin, 1997) souligne l'existence d'une élévation réelle des gains d'apprentissage dans les classes bénéficiant d'un grand nombre d'interactions avec les enseignant·es. Ceci peut s'effectuer à travers l'utilisation de signes

non verbaux variés construisant une relation avec les élèves et engendrant ainsi une motivation accrue dans les apprentissages.

Bien que l'interaction n'ait pas été mentionnée parmi les facteurs initialement cités, elle semble toutefois importante après l'observation des extraits vidéo.

E2 met en avant l'importance de l'interaction à travers des signes coconstruits avec les élèves afin de favoriser le retour au travail, en particulier en cas de déficit de l'attention. Elle suggère ainsi, de manière individualisée, à l'élève : « [...] "si t'es d'accord, on va trouver un petit signe secret entre nous deux que les autres ne comprennent pas et puis quand on fait ce petit signe, tu te diras : ah oui là, je suis en train de partir et de ne plus me concentrer" » (l. 641-648).

La communication non verbale en tant que telle n'est ainsi pas évoquée par les enseignantes pour favoriser les apprentissages. Cependant, elle devient consciemment au cœur des pratiques de chacune des enseignantes après l'observation de leurs extraits vidéo, plus ou moins indirectement, dans le but de soutenir les apprentissages des élèves.

3.1.1. Les fonctions pratiques et efficaces de la communication non verbale

Dans cette partie d'analyse, je me concentrerai plus spécifiquement sur les points de vue des enseignantes concernant l'efficacité générale de la communication non verbale.

Ces données ont pu être récoltées par une question portant sur les raisons pertinentes d'utiliser cette communication non verbale, ainsi que par la mise en évidence des extraits vidéo présentant certains signes issus de leur jeu corporel.

De manière générale, les perceptions des trois enseignantes convergent vers les mêmes fonctions pratiques en lien avec cette communication non verbale. Toutes relèvent la pertinence de l'utiliser pour éviter de déranger le reste de la classe. E2 affirme : « [...] un regard insistant, ça peut être plus efficace, et en plus c'est quand même un petit peu plus discret pour la classe » (l. 733, l. 734). Cette fonction pratique peut se mettre en lien avec la fonction déshumanisée mise en évidence par Boizumault et Cogérino (2012). En effet, cette fonction a pour finalité de « faire passer un message sans bouleverser la préoccupation principale [...] » (p. 94). Cela permet de ne pas perturber les élèves qui sont attentif·ves à un enseignement, mais également de ne pas interrompre l'enseignant·e qui le dispense.

De plus, E1 et E2 sont d'avis que les signes non verbaux de l'enseignant·e sont mieux compris que le langage verbal, car les élèves ont l'habitude de toujours observer les mêmes gestes.

En effet, l'enseignant·e est la proie principale des regards des élèves : « Être enseignant, c'est être regardé » (Pujade-Renaud, 1984, p. 27). Cela signifie que tout signe non verbal est perceptible et interprétable des élèves, et ce, encore plus lorsque l'enseignant·e l'accentue dans le but de capter leur regard.

Guidetti (2010) va dans cette même direction et précise que cela permettrait même d'alléger la charge cognitive des apprenant·es. Cette auteure cite : « [...] les gestes permettraient d'alléger la charge cognitive dédiée au traitement de l'information, charge qui pourrait être alors dévolue à d'autres tâches [...] » (2010, p. 234).

Par ailleurs, E2 et E3 partagent l'idée que le non verbal complète et appuie le discours oral dans le but de favoriser la compréhension rapide de cette combinaison. Lavédrine (2016) partage ce propos. Cette auteure précise que cela permet d'aller à l'essentiel, tout en préservant l'attention du public, soit, dans notre cas, celle des apprenant·es. Il s'agit de la fonction d'étalement du langage.

D'après E1, la communication non verbale pourrait même remplacer complètement le verbal. Ce propos est à ajuster selon E2, qui accentue le fait que la parole reste indispensable, notamment pour l'acquisition des connaissances : « [...] après dans l'enseignement pour vraiment les acquis ou comme ça je pense que c'est quand même l'oral qui prime ça c'est sûr [...] » (l. 685, l. 686). En effet, certaines notions se révèlent complexes à appréhender et des explications détaillées s'avèrent souvent nécessaires.

De même, E1 et E3 ont relevé l'aspect relationnel et émotionnel que laissent apparaître les signes non verbaux, à travers la posture, mais également par les expressions faciales. Selon ces enseignantes, ces dernières permettent de transmettre à l'interlocuteur des informations concernant l'état émotionnel du sujet, mais également l'envie qu'il a d'échanger et de communiquer. E3 clarifie la conséquence attendue de ces signes révélateurs de sens, notamment celle de s'adapter à l'autre : « Je ne sais pas peut-être à ce que l'autre adapte sa posture en fonction de comment on va être » (l. 1148, l. 1149). Ces propos peuvent être mis en lien direct avec la principale fonction de la communication non verbale évoquée par Abric (2019). Cette fonction se centre sur l'appréhension immédiate de l'état émotionnel de l'émetteur, mais également de son attitude à l'égard de la situation : « [...] le corps traduit non seulement de manière inconsciente notre pensée et le sens de nos mots, mais parce qu'il est aussi le siège de nos émotions. Il révèle directement ce que nous vivons, ce que nous ressentons » (Lavédrine, 2016, p. 261).

Les signes issus de la communication non verbale sont très pertinents, et ce, dans diverses situations de la vie courante, comme dans l'enseignement. La suite du propos permettra ainsi

de découvrir de manière plus approfondie les finalités évoquées par les participantes lorsqu'il est question de signes pour soutenir les apprentissages des élèves.

3.1.2. Les signes non verbaux pour réguler les apprentissages

Il ne fait aucun doute que l'utilisation de certains signes, tels que des illustrations ou la présence dynamique de l'enseignant·e peut considérablement améliorer l'apprentissage. C'est en effet à l'enseignant·e de varier ses gestes et ses manières d'enseigner pour donner envie aux élèves d'apprendre. L'équipe Sydo (2015) mentionne que les bons pédagogues « savent motiver leurs élèves en gardant la tension suffisante pour les pousser à travailler et découvrir des choses nouvelles » (p. 169).

Les signes non verbaux principalement relevés par les enseignantes pour réguler les apprentissages sont centrés sur les doigts et les mains. Ces derniers servent à illustrer les propos dans le but de favoriser la compréhension des élèves. Ces gestes complètent souvent les explications orales, améliorant ainsi la transmission des connaissances. E1 souligne l'importance de maîtriser l'art de la communication gestuelle, en particulier lorsque les élèves ont des difficultés à comprendre ce qui est dit oralement. E1 déclare : « [...] en allemand, c'est presque du théâtre que tu fais parce que toutes les consignes que tu donnes comme ils ne les comprennent pas, t'es obligée de faire plein de gestes » (l. 117-119). Elle met l'accent sur l'aspect indispensable des gestes, qui, dans ce cas, sont les seuls moyens aux élèves de comprendre les consignes. Apprendre une nouvelle langue implique effectivement de débiter par l'écoute de mots et de phrases incompréhensibles dont le sens est possible à deviner lorsque ceux-ci sont accompagnés d'illustrations ou d'exemples concrets.

E1 cite des exemples : « [...] tu vas demander d'écouter en montrant ton oreille, lire, tu vas vraiment mimer que tu lis [...] » (l. 119-122).

E3 va dans cette direction en appuyant la pertinence de les utiliser également pour rendre visibles des concepts qui sont initialement abstraits : « [...] c'était vraiment pour montrer un sapin, deux sapins et trois sapins. Puis ce trois, il venait de là en fait c'était pour montrer d'où venait ça » (l. 1251-1253). Ainsi, en démontrant chaque procédé par des gestes, l'enseignante favorise la compréhension et la mémorisation afin que les élèves soient capables de remobiliser ces compétences dans d'autres situations.

Ces gestes peuvent être mis en lien avec la première catégorie de gestes mise en lumière par Ekman et Friesen (cités dans Moulin (2004)), celle des gestes illustreurs, qui, comme leur

nom l'indique, renforcent le discours oral en l'accompagnant de gestes. Ces gestes ne sont pas négligeables, car ils permettent de rendre accessible le savoir enseigné aux élèves qui peuvent ainsi percevoir visuellement les explications de l'enseignant·e. E3 va même jusqu'à affirmer que « Pour les élèves visuels, c'est plus facile » (l. 1261).

Par ailleurs, E2 et E3 mettent en lumière l'efficacité du rapprochement physique pour favoriser les apprentissages. Selon elles, se rapprocher d'un élève permet de vérifier l'avancée individuelle des élèves, mais également de leur permettre de surmonter d'éventuels difficultés et obstacles en les accompagnant vers la bonne réflexion. E3 affirme : « En me déplaçant, je vois s'il y a un élève qui a l'air complètement perdu, je vais pouvoir m'arrêter pour voir avec lui ce qu'il se passe pour l'aider. Le fait de se déplacer au lieu de rester assise au bureau ça me permet d'aller voir l'avancée de tous les enfants » (l. 1499-1502). Dans ce genre de rapprochement, l'espace personnel compris entre 40 centimètres et un mètre 20, mis en évidence par Girard et Chalvin (1997), semble être le plus approprié. Celui-ci implique que l'élève se montre prêt et actif pour comprendre et remédier à ses erreurs grâce à l'orientation de l'enseignant·e : « [...] si je me rapproche d'un élève, il se sentira plus concerné et il va se dire je dois me mettre au travail s'il ne le faisait pas » (E3, l. 1506, l. 1507). Au contraire, garder ses distances avec les élèves peut venir contraindre leur engagement dans les apprentissages.

De plus, selon E2 et E3, le rapprochement va de pair avec la position égalitaire, soit l'abaissement au niveau des élèves. Lavédrine (2016) adhère à ce propos en soulignant que cela permet aux élèves de se sentir plus détendu·es et ainsi encouragé·es à s'investir et à participer. E2 va dans ce sens en précisant par ailleurs que cela est source d'indices sur l'état des connaissances de l'élève avec qui elle entretient l'échange : [...] déjà t'arrives mieux à capter, à voir le visage, à regarder s'ils ont compris ou s'ils disent oui pour te faire plaisir, tu vois ce qu'ils ont écrit » (l. 963-966). Ainsi, par l'individualisation de l'interaction, l'enseignant·e peut ajuster ses régulations pour optimiser les apprentissages de chaque élève.

Comme évoqué précédemment, la pose de limites constitue un levier nécessaire aux apprentissages, car sans cadre, aucun apprentissage ne peut réellement se construire. La régulation des comportements par les enseignantes interviewées s'effectue à travers diverses pratiques, dont la majorité fait référence à des signes non verbaux à l'égard des élèves. Ce sujet sera développé plus en détail dans la partie qui suit.

3.1.3. Les signes non verbaux pour réguler les comportements

D'après les données récoltées, il est possible de constater une tendance importante à mobiliser les mimiques du visage pour réguler les comportements des élèves. Chaque enseignante relève la pertinence de les utiliser pour transmettre un message sans parler.

En effet, les trois enseignantes mobilisent le regard et notamment le regard fixe pour communiquer un mécontentement. En effet, la première communication avec autrui se passe à travers le regard. Comme le déclare Abric (2019) : « Communiquer c'est d'abord regarder » (p. 63). Cette affirmation est partagée avec E2, qui met en lien direct le regard et l'attention portée à autrui. Elle mentionne : [...] je voulais capter son attention, puis comme je l'ai dit avant moi l'attention ça passe par le regard donc je voulais retrouver son regard [...] » (l. 740-744).

De plus, E2 affirme que « [...] si on lui dit 15 fois, elle n'arrêtera pas. Et puis des fois un regard insistant, ça peut être plus efficace [...] » (l. 733-735). De ce point de vue, le regard fixe transmet des informations de manière plus efficace que la parole. E3 va dans le même sens en déclarant : [...] si je dois reprendre un élève ou je suis fâchée sur un élève, je fais un peu les gros yeux [...] » (l. 1159-1161).

Dans les données récoltées, le regard fixe est majoritaire dans le cadre de régulation des comportements. Néanmoins, Moulin (2004) met en lumière la variation nécessaire entre les différents types de regards mobilisés par l'enseignant·e selon le message qu'il·elle veut transmettre à ses élèves. Il cite :

Le maître fait en permanence des choix au niveau du regard qu'il porte sur la classe. Il peut feindre d'ignorer le comportement d'un élève ou, au contraire, avoir un regard insistant de réprobation ou de bienveillance, un regard bref de contrôle (il jette un œil pour vérifier) ou de connivence (clin d'œil) vis-à-vis de tel ou tel, un regard fixe ou un regard flottant. (p. 154)

Pour l'ensemble des enseignantes interviewées, le regard fixe réprobateur domine. Ces enseignantes l'utilisent notamment lorsque les élèves enfreignent les règles usuelles de la classe et surtout lorsque cela peut venir perturber le déroulement de la leçon. E3 explique l'utiliser « parce qu'il ne faisait pas le travail et qu'il faisait des bruits » (l. 1374). Elle relève également que ce signe est utilisé « Pour qu'il se sente concerné » (l. 1376) car cela permet d'individualiser la relation et surtout le partage des attentes que l'enseignant·e possède à l'égard d'un élève

en particulier : « Regarder l'Autre c'est montrer que l'on s'intéresse à lui [...] » (Abric, 2019, p. 63).

Abric (2019) va au-delà de la simple désapprobation qu'il peut signifier. Il proclame que le regard peut « être vécu comme une agression, voire une menace pour son intégrité physique » (p. 64).

Proches du regard, les mimiques du visage et spécifiquement le signe non verbal du haussement de sourcils a également pu être relevé pour exprimer un mécontentement. Les expressions faciales sont étroitement liées aux émotions qui constituent, selon Pages (cité dans Brunel, 1995) « le socle de la communication interhumaine et de l'organisation sociale » (p. 182).

E1 utilise le haussement de sourcils pour appuyer une consigne orale qui n'est pas respectée. Elle déclare : « C'est vraiment, je te regarde : maintenant, tu te tais et tu fais ce que je t'ai demandé » (l. 281-283). Ce mécontentement exprimé sur le visage, souvent accompagné d'un mouvement de tête, est automatique et provoqué par le fait d'un non-respect des demandes de l'enseignante. Ekman (cité dans Brunel, 1995) va dans cette direction. Il partage que les mimiques « sont les détecteurs les plus universellement reconnus des émotions, que celles-ci sont donc programmées génétiquement alors que leurs conditions de déclenchement sont largement déterminées par les apprentissages sociaux » (p. 182).

Cette mimique reflétant une contrariété semble significative pour accentuer l'autorité de l'enseignant·e, qui fait effectivement face à un phénomène qui vient contredire ses attentes. Ainsi, en interprétant l'émotion partagée par l'enseignant·e, les élèves peuvent adapter leur comportement.

À cela viennent s'ajouter différents gestes corporels révélateurs d'attentes que l'enseignant·e détient à l'égard de la classe.

E1 et E3 relèvent le signe non verbal du doigt sur la bouche pour obtenir le silence. Moulin (2004) adhère à cette idée en évoquant simplement la possibilité d'adopter une posture recroquevillée et fermée à la communication, notamment en croisant les bras pour exprimer une attente.

Ce propos qui garde l'enseignant·e dans son rôle de personne d'autorité vient contredire l'interprétation que détient Lavdérine (2016), qui associe davantage le fait de se recroqueviller à une posture d'effacement et de soumission.

E1 vient également relativiser ces interprétations en soulignant que l'adoption d'une posture dite fermée peut parfois être involontaire :

[...] je pense que tu peux avoir des moments où tu donnes des consignes, t'as les bras croisés et tu ne le fais pas exprès. [...] une fois, j'avais les bras croisés, ce n'était pas que j'étais fermée, mais ça donne cette image d'être fermée donc tu dois être vigilant à ça quoi. Avoir une posture ouverte quand t'es avec les élèves. (l. 471-475)

Dès lors, les points de vue à ce sujet peuvent varier selon le contexte et les intentions, ce qui rend difficile l'énonciation d'une vérité générale.

Après avoir abordé les finalités de régulation des apprentissages et des comportements à travers l'utilisation du non verbal, il convient désormais de s'intéresser à la finalité liée à la création de relations avec les élèves, qui constitue un facteur souvent négligé, mais toutefois essentiel pour favoriser leur épanouissement et, par conséquent, influencer indirectement les apprentissages de manière positive.

3.1.4. Les signes non verbaux pour établir une relation

Les propos des enseignantes permettent de visibiliser l'usage des signes non verbaux dans le processus de création d'une relation pédagogique de qualité. Et ceci en apaisant, encourageant et en félicitant les élèves sans utiliser la parole.

L'encouragement et l'apaisement sont les aspects prédominants des données récoltées pour la création de relations avec les élèves, tandis que la félicitation n'est que peu sous-entendue.

Le signe non verbal de se placer en position égalitaire a pu être observé et relevé par toutes les enseignantes qui partagent le même avis. Elles estiment nécessaire de s'abaisser au niveau des élèves afin d'éviter de créer une relation asymétrique. E2 parle de « [...] relation saine, pas justement une relation de dictateur » (l. 970). L'idée soulevée est d'accueillir l'élève dans sa singularité, en supprimant toute marque de supériorité : « [...] j'aime bien ce un à un. C'est comme si on prenait l'élève tout seul pour ce qu'il est » (l. 988, l. 989). E1 accentue ce propos en spécifiant que cela permet de montrer aux élèves sa disponibilité, soit de les rassurer en prouvant que l'enseignante est là pour eux·elles. E2 va également dans ce sens en soulignant l'importance cruciale du soutien de l'enseignant·e pour certains élèves, à l'école, car cela peut parfois constituer « [...] la seule place où ils peuvent avoir du réconfort [...] » (l. 661, l. 662).

Lavédrine (2016) insiste sur l'importance de varier entre position égalitaire, position haute et position basse selon le contexte et les buts recherchés. Elle confirme qu'adopter une position égalitaire permet aux élèves d'être plus détendus·es et investis·es, supprimant ainsi la pression et l'éventuel « blocage » comme relevé par E3. Ceci a pour conséquence de favoriser la production et la participation des élèves. Cette position égalitaire est ainsi un signe non verbal non négligeable, établi sur un pied d'égalité, ce qui permet de considérablement favoriser le bien-être de l'élève et d'impacter favorablement les apprentissages.

Par ailleurs, E2 et E3 relèvent la pertinence de l'utilisation de la main pour apaiser les élèves, et ce, notamment en cas de crise. E2 déclare : « Alors la main sur l'épaule, moi je pense que c'est un des trucs qui apaise le plus » (l. 837). Les enseignantes relèvent que ce signe permet de calmer, de recentrer, de faire redescendre la pression et ainsi de réconforter les élèves. E2 affirme : « [...] si j'ai un élève qui arrive en pleurant, je ne lui parle pas tout de suite, je le réconforte par des gestes, par des câlins, par un petit réconfort avec la main, avant d'arriver à la parole [...] » (l. 613-615). Ces signes peuvent être mis en relation avec la catégorie de gestes d'interaction de Berthier-McLaughlin et Harfaut (2008), sous-entendant des gestes vers l'élève, consolidant la relation pédagogique. Moulin (2004) partage également l'efficacité de poser sa main sur l'élève pour exprimer une satisfaction ou pour le consoler. Il est néanmoins important de mettre en évidence que les mêmes signes non verbaux peuvent avoir différentes significations selon le contexte dans lequel ils sont employés. Ce même signe peut également représenter une félicitation. E3 explique la possibilité d'effectuer un « bravo » à travers une tape amicale sur l'épaule, grâce à une tape dans la main ou encore avec un pouce en l'air. Ce genre de signes est particulièrement stimulant et privilégie la valorisation de l'élève, qui peut ainsi prendre conscience de l'accomplissement de son travail et en être fier·fière. E3 précise :

Par exemple, les élèves qui ne lèvent pas souvent la main, tout à coup, il y en a un qui lève la main avant de lui donner la parole, je vais lui faire comme ça [elle *fait un pouce en l'air*], puis il va me faire un grand sourire et c'est encore plus fort que les mots. (l. 700-703)

Ce signe peut également être mobilisé dans d'autres intentions interactionnelles. E3 l'a mis en relation avec le but d'offrir un guidage personnalisé pour une élève rencontrant des difficultés de compréhension : « Et puis je la guide plus. [...] peut-être aussi pour qu'elle arrive à réceptionner en fait de la meilleure manière possible [...] » (l. 1312-1315). Ce signe entre dans les fonctions relationnelle et communicationnelle du non verbal, mises en évidence par Boizumault et Cogérino (2012). Effectivement, ce signe est mobilisé pour encourager et accompagner une élève à exécuter la tâche demandée, tout en permettant de signifier rapidement et synthétiquement ce qui est attendu d'elle. E3 complète : « C'était peut-être pour qu'elle s'active un

petit peu, je voulais qu'elle retourne à sa place et puis qu'elle le fasse peut-être un peu plus vite » (l. 1307-1308).

E2 partage sa perception concernant le rapprochement physique auprès des élèves afin de les motiver dans le travail demandé. E2 cite l'objectif de restreindre la distance avec les élèves : « Aller justement allumer la flamme pour qu'ils se mettent au travail » (l. 831, l. 832). En effet, se rapprocher d'un·e élève implique une entrée en interaction avec lui·elle afin qu'il·elle se sente directement concerné·e par ce qu'il·elle doit effectuer. E2 complète en soulignant l'existence de conséquences positives sur l'état émotionnel grâce à la création d'une relation plus intime et individuelle avec l'élève, et ceci, plus spécifiquement à travers le chuchotement à l'oreille. E2 déclare : « Et puis le chuchotement à l'oreille, c'est déjà une marque quand même, presque pour dire : je te comprends, [...]. Et puis c'est de l'intimité par rapport aux autres » (l. 838-840). Ce rapprochement peut se mettre en relation avec l'espace intime exposé par Girard et Chalvin (1997). Cet espace implique une distance entre zéro et 40 centimètres et par conséquent, une participation active à l'activité physique de l'autre. Effectivement, en chuchotant à l'oreille d'un·e élève, l'enseignant·e et l'élève partagent des paroles discrètes, mais également leur odeur et leur respiration.

Pujade-Renaud (1984) est d'avis que l'enseignant·e doit impérativement identifier la distance à adopter avec chaque élève, car ceci pourrait lui donner un sentiment d'intrusion dans son espace intime et venir contraindre la création d'une relation avec l'élève. Cet auteur déclare : « [...] lorsque la distance diminue, la proximité spatiale et/ou affective est contrebalancée par une augmentation de l'agressivité » (p.121). E3 partage ce point de vue. Elle déclare :

[...] il faut directement observer comment il se sent. Il se peut qu'il soit dérangé par un contact trop proche ou qu'il ne veuille par exemple aucun contact physique et ça c'est à nous de l'analyser pour qu'il se sente à l'aise en classe. On doit observer les réactions non verbales de nos élèves pour s'adapter à ce qu'ils leur convient. (l. 1532-1536)

Un rapprochement trop important peut devenir oppressant et limiter la création d'une relation apaisée avec les élèves. Ce dernier peut toutefois se montrer positif dans le cas où les élèves le tolèrent et l'apprécient. Girard et Chalvin (1997) soulignent que, dans le cas contraire, une grande distance avec les élèves peut créer une relation froide pouvant détériorer l'engagement des apprenant·es. Il est ainsi crucial d'identifier la distance adéquate à entretenir avec chaque élève.

Dans les résultats, il est possible de constater une tendance majeure pour l'encouragement individuel de l'élève. En effet, E1 et E3 relèvent la pertinence de mobiliser le haussement de sourcils pour stimuler et notamment pour « [...] encourager à ce qu'il donne la suite de la réponse

[...] » (E1, l. 201). Il s'agit d'un moyen de substituer la parole par un signe dans le but d'exprimer : « [...] " Oui, vas-y ". Ça veut dire ça en fait » (E1, l. 206).

Par ailleurs, le hochement de tête a été utilisé par E3 dans le même but. Elle soutient l'idée que ce signe a une véritable finalité significative : aller au bout de la réflexion et donner confiance à l'élève. E3 affirme : « [...] je fais un hochement de tête pour lui donner confiance et qu'elle ose aller jusqu'au bout de sa réflexion » (l. 1427-1429). Le haussement de sourcils et le hochement de tête s'utilisent dans le cadre d'une validation pour l'élève, soit dans le but de représenter par des signes le « oui » qui pourrait se traduire par un mot. Ces deux signes peuvent ainsi être mis en lien avec les « emblèmes » mentionnés par Abric (2019) en tant que lexiques emblématiques naturels.

Ainsi, encourager, c'est soutenir activement les apprentissages des élèves, tout en leur donnant confiance en eux. Ceci ne peut se faire sans le signe mentionné par Abric (2019) : le sourire. L'élève recevant un sourire de son enseignant·e ne peut ainsi que se sentir accepté·e dans une relation bienveillante et sécurisante, qui soutient ses efforts. Les enseignantes interviewées vont dans ce sens en mettant en lumière son caractère rassurant, presque apaisant. E2 affirme : « Pour détendre et les stimuler, pour dire on y va tous et ça va aller » (l. 882, l. 883). Dans ce genre de cas, l'enseignante projette son enthousiasme à travers le sourire, reflet de la joie, dans le but que les élèves absorbent cette émotion pour se lancer dans la tâche. Ce qui rappelle les propos de Cosnier (cité dans Brunel, 1995) au sujet de l'« échoïsation ». E3 met l'accent sur ce phénomène constaté dans sa relation parfois conflictuelle avec une élève qui ne veut pas se mettre au travail : « [...] elle me voit rire, elle me voit être positive, et puis du coup elle arrive à prendre cette positivité [...] » (l. 1019, l. 1020). E3 complète en précisant que le sourire aide également « [...] à ne plus douter d'elle et après à être contente d'elle, parce qu'elle n'a jamais été valorisée [...] » (l. 1021, l. 1022). Le sourire représente ainsi un signe clé indispensable, allant de pair avec la création d'une relation avec les élèves.

Cependant, sourire à un élève signifie également le regarder fixement, lui, pour le considérer pour ce qu'il est afin de le valoriser et lui donner l'impulsion nécessaire pour s'impliquer dans le travail. Moulin (2004) affirme : « [...] les élèves, sous le regard du maître, mobilisent davantage leurs capacités intellectuelles que ceux qui sont isolés pour exécuter une tâche » (pp. 154-155).

L'utilisation du « regard flottant » (Moulin, 2004, p. 154) place également l'enseignant·e comme régulateur·ice des tâches demandées, mais plutôt concernant les actions que les élèves doivent effectuer qu'à la mise au travail en elle-même. E2 déclare : « Et puis quand on les regarde faire, des fois ils s'activent un peu plus, ils vont moins penser à discuter ou comme ça » (l. 761-763).

Ces différents signes non verbaux soutiennent les apprentissages en contribuant au développement d'une véritable relation avec les élèves. Ils constituent ainsi la dernière composante, sous-entendue dans les propos des enseignantes, relevant de l'interaction par la communication non verbale. En l'absence de l'une ou l'autre des composantes mises en lumière dans les parties précédentes, les apprentissages ne peuvent être pleinement optimisés.

Conclusion

Synthèse

Ce travail de recherche avait pour objectif de découvrir les perceptions d'enseignantes de cycle 2 sur leurs pratiques interactives, en particulier leur communication non verbale. Il visait à identifier les signes utilisés en classe, leurs moments d'apparition, leurs finalités ainsi que le sens et l'efficacité qui leur sont attribués.

Par l'analyse des données, j'ai pu constater qu'initialement, les enseignantes ont relevé l'importance de la gestion de classe pour favoriser les apprentissages. Aucun facteur propre à la manière de transmettre ou de rendre accessible le savoir n'a été évoqué dans un premier temps. Cela reflète leur perception quant au rôle de l'enseignant·e au sein de la classe, qui, selon elles, est principalement de garantir le maintien d'un climat propice aux apprentissages, en s'appuyant sur un règlement à suivre. Cependant, après observations des extraits vidéo, les enseignantes ont pu relever cette facette indispensable de leur rôle et notamment à travers la manifestation de signes non verbaux. Ces derniers ne servent pas uniquement à réguler les comportements, mais également à réguler directement les apprentissages et à établir une véritable relation avec les élèves.

Chacune d'elles a partagé son point de vue concernant la praticabilité et l'efficacité de gestes de communication non verbale en général. Cela comprend l'idée que cette communication permet de compléter le discours oral, mais peut aussi servir à se montrer plus clair·e, discret·e et rapide lors de l'interaction individuelle, mais également de transmettre les émotions ressenties pour que les élèves s'adaptent à la situation.

Les résultats de cette recherche sont paradoxaux. En effet, les signes non verbaux explicitement en lien avec les apprentissages, soit l'utilisation de gestes pour illustrer une idée abstraite ne sont que minoritairement observés et relevés par les enseignantes pour favoriser les apprentissages. Les signes prédominants pour cette finalité de régulation des apprentissages impliquent surtout les bras, les mains et les doigts, utiles dans leur usage de montrer ou d'exemplifier des propos.

La finalité de régulation des comportements des élèves a pu être mise en relation avec une quantité restreinte de signes non verbaux. Ceux-ci s'expriment principalement à travers un regard fixe ou l'expression d'un mécontentement visible à travers les mimiques du visage.

Le froncement de sourcils fait également partie des signes identifiés ainsi que l'utilisation du doigt pour transmettre une attente de la part de l'enseignante, comme le silence.

D'autres composantes nécessaires aux apprentissages apparaissent plus fréquemment, comme les signes pour établir une relation en apaisant, en encourageant ou en félicitant les élèves. Ceci se manifeste à travers l'utilisation de signes non verbaux variés. Ces signes incluent le rapprochement, la position égalitaire, l'utilisation de la main pour établir un contact physique ou encore les hochements de tête et les mimiques du visage pour interagir positivement avec les élèves.

Cela est très intéressant, car cela prouve que les apprentissages ne sont pas uniquement favorisés par les « techniques » d'enseignement en lien avec le contenu propre à la discipline. En effet, ils impliquent d'autres éléments indispensables auxquels nous ne pensons pas forcément. Un élève ne peut ainsi pas s'engager dans un travail s'il ne saisit pas ce qui lui est expliqué. De la même manière qu'il ne peut pas non plus faire des efforts pour comprendre si son environnement scolaire ne lui convient pas. De plus, il est impossible de se sentir à l'aise dans un contexte scolaire sans l'établissement de règles pour favoriser le respect mutuel et la cohésion au sein de la classe.

Les trois finalités phares de cette recherche constituent ainsi trois parties d'un socle permettant de soutenir les apprentissages des élèves. Elles peuvent être favorisées par divers signes non verbaux. Certains signes sont utilisés dans des visées similaires d'un·e enseignant·e à l'autre, tandis que d'autres relèvent de pratiques plus personnelles propres à chacun·e.

Effectivement, chaque enseignant·e utilise ceux qui correspondent à sa manière d'enseigner et à son fonctionnement avec les élèves.

Il est ainsi difficile de faire un inventaire exhaustif des pratiques non verbales à mobiliser selon une situation donnée, car celles-ci peuvent être utilisées dans des contextes variés. Néanmoins, cela permet de générer des pistes d'actions concrètes à expérimenter et à adapter selon sa personnalité, mais également selon les élèves publics de ce jeu corporel.

Autoévaluation critique de la démarche

Dans les limites de ce travail, je peux souligner la prise en compte partielle de l'un des objectifs de ma recherche : comprendre les finalités des signes non verbaux, qu'ils soient intentionnels ou involontaires.

En effet, j'ai pu identifier les finalités de divers signes non verbaux. Toutefois, les dimensions intentionnelle et involontaire de ces signes n'ont pas pu être réellement prises en considération, et n'ont donc pas fait l'objet d'une analyse approfondie. En effet, le guide d'entretien comportait à la base une question spécifique portant sur le caractère conscient ou inconscient de chaque signe observé. Cependant, les réponses apportées par les participantes, souvent limitées à « oui » ou « non », n'ont pas permis de dégager des perceptions suffisamment précises de la part des enseignantes.

Par ailleurs, des difficultés de compréhension sont apparues lors des phases d'autoconfrontation. Les enseignantes devaient, dans un premier temps, expliciter la raison (« pourquoi ? ») de l'utilisation d'un signe, puis, dans un second temps, en préciser la finalité (« dans quel but ? »). Or, elles avaient tendance à confondre ces deux dimensions, probablement en raison de leur étroite articulation.

De plus, les extraits vidéo, volontairement courts afin de permettre l'analyse de plusieurs signes pour chaque enseignante, ne permettaient pas toujours d'identifier clairement l'élément déclencheur ni les effets produits sur les élèves. Il aurait ainsi été pertinent de préciser davantage le contexte de chaque extrait, afin de faciliter la compréhension des situations et de favoriser des réponses plus développées lors des entretiens.

En ce qui concerne les apports personnels et professionnels, ce travail m'a permis de répondre à certains de mes questionnements relatifs aux interactions en classe. Il m'a également conduit à élaborer un inventaire de signes non verbaux en cohérence avec ma pratique enseignante, que je pourrai expérimenter dans la perspective de mon entrée dans le métier.

L'étude approfondie de cette thématique m'a notamment permis de comprendre que l'acquisition des savoirs ne repose pas uniquement sur la capacité à transmettre des contenus, mais également sur la qualité des interactions en classe. Celles-ci sont favorisées à la fois par le respect de règles partagées et par les relations construites entre l'enseignant·e et ses élèves.

J'ai ainsi pris conscience que ces interactions perdraient considérablement en efficacité sans le recours au non verbal, qui constitue un outil pédagogique à la fois essentiel et porteur de sens pour les élèves.

Par l'usage de la communication non verbale, l'enseignant·e interagit en permanence avec ses élèves, ce qui contribue à favoriser les apprentissages dans un cadre bienveillant et sécurisant, où chacun·e peut se sentir reconnu·e en tant qu'individu faisant partie d'un groupe et pleinement engagé·e dans son rôle d'apprenant·e.

Perspectives d'avenir

Tout d'abord, il semblerait pertinent d'explorer plus en profondeur les dimensions consciente et inconsciente de la communication non verbale. L'objectif serait de déterminer s'il est possible de mettre en relation certains signes produits par l'enseignant·e avec l'une ou l'autre de ces dimensions. Cela pourrait notamment renvoyer au caractère inné et spontané de certains gestes lorsqu'ils relèvent de l'inconscient, ou, à l'inverse, à des gestes professionnels appris et progressivement automatisés lorsqu'ils se déroulent de manière consciente.

Certains signes paraissent en effet être produits de manière naturelle, tandis que d'autres semblent davantage réfléchis.

Dans cette perspective, proposer aux étudiant·es, futur·es enseignant·es, des formations centrées sur le corps et l'expression gestuelle, dimensions essentielles dans l'acte d'enseigner, s'avérerait intéressant. Cela leur permettrait de mieux comprendre l'importance du non verbal et d'apprendre à l'utiliser de manière consciente dans des contextes spécifiques. Ainsi, la communication non verbale au service des apprentissages pourrait évoluer d'un état de « compétence inconsciente » à celui de « compétence consciente », permettant aux futur·es enseignant·es de mieux comprendre leurs gestes et d'en maîtriser au mieux leurs effets. Cela favoriserait une plus grande efficacité dans la conduite des apprentissages.

Par ailleurs, il serait particulièrement pertinent d'élargir la collecte de données en intégrant les perceptions des élèves, afin de les confronter à celles des enseignantes. Les élèves pourraient ainsi apporter un éclairage complémentaire, permettant de confirmer ou de nuancer certaines interprétations en lien avec les apprentissages. Leur point de vue serait notamment précieux pour répondre à des questions restées en suspens.

Par exemple, quel est l'impact d'une posture fermée de l'enseignant·e face à la classe ? Ce type de posture limite-t-il réellement les interactions et la transmission des savoirs ? Et qu'en est-il lorsque l'enseignant·e exprime une émotion positive, comme la joie, tout en adoptant une posture fermée ? Quel élément les élèves prennent-ils alors en compte ?

Enfin, approfondir l'étude des facteurs favorisant les apprentissages, en cherchant à évaluer le poids respectif de chacun, pourrait s'avérer intéressant. Un tel prolongement permettrait aux enseignant·es de mieux identifier les leviers les plus déterminants et de les placer au cœur de leurs pratiques pédagogiques.

Références bibliographiques

- Abric, J-C. (2019). La dimension non verbale de la communication. Dans J-C. Abric (dirs.), *Psychologie de la communication* (pp. 59-69). Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.abric.2019.01>
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd.). Gaetan Morin Editeur.
- Berthier-McLaughlin, C., & Harfaut, M. (2008). *Etre acteur de son cours*. Éditions d'Organisation.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1–18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Bless, M-M. (2018). *La communication non verbale au service de l'enseignement ou comment l'enseignant peut utiliser son regard, ses gestes et ses mouvements pour favoriser l'attention, la motivation et les apprentissages scolaires des élèves* [Mémoire de master, Université de Fribourg]. FOLIA – Fribourg Open Library and Archive. <https://folia.unifr.ch/>
- Boizumault, M., & Cogérino, G. (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant. *STAPS*, 33(98), 67-79. <https://doi.org/10.3917/sta.098.0067>

- Brunel, M.-L. (1995). La place des émotions en psychologie et leur rôle dans les échanges conversationnels. *Santé mentale au Québec*, 20(1), 177–205.
<https://doi.org/10.7202/032338ar>
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Actes du colloque BILAN ET PROSPECTIVES DE LA RECHERCHE QUALITATIVE*, (3), 126-139.
- Corbalan, J-A. (2000). Pertinence de la recherche qualitative : approche comparative de la recherche qualitative et quantitative. *Recherche en soins infirmiers*, (61), 13-22. <https://doi.org/10.3917/rsi.061.0013>
- Debret, J. (2020). Les normes APA françaises : Guide officiel de Scribbr basé sur la septième édition (2019) des normes APA. Scribbr. <https://www.scribbr.fr/manuel-normes-apa/>
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats* (2^e éd.). Les Presses de l'Université Laval.
- Filloux, J-C. (1984). — Le corps de l'enseignant dans la classe. *Revue française de pédagogie*, 67(1), 73-76.
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Chenelière Éducation.
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière Éducation.

Girard, V., & Chalvin, M-J. (1997). Un corps pour comprendre et apprendre. NATHAN pédagogie.

Guidetti, M. (2010). Introduction – Des gestes, des mimiques et des mots pour dire, apprendre et comprendre. *Multimodalité de la communication dans le développement typique et atypique*, 3(3), 227-237.
<https://doi.org/10.4074/S0013754510003022>

Guilbert, J.-J. (2001). L'ensorcelante ambiguïté de « savoir, savoir-être et savoir-faire ». *Pédagogie Médicale*, 2(1), 23-25.
<https://doi.org/10.1051/pmed:2001009>

Hennel-Brzozowska, A. (2008). La communication non verbale et paraverbale – perspective d'un psychologue. *Synergies*, (5), 21–30.

Lapointe, J-R., & Guillemette, F. (2012). Apport de la MTE dans l'étude des stratégies de communication non verbale : un parcours méthodologique ajusté. Dans J. Luckerhoff & F. Guillemette (dirs.), *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages* (pp. 191-210). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgxtm.12>

Lavédrine, C. (2016) Assumer son autorité et motiver sa classe. Techniques vocales, corporelles et verbales pour entraîner, captiver et transmettre. De boeck supérieur.

L'équipe Sydo. (2015). *Donnez envie d'apprendre ! Kit de survie du formateur*. EYROLLES.

Moulin, J-F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant : La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Carrefours de l'éducation*, 1(17), 142-159. <https://doi.org/10.3917/cdle.017.0142>

Pasche Gossin, F. (2025). Guide du mémoire professionnel – Rédiger son mémoire de fin d'études. Haute École Pédagogique BEJUNE.

Pujade-Renaud, C. (1984). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. (2^e éd.). Les éditions ESF.

Veltcheff, C. (2015). *Pour un climat scolaire positif*. Réseau Canopé.

Annexes

Annexe 1 : Le contrat de recherche

Formulaire de consentement

Dans le cadre du Mémoire de Bachelor à la HEP BEJUNE de Wendy Fiore

Par leur signature, les parties acceptent les conditions suivantes :

- **Connaissance de l'objet de la recherche** : La recherche porte sur la communication au service des apprentissages des élèves.
- **Anonymat des données** : Toutes les données récoltées seront anonymisées.
- **Confidentialité** : Les données recueillies sont confidentielles et utilisées uniquement dans le cadre de ce mémoire.
- **Prises de vidéo de l'enseignement** : Deux vidéos de l'enseignant·e et des élèves seront effectuées. Celles-ci seront supprimées après l'évaluation de ce Mémoire.
- **Enregistrement de l'entretien** : L'entretien est enregistré. L'enregistrement est supprimé au terme de la transcription des données.
- **Droit et rétractation** : La·le participant·e de la recherche a le droit de renoncer ou de se retirer de la recherche à n'importe quel moment.
- **Communication des résultats** : La·le participant·e de la recherche est informé·e des résultats de la recherche.

Lieu et date : _____

Signature de l'enseignant·e participant·e : _____

Signature de la chercheuse : _____

Annexe 2 : La grille d'observation

Signes non verbaux	Finalités/ Buts	Effet/ Conséquence	Commentaire(s)/ Observation(s)
La proxémie et l'occupation de l'espace : Eloignement Rapprochement	Maintenir l'attention	 Changement perceptible entre avant et après avoir effectué ce signe non verbal	
	Créer une relation avec les élèves		
	Transmettre le savoir en démontrant		
	Transmettre un message de manière synthétique et efficace	 Aucun changement perceptible entre avant	
	Instaurer la discipline		

	Autre	et après avoir effectué ce signe non verbal		
Les postures et positions :	Maintenir l'attention	 Changement perceptible entre avant et après avoir effectué ce signe non verbal		
	Position haute			
	Créer une relation avec les élèves			
	Position égalitaire	Transmettre le savoir en démontrant		
	Position basse	Transmettre un message de manière synthétique et efficace		 Aucun changement perceptible entre avant et après avoir effectué ce signe non verbal
		Instaurer la discipline		
Posture d'expansion	Autre			

Posture recroquevillée			
La gestualité	Corps	Maintenir l'attention	
		Créer une relation avec les élèves	
	Tête	Transmettre le savoir en démontrant	
	Bras	Transmettre un message de manière synthétique et efficace	
		Instaurer la discipline	
		✓ Changement perceptible entre avant et après avoir effectué ce signe non verbal	
		✗	

Mains	Autre	Aucun changement perceptible entre avant et après avoir effectué ce signe non verbal	
Doigts			
Le regard Regard fixe, soutenu	Maintenir l'attention	 Changement perceptible entre avant et après avoir effectué ce signe non verbal	
	Créer une relation avec les élèves		
	Transmettre le savoir en démontrant		
	Transmettre un message de manière synthétique et efficace		

Regard balayeur	Instaurer la discipline	Aucun  changement perceptible entre avant et après avoir effectué ce signe non verbal	
	Autre		
Les mimiques Bouche	Maintenir l'attention	 Changement perceptible entre avant et après avoir effectué ce signe non verbal	
	Créer une relation avec les élèves		
	Transmettre le savoir en démontrant		

Sourcils	Transmettre un message de manière synthétique et efficace	 Aucun changement perceptible entre avant et après avoir effectué ce signe non verbal	
	Instaurer la discipline		
	Autre		

Annexe 3 : Le guide d'entretien

Entretien n°

Age : _____

Années d'expérience dans l'enseignement : _____

Degré : _____

Informations supplémentaires :



INTRODUCTION

- Nous sommes réunis aujourd'hui pour traiter du thème de la communication au service des apprentissages d'élèves de cycle 2. Je vous rappelle que l'entretien sera enregistré. Est-ce que cela vous convient toujours ? Sentez-vous libre de m'interrompre si une question vous semble maladroite.

Je tiens à rappeler que nous respectons un code de déontologie, ce qui signifie que toutes les informations seront anonymisées.

Pour commencer, pourriez-vous me parler un peu de vous-même ?

LES APPRENTISSAGES

- Selon vous, quels sont les facteurs de la classe qui influencent les apprentissages des élèves ?

Relances :

- Citez cinq facteurs de la classe ayant un impact sur les apprentissages des élèves.

- Dans quelles postures les élèves doivent être pour optimiser la réception des savoirs ? Comment l'enseignante peut favoriser ces postures ?

- Que doit faire l'enseignante pour favoriser les apprentissages des élèves en classe ?

LA COMMUNICATION NON VERBALE

- Pour ce travail, j'ai choisi de m'intéresser à un aspect particulier de la communication : celui du non verbal.

- D'après vous, à quoi sert la communication non verbale en général, dans la vie quotidienne ?

Relances :

- Quelles sont les finalités/ buts à l'utilisation de signes non-verbaux au quotidien ?

- Est-ce que la communication non verbale est indispensable ? Pourquoi ?

- Avez-vous un exemple de moment où vous avez surtout utilisé la communication non verbale dans votre vie quotidienne ?

LA COMMUNICATION NON VERBALE DANS L'ENSEIGNEMENT

- Selon vous, à quoi sert la communication non verbale dans l'enseignant ?

Relances :

- Quelles finalités/ buts à l'utilisation de signes non-verbaux lorsque nous enseignons ?

- Est-ce que la communication non verbale est indispensable dans l'enseignement ? Pourquoi ?

- Avez-vous un exemple de moment où vous avez surtout utilisé la communication non verbale dans la classe ?

- Avez-vous vécu une situation dans laquelle vous n'avez pas utilisé le non verbal, alors qu'il aurait été pertinent ou facilitant ?
- A partir de quel moment le non verbal a-t-il commencé à faire partie de vos habitudes en classe ?

AUTOCONFRONTATION AVEC LA VIDEO

- Je tiens à préciser que pour chaque extrait vidéo, les mêmes questions vous seront posées.
- **Parvenez-vous à repérer le signe non verbal effectué à ce moment-ci de la vidéo ?**
 - Quel signe non verbal avez-vous effectué à ce moment-ci ?
- **Ce signe est-il conscient ou inconscient ?**
 - Est-ce que vous vous êtes rendu compte d'avoir fait ce signe ou est-ce que vous l'avez fait naturellement ?
- **Quelle est la raison de l'utilisation de ce signe à ce moment-là/ Quel est l'élément déclencheur à l'utilisation de ce signe ?**
 - Qu'est-ce qui a provoqué cette réaction de votre part à ce moment-ci ?

- Pourquoi avez-vous fait ce signe et pas un autre ?

→ En quoi ce signe-là est plus efficace qu'un autre ?

- Quelle est la finalité de votre signe/ Quel est le but recherché ?

→ En produisant ce signe non verbal quel(s) effet(s) souhaitiez-vous provoquer ?

- Est-ce que l'effet produit sur l'/ les élève(s) est celui souhaité ?

→ Etes-vous satisfaite de ce que le signe a provoqué ?

- Si non, comment auriez-vous pu faire autrement, tout en restant sur l'utilisation de signes non verbaux ?

→ Quel signe non verbal plus efficace auriez-vous pu utiliser ?