

Sommaire

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE	3
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE	3
1.2 ETAT DE LA QUESTION	4
1.2.1 <i>Rappel historique</i>	4
1.2.2 <i>Champs théoriques et concepts</i>	6
1.2.2.1 <i>Hétérogénéité</i>	6
1.2.2.2 <i>Hétérogénéité culturelle et linguistique: défi ou richesse?</i>	7
1.2.3 <i>La communication</i>	8
1.2.4 <i>La communication non verbale</i>	9
1.2.4.1 <i>La posture</i>	10
1.2.4.2 <i>La gestuelle</i>	11
1.2.4.3 <i>Le regard</i>	13
1.2.5 <i>Synthèse de mes lectures</i>	13
1.2.6 <i>Mon point de vue à l'égard de la théorie</i>	16
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS OU HYPOTHESES DE RECHERCHE	17
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	18
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	18
2.1.1 <i>Type de recherche</i>	18
2.1.2 <i>Type d'approche</i>	18
2.1.3 <i>Type de démarche</i>	19
2.2 NATURE DU CORPUS.....	19
2.2.1 <i>Récolé des données</i>	19
2.2.2 <i>Procédure et protocole de recherche</i>	20
2.2.3 <i>Echantillonnage</i>	21
2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES	22
2.3.1 <i>Transcription</i>	22
2.3.2 <i>Traitement des données</i>	22
2.3.3 <i>Méthode et analyse</i>	23
2.4 SCHEMA METHODOLOGIQUE	24
CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	25
3.1 RESULTATS DES ANALYSES DE MES TABLEAUX SYNOPTIQUES	25
3.2 COMPARAISON DES PRATIQUES ENSEIGNANTES ET DE LEURS POINTS DE VUE	36
CONCLUSION	39

Introduction

Contexte du champ d'étude

Dans les classes d'aujourd'hui, les enseignants sont confrontés à une hétérogénéité culturelle croissante chez les élèves. Ce phénomène est d'une grande richesse et un plus pour les classes. Toutefois, cela implique pour les enseignants de s'adapter à ce nouveau public et de trouver des stratégies dans leur manière d'enseigner afin d'amener tous les élèves aux objectifs prévus. Ces stratégies peuvent se trouver dans différents domaines ; organisation spatiale, moyens d'enseignement, formes de travail, mais aussi dans la façon de communiquer les choses aux élèves de manière verbale ou non verbale. Le concept de communication non verbale, auquel je m'intéresserai plus particulièrement au sein de ce travail, est pour moi essentiel dans un environnement scolaire. Plus ou moins consciente selon les individus, la communication non verbale souligne ou précise nos paroles, mais peut également être source de malentendus selon la culture des personnes communiquant entre elles. La communication non verbale fait partie de la manière de communiquer chez l'être humain, comme le dit Paul Watzlawick, « on ne peut pas ne pas communiquer ».

Motivations personnelles

La diversité culturelle m'a toujours fortement intéressée, et après avoir été en contact plus étroit avec celle-ci durant un stage effectué dans un centre de requérants d'asile avant mon entrée en formation HEP, j'étais curieuse de savoir comment l'hétérogénéité culturelle était gérée en contexte scolaire. C'est pourquoi, dans le cadre de mes travaux de recherche de première et deuxième année, j'ai voulu me pencher sur cette vaste problématique de l'hétérogénéité culturelle au sein des classes. Faisant partie de l'unité de recherche 3 (UR3) de la HEP BEJUNE, dont l'axe de recherche principal est l'hétérogénéité, l'intégration scolaire et la relation pédagogique, j'ai décidé de profiter de cette occasion pour pouvoir approfondir mes recherches pour mon mémoire professionnel de Bachelor. La mission de l'UR3 est de contribuer à la prise en compte de l'hétérogénéité scolaire dans l'enseignement, de l'intégration et de la relation pédagogique. Parallèlement, d'un point de vue personnel, je porte un intérêt tout particulier au corps physique dans toute sa complexité et à son utilisation et son appropriation par l'être humain. Nous avons parfois tendance à l'oublier, et pourtant, comme le dit Lamboy (2009) « Notre corps nous parle, il a des choses à nous dire. Nous pouvons apprendre à utiliser ce savoir corporel pour nous positionner de la bonne manière » (p.10). Durant mes expériences pratiques vécues durant les stages, j'ai souvent été dans des classes très riches culturellement et ai donc fréquemment été confrontée aux

barrières linguistiques qui peuvent mettre les élèves de langues étrangères dans des situations d'inconfort où règnent les incompréhensions. Suite à mon stage en Suisse alémanique, je me suis très vite rendu compte qu'existaient d'autres moyens que la parole pour communiquer. En effet, en utilisant des gestes, des mimes, et autrement dit, en usant de la communication non verbale, je parvenais à me faire comprendre. Outre l'aspect de la langue qui peut être parfois une barrière, toutes les valeurs, les habitudes, les comportements que renferment les différentes cultures peuvent également être source de malentendus.

Sujet et questions de départ

A travers ce travail s'inscrivant parfaitement dans l'unité de recherche 3 (UR3), j'aimerais observer, décrire et analyser les actions de communication non verbale d'enseignants du primaire travaillant dans des classes culturellement très hétérogènes.

Mes divers questionnements concernent donc plus spécifiquement la communication non verbale de l'enseignant en contexte de classe culturellement très hétérogène: comment l'enseignant prend-il en compte cette variété culturelle dans sa manière de communiquer non verbalement avec sa classe? Les enseignants ont-ils conscience que certains gestes ont d'autres significations dans d'autres cultures? Dans quelle mesure y portent-ils attention? A quelle proportion utilisent-ils la communication non verbale pour faire passer certains messages afin de traverser la barrière de la langue?

Plan de l'étude

Des premières réponses à ces questions ainsi que des informations autour du sujet de l'hétérogénéité dans les classes et de la communication non verbale composent mon cadre théorique. Pour recueillir mes données, j'ai tout d'abord visionné des vidéos, provenant de l'UR3, dans lesquelles j'ai sélectionné des extraits. Je suis ensuite partie à la rencontre des deux enseignants de classes très hétérogènes culturellement afin de mener un entretien en auto-confrontation simple. Ces divers éléments sont davantage expliqués dans ma méthodologie. Puis, mes analyses se basent sur ces extraits vidéo et les paroles des enseignants, provenant de la transcription de mes entretiens, que j'ai ensuite introduites et comparées dans des tableaux synoptiques. Enfin, les apports de ce travail sur ma future pratique professionnelle et les pistes pour une suite du travail sont présentées dans ma conclusion.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

La réalité de l'enseignement a énormément évolué ces trente dernières années. On ne peut dorénavant plus s'appuyer sur un référentiel local monoculturel. Le métier a changé, il s'est complexifié. Aujourd'hui, plusieurs communautés linguistiques et culturelles côtoient les mêmes établissements scolaires. L'hétérogénéité des élèves est donc actuellement une réalité du paysage scolaire. Différents facteurs influent sur la gestion de l'hétérogénéité culturelle à l'école, comme les facteurs linguistiques, socio-culturels, identitaires, etc. Dans ce travail, je m'intéresserai plus spécifiquement à l'aspect du langage, envisagé dans une perspective de communication. On considère souvent le langage comme le moyen premier de communiquer et d'exprimer une idée ; il serait donc un instrument de la pensée. Cependant, la langue du pays d'accueil est une difficulté pour les élèves issus de l'immigration. Par conséquent, les diversités linguistiques créent certaines barrières qui peuvent avoir des incidences sur la qualité de l'acquisition des savoirs. Comme le mentionne Philippe Perrenoud (1994), « la communication est un moteur, un outil, un enjeu dans toutes sortes de situations de la vie sociale, professionnelle, civique, personnelle » (p.13). Ainsi, la communication entre élèves et enseignants est un élément essentiel dans les processus d'apprentissage. Dans une de leurs publications, l'équipe de l'Université de tous les savoirs (2002) soutient que la communication ne passe pas essentiellement par le langage et qu'«Après tout, on ne communique pas seulement avec des paroles, on communique avec des mimiques, on communique en pointant du doigt, on communique avec des gestes conventionnels ou improvisés» (para.3).

Le non verbal accompagne, soutient et complète le verbal. Dans toutes les situations scolaires, les enseignants doivent être conscients que certaines postures adoptées ou gestes effectués ont un effet souvent inconscient sur les élèves. Dans le contexte spécifique d'une classe culturellement hétérogène, il me semble qu'il est particulièrement important qu'on s'y intéresse plus en profondeur. De plus, en tant que future enseignante, il me paraissait important de me préparer à l'idée d'accueillir des enfants de cultures différentes et d'avoir quelques pistes quant aux pratiques, postures et gestes à mobiliser ou non pour une bonne communication et une gestion adéquate des apprentissages et de la classe.

1.2 Etat de la question

1.2.1 Rappel historique

Dans le but de comprendre la situation actuelle de l'enseignement et le contexte dans lequel évoluent les enseignants d'aujourd'hui, il convient de faire un bref retour historique afin de se rendre compte de cette évolution. Les élites recourent aux instituts privés très sélectifs. Dès le milieu du 19^e siècle, avec les lois scolaires qui instaurent la gratuité, l'obligation de l'instruction, la laïcité (successivement des programmes puis contenus, des enseignants et de l'autorité scolaire), c'est l'Etat qui prend en charge la scolarisation de la quasi totalité de la population enfantine. Toutes les communes ont désormais leurs salles de classe, minutieusement organisées, ouvertes à tous, dont le programme scolaire inclut globalement les branches que l'on connaît aujourd'hui. On instaure donc une instruction publique organiquement liée à la puissance publique. La réalité du métier d'enseignant a donc bien évolué depuis le 19^e siècle jusqu'à nos jours. Cette évolution est décrite par Danièle Périsset Bagnoud (HEP-VS) et Elisabetta Pagnossin (IRDP) (2006) :

Contrairement à ce que véhicule le mythe, le métier d'enseignant au niveau primaire de l'école publique – l'école du peuple – est un métier relativement récent, issu de la modernité politique et industrielle du 19^e siècle, [...]. Depuis qu'il existe, ce métier a toujours été en évolution et soumis aux exigences politiques des élites gouvernantes (Nique, 1991; Périsset Bagnoud, 2003). Du temps des maîtres régents payés à la tâche et selon leur capacité à savoir lire seulement, ou lire et écrire (Prost, 1968; Mayeur, 1981/2004) et rétribués souvent encore en nature (Boucard, 1938) à celui des professionnels formés dans les instituts supérieurs d'aujourd'hui, l'évolution s'est faite peu à peu, selon l'évolution industrielle et sociale des régions (p.5).

Ces quelques lignes nous montrent bien l'évolution du métier d'enseignant qui se modifie et se transforme parallèlement à la société. Il doit répondre aux exigences du système politique en vigueur au sein du pays. Il s'adapte et évolue en parallèle. Bien que les attentes de l'Etat face au métier aient changé, le public auquel les enseignants doivent faire face s'est également modifié au fil des années. Pour mieux comprendre ces différents changements, il faut se reporter à la politique d'immigration de la fin du 19^e siècle afin de saisir les impacts qu'elle avait sur la société, la population et sur l'école. Des faits concernant la politique d'immigration ont été récoltés dans un article de Swissinfo (Marcacci, 2004) :

Le retour de la paix, en 1945, change la donne économique. Pour satisfaire les besoins d'une économie en forte expansion, on recourt massivement aux immigrés, surtout Italiens. Des accords bilatéraux règlent l'entrée et le séjour de ces travailleurs. Par crainte des mouvements conjoncturels, on favorise alors en premier lieu des séjours temporaires et fixes (avec l'interdiction, par exemple, de changer de place de travail). [...] Pour combattre le phénomène appelé «surchauffe économique», mais aussi pour freiner des malaises sociaux et des réactions xénophobes, on vise à stabiliser les effectifs. Mais on renonce en bonne partie au système de rotation, car la main d'œuvre immigrée est devenue un élément structurel de l'économie suisse. Enfin, pour favoriser l'intégration des immigrés, on favorise le regroupement familial. La proportion des étrangers, qui avait dépassé 10% de la population en 1960, se monte à 17,2% en 1970. Cela représente plus d'un million de personnes. Plus de la moitié d'entre elles (54%) viennent d'Italie. (Les tournants de l'après-guerre, para.1)

Le regroupement familial étant favorisé, je peux émettre l'hypothèse que la population scolaire a été également modifiée du fait d'accueillir des enfants de l'immigration. A la fin du 19^e siècle, les classes d'école étaient plutôt homogènes sur le plan politique, culturel et linguistique. De nos jours, nous pouvons constater que ce n'est plus le cas et que de nombreux enseignants sont face à une réalité bien différente de celle d'autrefois suite à des changements au sein de la population suisse. En considérant les données de l'office fédéral de la statistique (OFS, Neuchâtel 2015), voici ce que l'on constate :

La population étrangère a subi, au cours du 20^e siècle, d'importantes fluctuations qui étaient liées à la situation économique et politique. En 1910, la proportion d'étrangers en Suisse était déjà de 14,7%. Cette valeur a été dépassée en 1967. A l'exception d'une baisse dans les années 1975 à 1979 ainsi que d'un léger recul en 1983, la proportion des étrangers a augmenté continuellement par la suite et s'élève à 23,8% en 2013. La Suisse fait partie des pays européens qui ont l'un des plus hauts taux de population étrangère. (Part de la population étrangère, para.1)

Après avoir augmenté durant une longue période, la proportion d'élèves étrangers et de langues étrangères est depuis quelques années relativement stable. Néanmoins, il en découle qu'actuellement plusieurs communautés linguistiques et culturelles fréquentent les

mêmes établissements scolaires et que l'hétérogénéité culturelle fait bien partie de la réalité scolaire. Tous ces changements au sein de la population suisse n'ont donc pas été sans impact sur le métier d'enseignant. Ce dernier est face aujourd'hui à une tout autre réalité qu'autrefois, et donc face à de nouveaux dilemmes et de nouveaux défis.

1.2.2 Champs théoriques et concepts

1.2.2.1 Hétérogénéité

Pour ne citer qu'une définition de l'hétérogénéité, selon Le Grand Robert de la langue française (Robert, 2014), est hétérogène ce qui « n'a pas d'unité, est composé d'éléments de nature différente, dissemblables ». Si nous considérons un groupe de personnes prises de manière aléatoire, ce dernier ne peut être qu'hétérogène par nature car chaque être humain est unique par le fait d'avoir sa propre identité culturelle, sociale, économique, sexuelle, etc.

Comme le précise Georges-Alain Schertenleib (2014) « l'hétérogénéité est un concept multidimensionnel » (p.29). Voici le point de vue de deux auteurs cités par G-A.Schertenleib. Selon Suchaut (2007), l'hétérogénéité « recouvre en fait plusieurs dimensions au niveau des élèves : niveau d'acquisition, capacités cognitives, comportement scolaire, milieu social... » (p. 18). Pour Noesen et al. (2008), elle « permet d'exprimer à la fois la diversité sociale, nationale, culturelle, linguistique, physique et cognitive des élèves » (p. 6). Pour d'autres, interviennent des dimensions telles que l'âge, le sexe, les performances scolaires, l'origine socioculturelle, la langue et des éléments en lien avec la santé et le corps.

La multiplicité des indicateurs me fait admettre que si on désire parler d'hétérogénéité, il est important de préciser sur quelles caractéristiques on désire se baser : âge, sexe, capacités intellectuelles, culture, langues, etc. Je décide de focaliser mon travail sur la dimension culturelle et linguistique car ce sont les deux indicateurs que j'avais déjà abordés durant mes travaux de recherche de 1^{ère} et 2^e année. Ce choix s'inscrit dans la continuité de mes recherches. De plus, ces deux indicateurs me semblaient les plus intéressants à étudier au travers de la thématique de la communication non verbale.

1.2.2.2 Hétérogénéité culturelle et linguistique : défi ou richesse ?

Afin de définir la culture, il est important de mettre en évidence la complexité et la richesse de ses diverses composantes. Perregaux (1994) définit la culture comme « un ensemble de valeurs, de significations et de comportements acquis et partagés par les membres d'un groupe qui tendent à se transmettre une certaine vision du monde et des relations aux autres » (p. 157).

Dans le but de comprendre plus spécifiquement ce qu'est une classe hétérogène culturellement, l'office fédéral de la statistique définit la composition culturelle des classes comme « [tenant] compte aussi bien du pays d'origine de l'enfant que de sa langue maternelle. Les enfants provenant d'horizons culturels différents sont de nationalité étrangère et/ou parlent une langue autre que celle enseignée à l'école. » (OFS, 2012, Méthodologie, para.2). L'office fédéral de la statistique distingue trois catégories de classes :

- les **classes homogènes** ne comptent aucun enfant de nationalité étrangère et/ou parlant une langue autre que celle enseignée à l'école ;
- les **classes hétérogènes** accueillent un petit nombre de ces élèves (moins de 30%) ;
- les **classes très hétérogènes** comptent au moins 30% d'élèves de nationalité étrangère et/ou parlant une autre langue. (OFS, 2012)

L'hétérogénéité culturelle d'une classe peut briser la routine scolaire, tout comme elle peut représenter une source de difficultés. Elle permet et impose aux enseignants et aux élèves de se familiariser avec l'altérité. Elle suppose donc d'avoir un certain degré d'ouverture au monde qui nous entoure. La perception que peuvent avoir les différents auteurs étudiant le sujet de l'hétérogénéité culturelle se divise en deux visions bien distinctes : défi ou richesse.

Du côté de ceux qui ont une vision négative de l'hétérogénéité, on trouve par exemple Kagan (1992), cité dans un article d'Abdel-Jalil Akkari (2006), pour qui la question de la diversité culturelle est l'un des principaux défis des enseignants lors de leurs premières années d'exercice. De son point de vue, la diversité culturelle est perçue comme un fardeau, un handicap, et est susceptible d'engendrer de graves conséquences au niveau pédagogique. Il y a également la charge supplémentaire de travail que peuvent représenter des élèves « étrangers », posant des problèmes éducatifs et sociaux. Parents et professeurs peuvent considérer la diversité des nationalités et des cultures des élèves comme problématique à l'accomplissement des plans d'étude.

D'autres voient l'hétérogénéité culturelle comme un potentiel d'enrichissement, ou la considèrent comme susceptible de favoriser l'atteinte des objectifs visés en matière

d'éducation, comme par exemple pour les notions de tolérance, d'ouverture au monde, de collaboration, etc. L'auteur Jean-Michel Zakhartchouk (2014) soutient que l'hétérogénéité pourrait être une opportunité de donner plus de sens au métier d'enseignant, de faire preuve d'imagination et d'innovation. Selon lui, la mixité sociale est une richesse et même une source de créativité, alors même qu'elle fait peur à certaines personnes, au point de faire souhaiter à celles-ci le rétablissement de la séparation entre filles et garçons.

L'hétérogénéité culturelle est bien un sujet qui fait débat et qui suppose des remises en question sur différents paramètres comme la gestion de classe ou encore la formation des enseignants.

1.2.3 La communication

Selon la définition du Petit Larousse Illustré (2010), la communication est l'« action, fait de communiquer, d'établir une relation avec autrui » (p.227). Bizouard (1997) partage également cette idée d'échange et de relation. Selon lui, la communication se fait selon trois actes (émetteur, message, récepteur). Il y a dans ces deux perceptions l'idée de relation dans laquelle le message fait le lien entre deux individus. Ce point de vue est partagé par les auteurs cités postérieurement qui incluent en plus d'autres composantes entrant dans la situation de communication. En effet, d'autres auteurs et chercheurs postulent que la communication est bien plus complexe qu'un simple échange entre deux ou plusieurs individus, et qu'un bon nombre d'autres éléments interviennent au sein de ce processus. L'auteur Roger E. Axtell (1993) affirme que la communication des êtres humains respecte un système de langage et de codes, issus d'un ensemble de significations que les individus d'une même culture se partagent. Ainsi, il semblerait que la culture joue un rôle prépondérant au sein du processus de communication, avis que partage Coudray (1989) qui postule que la communication possède différentes caractéristiques telles que la personnalité, la relation et la culture. Selon ce dernier, la communication dépend de la personne avec qui on est en interaction puisque nos manières sociales d'être et d'agir avec autrui varient.

La définition suivante ne reprend pas cette idée de culture mais conçoit plutôt que la condition permettant la compréhension de la situation de communication est que les individus doivent parler le même langage. Elle distingue deux dimensions dont une (le contenu) reprend l'idée de code utilisé précédemment par Roger E. Axtell. Citée par Gevrey-Guinnebault, C. (2014), l'École de Palo Alto, courant de pensée et de recherche qui est à l'origine de la thérapie familiale et de la thérapie brève, définit la communication comme « un processus social permanent intégrant de multiples modes de comportement : la parole, le geste, le regard, la mimique, l'espace interindividuel, etc. » (p.10) qui distingue deux

dimensions : le contenu (digital) et la relation (analogique). Le langage verbal est un langage digital, admettant un code précis et logique et qui ne peut être utilisé qu'entre interlocuteurs maîtrisant la même langue. Le langage non verbal, langage analogique, est, quant à lui, symbolique et envoie des messages largement préconscients. Ces derniers, bien plus flous de ceux du langage digital, sont perceptibles par l'interlocuteur et plus universels dans leur expression.

Dans toutes ces théories exposées ci-dessus, nous pouvons constater que la communication est difficile à définir car elle inclut beaucoup de composantes différentes. De plus, il semblerait qu'il existe plusieurs « types » de communication. Citée dans un ouvrage de Leperlier, G. (1992), une équipe de chercheurs américains a déterminé un pourcentage selon lequel, « en communication orale courante, la compréhension du message serait fournie à ; 7% par le sens des mots, 38% par l'intonation et 55% par l'attitude corporelle : regards et gestes» (p.53). Albert Mehrabian a également identifié ces trois éléments en 1967, à travers des expériences publiées en 1971 (Elissalde, 2013).

Nous remarquons donc que le non verbal joue un rôle prépondérant, si ce n'est le plus important, au sein d'une situation de communication. Un pourcentage qui donne à réfléchir !

L'ensemble de ces définitions me permet de construire ma propre définition du concept de communication. Selon moi, la communication est l'échange entre un émetteur et un récepteur d'un message comportant un système de langage et de codes qui s'ancrent au sein d'une culture. La compréhension de ce dernier est facilitée si les individus maîtrisent la même langue, ont un même code, mais il peut toutefois être interprété et compris grâce à de multiples modes de comportements tels que les gestes, le regard, les mimiques, etc.

1.2.4 La communication non verbale

« Ce que vous êtes parle plus fort que ce que vous dites ». Cette phrase, titre d'un article de Patrice Ras (2009), nous fait bien comprendre que notre corps parle. Depuis l'antiquité, le langage du corps est perçu comme étant le miroir de l'esprit. Plusieurs auteurs et chercheurs ayant étudié la communication postulent qu'il n'est pas possible de ne pas communiquer. Ce qui signifie que par le simple fait d'être, de vivre, d'exister, nous communiquons. Corraze (1980) explique dans son ouvrage que la communication non verbale est l'ensemble des moyens de communication existant entre des individus vivants, n'usant pas du langage humain ou de ses dérivés non sonores (écrits, langage des sourds-muets, etc.). Le terme de communication non verbale est donc appliqué à des gestes, des postures, des orientations du corps, des rapports de distance entre les individus, grâce

auxquels une information est émise. La communication non verbale renferme toute transmission d'idées, d'émotions, ou d'attitudes s'effectuant hors d'un code linguistique.

Bernard, A. et Richoz, J-C. (2015) nous mettent en garde quant à l'interprétation hâtive, qui parfois juge et peut troubler la relation si on ne prend pas la peine d'en vérifier sa justesse. Ils postulent que « le mode non verbal n'est pas en lui-même un obstacle. Seule son interprétation, lorsqu'elle est abusive et non fondée, l'est» (p.86). Il conviendrait alors dans une situation de communication de vérifier son interprétation auprès de son interlocuteur afin d'éviter les faux jugements et les malentendus.

Au sein de ce travail, je m'intéresserai spécifiquement au corps (posture), à la gestuelle, aux regards, qui sont à mon sens les éléments de la communication non verbale les plus facilement observables et identifiables au sein d'une salle de classe.

1.2.4.1 La posture

Le dictionnaire Le Petit Larousse Illustré (2010) désigne la posture comme étant l' «attitude particulière du corps ; maintien de cette attitude» (p.808). Corraze (1980) ajoute que la posture est la position du corps par rapport à un système de repères déterminés dont deux sont surtout utilisés en situation de communication non verbale : l'orientation d'un élément du corps par rapport à un autre, ou au reste de ce même corps ; l'orientation du corps, ou de ses parties, par rapport à d'autres corps. Selon Corraze (1980), la posture est un indicateur privilégié de l'attitude.

Notre manière de nous tenir debout, de marcher, de nous asseoir dévoile une quantité de choses sur notre humeur, notre caractère etc. Nous montrons donc par certaines postures spécifiques, souvent inconscientes, que nous nous sentons bien ou que nous avons peur, que nous sommes nerveux ou que nous attendons avec sérénité, que nous sommes satisfaits ou déçus. Selon Delfos (2008), le fait d'avoir une bonne attitude posturale souligne véritablement les paroles prononcées. Être en position d'écoute envers notre interlocuteur engendre une posture tournée vers ce dernier, le corps légèrement incliné en avant, les bras décroisés et le regard cherchant celui de l'autre. Pour un enseignant, une posture élevée (station debout ou assis sur une table) permet d'avoir de la hauteur et de dominer physiquement les élèves, ou au contraire de s'effacer (assis à son bureau ou au fond de la classe) lorsque les élèves ont un travail à faire en autonomie.

1.2.4.2 La gestuelle

Selon plusieurs auteurs cités par Ras, P. (2012) « les gestes incluent deux faces opposées et complémentaires : les gestes conventionnels ou culturels et les gestes naturels» (p.51). Les gestes conventionnels sont des gestes qui ont une signification précise dans une communauté précise. Ils expriment les émotions, désirs, sentiments ou pulsions, etc. Ce sont des signes arbitraires dont le lien entre le geste et la signification n'a rien d'évident, de naturel ou de nécessaire. C'est pourquoi, une signification (par convention) doit leur être attribuée. C'est aussi la raison pour laquelle il en existe autant. François Cadarec (2005) a recensé 850 gestes « courants » à travers le monde. Il y a des gestes en usage dans d'autres régions du globe, qui, en les comparant aux nôtres sont de « faux-amis ». Par exemple, chez nous, nous levons le pouce pour signifier « Ok, tout va bien » alors qu'aux Etats-Unis ils forment un « O » avec le pouce et l'index, geste qui est obscène dans le monde arabe. Selon Cadarec, « il n'y a pas de gestes universels» (p.9). Dans son dictionnaire des gestes, il recense ceux-ci par parties du corps qui peuvent avoir une signification différente d'un pays à l'autre. Par exemple, baisser la tête et le regard est un mouvement qui peut traduire la honte dans notre culture, alors que dans la culture japonaise cela signifie le respect, la soumission, la prière.

Parallèlement, les gestes naturels sont par essence innombrables et peuvent revêtir plusieurs significations selon le contexte. Un geste ne doit donc pas être enfermé dans une signification, sous peine d'être trompeur caricatural ou illusoire. E.Axtell (1993) postule qu'un grand nombre de personnes utilisent les gestes comme de puissants outils et qu'il suffit de regarder un journal télévisé pour se rendre compte de l'importance des gestes.

Ce même auteur cite le chercheur en anthropologie Edward T. Hall qui affirme que 60 % de toutes nos communications sont non verbales. En effet, de manière presque instinctive nous joignons quotidiennement le geste à la parole.

Descamps (1989) écrit que le geste peut être défini comme un mouvement corporel qui a un sens. C'est donc bien un acte volontaire qui appartient, comme tel, à la communication non verbale.

D'après Wainwright (1985), la gestuelle atteint un degré d'expressivité et de subtilité qu'on ne trouve pas dans les autres aspects de la communication non verbale.

Dans son ouvrage, Guy Barrier (2014) nous propose un tableau permettant de regrouper les principales catégories d'indices corporels et gestuels abordées dans son ouvrage et d'observer que ces derniers ont des caractéristiques sémiologiques différentes.

Type de geste	Extra-communicatif	Prosodique	Déictique	Emblème	Iconique	Langue signée	Expression faciale
Autres appellations	Phatiques, autistiques <i>Adaptors</i>	Rythmiques Bâtons	Pointeurs désignatifs	Quasi-linguistiques autonomes	Pantomimiques métaphoriques		
Intentionnalité	Non, inconsciente	Selon orateurs	Très forte	Oui	Oui	Complète	Plutôt inconsciente
Qualité de structure	Non	Oui	Oui	Forte	Forte	Maximale forte	Très forte
Besoin des mots	Non	Oui	Facultatif	Facultatif	Assez dépendants	Sans mots	Facultatif
Lien au référent	Aucun	Modéré	Fort	Fort	Très fort	Maximal	Non
Visibilité	Faible	Selon orateurs	Très forte	Très forte	Forte	Maximale	Très forte
Ambiguïté	Forte	Non	Non	Non	Faible	Non	
Convention	Aucune	Non	Oui	Très forte	Faible	Totale	Non

Figure 1 : Tableau récapitulatif des principales catégories d'indices corporels et gestuels selon Guy Barrier (2014, p.132)

D'autres auteurs ont suggéré une classification des gestes qui accompagnent le discours ou la discussion, tels que les deux auteurs américains Paul Eckman et Wallace Friesen en 1969, cités par J-F Moulin (2004). Les principales catégories sont les illustateurs (accompagnent le langage en le mimant), les régulateurs (règlent les alternances de prises de paroles dans les discussions) et les adaptateurs (gestes personnels qui ont perdu leur finalité première mais qui servent à garder une contenance devant autrui). Malgré des différences terminologiques, cette classification présente quelques similitudes avec celle de Barrier. Par exemple les gestes iconiques de Barrier correspondent aux illustateurs chez Eckman et Friesen.

Les gestes permettent une communication plus explicite car ils soutiennent le langage, ils apportent une dimension supplémentaire dans la situation de communication. Comprendre ce langage silencieux peut s'avérer utile, bien qu'il soit nécessaire de rester vigilant quant à son interprétation.

1.2.4.3 Le regard

Selon un proverbe français, « les yeux sont le miroir de l'âme ». Le regard est un outil puissant de la communication non verbale. En effet, selon Pujade-Renaud (1983), le langage verbal et le langage des yeux s'associent et se renforcent la plupart du temps. Le regard doit soutenir la parole pour que celle-ci soit reçue. Parfois, certaines choses ne peuvent être dites ni par oral, ni par écrit, celles-ci peuvent être témoignées par le silence du regard.

Lorsqu'un regard se pose sur nous, nous nous sentons tout de suite concernés et y prêtons attention. Comme l'écrit Pujade-Renaud en 1983, un interlocuteur qui ne sent pas le regard, ne se sent pas concerné par ce qui est dit, et de ce fait, l'association regard-parole n'a pas lieu. Ce qui engendre une non-existence de communication. Corraze (1980) soutient ces arguments et fait remarquer que le regard est fréquemment associé à l'affirmation d'une position spatiale privilégiée. L'orientation des yeux vers le corps d'un individu témoigne d'une recherche d'informations, de contact. Le fait de regarder les yeux de quelqu'un signifie qu'on désire attirer son attention sur nous. Cook et Smith (1975), cités dans un article de Moulin, J-F. (2004), ont effectivement montré que plus une personne en regarde une autre et plus cette dernière a le sentiment d'être appréciée. Ils ont aussi montré qu'une personne qui n'est pas sûre d'elle a tendance à détourner le regard, ce qui pourrait prouver une marque d'anxiété que l'interlocuteur peut facilement percevoir.

Le regard permet de transmettre une quantité d'informations sans qu'il y ait besoin d'utiliser le verbal. Le regard « parle » donc énormément.

1.2.5 Synthèse de mes lectures

Bien que la recherche se soit intéressée aux pratiques et représentations des enseignants à travers des méthodologies d'entretiens, de questionnaires ou de récits de pratiques, les études sur l'observation directe des pratiques réelles sont peu nombreuses. Akkari (2006) constate que de nos jours, très peu d'études sont menées en Europe sur la dimension de la diversité culturelle dans l'enseignement.

En ce qui concerne les programmes de formation actuels, ces derniers ne permettraient pas aux enseignants d'acquérir les compétences nécessaires à ce contexte si divers et particulier qu'est l'hétérogénéité culturelle. Dans l'article d'A-J.Akkari (2006), les compétences que l'enseignant a apprises durant sa formation initiale ne suffisent plus sur le plan culturel pour faire face adéquatement à ces classes hétérogènes. Selon Allemann-Ghionda, de Goumoëns & Perregaux (1999), la diversité culturelle constitue bel et bien un

objectif déclaré dans de nombreux programmes de formation des enseignants malgré le fait que les efforts de réalisations soient minimales et bien souvent dépendants de la bonne volonté des individus sans réel fondement institutionnel. Bien qu'ils aient l'opportunité de suivre certains programmes de formation supplémentaires, encore faut-il qu'ils en aient l'envie, les enseignants sont donc quelque peu livrés à eux-mêmes pour faire face à cette modification de la population scolaire du point de vue de la culture.

Selon Arnesen et al. cités dans un article de G-A.Schertenleib (2014), les élèves maîtrisant mal la langue d'enseignement de l'établissement scolaire sont souvent en échec ou réussissent moins bien. Dans ce même article, Beacco et al. confirment ce constat en soutenant que la maîtrise de la langue de scolarisation est la clé du succès scolaire et du devenir social.

J'en viens donc à postuler que les enseignants doivent parfois trouver d'autres moyens que le langage pour véhiculer certaines informations, et qu'ils usent peut-être de la communication non verbale de manière consciente ou non. Différents auteurs se sont déjà intéressés à la thématique de la communication non verbale en ayant comme fondement l'idée que le corps parle. Selon C.Pujade Renaud et D.Zimmermann, cités par Girard, V. et Chalvin, M.J. (1997), « En omettant l'importance du langage non verbal, l'enseignant risque de défavoriser les élèves d'origine étrangère qui ont du mal à verbaliser correctement dans notre langue » (p.30). Le non verbal est donc un élément que les enseignants doivent prendre en compte, y être attentifs et sur lequel ils peuvent s'appuyer également. Le non verbal aiderait les enfants à mieux comprendre une explication de l'enseignant. En effet, comme le dit Zimmermann, D. (1982), « les enfants écoutent mal parce qu'il y a trop à écouter » (p.182).

Cependant, il y a aussi un aspect sur lequel les enseignants doivent être vigilants. P.Perrenoud (1992) relève qu'« à l'école, on veut faire communiquer des gens qui, au départ, viennent de traditions, d'horizons culturels, de codes différents ; d'où un certain nombre de malentendus, dans le verbal et dans le non verbal » (pp. 37-48). Ainsi, tout dépend de la culture, le fait de regarder quelqu'un dans les yeux pour s'adresser à lui peut être interprété comme du savoir-vivre, tout comme cela peut être compris comme une provocation. De même que « baisser les yeux » peut signifier, dans certaines cultures, qu'on a quelque chose à cacher alors que dans d'autres, un enfant va le faire de manière naturelle devant l'adulte, comme signe de respect ; il reconnaît son infériorité d'enfant. Les enseignants dans des classes culturellement hétérogènes se sont-ils déjà demandé si le

geste de mettre l'index devant la bouche pour obtenir le silence pourrait avoir une autre signification dans une autre culture ?

Ces différents arguments suggèrent donc que chaque culture a ses codes de communication non verbale. Cet aspect de la communication non verbale est essentiel dans mon travail. Il ne convient pas de savoir ce que chaque geste pourrait signifier dans chaque culture, mais d'avoir conscience que ces derniers peuvent être source de malentendus et d'obstacles à la bonne compréhension de la situation de communication. De ce fait, le dictionnaire des gestes de Cadarec pourrait constituer un outil très utile pour les enseignants de classes culturellement hétérogènes.

D'autres auteurs, comme Philippe Turchet (2012), ont une vision plus universelle de la communication non verbale. En effet, cet auteur argumente que nous avons hérité de nos ancêtres les primates humains, des réflexes de communication, qui restent inscrits dans nos gènes. D'autres avis envisagent la communication non verbale dans une perspective de perception sensible et émotionnelle, où le mouvement et le geste sont la réponse du corps suite à une émotion ressentie.

On peut constater également que certains chercheurs et auteurs, comme Roger E. Axtell et Coudray cités précédemment, pensent que la culture peut influencer et affecter la communication non verbale, alors que d'autres conçoivent la communication non verbale comme un langage universel, peu importe la culture à laquelle on appartient.

David Le Breton (1998) met également en avant le rôle de la culture et explique la construction sociale et culturelle du langage du corps et des émotions :

L'unité de la condition humaine sous l'égide notamment de la dimension symbolique, cette capacité propre à l'homme de créer du sens et de la valeur, d'enraciner le lien social, implique simultanément la différence à la fois collective et individuelle, c'est-à-dire la succession des cultures et en leur sein des manières singulières dont les individus se les approprient. (p.7)

Pour comprendre le monde, l'homme met du sens sur les événements quotidiens en fonction d'un système de valeurs appelé la dimension symbolique. L'apprentissage est nécessaire pour que chaque individu intègre et s'approprie ce système symbolique. L'éducation et la socialisation façonnent le corps et les émotions. Bien que les perceptions sensorielles, les mouvements du corps, les ressentis et l'expression des émotions semblent appartenir à

chacun et être liés à l'intimité du sujet, ils sont en réalité socialement et culturellement influencés. Le groupe social, groupe d'appartenance dans lequel un individu grandit, transmet à ce dernier une culture affective, des valeurs, des façons de s'exprimer émotionnellement et corporellement. Puis, l'individu se les approprie et y intègre son caractère et sa propre histoire. « L'individu habite son corps selon les orientations sociales et culturelles qui le traversent, mais il les rejoue à sa manière, selon son tempérament et son histoire personnelle » (Le Breton, p.33).

1.2.6 Mon point de vue à l'égard de la théorie

Dans le cadre de mon travail de recherche de deuxième année, j'ai pu constater à travers un entretien avec une enseignante d'une classe culturellement hétérogène, qu'elle avait avant tout un certain degré d'ouverture au monde et un intérêt pour les cultures différentes, sans forcément en être experte, et qu'elle improvisait beaucoup avec ce que les élèves apportent. Je peux donc confirmer, sans en faire une généralité, qu'elle a dû par elle-même développer certaines pratiques pédagogiques et didactiques spécifiques à ce contexte. Je n'ai pas plus d'informations à son égard en ce qui concerne le langage non verbal. Cependant, je pense que la communication non verbale est moins dépendante de la culture qu'elle n'en est influencée. En effet, j'émetts l'hypothèse que lorsqu'un geste est en accord avec l'intention supposée, la compréhension va passer au-delà des barrières culturelles.

Suite à mes recherches et lectures, je pense que les enseignants développent effectivement des pratiques spécifiques à ce contexte de classe hétérogène culturellement. De plus, ayant expérimenté cela durant mon stage en Suisse alémanique, je suis persuadée qu'énormément d'informations sont transmises par le biais du corps, autrement dit de manière non verbale. Bien souvent, le langage non verbal est utilisé spontanément et inconsciemment et je me demande si les enseignants usent volontairement du langage non verbal et s'ils sont conscients ou non que leurs gestes, leurs postures ou leurs mimiques sont sources de réels messages pour les élèves.

1.3 Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche

Face au défi imposé aux enseignants en contexte de classe culturellement hétérogène, je peux supposer que ces derniers ont dû développer des compétences et certaines attitudes spécifiques pour y faire face. Partant du principe que le corps communique beaucoup de choses inconsciemment, j'é mets l'hypothèse que certains enseignants l'utilisent pour faciliter la communication ou certains apprentissages, soutenir le langage verbal ou simplement franchir la barrière de la langue. Il s'agit également de comprendre si les enseignants usent de ces mêmes pratiques à même fréquence, ou s'il y a des gestes à proscrire selon certaines cultures auxquelles les enseignants doivent être attentifs. Il y a également l'aspect que les enseignants, pour autant qu'ils aient des connaissances sur ce sujet, peuvent décrypter le langage corporel des élèves qui traduit un certain état. Toutes ces réflexions me conduisent à ma question de recherche qui est la suivante :

« Dans quelle mesure le langage corporel (ou non verbal) est-il privilégié en tant qu'outil de communication en milieu scolaire culturellement très hétérogène ? »

Le fait d'identifier ces gestes spécifiques à ce contexte pourrait constituer de réelles ressources pour les enseignants travaillant ou étant destinés à travailler dans ce genre de circonstance. C'est pourquoi, au sein de ce travail, j'ai pour ambition d'observer et d'identifier les pratiques relevant du langage non verbal d'enseignants du primaire travaillant dans des classes hétérogènes culturellement dans le but de les analyser, de les comprendre et de les formaliser.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Type de recherche

Basée sur l'observation de comportements de personnes dans un contexte de communication, mon travail s'inscrit dans un contexte de recherche qualitative, largement employée en sociologie. Ma recherche renvoie à une méthode de recherche intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel. Elle traite des données difficilement quantifiables. Selon Kakai (2008) « Elle ne rejette pas les chiffres ni les statistiques, mais ne leur accorde tout simplement pas la première place » (p.1).

2.1.2 Type d'approche

A la question « Dans quelle mesure le langage corporel (ou non verbal) est-il privilégié en tant qu'outil de communication en milieu scolaire culturellement très hétérogène ? », il s'agit d'essayer de répondre à partir de l'observation sur le terrain. Dans mon travail, j'ai pour ambition d'observer et identifier les pratiques relevant du langage non verbal d'enseignants du primaire travaillant dans des classes culturellement¹ hétérogènes dans le but de les analyser, de les comprendre et de les formaliser. Pour pouvoir cibler plus aisément ce que je désire observer, il convient de définir plus précisément le terme de « pratiques enseignantes ». Pour définir très synthétiquement le terme « pratiques enseignantes », Altet (2002) le définit selon deux niveaux: celles non liées à l'enseignement proprement dit (ex: rencontres avec les parents, réunion avec les collègues), et toutes les autres renvoyant aux pratiques d'enseignement à proprement parler; tous les actes, observables ou non tant dans la planification de l'action que lors de l'action en présence des élèves et lors de l'évaluation à posteriori de cette action. Le didacticien Sensevy (2007) parle d'action didactique qu'il assimile aux termes « pratique » et « activité ». L'acte d'enseigner implique nécessairement l'acte d'apprendre. Selon lui, « l'action didactique », est une action conjointe dans laquelle entrent en relation le professeur, les élèves et les savoirs. À chaque acte de l'élève, qu'il soit de nature langagière ou autre, le professeur agit en retour et provoque d'autres actions de la part des élèves. Toutes ces actions ne peuvent exister qu'au

¹ Voir problématique p.7 paragraphe 1.2.2.2 « Hétérogénéité culturelle et linguistique : défi ou richesse ? »

sein d'un processus de communication. Ce dernier doit comporter des significations communes entre l'enseignant et les élèves afin qu'une référence commune puisse être construite dans le but d'assurer une bonne compréhension de chaque acteur des interactions didactiques. Au sein de ce travail, je me suis uniquement concentrée sur des situations d'enseignement/apprentissage, où l'enseignant interagit avec les élèves, que ce soit en plénum ou individuellement, en leur transmettant un concept, un message, un savoir. Je vise à pouvoir observer quelles stratégies, quelles approches adopte l'enseignant et comment ce dernier utilise le langage non verbal comme moyen de surmonter les barrières de la langue dans un contexte de communication visant à transmettre un savoir. Pour ce faire, j'ai basé mon observation sur trois éléments cités précédemment dans ma problématique : la posture, la gestuelle et le regard.

2.1.3 Type de démarche

Faisant partie de l'unité de recherche UR 3 de la HEP-BEJUNE, il m'a été possible d'utiliser leurs données vidéos. J'ai choisi d'utiliser l'enregistrement vidéo car il offre l'avantage de visionner et de revoir un extrait afin d'en améliorer l'analyse, de prendre des notes lorsqu'un élément intéressant se présente en faisant un arrêt sur image.

Les vidéos ont été recueillies dans deux établissements primaires ; deux classes de 7e HarmoS. Dans chaque classe, une leçon de 45 minutes de formation générale sur l'éducation à la santé nutritionnelle (la composition du goûter) et une autre leçon de 45 minutes de géométrie sur les quadrilatères ont été filmées à l'aide de trois caméras.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données

Après avoir sélectionné mes extraits vidéo, je les ai visionnés à plusieurs reprises afin de pouvoir remplir mes tableaux synoptiques (Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., Ligozat, F. & Flückiger, A., 2007), qui permet par définition la représentation d'informations de manière synthétique. Dans ce dernier figurent la description globale de la situation d'enseignement/apprentissage, ainsi que la description du langage non verbal de l'enseignant au niveau de sa posture, de sa gestuelle et de son regard. A ce niveau-là, je m'en suis tenue à une description des faits observables sur la vidéo. J'ai fait ensuite une première analyse, qui se base sur mes connaissances actuelles et les lectures que j'ai pu

faire jusqu'à maintenant. Les items « commentaires de l'enseignant » et « analyse » n'ont pas été remplis à ce moment-là. Avant d'aller à la rencontre des enseignants, j'ai élaboré un guide d'entretien afin de lister les thèmes et les différents points.

Je suis ensuite allée à la rencontre des enseignants, nommés BMA pour le premier enseignant et BTI pour le deuxième, afin de visionner ensemble les extraits vidéo sélectionnés et pour procéder à l'entretien en auto-confrontation simple. Ce dernier, basé sur mon guide d'entretien² élaboré préalablement, a été enregistré à l'aide d'un dictaphone. J'ai choisi d'utiliser cette méthode de recueil de données car elle me permet d'analyser le sens que les acteurs (enseignants) donnent à leurs pratiques préalablement visionnées à l'aide des vidéos, ainsi que d'éventuelles informations supplémentaires pouvant être intéressantes pour l'analyse des données finale.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

J'ai choisi d'utiliser l'entretien en auto-confrontation simple car grâce à ce dernier, je peux accéder à un système de représentations et aux ressentis de la personne. De plus, il me permet de rebondir et d'approfondir certains éléments qui me paraissent importants. L'entretien en auto-confrontation simple me permet de pointer les différents thèmes et points utiles pour répondre à ma question de recherche (définis dans le guide d'entretien), tout en restant dans une posture d'écoute. L'entretien en auto-confrontation simple (Faïta & Vieira, 2003) avec chacun des enseignants me permet d'avoir des descriptions et des explications précises de la part des principaux acteurs des séquences vidéo. Durant l'entretien, l'enseignant concerné se situe dans une toute nouvelle perspective ; il passe du statut « d'acteur » au statut « d'observateur » qui l'amène à poser un regard critique sur sa pratique, et à dialoguer avec le chercheur qui l'amène à « se référer à l'activité filmée non pas comme à une chose faite mais pour agir avec elle et sur elle afin de la "refaire" » (Clot, 2004, p. 27).

Cet entretien m'a permis d'apporter un nouveau regard sur ma première analyse. Il m'a donné l'occasion de connaître, de vérifier les gestes non verbaux utilisés consciemment ou non et d'en comprendre les intentions. Cet entretien a donc été un moyen de comprendre comment les enseignants s'y prennent et d'avoir leurs points de vue en comparaison de mes observations et analyses initiales.

²Voir annexe 1 p.I

Étant donné que la communication non verbale est aussi inconsciente, j'ai pensé que les enseignants auraient peut-être parfois de la peine à expliquer les raisons de certains de leurs gestes, postures ou regards. Pour cette raison, j'ai admis que ma première analyse des images pourrait être utile aux enseignants afin qu'ils puissent les comparer à leurs discours. Cela amène un élargissement de perspectives.

Les questions de mon entretien en auto-confrontation simple dépendaient des extraits vidéo et des dires de l'enseignant sur le moment. Les questions de mon guide d'entretien avaient pour but de m'aider à le conduire et étaient principalement axées comme ci-dessous :

- Comment vous sentez-vous, quelles réactions avez-vous après avoir visionné ce court extrait ?
- Quels étaient votre objectif, vos attentes, en agissant ainsi? (posture, gestes, regard)
- Pourquoi avez-vous agi de cette manière ?
- Agissez-vous toujours de cette manière ou cela dépend-il de la situation ?
- La réaction de l'élève / des élèves était-elle celle que vous attendiez ?

Au cas où cet entretien n'aurait pas été suffisamment riche, j'aurais incité l'enseignant à commenter davantage les extraits en lui posant des questions de relance sur des items figurant dans mon tableau synoptique telles que « Comment utilisez-vous votre regard en classe ? Dans ce genre de situation, adoptez-vous une posture spéciale? Quels gestes favorisez-vous et pourquoi? Etc. ». Ces questions de relance figurent dans mon guide d'entretien.

2.2.3 Echantillonnage

Les extraits vidéo que j'ai sélectionnés se déroulent dans une situation d'enseignement/apprentissage où l'interaction principale entre élèves et enseignant consiste à transmettre un concept ou un savoir. J'ai sélectionné des séquences de 3-4 minutes pour chacune des leçons filmées. Autrement dit, j'ai huit extraits vidéo, quatre pour chaque enseignant. J'ai choisi un à deux extraits supplémentaires au cas où les autres auraient été très vite exploités et analysés par l'enseignant. Les temps des extraits n'étaient pas figés et pouvaient être amenés à être plus longs ou plus courts. C'était une fourchette moyenne que je m'étais donnée.

Il m'a semblé tout particulièrement intéressant d'exploiter les deux leçons MSN et FG (PER, 2010) car elles touchent à deux domaines bien différents et apportent ainsi une observation plus ouverte et plus variée. Par exemple, en ce qui concerne la leçon de FG sur la composition d'un goûter, je peux supposer que les références culturelles peuvent être très différentes d'un élève à l'autre et cela constitue selon moi une piste intéressante d'observation dans une perspective interculturelle. En opposition à la leçon de géométrie, qui de mon point de vue, touche un domaine plus universel au niveau culturel. J'étais curieuse de voir comment les enseignants s'y prendraient pour communiquer les différents concepts afin que ces derniers soient compris par tous les élèves.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

Enregistrer un entretien permet de pallier une certaine dimension émotionnelle qui peut survenir durant la discussion avec l'interviewé. En effet, cela permet de dépasser des impressions qui se sont fondées sur quelques instants marquants à l'issue de l'entretien et ne correspondant pas forcément à l'essentiel de la discussion. De plus, l'enregistrement permet d'avoir la parole exacte de l'enquêté, contrairement à une prise de notes pouvant entraîner une certaine interprétation. Ces paroles, qui sont de réelles citations fidèles, serviront de preuves durant l'analyse des données.

Pour toutes ces raisons, l'entretien doit être transcrit le plus fidèlement possible au discours tenu : chaque mot prononcé doit être transcrit, aucun mot ne doit être remplacé par un autre, et aucun mot ne doit être ajouté. Les soupirs, les hésitations ou d'autres précisions ne figurent pas dans la transcription. Les seules précisions que j'ai ajoutées entre crochets sont les gestes que fait l'enseignant pour expliquer son langage non verbal dans les extraits vidéo. Au niveau de la ponctuation, j'ai voulu rendre ma transcription la plus lisible et neutre possible. Je n'ai donc ajouté pour seule ponctuation que les points d'interrogation à la fin de mes questions. En effet, il s'agit de faire un bon usage de toutes ces précisions afin qu'elles restent significatives.

2.3.2 Traitement des données

A la suite de mes deux entretiens, je les ai transcrits et ai sélectionné des extraits des transcriptions que j'ai insérés tels quels dans mon tableau synoptique précédemment utilisé.

Il y a des paroles de l'enseignant mais également quelques-unes de mes questions afin de mieux contextualiser les réponses données par l'enseignant. Les choix des extraits sélectionnés ont été faits selon les interprétations et les hypothèses que j'avais faites précédemment dans le tableau. Les paroles de l'enseignant se rapportent donc aux gestes, postures ou regards que j'avais précédemment analysés. J'ai ensuite fait une analyse basée sur les commentaires de l'enseignant et ma première analyse, tout en faisant des retours à mon cadre théorique.

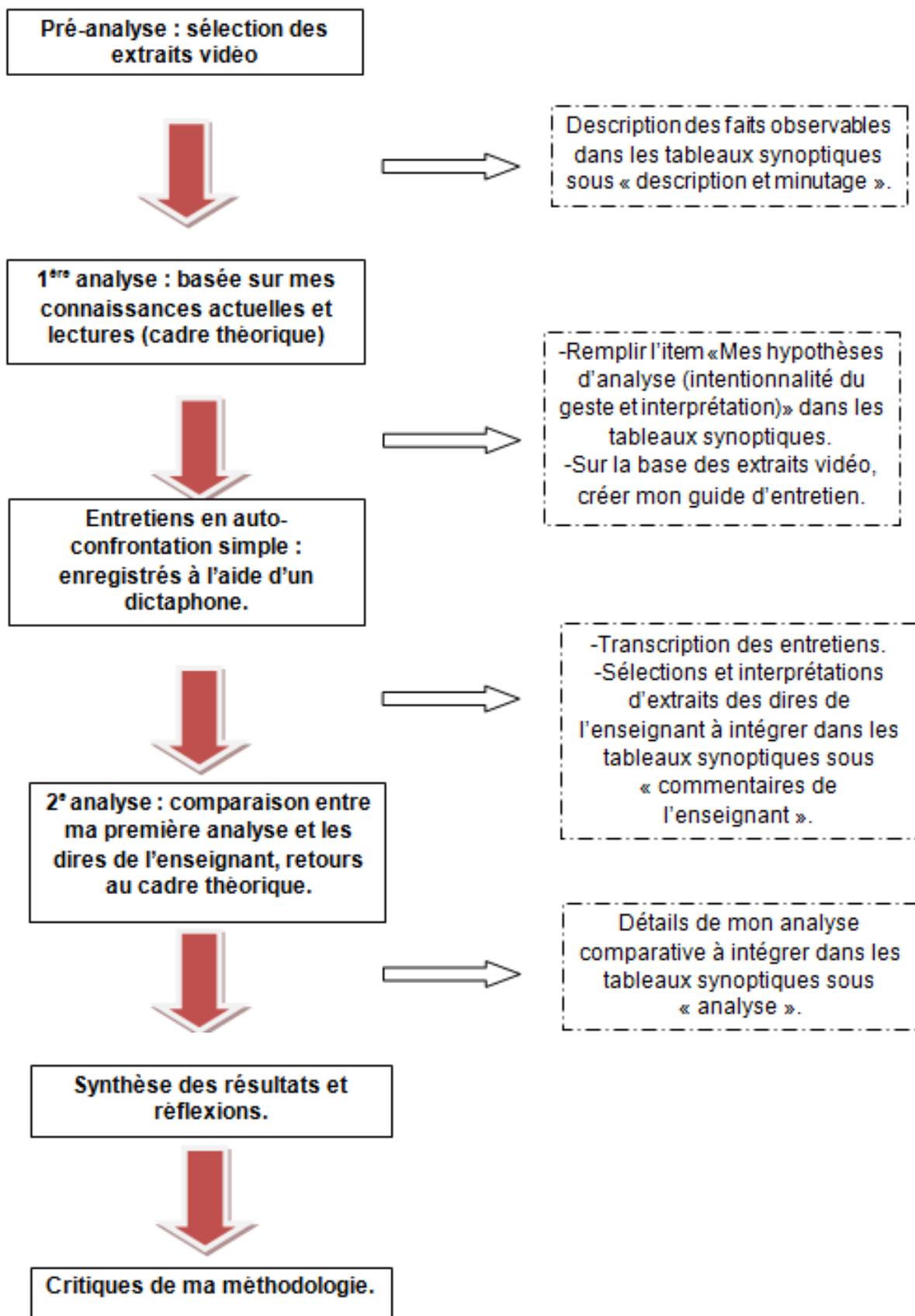
2.3.3 Méthodes et analyse

Comme expliqué auparavant, j'ai fait une première analyse (item « hypothèses d'analyses ») des gestes, postures et regards de l'enseignant en me basant sur mes connaissances et mon cadre théorique. Après avoir transcrit mes entretiens, pour mieux me repérer, j'ai utilisé trois couleurs différentes pour surligner les paroles de l'enseignant concernant les gestes, les postures et le regard. En fonction de cela, j'ai sélectionné dans ma transcription les paroles de l'enseignant me permettant de faire une analyse plus précise que celles effectuées auparavant et afin d'apporter le point de vue de l'enseignant.

Grâce à ces différentes paroles sélectionnées, j'ai pu remplir l'item « commentaires de l'enseignant » de mon tableau synoptique. Ayant mes hypothèses d'analyse et les paroles de l'enseignant regroupées dans un même tableau, il m'a été plus facile d'en faire une comparaison et une analyse finale. Pour cette dernière, j'ai effectué beaucoup de retours à mon cadre théorique afin de fonder mes dires que j'ai insérés dans « analyse », dernier item de mes tableaux synoptiques.

Pour terminer, j'ai relu toutes mes analyses des tableaux en prenant d'abord toutes celles concernant les gestes, ensuite la posture puis le regard. Tout en lisant, j'inscrivais sur une feuille de brouillon quelques mots-clés (thèmes) auxquels les analyses se rapportaient : identité de l'enseignant, façon d'être, autorité, charisme, etc. J'avais ainsi plusieurs grands thèmes qui m'ont permis ensuite d'organiser ma synthèse des résultats, de comparer les deux enseignants et de rédiger ma conclusion.

2.4 Schéma méthodologique



Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

3.1 Résultats des analyses de mes tableaux synoptiques

Tableau 1 : Analyse de la posture de l'extrait 1 BMA FG (10'45-14'45)

Analyse	<p>Contrairement à ce que j'avais pensé, ce n'est pas inconscient si l'enseignant est debout à ce moment-là de la leçon. Selon ses dires, le fait d'être debout lui permettrait d'asseoir son autorité, de « jouer au chef ». Sa vision de l'autorité rejoint un peu celle de Rey (2004), pour qui l'autorité n'est pas de l'ordre du don, elle est une attitude qui se travaille. L'autorité est un art qui permet d'obtenir l'obéissance sans avoir recours à la menace ou à la violence. L'attitude chez Rey comprend également l'aspect physique de l'enseignant, son corps, la manière dont il se tient, ses mouvements et sa manière de marcher, de se déplacer, la parole et le regard. A cela viennent s'ajouter ses propos, la nature de ce qu'il dit, la manière dont il le dit et dont il est écouté, ainsi que l'équilibre entre ce qu'il exige et ce qu'il permet.</p> <p>La position où l'enseignant se penche sur sa feuille en posant les mains sur la table ne traduit pas un intérêt pour la discussion ou un rapprochement envers les élèves comme je l'avais supposé. En regardant sa feuille et non les élèves, l'enseignant coupe le lien visuel et donc la communication. Regarder c'est entrer en contact avec quelqu'un, attirer et maintenir l'attention de la personne. De par sa posture abaissée vers la table et légèrement voûtée, l'enseignant désire montrer la fermeture, la fin d'une discussion. L'ensemble de cette attitude montre un désintérêt et qu'il veut passer à autre chose. Cette attitude adoptée par l'enseignant est en effet bien différente de la posture d'écoute que nous décrit Delfos (2008).</p>
----------------	---

Tableau 2: Analyse des gestes de l'extrait 1 BMA FG (10'45-14'45)

Analyse	<p>Le fait que l'enseignant ait la tête très droite et très haute fait partie de cette posture, de cette attitude que l'enseignant adopte pour « jouer au chef », pour marquer son autorité. Comme expliqué précédemment, Rey (2004) prône le fait que l'autorité est une attitude générale.</p> <p>Concernant le geste circulaire des bras qui revient de manière récurrente, il semblerait qu'à ce moment-ci, ce geste a eu lieu pour illustrer une parole et qu'il ait été conscient. Cependant, il semblerait que ce geste soit utilisé également dans d'autres contextes pour illustrer d'autres paroles qui n'ont pas de rapport avec la répétition comme dans le cas présent. C'est pourquoi l'enseignant pense que c'est un geste plus ou moins conscient. Dans un autre contexte, ce même geste pourrait être inconscient. Comme l'explique E.Axtell (1993), un geste ne doit donc pas être enfermé dans une signification, sous peine d'être trompeur caricatural ou illusoire. Les gestes naturels sont par essence innombrables et peuvent revêtir plusieurs significations selon le contexte.</p>
----------------	--

Tableau 3: Analyse du regard de l'extrait 1 BMA FG (10'45-14'45)

Analyse	Comme l'explique Cadarec (2005), c'est tout d'abord une marque de respect au sein de notre culture que de regarder la personne avec laquelle une communication veut être établie ou est établie. Les propos qu'avance ici l'enseignant rejoignent ceux de Pujade-Renaud (1983) qui soutient qu'un interlocuteur qui ne sent pas le regard, ne se sent pas concerné par ce qui est dit, et de ce fait, l'association regard-parole n'a pas lieu. Ce qui engendre une non-existence de communication. C'est pourquoi, l'enseignant accorde une grande importance à maintenir un regard fixe avec l'élève avec lequel il parle afin d'assurer une bonne communication.
----------------	---

Tableau 4: Analyse de la posture de l'extrait 2 BMA FG (29'16-34'44)

Analyse	<p>L'enseignant aborde dans ses commentaires l'aspect de la proxémie ou les distances sociales qui ont largement été étudiées par Edward T. Hall. L'enseignant s'approche des élèves ayant plus de difficultés dans le but de leur apporter un certain soutien, et laisse plus d'autonomie, se détache des élèves ayant plus de facilité. Un article de P.Samson (2011) explique la distance entre personnes. On parlera dans ce cas de distance personnelle (entre 45 et 135 cm) qui est synonyme d'une bonne entente entre les interlocuteurs. C'est une distance favorisant un échange bénéfique, on se sent proche et compris, le dialogue est fluide. Pour les autres élèves où l'enseignant se trouve plus loin, on parlera de distance sociale qui se situe entre 1,20 à 3,60 mètres environ et implique un certain détachement. Cette distance permet de se sentir en sécurité, de communiquer librement et les émotions sont généralement bien maîtrisées. L'occupation de l'espace, tout comme le regard ou la posture, est un élément faisant partie de la communication non verbale que j'ai cependant décidé de ne pas observer au sein de ce travail.</p> <p>Comme je l'avais supposé, la posture des mains dans le dos est effectivement consciente. Cependant, dans cette situation, elle traduit une attente de la part de l'enseignant et n'est ici pas directement liée à l'autorité comme j'en avais émis l'hypothèse. Cette posture d'attente est ici couplée au silence de l'enseignant. Cette posture, couplée à l'absence de parole, est la façon dont l'enseignant veut transmettre qu'il attend quelque chose de leur part. Il s'est approprié ce geste et lui a donné sa propre signification. Comme le dit David Le Breton (1998) « L'individu habite son corps selon les orientations sociales et culturelles qui le traversent, mais il les rejoue à sa manière, selon son tempérament et son histoire personnelle » (p.33).</p>
----------------	--

Tableau 5: Analyse des gestes de l'extrait 2 BMA FG (29'16-34'44)

<p>Analyse</p>	<p>Le fait que l'enseignant dit ne pas savoir si le geste circulaire des mains était conscient ou non montre qu'il n'avait pas d'intention particulière en l'effectuant. C'est donc un geste moteur sans intention particulière qui fait partie de sa manière d'être étant donné que ce geste revient de manière récurrente dans d'autres extraits également. Tout comme, l'enseignant avoue ne jamais avoir remarqué la façon dont il tenait sa tête si fixement. C'est donc une attitude inconsciente qui fait partie de sa manière d'être dans la classe. Comme l'affirme l'anthropologue Edward T. Hall cité par E.Axtell (1993), 60% de toutes nos communications sont non verbales. Ce qui nous ramène au fait que de manière presque instinctive nous joignons quotidiennement le geste à la parole. Le fait de désigner avec la main est un geste que l'enseignant fait de manière consciente et qu'il utilise souvent. C'est un geste désignateur qui a, selon G.Barrier (1996) une forte intentionnalité (voir tableau récapitulatif p.12).</p> <p>Dans cette situation où l'enseignant parle de ses épaules, on peut voir qu'il distingue deux dimensions ; la première traduit un affect corporel que l'enseignant ne contrôle pas qui est lié à son état émotionnel et la deuxième montre un certain contrôle de ses actes, une simulation. Il est intéressant de constater le caractère contrôlable/incontrôlable dans les paroles de l'enseignant. En effet, lorsqu'il contrôle le mouvement de ses épaules il parle en « je ». Contrairement à lorsqu'il ne les contrôle pas, il emploie « mes épaules auront tendance à monter ». Si l'on désire masquer ou fausser ses affects, G.Barrier (1996) parle de régulation volontaire des affects corporels. Il emploie ce terme dans son ouvrage pour expliquer que chacun d'entre nous est en mesure, à des degrés variables, de contrôler ses actes, en vue d'orienter les représentations d'autrui.</p>
-----------------------	---

Tableau 6: Analyse du regard de l'extrait 2 BMA FG (29'16-34'44)

<p>Analyse</p>	<p>Plusieurs fois dans ses commentaires, l'enseignant emploie les termes de « jeu », « jouer » pour expliquer certains de ses gestes. Comme expliqué précédemment, chacun est capable de contrôler ses actes, en vue d'orienter les représentations d'autrui. Dans ce cas présent, l'enseignant ne contrôle pas forcément les mouvements de ses sourcils mais lorsqu'il y a une intention derrière, il peut les utiliser pour marquer un étonnement et jouer avec les expressions faciales pour faire passer un message. Dans ce contexte de jeu, le geste est alors conscient puisqu'il y a une intention derrière. Cette idée de jeu est d'ailleurs reprise dans une citation de David Le Breton (1998) « L'individu habite son corps selon les orientations sociales et culturelles qui le traversent, mais il les rejoue à sa manière, selon son tempérament et son histoire personnelle » (p.33).</p>
-----------------------	--

Tableau 7: Analyse de la posture de l'extrait 1 BMA Math (Polygones) (11'40-15'20)

<p>Analyse</p>	<p>Comme expliquée dans le dictionnaire des gestes de Cadarec (2005), la posture des bras croisés signifie dans le langage non verbal la fermeture. Ici, l'enseignant est conscient de son geste étant donné qu'il l'effectue dans l'intention que les élèves ne doivent plus venir le solliciter. De plus, il parvient sans hésitation à expliquer et justifier son geste. Comme dans l'extrait FG 2, la posture des bras dans le dos traduit chez lui une attente. Dans cette situation, le croisement des bras, tout comme les bras dans le dos, sont deux postures qu'ils qualifient comme étant leurs « ça c'est mes deux positions ». Elles signifient une attente, la fermeture et le refus de dialoguer tant qu'il n'y a pas le silence. Le fait qu'il s'est approprié des positions me renvoie aux dires de David Le Breton (1998) lorsqu'il dit que l'individu s'approprie des façons de s'exprimer.</p> <p>Le fait que l'enseignant soit assis n'a pas d'intention particulière selon ses dires, si ce n'est que cette position est confortable et qu'il peut avoir une bonne vision d'ensemble. Il dit que « ça change ». Par ces mots, on peut comprendre qu'il accorde de la valeur à changer de posture afin d'éviter une certaine monotonie, mais le fait de manière inconsciente. Il souligne également l'importance d'être face à eux dans le but d'avoir une vision globale de la classe afin que chaque élève se sente concerné par la discussion. Ses paroles me ramènent aux dires de Moulin (2004) qui souligne que l'enseignant adopte des postures élevées pour s'imposer, avoir de la hauteur et dominer physiquement les élèves. En s'asseyant sur la table, l'enseignant prend physiquement de la hauteur.</p>
-----------------------	--

Tableau 8: Analyse des gestes de l'extrait 1 BMA Math (Polygones) (11'40-15'20)

<p>Analyse</p>	<p>L'enseignant avoue utiliser « toujours » les gestes pour illustrer les consignes. De par son expérience d'enseignant de langues, il a pris l'habitude d'effectuer des gestes pour illustrer ses paroles. C'est pourquoi il a toujours recours au langage non verbal de manière consciente pour illustrer ses propos. Les dires de l'enseignant par rapport à son passé d'enseignant de langues se rapprochent beaucoup de ce qu'explique G.Barrier (1996) dans son ouvrage sur la communication non verbale. D'après lui, les formateurs en langues étrangères font souvent du mime, notamment par l'emploi de geste iconiques et performatifs : afin d'éviter l'emploi d'un terme en langue maternelle, le fait de mimer une action, un objet, une modalité temporelle, permet de contextualiser un mot nouveau.</p> <p>Le fait que l'enseignant dise qu'il effectue les gestes seulement quand ça lui semble logique et normal d'en effectuer prouve qu'il utilise une certaine quantité de gestes de manière consciente notamment pour illustrer son discours ou alors pour désigner un élève. Lorsqu'il dit « j'ai pas l'impression d'exagérer dans les gestes » signifie qu'il ne voit pas chez lui trop de gestes inutiles ou parasites qui pourraient nuire à la compréhension ou fatiguer les élèves.</p>
-----------------------	--

Tableau 9: Analyse du regard de l'extrait 1 BMA Math (Polygones) (11'40-15'20)

Analyse	Selon les dires de l'enseignant, il semblerait qu'il ne soit pas totalement conscient de son regard fixe. Il est conscient qu'il use beaucoup du regard mais ce qui lui est peut-être inconscient est la manière dont il regarde les élèves et l'intensité de son regard. En effet, selon Moulin, J-F. (2004), un regard peut être différent selon les contextes ; 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. La façon dont le maître regarde un élève en dit long sur ses sentiments vis-à-vis de celui-ci. C'est peut-être la facette dont l'enseignant n'a pas conscience.
----------------	--

Tableau 10: Analyse de la posture de l'extrait 2 BMA Math (Polygones) (25'03-29'08)

Analyse	La posture est ici une posture « normale » d'enseignant. Dans cet extrait, le contexte d'hétérogénéité culturelle n'a pas d'influence sur la posture de l'enseignant. C'est pourquoi l'enseignant n'y a pas apporté de commentaires.
----------------	--

Tableau 11: Analyse des gestes de l'extrait 2 BMA Math (Polygones) (25'03-29'08)

<p>Analyse</p>	<p>Comme je l'avais pensé dans mon interprétation, les désignations du « je » « tu » « mon » « ton » sont des gestes qu'il effectue consciemment. Ce sont des gestes de désignation (ou déictiques) dont la fonction essentielle est de diriger l'attention. Dans un contexte de classe où la majorité des élèves ne maîtrisent pas bien la langue, ces gestes peuvent également être des gestes qui soutiennent le langage, qui permettent de mieux comprendre les paroles.</p> <p>Par rapport à ses mouvements de la tête pour acquiescer, l'enseignant distingue l'inconscient du conscient. Il est conscient qu'il peut effectuer ce geste de manière inconsciente, lorsqu'il n'y a pas d'intention derrière selon lui. Cependant, je pense que c'est un geste qui est devenu tellement automatique dans une conversation que nous nous en rendons même plus compte. Au contraire, lorsqu'il effectue ce geste consciemment c'est qu'il y a une intention derrière. A nouveau, dans cette situation, il exagère le geste, il joue. Dans ce cas, le geste accompagne la parole non pas seulement pour illustrer mais pour accentuer, exagérer. Ce geste est plus « fort » que les illustrateurs dont parlent Eckman et Friesen (1969), dont leur fonction est d'accompagner le langage en le mimant.</p> <p>Dans cet extrait, selon mes interprétations, la plupart des gestes étaient de nature kinémimiques (pour illustrer) et de désignation que j'avais jugés conscients. L'enseignant rejoint mes hypothèses en affirmant que la majorité de ses gestes servent à illustrer son discours. Dans ses paroles, il reprend le fait que ses gestes et ses postures traduisent également un état émotionnel chez lui. <i>Voir analyse (gestes) de l'extrait 2 BMA FG (29'16-34'4)</i>.</p> <p>Bien que cet enseignant dise beaucoup « jouer » avec les gestes, il aborde ici l'aspect plutôt incontrôlable des gestes qui seraient alors une réponse à une émotion qui prend trop d'ampleur et qui n'est pas forcément gérée par l'individu. L'état d'être est « traduit » par une communication inconsciente qui révèle une part intime de soi et qui émane au travers de la gestuelle, du comportement, des postures, etc. Comme l'explique Martin (1999) dans son guide de la communication, les postures sont les reflets des attitudes. Les postures, les gestes se rapportent aux corps (kinésique) et les attitudes au psychisme.</p>
-----------------------	---

Tableau 12: Analyse du regard de l'extrait 2 BMA Math (Polygones) (25'03-29'08)

<p>Analyse</p>	<p>Comme expliqué dans l'analyse du regard de l'extrait 2 BMA FG (29'16-34'44), l'enseignant emploie à plusieurs reprises le mot jeu. Il va même jusqu'à comparer l'école à un grand théâtre. Cette comparaison a également été faite dans un article d'Echo Magazine(2015) dans lequel la rédactrice, Mo Costabella, affirme que « le prof est le cousin du comédien ». David Le Breton (1998) utilise également ce terme de jeu « [...] il les rejoue à sa manière [...] ».</p>
-----------------------	---

Tableau 13: Analyse de la posture de l'extrait 1 BTI FG (00'30-4'30)

<p>Analyse</p>	<p>Le fait que l'enseignant ne puisse pas réellement expliquer pourquoi il se tient de cette manière prouve bien que c'est quelque chose d'inconscient chez lui et que cela fait partie de sa façon d'être, de son identité. Comme l'explique Moulin (2004) «les tenues posturales échappent le plus souvent à la conscience du maître ».</p> <p>L'adoption de cette posture est ici plutôt question d'être à l'aise afin d'être efficace dans son travail d'enseignant. De par sa posture, il n'a pas l'intention de communiquer quelque chose.</p>
-----------------------	--

Tableau 14: Tableau 13: Analyse des gestes de l'extrait 1 BTI FG (00'30-4'30)

<p>Analyse</p>	<p>Dans ses commentaires, l'enseignant exprime deux dimensions de ses gestes : les conscients et les inconscients. Dans son ouvrage, Ras (2012) fait également une distinction en nommant certains gestes conventionnels ou culturels et d'autres naturels. Les gestes conventionnels sont des gestes qui ont une signification précise dans une communauté précise. Ils s'apparenteraient dans cette situation aux gestes conscients que nous décrit l'enseignant. Les gestes naturels seraient alors les gestes inconscients de l'enseignant.</p> <p>Les inconscients feraient partie de son identité dans laquelle il cite deux aspects; son origine (Sud) et son expérience de danseur. D'après ses paroles, l'enseignant rattache ses gestes à sa façon d'être, à son identité. En résumé, cela fait partie de lui. Il n'a donc pas réellement conscience de cela car c'est un automatisme. Ayant pratiqué la danse pendant 20 ans, l'enseignant a ancré le fait de s'exprimer avec le corps. Partout dans le monde, la danse est synonyme d'expression. Elle est une forme de langage: un langage universel qui ne connaît aucune barrière; un langage qui surgit spontanément.</p> <p>Il effectue également des gestes de manière consciente (ici le geste du temps mort) et qui ont une intention derrière (ici obtenir le silence et l'arrêt immédiat de toute activité en cours). Dans ses commentaires, le fait que l'enseignant parvienne à justifier et expliquer ses gestes prouve bien qu'ils sont conscients.</p>
-----------------------	---

Tableau 15: Tableau 13: Analyse du regard de l'extrait 1 BTI FG (00'30-4'30)

<p>Analyse</p>	<p>Dans ses dires, il relie son aptitude à voir les choses à sa vivacité d'esprit, qui fait partie de son caractère, de son comportement.</p> <p>Cette situation explique que sa capacité à avoir tantôt un regard global et tantôt un regard plus détaillé, va faire que tous les élèves vont se sentir observés et donc concernés. Selon Moulin (2004), la fonction du regard de l'enseignant est d'attirer l'attention et produire un effet de valorisation de l'élève regardé. L'auteur postule que les élèves regardés par l'enseignant vont davantage solliciter leurs capacités intellectuelles que les élèves qui sont isolés, loin du regard de l'enseignant, pour effectuer une tâche.</p> <p>Le fait que l'enseignant réponde « ha ouais » de manière étonnée lorsque je lui parle de ses sourcils, prouve que ce geste est complètement inconscient. Ce geste moteur n'a donc pas de fonction communicative particulière.</p>
-----------------------	---

Tableau 16: Analyse de la posture de l'extrait 2 BTI FG (03'00-07'05)

Analyse	<p>Dans mes interprétations, je pensais que les différentes postures adoptées par l'enseignant avaient une intention, une signification spécifique. Cependant, l'enseignant s'est rendu compte seulement après que je lui aie posé la question « Ben ouais maintenant que vous me le dites j'ai vu ouais ouais ». Ces paroles expliquent l'aspect inconscient de ses postures. Les « peut-être » et « je sais pas » dans son discours prouvent qu'il n'y a pas d'intention réfléchie au départ et que ses postures sont de l'ordre de l'inconscient.</p> <p>L'enseignant a conscience que son geste de croiser les bras peut signifier le refus de communication, la fermeture (Cadarec, 2005) mais ne l'utilise pas dans ce sens-là dans cet extrait. Il est ici juste question de bien-être. D'ailleurs, comme pour l'extrait FG1, il mentionne ici l'aspect du confort « d'ailleurs c'est confortable ». Pour l'avoir mentionné à deux reprises durant l'entretien, l'enseignant porte une certaine importance à être à l'aise lorsqu'il enseigne en ne portant pas réellement importance à ce que la posture peut véhiculer comme message non verbal.</p>
----------------	---

Tableau 17: Analyse des gestes de l'extrait 2 BTI FG (03'00-07'05)

Analyse	<p>Comme je l'avais interprété, ses gestes de la tête pour donner la parole sont conscients car il dit que c'est sa manière de fonctionner et d'enseigner. Il y a donc une intention derrière ce geste. Ses gestes de la tête seraient selon Ras (2012) des gestes conventionnels qui ont une signification précise dans une communauté précise. La communauté pourrait dans ce contexte-ci être la classe. Au sein de cette dernière, les élèves connaissent la signification du geste. Celui-ci est inscrit dans le contexte scolaire, dans cette « communauté ». Cependant, cela donne lieu parfois à des incompréhensions chez les élèves qui ne savent pas qui est concerné. Cela est dû au fait que le geste n'est peut-être pas toujours suffisamment précis. Toutefois, cet aspect-là n'est pas caractéristique d'un contexte hétérogène culturellement car il pourrait tout aussi bien survenir dans une classe homogène.</p>
----------------	--

Tableau 18: Analyse du regard de l'extrait 2 BTI FG (03'00-07'05)

Analyse	<p>Au niveau de ses mouvements sourciliers, l'enseignant s'en est rendu compte seulement en se voyant. Ce sont des mouvements inconscients qu'il justifie en disant que cela fait partie de lui « je suis expressif ». L'utilisation de « je suis » marque bien un état. Cela fait partie de sa manière d'être, de son identité, de sa nature. Comme le dit Ras (2012) en parlant de la gestuelle naturelle, par opposition à la gestuelle conventionnelle, les gestes et les mouvements corporels naturels sont par essence innombrables et peuvent revêtir plusieurs significations selon le contexte.</p> <p>Le fait d'être expressif peut aussi être dû au passé de danseur de l'enseignant, où il devait beaucoup communiquer avec son corps.</p>
----------------	--

Tableau 19: Analyse de la posture de l'extrait 1 BTI Math (Polygones) (1'12-4'12)

<p>Analyse</p>	<p>Dans son discours, l'enseignant fait référence à son passé de danseur où il devait se tenir très droit. Il est normal chez lui de se tenir droit car pendant une longue période de sa vie, il a travaillé pour consolider et acquérir cette posture qui est actuellement automatique et naturelle. C'est un aspect de sa personnalité qui est resté ancré en lui et fait donc partie de sa manière d'être et de se tenir. C'est une posture qu'il adopte de manière inconsciente, puisque naturelle chez lui. Selon Corraze (1980), la posture est un indicateur privilégié de l'attitude. Comme le dit Martin (1999), les postures sont le reflet de l'attitude. Cela signifie qu'elles indiquent l'état interne de la personne. La posture est kinésique (corps) et l'attitude est psychique (le ressenti). Cet auteur distingue quatre postures auxquelles appartiennent quatre attitudes ; posture en contraction=attitude soumise, posture en extension=attitude dominante, posture en approche=attitude participative et posture de rejet=attitude de fuite, de crainte. Il semblerait que dans cette situation, l'enseignant adopte une posture en extension qui traduirait une attitude dominante. De par cette dernière, il peut ainsi « dominer » sa classe et en avoir le contrôle. Moulin (2004) rejoint ses propos en disant que l'enseignant s'imposera par des postures élevées (station debout ou assis sur une table) qui lui permettent d'avoir de la hauteur et de dominer physiquement ses élèves.</p> <p>Dans ses paroles, il avance que le charisme d'un enseignant a beaucoup d'influence sur l'autorité de ce dernier. Le charisme est la qualité d'une personne qui séduit, influence, voire fascine, les autres par ses discours, ses attitudes, son tempérament, ses actions. Le charisme est souvent un don naturel ou une façon d'être, mais il est possible de travailler sur soi pour le développer. Le charisme est aussi lié à la confiance en soi, la personnalité, l'intérieur de la personne. Nous en revenons à nouveau à l'aspect de la personnalité et à la manière d'être qui est naturelle et inconsciente.</p>
-----------------------	---

Tableau 20: Analyse des gestes de l'extrait 1 BTI Math (Polygones) (1'12-4'12)

<p>Analyse</p>	<p>L'enseignant relève qu'il utilise les gestes de désignation pour appeler ou donner la parole à un élève et le fait de manière consciente, comme je l'avais interprété. Il effectue ensuite un geste de manière tout à fait consciente qui fait partie de la gestualité de contact car il touche un élève à la tête. Dans son commentaire, il parle de remise à l'ordre affective. Selon un article de J-F.Moulin (2004) « les gestes de contact physique engagent beaucoup plus l'enseignant dans sa relation avec l'élève, car le toucher, le plus archaïque de nos sens, à une forte valeur émotionnelle. Il renvoie, pour chaque enfant, au monde primaire et symbiotique du préverbal où la communication avec la mère se faisait essentiellement sur le mode du contact charnel. ». De par ce geste de contact, l'enseignant entre dans la sphère de l'affectif et de l'émotionnel. On pourrait également évoquer l'aspect de la proxémie ou des distances sociales, étudiées par Edward T. Hall. On parlera dans cette situation de distance personnelle (entre 45 et 135 cm). Cette si petite distance est en général synonyme de bonne entente entre les interlocuteurs, bien qu'ici l'élève n'ait pas tellement eu le choix de cette distance.</p> <p>Face à la réalité que certains gestes peuvent être interprétés de manière différente en fonction de l'origine socioculturelle des élèves, l'enseignant réagit de manière</p>
-----------------------	--

	<p>claire et directe en prônant le fait que les élèves doivent s'adapter à la culture de leur pays de résidence. Il considère que dans sa classe, il a des êtres humains et non des élèves d'origine et de cultures différentes. C'est pourquoi, il ne fait pas de différence entre eux selon leur culture.</p>
--	---

Tableau 21: Analyse du regard de l'extrait 1 BTI Math (Polygones) (1'12-4'12)

Analyse	<p><i>Voir analyse du regard de l'extrait FG2.</i> Comme expliqué dans l'analyse du regard de l'extrait FG2, l'enseignant dit être expressif, donc que cela fait partie de sa personne. S'étant déjà exprimé sur ce sujet, il n'a pas ajouté de commentaire supplémentaire sur cet extrait.</p>
----------------	---

Tableau 22: Analyse autre de l'extrait 1 BTI Math (Polygones) (1'12-4'12)

Analyse	<p>Etant donné que cette mimique est apparue à plusieurs reprises, elle représente une caractéristique typique de l'enseignant lorsqu'il n'est pas d'accord. Selon les dires de l'enseignant, les élèves la connaissent et la comprennent. Pour un nouvel élève, il pourrait ne pas la comprendre les premiers jours, mais très rapidement, en observant également les réactions des autres élèves, il parviendrait à trouver un sens à ce message non verbal. Les élèves doivent en quelque sorte s'habituer. Cette analyse rejoint les dires de Le Breton (1998) qui soutient que la société dans laquelle vit l'individu va transmettre à ce dernier tout un système de valeurs et de façons de s'exprimer corporellement. Ici, la société ou le groupe d'appartenance est la classe. Les élèves s'approprient petit à petit les habitudes de l'enseignant, ses gestes et leurs significations, etc.</p>
----------------	---

Tableau 23 : Analyse de la posture de l'extrait 2 BTI Math (polygones) (15'35-18'35)

Analyse	<p>L'aspect de la posture a déjà été abordé dans un extrait précédent. Cette posture est donc celle qu'il adopte habituellement. C'est sa « posture d'enseignant ». Dans cet extrait, le contexte d'hétérogénéité culturelle n'a pas d'influence sur la posture de l'enseignant. C'est pourquoi l'enseignant n'y a pas apporté de commentaires. <i>Voir l'item analyse (posture) de l'extrait 1 BTI FG (10'45-14'45).</i></p>
----------------	---

Tableau 24: Analyse des gestes de l'extrait 2 BTI Math (polygones) (15'35-18'35)

<p>Analyse</p>	<p>Le discours de l'enseignant montre qu'il n'est pas conscient qu'il donne la parole avec la tête. C'est en voyant la vidéo qu'il se rend compte à quel point il utilise sa tête pour transmettre des messages tels que donner la parole, signifier l'imprécision d'une réponse, etc. Il dit ne pas être conscient d'effectuer tous ces gestes mais en se voyant, il parvient à expliquer les intentions sous-jacentes. C'est pourquoi j'en déduis que ce sont des gestes qui, au fil des années, sont devenus automatiques et qu'il ne se rend même plus réellement compte qu'il agit ainsi. De plus, en affirmant « ma façon de communiquer » prouve bien que cela fait partie de lui, de son caractère, de sa personne. L'aspect culturel est ici bien présent car, dans notre culture, ce geste de la tête s'effectue lorsqu'on s'adresse à quelqu'un ou qu'on veut donner la parole. Cadarec (2005) explique que ce geste, dans d'autres cultures de certains pays arabes, peut être très mal pris par la personne se trouvant en face. Le Breton (1998) admet que le groupe social dans lequel un individu grandit, transmet à ce dernier une culture affective, des valeurs, des façons de s'exprimer émotionnellement et corporellement.</p> <p>Concernant la mimique voir analyse (autre) de l'extrait 1 BTI Math (Polygones) (1'12-4'12).</p> <p>Dans les paroles de l'enseignant concernant les épaules, nous pouvons comprendre qu'il associe le haussement d'épaules à une sorte d'indifférence, attitude qu'il juge non concrète et qu'il n'aime pas. Durant l'entretien, j'en ai déduit que c'était certainement la raison pour laquelle il n'utilisait que rarement ses épaules pour transmettre un message, et il semblerait que cela soit probable au vu de sa réponse. Je peux déduire que l'enseignant n'utilise pas de ses épaules de manière consciente pour communiquer. Les mouvements d'épaule que j'ai pu observer sont tous inconscients et sans intention particulière.</p>
-----------------------	--

Tableau 25: Analyse du regard de l'extrait 2 BTI Math (polygones) (15'35-18'35)

<p>Analyse</p>	<p><i>Voir analyse (regard) de l'extrait 2 BTI FG (03'00-07'05)</i></p>
-----------------------	---

3.2 Comparaison des pratiques enseignantes et de leurs points de vue

1^{er} enseignant (BMA)

Pour le premier enseignant (BMA), de manière générale, deux aspects de la communication non verbale ressortent de son discours; le jeu ou théâtre (conscient et contrôlable) et l'effet des émotions sur le corps (inconscient et incontrôlable).

Pour le premier aspect, dans ses commentaires, les mots « jeu » et « jouer » reviennent à plusieurs reprises pour expliquer ses gestes, ses postures ou ses mouvements sourciliers. Il s'agirait là d'utiliser le corps consciemment en faisant des gestes, en adoptant certaines postures ou en faisant certains regards, en exagérant parfois, pour pouvoir communiquer un message aux élèves. On pourrait alors parler d'une certaine théâtralité du métier d'enseignant ou d'art comme le mentionne E.Runtz-Christian (2000) « L'art d'enseigner dépasse la technique et la science en prolongeant leur action par l'intuition du moment, l'invention de situations qui rassurent ou orientent l'élève.» (p.110). La rédactrice d'un article d'Echo Magazine (2015), Mo Costabella, partage également l'idée que le métier d'enseignant est intimement lié au théâtre en affirmant que « le prof est le cousin du comédien ».

Le deuxième aspect évoqué est lié aux émotions. Dans ses paroles, l'enseignant exprime que le corps subit certaines émotions. De ces dernières naissent des postures ou des gestes qui seraient des réponses visuelles traduisant ces émotions. Ces gestes ou postures sont alors inconscients et incontrôlables pour l'enseignant, bien qu'il soit possible également de les masquer. Les paroles de Corraze (1980) et Martin (1999) rejoignent cet aspect évoqué par l'enseignant en soutenant que les postures sont le reflet de l'attitude. Cela signifie qu'elles indiquent l'état interne de la personne.

En ce qui concerne la posture, l'enseignant la relie souvent à l'autorité. Le fait d'être debout la tête haute et droite permet selon lui d'asseoir son autorité quand il entre dans sa classe. Il dit avoir sa « posture de chef » (*voir analyse (posture) de l'extrait 1 BMA FG (10'45-14'45)*).

En adoptant deux postures spécifiques (main dans le dos ou bras croisés) il attend quelque chose de la part des élèves. Ce sont deux postures conscientes qu'il qualifie comme siennes, donc que les élèves connaissent et comprennent.

Pour le reste, ses postures sont plutôt inconscientes et sans intention particulière.

Dans ses commentaires, il aborde l'aspect de la proxémie ou des distances sociales, élément faisant partie de la communication non verbale, qui ont largement été étudiées par

Edward T. Hall. L'enseignant justifie ses rapprochements et éloignements des élèves exécutant un exercice au tableau. En se rapprochant consciemment d'un élève ayant des difficultés à effectuer un exercice au tableau, l'enseignant souhaite, de par son rapprochement, lui apporter son soutien. Contrairement à un élève ayant plus de facilité, l'enseignant va se détacher de lui en s'éloignant.

Au niveau des gestes, il dit toujours illustrer ses paroles par des gestes, habitude qui lui vient de son expérience d'enseignant de langues. Il mime beaucoup ses paroles afin d'ajouter le canal visuel et permettre ainsi aux élèves de mieux comprendre. Il utilise également les gestes désignateurs avec les mains ou la tête pour donner la parole à un élève ou le désigner. Les gestes accompagnent alors la plupart du temps la parole pour l'illustrer, propos que tiennent Eckman et Friesen (1969). Il semblerait ici que le passé de l'enseignant (enseignant de langue) ait un impact sur sa façon d'être en classe.

Pour le regard, il accorde extrêmement d'importance à garder un contact visuel pour avoir une communication. C'est pourquoi il fixe les élèves lorsqu'il s'adresse à eux et baisse le regard lorsqu'il désire couper la discussion, la communication avec l'élève. Il veille également à toujours avoir une vision globale de la classe. L'enseignant soutient que par le regard, une liaison de communication est possible. Comme le dit Pujade-Renaud (1983), un individu ne sentant pas le regard sur lui ne se sent pas forcément concerné, ce qui engendre une non-existence de la communication. C'est pourquoi l'enseignant associe généralement regard et parole.

Au niveau des sourcils, ce sont en général des mouvements inconscients, sauf lorsqu'il « joue » et théâtralise en exagérant une mimique par exemple. L'enseignant évoque à nouveau cette théâtralité du métier d'enseignant évoqué précédemment.

2° enseignant (BTI)

Pour le deuxième enseignant (BTI), il distingue également deux dimensions dans sa communication non verbale : l'inconscient et le conscient.

Pour ce qui est de l'aspect de l'inconscient, les causes seraient dues à son identité comprenant son origine (Italie du Sud) et son expérience de danseur. Le fait d'être expressif et d'utiliser beaucoup les gestes pour parler et s'exprimer serait dû à son histoire personnelle. C'est devenu chez lui un automatisme, il n'en est pas réellement conscient. Ces faits se rapportent aux dires de Ras (2012) qui distingue aussi deux dimensions ; les gestes conventionnels ou culturels et les gestes naturels. En expliquant qu'il vient du Sud, l'enseignant se rapporte à une culture différente d'ici où les gens seraient très expressifs et

useraient beaucoup du langage non verbal. Ayant grandi dans cette culture, il a intégré cette manière de vivre. Le Breton (1998) met en avant le rôle de la culture et explique la construction sociale et culturelle du langage du corps et des émotions. Cet auteur expose qu'un individu s'approprié et intègre la culture affective, les valeurs, des façons de s'exprimer émotionnellement et corporellement de la société ou au groupe d'appartenance auquel il s'affilie.

En ce qui concerne la posture, contrairement au premier enseignant, il ne la relie pas à l'autorité. Cette dernière dépendrait selon lui du charisme de l'enseignant et non d'une posture. Il accorde beaucoup d'importance à être à l'aise lorsqu'il enseigne même s'il adopte des postures telles qu'avoir les bras croisés, qui signifient la fermeture et le refus de communication. Il est conscient de cela et dans ce cas-là, sa posture ne traduit pas son intention. C'est dans ce genre de situation que Bernard et Richoz (2015) nous mettent en garde quant aux interprétations hâtives, qui peuvent parfois troubler la relation si on ne prend pas la peine de vérifier la justesse de l'intention. Ils postulent que « le mode non verbal n'est pas en lui-même un obstacle. Seule son interprétation, lorsqu'elle est abusive et non fondée, l'est » (p.86).

Comme le premier enseignant, il effectue beaucoup de gestes de désignation avec les mains ou la tête et illustre également souvent ses paroles. Il use du geste de contact qui est pour lui un lien affectif qu'il noue avec l'élève. Il n'accorde pas d'importance aux éventuelles mauvaises interprétations dues aux différentes origines socioculturelles des élèves. Il considère que dans sa classe, il a des êtres humains et non des élèves d'origine et de cultures différentes. Sur ce point, le premier enseignant a un tout autre avis. Pour avoir beaucoup voyagé, il sait qu'il y a des gestes ou des postures à proscrire dans certaines cultures et il en tient compte au sein de sa classe « alors je me suis pas spécialement intéressé mais pour avoir énormément voyagé [...] dans les pays asiatiques en Thaïlande on touche pas la tête d'un enfant » (L.349-341).

Pour ce qui est du regard, les dires du 1^{er} enseignant rejoignent ceux de celui-ci. Il n'utilise pas le regard consciemment pour communiquer. Ses yeux ont pour principale fonction d'observer et contrôler la classe. Il porte néanmoins beaucoup d'importance à regarder dans les yeux et maintenir le contact visuel lorsqu'il s'adresse à quelqu'un ou lorsqu'on s'adresse à lui. Ses mouvements sourciliers sont inconscients et font partie de sa personnalité expressive.

Il aborde l'aspect d'une mimique qu'il fait de manière consciente qui le caractérise lorsqu'il n'est pas d'accord avec un élève. Cette grimace reviendrait relativement souvent et les élèves la comprennent.

Conclusion

Concernant les principaux résultats de ma recherche, je constate premièrement que les deux enseignants que j'ai interrogés sont deux personnalités très différentes en termes d'histoire de vie, de valeurs, de manière d'enseigner et de manière d'être. De ce fait, j'ai vécu deux entretiens totalement différents en matière de rencontre humaine.

Du fait que le corps enregistre beaucoup de choses, les expériences de vie vont donc modeler le corps dans sa manière de se mouvoir et de se tenir dans l'espace. C'est pourquoi l'expérience antérieure a une importance sur la manière dont l'enseignant va communiquer de manière non verbale avec les élèves. De ce fait, je pense que beaucoup de choses sont relatives à la personnalité de l'enseignant. Chaque enseignant a ses valeurs, ses conceptions de l'enseignement et de la vie, et est différent dans sa manière d'être et d'enseigner, et cela n'est pas caractéristique du contexte de classe hétérogène culturellement. De manière naturelle, chaque être humain use à différentes échelles du langage non verbal. Mais comme le dit Paul Watzlawick, « on ne peut pas ne pas communiquer ». Le langage non verbal est donc plus ou moins présent selon les personnalités.

Ensuite, selon la personnalité et la sensibilité de l'enseignant au sujet des différences culturelles, chacun est libre de respecter ou non les coutumes des autres. A travers mes recherches, j'ai pu constater que les deux enseignants avaient chacun leur espèce de petit répertoire caractéristique de gestes et de postures ou encore de mimiques. Les élèves les connaissent et même un nouvel élève s'habitue très vite à l'enseignant et le comprend en observant comment se comportent les autres élèves notamment.

Enfin, pour répondre à ma question de recherche, je dirais que le langage non verbal n'est pas forcément privilégié dans un contexte de classe hétérogène culturellement mais qu'il fait partie de la façon dont l'enseignant communique et transmet des messages. L'utilisation du langage non verbal dans ce type de classe est essentiellement due à l'aspect des langues. Donc si l'on considère cette question dans la perspective de l'hétérogénéité langagière uniquement, je répondrais que le langage non verbal est clairement privilégié.

Mon ambition au sein de ce travail était d'observer et d'identifier les pratiques relevant du langage non verbal d'enseignants du primaire travaillant dans des classes culturellement hétérogènes dans le but de les analyser, de les comprendre et de les formaliser. Cependant, je me suis rendu compte que pour les deux enseignants que j'ai observés et interrogés, le langage non verbal est plus ou moins le même et qu'il n'est pas totalement différent que

celui des enseignants travaillant dans un contexte homogène culturellement. Le rapport à la culture est quelque chose de tout-à-fait personnel et va donc dépendre de chaque enseignant. Je pense néanmoins que l'utilisation du langage non verbal ne peut pas être « négatif » tant qu'il reste naturel et en accord avec la personne. En effet, il aide beaucoup à illustrer ou soutenir le langage, mais aussi à rendre les leçons vivantes. Sans gestes de la part de l'enseignant, les leçons seraient très monotones pour les élèves.

Je pense que l'important pour les enseignants est qu'ils trouvent la manière de faire qui leur correspond le mieux, et que celle-ci soit en accord avec leurs valeurs et leurs principes. Devant sa classe, un enseignant doit être vrai et entier. En d'autres mots, les postures, les gestes et les regards de l'enseignant doivent correspondre à sa manière d'être habituelle. Autrement, il y aura comme une sorte de désaccord que les enfants vont ressentir. L'intention et le geste doivent aller dans le même sens.

Pistes pour une poursuite du travail

Si c'était à refaire, je pense que j'utiliserais la même méthodologie. Celle-ci a été adéquate et confortable, car elle permet d'effectuer des premières hypothèses d'analyse, de les vérifier ensuite durant l'entretien en auto-confrontation simple, et finalement de les comparer.

Si je devais continuer ce travail ou le compléter, je trouve qu'il serait intéressant d'analyser la communication non verbale d'enseignants dans des classes de pays différents et donc de cultures différentes (Kosovo, Pays arabe, Turquie, ...). Cela permettrait d'analyser leur langage corporel et de le comparer avec celui des enseignants de notre culture. Cela servirait également à voir si certains gestes, postures ou regards, fréquemment utilisés dans notre culture pour diverses intentions, sont utilisés ou non de la même manière et dans la même optique dans d'autres cultures.

En conduisant un travail de même type, il serait également intéressant de ne s'intéresser qu'à la langue avec des enseignants travaillant dans des classes où il y a un fort effectif d'enfants allophones.

Les limites de ce mémoire

Cette présente étude comporte toutefois quelques limites. En effet, vu le faible échantillon de personnes interrogées, il est impossible de voir apparaître à travers les résultats de grandes généralités à propos de la communication non verbale dans un contexte de classe culturellement très hétérogène. Dans ce travail, il s'agit plutôt d'études de cas que d'un échantillon représentatif. Toutefois, il m'a permis d'avoir une meilleure idée de tout ce qui

gravite autour des concepts d'hétérogénéité culturelle et de communication non verbale. Je pense qu'il ne serait pas pertinent de dresser une liste de gestes à faire ou ne pas faire selon les situations et selon les cultures des élèves. Des ouvrages traitent déjà des significations des gestes dans les différentes cultures, comme le dictionnaire des gestes de Cadarec (2005). L'enseignant est ensuite libre de s'y intéresser ou non. D'autre part, le travail avec l'humain ne permet pas d'anticiper exactement les situations et les différentes réactions des élèves, d'autant plus que la communication non verbale est un acte tantôt conscient et tantôt inconscient.

Les apports de ce mémoire

Malgré les difficultés que j'ai eues à définir les différents éléments de la communication non verbale que je voulais analyser, je me suis vraiment rendu compte grâce à ce travail que la communication non verbale a beaucoup d'impacts sur les individus auxquels nous faisons face. Présente naturellement chez l'être humain dans des proportions variables selon les individus, la communication non verbale est également un outil dont se servent les enseignants de manière plus ou moins consciente. Au travers de ce travail, j'ai acquis plus de connaissances pour agir positivement dans mes rapports personnels et professionnels. Je sais désormais que la communication non verbale est un facteur sur lequel porter toute son attention si l'on désire avoir un climat de classe et de travail favorable. Par le biais de ma méthode de recueil de données, qui était l'entretien en auto-confrontation simple, je réalise que le fait de se filmer durant son enseignement est un outil merveilleux pour se rendre compte de sa manière d'enseigner. Selon moi, la communication non verbale est un sujet sur lequel les enseignants ne portent pas forcément attention. Je trouve qu'il serait judicieux et bénéfique qu'elle soit abordée et travaillée de façon plus approfondie au sein de la formation des enseignants ou d'une formation continue, ou du moins que les enseignants déjà sur le terrain fassent l'effort de se filmer et de se rendre compte de la façon dont ils usent de la communication non verbale.

Références bibliographiques

Bibliographie

- Allemann-Ghionda, C., de Goumoëns, C. & Perregaux, C. (1999). *La pluralité des langues et cultures dans la formation des enseignants*. Fribourg : Presses Universitaires.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Barrier, G. (2014). *La communication non verbale - comprendre les gestes: perception et signification*. Paris : ESF.
- Bernard, A. & Richoz, J-C. (2015). *Parents et enseignants : de l'affrontement à la coopération*. Lausanne : Favre.
- Bizouard, C. (1997). *Vivre la communication*. Lyon : Chronique sociale.
- Cadarec, F. (2005). *Dictionnaire des gestes : attitudes et mouvements expressifs en usage dans le monde entier*. Paris : Fayard
- Corraze, J. (1980). *Les communications non verbales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Coudray, L. (1989). *Améliorer la relation enseignants enseignés*. Paris : Les éditions d'organisation
- Delfos, F. (2008). *De l'écoute au respect, communiquer avec les enfants*. France : Erès.
- Descamps, M.-A. (1989). *Le langage du corps et la communication corporelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica*, 1, 49- 98.
- E.Axtell, R. (1993). *Le pouvoir des gestes-guide de la communication non-verbale*. Paris : InterEditions
- Faïta, D. & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skholê - Cahiers de la recherche et du développement, Hors-série no 1*, Aix-Marseille: IUFM.
- Gevrey-Guinnebault, C. (2014). *Et si je faisais bonne impression !* Paris : Eyrolles.
- Girard, V. & Chalvin, M.J. (1997). *Un corps pour comprendre et apprendre*. Paris : Nathan.

- Lambooy, B. (2009). *Trouver les bonnes solutions par le focusing: À l'écoute du ressenti corporel*. France : Le souffle d'or.
- Le Breton, D. (1998), *Les passions ordinaires. Anthropologie des émotions*. Paris : Armand Colin/Masson.
- Leperlier, G. (1992). *La communication pédagogique*. Toulouse : Privat.
- Le petit Larousse illustré(2010). Paris : Edition anniversaire de la Semeuse.
- Noesen, M. Meyers, C. Barthel, G. & Zerbato, D. (2008). L'école luxembourgeoise face à l'hétérogénéité de ses élèves. In R.Martin, C. Dierendonck, C. Meyers & M.Noesen, *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain* (pp.257-290).Bruxelles : De Boeck.
- Perregaux, C. (1994). *Odyssea : Accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel: COROME.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Ras, P. (2009). *La communication non verbale : ce que vous êtes parle plus fort que ce que vous dites*. Bernex : Jouvence.
- Ras, P. (2012). *La communication non-verbale*. Levallois-Perret : StudyrampaPro.
- Rey, B. (2004). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*. Bruxelles : De Boeck.
- Schertenleib, G. (2014). *Actes de la recherche de la Hep-Bejune*. Hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire. Bienne: Editions HEP-BEJUNE.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., Ligozat, F. & Flückiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves: les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy & A. Mercier (Ed.), *Agir ensemble - L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 51-91). Rennes: Presses universitaires.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Ed.), *Agir ensemble - L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. (pp. 13-49). Rennes: Presses universitaires.
- Suchaut, B. (2007). L'hétérogénéité des élèves : un éclairage par la recherche en éducation. *Les cahiers pédagogiques, 454*.
- Turchet, P. (2012). *Le Langage universel du corps*. Montréal : Les éditions de l'Homme.
- Wainwright, G. (1985). *Parlez-vous le langage du corps ?* Paris : Leduc.

Zimmermann, D. (1982). *Observation et communication non-verbale en école maternelle*.
Paris : ESF

Webographie

- Akkari, A.-J. (2006). Les approches multiculturelles dans la formation des enseignants : entre recherche et pédagogie critique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. N°4. P.42. Consulté le 4 avril 2015 dans www.revuedeshep.ch/pdf/vol-4/2006-2-Akkari.pdf
- Clot, Y. (2004). Action et connaissance en clinique de l'activité. *Activités - revue électronique*, 1(1), 23-33. Consulté le 25 novembre 2015 dans <http://activites.revues.org/pdf/1145>
- Elissalde, B. (2013). *Que penser des chiffres d'Albert Mehrabian ?* Consulté le 26 octobre 2015 dans <http://www.la-communication-non-verbale.com/2013/02/mehrabian-8493.html>
- Kakai, H. (2008). Contribution à la recherche qualitative, cadre méthodologie de rédaction de mémoire. Université de Franche-Comté. Consulté le 15 mars 2014 dans http://www.carede.org/IMG/pdf/NOTES_METHODOLOGIQUES_DE_REDACTION_D_E_MEMOIRE.pdf
- Marcacci, M. (traduction: Pauchard, O.). Swissinfo (02 mai 2004). *La longue histoire de l'immigration en Suisse*. Consulté le 26 octobre 2015 dans <http://www.swissinfo.ch/fre/la-longue-histoire-de-l-immigration-en-suisse/3884548>
- Martin, J-C. (1999). *Le guide de la communication*. Poche Marabout. Consulté le 25 mars 2016 dans https://books.google.ch/books?id=BPzFCQAAQBAJ&pg=PT83&lpg=PT83&dq=la+po+sture+est+un+point+privil%C3%A9gi%C3%A9+d%27ancrage&source=bl&ots=sXlir5620d&sig=DKOVCGBJqjnv2YBC4JRLwJKWweY&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwjGm_fmtNrLAhVGPxoKHapEAOwQ6AEIlzAA#v=onepage&q=la%20posture%20est%20un%20point%20privil%C3%A9gi%C3%A9%20d%27ancrage&f=false
- Mo Costabella, C. (2015). Rentrée : « Le bon prof est un acteur ». In *Echo Magazine*. Lettre du mercredi 26 août 2015. Consulté le 20 mars 2016 dans <http://www.familles-geneve.ch/site/lettre-mercredi/rentree-le-bon-prof-est-un-acteur>
- Moulin, J-F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant : *La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe*. Article consulté le 14 décembre 2015 dans <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-1-page-142.htm>

- Office fédéral de la statistique (OFS, Neuchâtel, 2012). *Système de formation suisse - Indicateurs de la formation. Conditions d'enseignement et d'apprentissage - Hétérogénéité culturelle des classes*. Consulté le 26 octobre 2015 dans le site web de l'Office Suisse de la Statistique-OFS :
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/17/blank/01.informations.40320.1.4023.html>
- Office fédéral de la statistique (OFS, Neuchâtel 2015). *Migration et intégration – Indicateurs. Population étrangère: nationalité*. Consulté le 26 octobre 2015 dans le site web de l'Office Suisse de la Statistique-OFS :
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/07/blank/key/01/01.html>
- PER (2010). Plan d'étude Romand. Consulté le 25 novembre 2015 dans
<https://www.plandetudes.ch/per>
- Périsset Bagnoud, D. & Pagnossin, E. (2006). Introduction. Les formations d'enseignants : héritages et défis [version électronique]. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. N°5. Consulté le 21 octobre 2015 dans
www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site_FPEQ/5_files/2006-5-Intro.pdf
- Perrenoud, P. (1992). In Actes du Colloque *Éducation et communication*, Université de Lausanne, Institut des sciences sociales et pédagogiques, 1992, pp. 37-48. Repris dans Perrenoud, Ph. : *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1994, chapitre 9. Consulté le 3 mars 2015 dans
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_11.html
- Perrenoud, P. (1994) In *Cahiers pédagogiques*, 1994, n° 326, pp. 13-18. Repris dans Perrenoud, P. : *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF, 1996, chapitre 2. Consulté le 3 mars 2015 dans
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_07.html#copyright
- Robert. (2014). Dictionnaire Le Grand Robert de la langue française. (Consulté le 04.04.2015 dans <http://www.lerobert.com/espace-numerique/telechargement/le-grand-robert-pc.html>)
- Runtz-Christian, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier ?* ESF éditeur. Consulté le 17 décembre 2015 dans https://books.google.ch/books?id=BaO_2F-clUUC&pg=PA110&lpg=PA110&dq=th%C3%A9%C3%A2tralit%C3%A9+du+m%C3%A9tier+d%27enseignant&source=bl&ots=xczdDXb79V&sig=E8eopOktVCAFvz9y9Y

[_uVSN5WXI&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKewjTxZCI5OPJAhUDXA8KHaU_AGAQ6AEILjAC#v=onepage&q=th%C3%A9%C3%A2tralit%C3%A9%20du%20m%C3%A9tier%20d%27enseignant&f=false](http://www.le-guide-des-relations.com/2011/05/la-distance-entre-personnes/)

- Samson, P. (2011). *La distance entre personnes*. Article consulté le 13 décembre 2015 dans <http://www.le-guide-des-relations.com/2011/05/la-distance-entre-personnes/>
- Université de tous les savoirs (2002). *Le cerveau, le langage, le sens*, volume 5. Éd. Odile Jacob. [Document numérique réalisé par Nord Compo]. Consulté le 4 avril 2015 dans <https://books.google.ch/books?id=RUo-BAAAQBAJ&pg=PT266&lpq=PT266&dq=on+ne+communique+pas+seulement+avec+le+langage&source=bl&ots=s73kkfaUnU&sig=TinQUGWgdot6aYd4OYdfFfVqaB4&hl=fr&sa=X&ved=0CDMQ6AEwA2oVChMh-elifiPxlVh3EUCh0ZaQFM#v=onepage&q=on%20ne%20communique%20pas%20seulement%20avec%20le%20langage&f=false>
- Zakhartchouk, J-M. (2014) Enseigner en classes hétérogènes. ESF. *Cahiers pédagogiques*. Consulté le 26 octobre 2015 dans <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Enseigner-en-classes-heterogenes>

Annexes :

Annexe 1 : Guide d'entretien

L'entretien en auto-confrontation (guide d'entretien)

Question de recherche :

« Dans quelle mesure le langage corporel (ou non verbal) est-il privilégié en tant qu'outil de communication en milieu scolaire culturellement très hétérogène ? »

Guide d'entretien

Consigne initiale :

Bonjour, je vous remercie de me recevoir et d'accepter de répondre à mon entretien.

Je suis étudiante à la HEP en troisième année et dans le cadre de mon travail de mémoire je désire mener cet entretien en auto-confrontation dans le but de répondre à ma question de recherche qui est la suivante : « **Dans quelle mesure le langage corporel (ou non verbal) est-il privilégié en tant qu'outil de communication en milieu scolaire culturellement très hétérogène ?** »

Hypothèses : Je peux supposer que les enseignants des classes hétérogènes culturellement ont dû développer des compétences et certaines attitudes spécifiques pour y faire face. Partant du principe que le corps communique beaucoup de choses inconsciemment, j'émet l'hypothèse que certains enseignants l'utilisent pour faciliter la communication ou certains apprentissages, soutenir le langage verbal ou simplement franchir la barrière de la langue.

Lors des cours de recherche de 1^{ère} et 2^e année, j'ai déjà effectué des travaux traitant de ce sujet. Cette année, à l'occasion de mon travail de mémoire, j'ai désiré approfondir le sujet.

Par le biais de l'unité de recherche UR 3 de la HEP-BEJUNE dont je fais partie, j'ai pu avoir accès aux différentes vidéos déjà enregistrées sur le terrain. J'ai ensuite sélectionné des extraits qui me semblaient particulièrement intéressants à analyser. Avec les lectures que j'ai pu faire et mes connaissances actuelles, j'ai fait une première analyse, interprétation des différentes situations de communication non verbales. Les différents faits observables ont été classés dans mes tableaux synoptiques dans les items suivants : posture, gestes (tête, bras et mains, épaules) et regard (yeux et sourcils).

C'est pourquoi j'ai choisi de m'entretenir avec vous, car cela me permet d'avoir votre point de vue et vos explications sur la situation.

Guide thématique :

Question introductive avant la vision de la vidéo :

Thème 1 : « Pour débiter, j'aimerais me pencher sur votre **profil personnel** »

- 1) Depuis combien de temps enseignez-vous ?
Et combien d'année(s) dans des classes multiculturelles ?
- 2) Quelles nationalités y a-t-il actuellement dans votre classe ?

Questions après la vision de la vidéo :

Thème 2: « Je souhaiterais maintenant que nous parlions de la **description et explication de votre posture** »

- 1) Est-ce quelque chose de conscient ?
- 2) Quelle est la posture que vous adoptez ? Et que signifie-t-elle selon vous ?

Thème 3 : « Je souhaiterais maintenant que nous parlions des **descriptions et explications de vos gestes** »

- 1) Y a-t-il des gestes que vous évitez de faire ?
- 2) Connaissez-vous des gestes qui sont à proscrire selon certaines cultures ? Vous êtes-vous documenté à ce sujet ?

Thème 4 : « Pour terminer, parlez-moi de **votre regard** »

- 1) Est-ce conscient ?
- 2) Contrôlez-vous votre regard ?

Autres questions :

1) Vous êtes-vous déjà intéressé ou étudié les différentes significations que peut avoir un geste, une posture, un regard dans différentes cultures ? (dictionnaire des gestes de Cadarec)

2) Avez-vous déjà eu des malentendus ou des compréhensions dus à des gestes mal compris par un élève d'une autre culture ?

3) Si vous enseigniez dans une classe homogène culturellement, pensez-vous que vous feriez différemment par rapport à vos gestes, vos postures, vos regards ?

4) Est-ce que la présence de certaines cultures (comprend l'aspect de la langue également) dans la classe favorise/défavorise l'utilisation du langage corporel ?

5) Si vous deviez répondre à ma question de recherche, que répondriez-vous ?

Si le langage corporel n'est pas privilégié : comment favoriser une bonne communication ?
Quels moyens, quelles stratégies utilisez-vous ?

Avez-vous d'autres éléments à ajouter auxquels je n'aurais pas pensés ?

Annexe 2 : Extrait 1 BMA FG (10'45-14'45)

Contexte : Discussion avec les élèves autour de ce qu'ils mangent durant la pause de dix heures et de l'alimentation en général.

Organisation spatiale : Les tables sont presque collées les unes aux autres. Les élèves sont deux par table. Il y a trois lignées de tables. L'enseignant se trouve devant la classe, debout face aux élèves.

Formes de travail : Discussion en plénum, frontal.

Tâche de l'élève : Répondre aux différentes questions de l'enseignant, donner son avis personnel, faire part de ses habitudes alimentaires.

Rôle de l'enseignant : Questionner, guider la discussion et la recadrer si besoin.

Extrait 1 BMA FG (10'45-14'45)	Description et minutage	Mes hypothèses d'analyse intentionnalité du geste et interprétation)
Posture	10'45-11'08 : debout devant la classe, une main dans la poche et l'autre tenant un paquet de bonbons	Inconscient Aucune interprétation
	11'56-12'30: deux mains posées sur la table, un peu penché en avant	Conscient Intérêt, ouverture d'esprit, concentration.
	12'32-12'48 : debout devant la classe, recule un peu, bras derrière le dos	Conscient La posture des bras derrière le dos est souvent liée à l'autorité.
	12'49 : change de posture, bras reviennent devant	Inconscient Marque la fin de sa posture d'écoute.
	12'51-12'53 : pose les deux mains sur la table un court instant	Inconscient Peut-être un court instant de malaise où l'enseignant ne sait quelle posture adopter.
	13'22-13'53 : pose les deux mains sur la table et se penche en avant	Inconscient Intérêt, ouverture d'esprit, concentration.
	13'57-14'45 : il s'assied sur la table, mains posées sur les genoux	Conscient Montre une posture d'écoute et de dialogue avec la classe.

<p>Commentaires de l'enseignant</p>	<p>L.52-53 : « Ben c'est-à-dire heu c'est-à-dire quand on va dans une classe heu moi je pense qu'en entrant dans une classe heu il faut tout de suite jouer au chef c'est nous le chef »</p> <p>L.55-59 : « Voilà c'est pour marquer l'autorité donc le fait d'être debout pendant cette séquence si je suis debout pi pas assis j'aurais très bien pu être assis parce que voilà c'est moi qui dirige le débat et puis en étant debout devant en donnant vraiment la parole à quelqu'un plutôt qu'à un autre en regardant quelqu'un qui parle plutôt que le reste c'est c'est ma façon à moi d'affirmer heu ben mon autorité ma posture de chef quoi »</p> <p>L.81-83 : « En me en me fer en me baissant sur ma feuille ça veut dire fin de la discussion on va passer à autre chose puis après quand je me suis redressé je suis passé à la prochaine question donc c'est pas pour communiquer quand je me baisse c'est pas pour être plus près de l'élève »</p>
<p>Analyse</p>	<p>Contrairement à ce que j'avais pensé, ce n'est pas inconscient si l'enseignant est debout à ce moment-là de la leçon. Selon ses dires, le fait d'être debout lui permettrait d'asseoir son autorité, de « jouer au chef ». Sa vision de l'autorité rejoint un peu celle de Rey (2004), pour qui l'autorité n'est pas de l'ordre du don, elle est une attitude qui se travaille. L'autorité est un art qui permet d'obtenir l'obéissance sans avoir recours à la menace ou à la violence. L'attitude chez Rey comprend également l'aspect physique de l'enseignant, son corps, la manière dont il se tient, ses mouvements et sa manière de marcher, de se déplacer, la parole et le regard. A cela viennent s'ajouter ses propos, la nature de ce qu'il dit, la manière dont il le dit et dont il est écouté, ainsi que l'équilibre entre ce qu'il exige et ce qu'il permet.</p> <p>La position où l'enseignant se penche sur sa feuille en posant les mains sur la table ne traduit pas un intérêt pour la discussion ou un rapprochement envers les élèves comme je l'avais supposé. En regardant sa feuille et non les élèves, l'enseignant coupe le lien visuel et donc la communication. Regarder c'est entrer en contact avec quelqu'un, attirer et maintenir l'attention de la personne. De par sa posture abaissée vers la table et légèrement voûtée, l'enseignant désire montrer la fermeture, la fin d'une discussion. L'ensemble de cette attitude montre un désintérêt et qu'il veut passer à autre chose. Cette attitude adoptée par l'enseignant est en effet bien différente de la posture d'écoute que nous décrit Delfos (2008).</p>

Extrait 1 BMA FG (10'45-14'45)	Description et minutage	Mes hypothèses d'analyse (intentionnalité du geste et interprétation)
<p style="text-align: center;">Gestes</p> <p style="text-align: center;">Tête</p>	(10'45-11'08) : Geste de la tête pour donner la parole. Il écoute les avis des élèves et acquiesce de la tête.	<i>Voir les deux items suivants.</i>
	11'35 / 12'13/ 13'22-13'53 : Donne la parole (Tête)	Conscient Geste régulateur ; donne la parole sans être interrompu.
	11'35 / 12'32-12'48/12'56-13'04/13'30 : Acquiesce (Tête)	Conscient Montrer qu'il est impliqué dans la conversation et qu'il y porte de l'intérêt.
	13'15 : un élève raconte une anecdote et secoue la tête de gauche à droite	Conscient Ce geste marque son dégoût.
<p style="text-align: center;">Bras, mains et doigts</p>	11'09 -11'20 : « ce n'est pas parce que....qu'on doit « RAYER» geste de la main. Geste des doigts pour le entre guillemet.	Conscient Gestes qui permettent d'illustrer le discours, de le mimer (illustreurs ou iconiques).
	11'22 : « donc même si y a beaucoup de sucre, trop de gras, » geste circulaire des deux bras et énumère avec les doigts	" "
	11'27 : « c'est complètement égale » geste deux bras s'écartant l'un de l'autre (mains paumes vers le bas)	" "
	12'49 :« davantage» geste circulaire des bras	Inconscient Geste moteur n'ayant pas de fonction communicative.
	13'56 : fait une énumération (mars, snickers, etc.) les doigts se lèvent un par un.	Conscient L'énumération associée au mouvement des doigts permet d'illustrer le discours
	14'00 « qui est-ce qui mange de ces aliments, ... » geste	Inconscient Geste moteur n'ayant pas de fonction communicative.

	circulaire des deux mains	
	11'31 : « MAIS j'en achète pas tous les jours » sourcils se lèvent	Inconscient Geste permettant de mettre en relief le mot qui a été accentué de manière sonore dans le but de stimuler l'attention de l'auditoire.

Commentaires de l'enseignant	<p>L.46-48 : «[...]J'ai souvent la tête très levée très droite jamais comme ça souvent si tu regardes la tête est souvent comme ça et jamais comme ça toujours comme ça »</p> <p>L.38 : «Voilà alors heu au début là la première moitié je travaille pas mal avec les ains je fais des gestes »</p> <p>L.87-89 : « Je pense que c'est en partie inconscient c'est en partie inconscient heu là je l'ai fait je l'ai repéré quand je l'ai fait ici dessus mais c'est parce que je voulais heu je crois que je voulais exprimer une répétition »</p> <p>L.91-93 : « Si je me souviens bien y avait un contexte de répétition non c'était quand je heu je disais de manger régulièrement régulièrement [fait ce geste circulaire] donc donc donc ben y a ce geste qui veut dire régulièrement ça veut dire ça revient pi ça revient [fait le geste] je pense que c'était en lien avec ça »</p> <p>L.95 : « Voilà mais ça je pense que c'est plus ou moins conscient »</p>
Analyse	<p>Le fait que l'enseignant ait la tête très droite et très haute fait partie de cette posture, de cette attitude que l'enseignant adopte pour « jouer au chef », pour marquer son autorité. Comme expliqué précédemment, Rey (2004) prône le fait que l'autorité est une attitude générale.</p> <p>Concernant le geste circulaire des bras qui revient de manière récurrente, il semblerait qu'à ce moment-ci, ce geste a eu lieu pour illustrer une parole et qu'il ait été conscient. Cependant, il semblerait que ce geste soit utilisé également dans d'autres contextes pour illustrer d'autres paroles qui n'ont pas de rapport avec la répétition comme dans le cas présent. C'est pourquoi l'enseignant pense que c'est un geste plus ou moins conscient. Dans un autre contexte, ce même geste pourrait être inconscient. Comme l'explique E.Axtell (1993), un geste ne doit donc pas être enfermé dans une signification, sous peine d'être trompeur caricatural ou illusoire. Les gestes naturels sont par essence innombrables et peuvent revêtir plusieurs significations selon le contexte.</p>

Extrait 1 BMA FG (10'45-14'45)	Description et minutage	Mes hypothèses d'analyse (intentionnalité du geste et interprétation)
<p style="text-align: center;">Regard (yeux et sourcils)</p>	12'56-13'04 : un élève parle et le prof regarde sur la table. Il regarde l'élève dès 13'05	Inconscient L'enseignant a eu un moment d'inattention avant de rétablir le contact visuel.
	13'18 : « tu sais on raconte beaucoup de choses » hausse les sourcils	Inconscient Aucune interprétation
	14'06-14'45 : Balaie du regard les élèves qui lèvent la main	Conscient Regard sur l'ensemble de la classe pour effectuer une sorte de sondage.

<p>Commentaires de l'enseignant</p>	<p>L.39-42 : « [...] Les yeux je regarde j'ai beaucoup regardé les yeux je regarde vraiment beaucoup les élèves tac fixe ça ça fait ça je le fais beaucoup quand je leur parle c'est vraiment pas je regarde à gauche à droite en haut en bas c'est vraiment dans les yeux »</p> <p><i>L.43 : « Donc c'est quelque chose que vous faites de manière consciente ? »</i></p> <p>L.44-46 : « Ah ouais c'est clair c'est une forme de je sais pas si on cherche à les impressionner mais c'est simplement moi ça veut dire on les écoute on te regarde t'es examiné heu je t'écoute attentivement c'est aussi une forme de respect [...] »</p>
<p>Analyse</p>	<p>Comme l'explique Cadarec (2005), c'est tout d'abord une marque de respect au sein de notre culture que de regarder la personne avec laquelle une communication veut être établie ou est établie. Les propos qu'avance ici l'enseignant rejoignent ceux de Pujade-Renaud (1983) qui soutient qu'un interlocuteur qui ne sent pas le regard, ne se sent pas concerné par ce qui est dit, et de ce fait, l'association regard-parole n'a pas lieu. Ce qui engendre une non-existence de communication. C'est pourquoi, l'enseignant accorde une grande importance à maintenir un regard fixe avec l'élève avec lequel il parle afin d'assurer une bonne communication.</p>

Annexe 3 : Extrait 2 BMA FG (29'16-34'44)

Contexte : Discussion autour de la pyramide alimentaire. Exercice consistant à ce que les élèves remplissent cette pyramide.

Organisation spatiale : Les tables sont presque collées les unes aux autres. Les élèves sont deux par table. Il y a trois lignes de tables. L'enseignant se trouve devant la classe, debout face aux élèves.

Formes de travail : Discussion en plénum, frontal.

Tâche de l'élève : Les élèves viennent au tableau dessiner des aliments dans la pyramide. Répondre aux différentes questions de l'enseignant, donner son avis personnel, faire part de ses habitudes alimentaires.

Rôle de l'enseignant : Questionner, guider la discussion et la recadrer si besoin.

Extrait 2 BMA FG (29'16-34'44)	Description et minutage	Mes hypothèses d'analyse (intentionnalité du geste et interprétation)
Posture	29'21 est devant la classe les bras le long du corps	Inconscient Les bras le long du corps traduisent un certain degré d'ouverture de la personne (contrairement au bras croisés)
	29'36-30'00 : un élève explique la pyramide alimentaire- il est debout les bras le long du corps à droite du tableau	" "
	30'29-30'45 : s'adresse à l'élève au tableau - les bras derrière le dos	Inconscient La posture des bras derrière le dos est souvent liée à l'autorité.
	31'04 : le prof observe ce que l'élève fait au tableau- il se remet à droite du tableau et a une main sur la hanche et l'autre posée sur la table	Inconscient Aucune interprétation
	31'33 -31'40 : il s'adresse à un élève - il pose les mains sur la table devant lui, penché légèrement en avant	Conscient Intérêt, ouverture d'esprit, concentration.
	31'48-31'55 : élève écrit au tableau - le	Inconscient Les bras le long du corps traduisent un

prof est contre le tableau (à gauche) les bras le long du corps	certain degré d'ouverture de la personne (contrairement au bras croisés)
32'05 –32'27 : autre élève écrit au tableau- le prof se place à droite du tableau bras le long du corps puis s'approche du tableau et pose une main sur le côté du tableau.	'' ''
32'45-32'57 une autre élève écrit au tableau- Va se placer plus loin toujours à droite du tableau et s'appuie sur un meuble. Il se rapproche ensuite du tableau.	Inconscient Aucune interprétation
33'12-33'21 : un autre élève écrit au tableau- il se place vers le tableau avec une main posée sur le bord	Inconscient Aucune interprétation
34'00-34'06 : élève écrit au tableau- il se place à côté du tableau avec une main posée sur le rebord	Inconscient Aucune interprétation

Commentaires de l'enseignant	<p>L.117 : « Ouais quand l'élève a de la peine je me rapprochais quand il a pas de problème je me retire »</p> <p>L.118 : « Ok intéressant donc ça c'est quelque chose que vous faites consciemment ? »</p> <p>L.119-120 : « Ouais c'est conscient nan alors je le fait quand je me déplace que je vais à gauche à droite nan ça c'est comme j'ai dit tout à l'heure hein si on reste statique c'est une catastrophe pour les élèves »</p> <p>L.140-142 : «[...] Les mains dans le dos c'est quand j'attends quand je mets les mains dans le dos c'est quand j'attends y doit y avoir quelque chose qui doit venir moi je suis en attente j'attends pour dire quelque chose pour poser une question un peu plus difficile y se passe rien j'attends j'attends »</p>
-------------------------------------	---

Analyse

L'enseignant aborde dans ses commentaires l'aspect de la proxémie ou les distances sociales qui ont largement été étudiées par Edward T. Hall. L'enseignant s'approche des élèves ayant plus de difficultés dans le but de leur apporter un certain soutien, et laisse plus d'autonomie, se détache des élèves ayant plus de facilité. Un article de P.Samson (2011) explique la distance entre personnes. On parlera dans ce cas de distance personnelle (entre 45 et 135 cm) qui est synonyme d'une bonne entente entre les interlocuteurs. C'est une distance favorisant un échange bénéfique, on se sent proche et compris, le dialogue est fluide. Pour les autres élèves où l'enseignant se trouve plus loin, on parlera de distance sociale qui se situe entre 1,20 à 3,60 mètres environ et implique un certain détachement. Cette distance permet de se sentir en sécurité, de communiquer librement et les émotions sont généralement bien maîtrisées. L'occupation de l'espace, tout comme le regard ou la posture, est un élément faisant partie de la communication non verbale que j'ai cependant décidé de ne pas observer au sein de ce travail.

Comme je l'avais supposé, la posture des mains dans le dos est effectivement consciente. Cependant, dans cette situation, elle traduit une attente de la part de l'enseignant et n'est ici pas directement liée à l'autorité comme j'en avais émis l'hypothèse. Cette posture d'attente est ici couplée au silence de l'enseignant. Cette posture, couplée à l'absence de parole, est la façon dont l'enseignant veut transmettre qu'il attend quelque chose de leur part. Il s'est approprié ce geste et lui a donné sa propre signification. Comme le dit David Le Breton (1998) « L'individu habite son corps selon les orientations sociales et culturelles qui le traversent, mais il les rejoue à sa manière, selon son tempérament et son histoire personnelle » (p.33).

Extrait 2 BMA FG (29'16-34'44)	Description et minutage	Mes hypothèses d'analyse (intentionnalité du geste et interprétation)
<p style="text-align: center;">Gestes</p> <p style="text-align: center;">Tête</p>	30'29-30'45 : « vas-y » geste de la tête vers la gauche	Conscient Geste qui accompagne le verbal et indique avec sa tête la direction où l'élève doit aller.
	29'36-30'00/Acquiesce (Tête)	Conscient Montrer qu'il est impliqué dans la conversation et qu'il y porte de l'intérêt.
	30'32 : secoue la tête de gauche à droite	Conscient Signifie la négation dans notre culture.
	30'37 : « pardon ? » lève la tête en arrière	Inconscient Ce geste pourrait traduire l'étonnement ou la non compréhension de l'enseignant.
<p style="text-align: center;">Bras, mains et doigts</p>	29'21/ Donne la parole (mains)	Conscient Geste régulateur qui règle les alternances de prises de paroles dans une discussion.
	29'49 : montre l'élève de la main car il dit quelque chose d'intéressant	Conscient Geste de désignation : l'élève montré devient un foyer d'intérêt pour autrui.
	30'00 « tu me nomme un aliment n'importe lequel » ouverture des deux bras	Inconscient Cette ouverture des bras suppose un large choix de possibilités.
	30'06 : lève le bras avec la craie dans la main sans rien dire	Conscient Je suppose que les élèves doivent avoir l'habitude de ce geste car ils savent directement qu'ils doivent venir au tableau.
	30'12 : « en haut c'est ce qu'on est sensé manger de façon raisonnable » geste circulaire bras	Inconscient Geste moteur n'ayant pas de fonction communicative.
	30'20 : « ça veut pas dire qu'on n'ose pas » geste main et index levé	Conscient Geste qui accompagne la parole et indique qu'il insiste. Attire l'attention sur un point particulier.
	30'21 : « qu'on soit clair » rond avec pouce et index	Conscient Geste accompagne le verbal dans le sens de « qu'on soit ok ». Ce geste a différentes significations selon les pays.
	30'25 « et puis en bas c'est ce qu'on est	Inconscient Geste permettant de mettre en relief le

	sensé manger et boire... » Geste bras	mot qui a été accentué de manière sonore dans le but de stimuler l'attention de l'auditoire.
	33'40 : « donne-moi une boisson... » geste circulaire des deux bras	Inconscient Aucune interprétation
Epaules	31'04 : « Vas-y » haussement épaule	Inconscient Geste moteur n'ayant pas de fonction communicative.
	33'42 : «... que tu aimes bien » hausse les épaules	Inconscient Ici, ce geste pourrait signifier que le choix de la boisson que l'élève aime bien n'a pas beaucoup d'importance pour l'enseignant.

Commentaires de l'enseignant	<p>L.124-125 : « [...] J'ai refais le geste [geste circulaire des mains] tout à l'heure à un moment donné [rire] ça je sais pas s'il était conscient ou pas[...] »</p> <p>L.132-136 : «[...] Je me rendais même pas compte que j'avais la tête si fixe je pensais que je regardais davantage à gauche à droite mais en réalité c'est vraiment heu je suis pas du tout en train de bouger tout le temps la tête pi ça je pense que c'est bien je pense que c'est bien ça permet à l'élève de pas tout le temps regarder où le prof regarde et ça je pense que c'est pas trop mal mais j'avais pas repérer ça avant j'avais pas fait attention »</p> <p>L.139 : « Voilà pour désigner quelqu'un je fais souvent ce geste [désigne avec sa main] [...] »</p> <p>L.160-164 : « Ouais alors c'est en partie inconscient si je suis fâché ou bien pas très content ou bien grincheux j'aurais tendance à les remonter puis si tout va bien ben elles seront normales ça je suis conscient de du mouvement de mes épaules mais si je suis pas très content ou bien si je suis ouais de mauvais humeur ou bien qu'ils m'ont cassé les pieds ben je pense que mes épaules auront tendance à monter un peu comme si moi je me referme je me protège »</p> <p>L.176-177 : « Bah le problème c'est que heu c'est-à-dire quand je suis fâché avec eux ils le voient parce que je fais exprès de le montrer très fort [...] ».</p>
	<p>Le fait que l'enseignant dit ne pas savoir si le geste circulaire des mains était conscient ou non montre qu'il n'avait pas d'intention particulière en l'effectuant. C'est donc un geste moteur sans intention particulière qui fait partie de sa manière d'être étant donné que ce geste revient de manière récurrente dans d'autres extraits également. Tout comme, l'enseignant avoue ne jamais avoir remarqué la façon dont il tenait sa tête si fixement. C'est donc une attitude</p>

Analyse	<p>inconsciente qui fait partie de sa manière d'être dans la classe. Comme l'affirme l'anthropologue Edward T. Hall cité par E.Axtell (1993), 60% de toutes nos communications sont non verbales. Ce qui nous ramène au fait que de manière presque instinctive nous joignons quotidiennement le geste à la parole. Le fait de désigner avec la main est un geste que l'enseignant fait de manière consciente et qu'il utilise souvent. C'est un geste désignateur qui a, selon G.Barrier (1996) une forte intentionnalité (voir tableau récapitulatif p.7).</p> <p>Dans cette situation où l'enseignant parle de ses épaules, on peut voir qu'il distingue deux dimensions ; la première traduit un affect corporel que l'enseignant ne contrôle pas qui est lié à son état émotionnel et la deuxième montre un certain contrôle de ses actes, une simulation. Il est intéressant de constater le caractère contrôlable/incontrôlable dans les paroles de l'enseignant. En effet, lorsqu'il contrôle le mouvement de ses épaules il parle en « je ». Contrairement à lorsqu'il ne les contrôle pas, il emploie « mes épaules auront tendance à monter ». Si l'on désire masquer ou fausser ses affects, G.Barrier (1996) parle de régulation volontaire des affects corporels. Il emploie ce terme dans son ouvrage pour expliquer que chacun d'entre nous est en mesure, à des degrés variables, de contrôler ses actes, en vue d'orienter les représentations d'autrui.</p>
----------------	--

Extrait 2 BMA FG (29'16-34'44)	Description et minutage	Mes hypothèses d'analyse (intentionnalité du geste et interprétation)
Regard (yeux et sourcils)	29'55 : « Tu veux faire diététicien plus tard ? » » lève les sourcils	Inconscient Geste qui accompagne le langage du questionnement ou alors qui peut traduire un étonnement.

Commentaires de l'enseignant	<p>L.184-185 : «[...] Par rapport aux sourcils souvent on hausse les sourcils quand on pose une question ou qu'on est étonné ça j'imagine que c'est aussi inconscient ? »</p> <p>L.186-188 : « J'ai j'ai même pas fait attention que je le faisais donc c'est inconscient ou alors je joue aussi avec ça mais alors ça c'est très conscient si y en a un qui me dit vraiment une bêtise je fais [hausse les sourcils de manière exagérée] en exagérant pi ça veut dire mais qu'est-ce que vous me racontez »</p> <p>L.190-193 : « Voilà voilà je le regarde simplement comme ça [hausse les sourcils de manière exagérée] pi il a compris qu'il a dit une bêtise ou bien que c'est vraiment pas du tout ce que je voulais heu donc ça ça c'est du jeu mais si je le fais heu quand y a pas eu ce genre de réponse farfelue c'est que c'est inconscient »</p>
-------------------------------------	--

Analyse	<p>Plusieurs fois dans ses commentaires, l'enseignant emploie les termes de « jeu », « jouer » pour expliquer certains de ses gestes. Comme expliqué précédemment, chacun est capable de contrôler ses actes, en vue d'orienter les représentations d'autrui. Dans ce cas présent, l'enseignant ne contrôle pas forcément les mouvements de ses sourcils mais lorsqu'il y a une intention derrière, il peut les utiliser pour marquer un étonnement et jouer avec les expressions faciales pour faire passer un message. Dans ce contexte de jeu, le geste est alors conscient puisqu'il y a une intention derrière. Cette idée de jeu est d'ailleurs reprise dans une citation de David Le Breton (1998) « L'individu habite son corps selon les orientations sociales et culturelles qui le traversent, mais il les rejoue à sa manière, selon son tempérament et son histoire personnelle» (p.33).</p>
----------------	---

Annexe 4 : Extrait 1 BMA Math (Polygones) (11'40-15'20)

Contexte : Suite à un exercice où les élèves devaient deviner un polygone grâce aux informations (propriétés) que leur disait l'enseignant, cet extrait porte sur un retour en plénum sur cet exercice. Ils réalisent ensuite un autre exercice par deux.

Organisation spatiale : Les tables sont presque collées les unes aux autres. Les élèves sont deux par table. Il y a trois lignes de tables. L'enseignant se trouve devant la classe, debout face aux élèves.

Formes de travail : Discussion en plénum, frontal puis exercice par deux où l'enseignant est en retrait et observe.

Tâche de l'élève : Les élèves expriment ce qu'ils ont pu remarquer ou vivre durant l'exercice. Dans l'exercice suivant, ils doivent deviner en posant des questions la forme à laquelle leur camarade pense.

Rôle de l'enseignant : Questionner, guider la discussion et la recadrer si besoin. Puis, durant l'exercice, il observe.

Extrait 1 BMA Math (Polygones) (11'40-15'20)	Description et minutage	Mes hypothèses d'analyse (intentionnalité du geste et interprétation)
Posture	11'40-15'05 : est assis sur le bord d'une table.	Inconscient Aucune interprétation.
	15'06-15'20 : les élèves effectuent l'exercice par deux- l'enseignant est debout contre le tableau les bras croisés dans le dos et observe statiquement.	Conscient La posture des bras derrière le dos est souvent liée à l'autorité.

Commentaires de l'enseignant	<p>L.200-201 : « Je suis plus là quand je croise les bras ça veut là j'ai fait mon job maintenant c'est inutile quand je fais ça c'est inutile de me poser des questions je répondrai pas [rire] »</p> <p>L.202 : « <i>Donc c'est foutez-moi la paix</i> »</p> <p>L.203 : « C'est foutez-moi la paix moi j'ai fait mon job et puis maintenant prenez-vous en main [rire] »</p> <p>L.224-226 : « Pi j'aime bien là parce que je tire un peu la table en arrière là je sais pas si je l'ai tirée mais je crois pas mais d'habitude je la tire un tout petit peu je m'assieds je suis vraiment face à eux je les ai tous dans mon angle de vue c'est confortable [rire] pi ça change »</p> <p>L.227 : « <i>Ouais mais ça ça n'a pas d'intention particulière ?</i> »</p> <p>L.228 : « Non »</p> <p>L.255-257 : « [...] Je suis appuyé au tableau appuyé au mur les mains dans le dos</p>
-------------------------------------	---

	<p>ou bien alors comme ça [croise les bras] ça c'est mes deux positions »</p> <p><i>L.258 : « Ça c'est la fermeture »</i></p> <p>L.259-262 : « Voilà là c'est c'est fermé il se passe quelque chose à la gym heu quand il y a trop de bruit quand je donne une consigne qu'ils n'écoutent pas ou bien ici s'ils n'écoutent pas soit je mets les mains dans le dos soit je les mets là [croise les bras] et puis je me recule soit contre le mur soit contre le tableau et puis ça dans la seconde qui suit ils ont compris qu'ils doivent se taire ou bien diminuer le volume[...] ».</p>
<p>Analyse</p>	<p>Comme expliquée dans le dictionnaire des gestes de Cadarec (2005), la posture des bras croisés signifie dans le langage non verbal la fermeture. Ici, l'enseignant est conscient de son geste étant donné qu'il l'effectue dans l'intention que les élèves ne doivent plus venir le solliciter. De plus, il parvient sans hésitation à expliquer et justifier son geste. Comme dans l'extrait FG 2, la posture des bras dans le dos traduit chez lui une attente. Dans cette situation, le croisement des bras, tout comme les bras dans le dos, sont deux postures qu'ils qualifient comme étant leurs « ça c'est mes deux positions ». Elles signifient une attente, la fermeture et le refus de dialoguer tant qu'il n'y a pas le silence. Le fait qu'il s'est approprié des positions me renvoie aux dires de David Le Breton (1998) lorsqu'il dit que l'individu s'approprie des façons de s'exprimer.</p> <p>Le fait que l'enseignant soit assis n'a pas d'intention particulière selon ses dires, si ce n'est que cette position est confortable et qu'il peut avoir une bonne vision d'ensemble. Il dit que « ça change ». Par ces mots, on peut comprendre qu'il accorde de la valeur à changer de posture afin d'éviter une certaine monotonie, mais le fait de manière inconsciente. Il souligne également l'importance d'être face à eux dans le but d'avoir une vision globale de la classe afin que chaque élève se sente concerné par la discussion. Ses paroles me ramènent aux dires de Moulin (2004) qui souligne que l'enseignant adopte des postures élevées pour s'imposer, avoir de la hauteur et dominer physiquement les élèves. En s'asseyant sur la table, l'enseignant prend physiquement de la hauteur.</p>

Extrait 1 BMA Math (Polygones) (11'40-15'20)	Description et minutage	Mes hypothèses d'analyse (intentionnalité du geste et interprétation)		
Gestes	11'45 : « ça ce n'est pas une question que j'accepte » secoue la tête de gauche à droite.	Conscient Geste de négation.		
	11'50 : « attendez, stop » geste en levant l'index.	Conscient Geste permettant d'attirer l'attention des élèves.		
	11'55 : « chhhhhhhh » index devant la bouche.	Conscient Geste pour demander le silence.		
	Bras, mains et doigts	12'07 : « manifestement on vient de constater... » geste circulaire bras.	Inconscient Geste moteur n'ayant pas de fonction communicative.	
		12'13 : lève la main	Conscient Attirer l'attention des élèves. Rappeler les règles de classe (il faut lever la main)	
		13'10 : « j'ai quand même entendu deux trois choses... » Mouvement circulaire bras.	Inconscient Geste moteur n'ayant pas de fonction communicative.	
		13'15 : « vous allez essayer de faire ce que je viens de faire » met sa main sur le torse.	Conscient Geste de désignation : il « se désigne » pour faire référence à ce qu'il vient de faire.	
		13'20 : il donne les consignes « vous allez seulement et UNIQUEMENT... »- rond avec pouce et index mouvement des bras.	Conscient Geste permettant de mettre en relief le mot qui a été accentué de manière sonore dans le but de stimuler l'attention de l'auditoire.	
		Bras, mains et doigts	14'03 : indique où aller s'asseoir- geste de la main et agitation des bras (comme s'il courrait).	Conscient Geste de désignation puis geste kinémimique : il mime comment l'élève devrait aller s'asseoir (en se dépêchant).
			14'31 : consignes « alors les consignes »- lève l'index puis fait un rond avec index et pouce. « les élèves de gauche... » geste des bras qui indiquent le côté.	Conscient Geste qui accompagne la parole et indique qu'il insiste. Attire l'attention sur un point particulier. Puis gestes kinémimique : mime les consignes.
14'52 : « c'est très court » geste des deux mains/ index et pouce forment un rond.			Conscient Geste kinémimique : il apporte un mime à la parole.	
14'53 : « l'objectif c'est de vous rendre compte qu'effectivement, ... » geste circulaire deux bras.	Inconscient Geste moteur n'ayant pas de fonction communicative.			

<p>Commentaires de l'enseignant</p>	<p>L.229-230 : « Heu autrement j'ai relevé que pendant les consignes que vous donniez heu vous effectuez pas mal de gestes pour illustrer justement »</p> <p>L.231 : « Toujours toujours ouais »</p> <p>L.234-239 : « Voilà alors ça c'est je pense que je l'ai toujours fait je l'ai toujours fait parce que bon ben j'ai aussi enseigné les langues heu autrefois l'allemand quand je travaillais avec les grands là les adolescents au Dufour pi maintenant je fais l'anglais pi je travaille énormément avec les mains ben pour illustrer essayer de leur faire comprendre essayer de mimer ce que je dis en anglais heu de façon à ce qui heu à ce qu'ils essaient à ce qu'ils arrivent à comprendre un peu mieux pi je pense que ça a un peu déteint sur le les autres branches mais ça serait moins nécessaire »</p> <p>L.241-243 : « Mais je dirais au niveau gestes en m'observant j'ai pas l'impression que j'en fais énormément je les fais quand ça paraît normal logique mais j'ai pas je trouve pas que je gesticule beaucoup donc à mon avis je trouve que c'est pas trop mal j'ai pas l'impression d'exagérer dans les gestes »</p>
<p>Analyse</p>	<p>L'enseignant avoue utiliser « toujours » les gestes pour illustrer les consignes. De par son expérience d'enseignant de langues, il a pris l'habitude d'effectuer des gestes pour illustrer ses paroles. C'est pourquoi il a toujours recours au langage non verbal de manière consciente pour illustrer ses propos. Les dires de l'enseignant par rapport à son passé d'enseignant de langues se rapprochent beaucoup de ce qu'explique G.Barrier (1996) dans son ouvrage sur la communication non verbale. D'après lui, les formateurs en langues étrangères font souvent du mime, notamment par l'emploi de geste iconiques et performatifs : afin d'éviter l'emploi d'un terme en langue maternelle, le fait de mimer une action, un objet, une modalité temporelle, permet de contextualiser un mot nouveau.</p> <p>Le fait que l'enseignant dise qu'il effectue les gestes seulement quand ça lui semble logique et normal d'en effectuer prouve qu'il utilise une certaine quantité de gestes de manière consciente notamment pour illustrer son discours ou alors pour désigner un élève. Lorsqu'il dit « j'ai pas l'impression d'exagérer dans les gestes » signifie qu'il ne voit pas chez lui trop de gestes inutiles ou parasites qui pourraient nuire à la compréhension ou fatiguer les élèves.</p>

Extrait 1 BMA Math (Polygones) (11'40-15'20)	Description et minutage	Mes hypothèses d'analyse (intentionnalité du geste et interprétation)
Regard (yeux et sourcils)	12'11 « quoi ? » hausse les sourcils.	Inconscient Geste qui accompagne un questionnement.
	12'19 « vous avez trouvé la réponse ou pas ? » hausse les sourcils.	" "
	12'48 « pourquoi, ... ? » hausse les sourcils.	" "
	13'33-13'40 : Fixe un élève et attend qu'il écoute- Fixe le regard par-dessus les lunettes.	Conscient Le regard fixe et soutenu marque ici l'autorité.
	14'57 : « ok ? » hausse les sourcils.	Inconscient Geste qui accompagne un questionnement.

Commentaires de l'enseignant	<p>L.250-251 : « Après y a un peu les mêmes éléments qui qui reviennent ben fixer l'élève quand il »</p> <p>L.252-253 : « Voilà ça c'est tout le temps je dois dire que je m'attendais pas à ce que je le fasse autant c'est en voyant maintenant d'un peu plus près là des je les fixe sacrément c'est bien c'est bien »</p>
Analyse	<p>Selon les dires de l'enseignant, il semblerait qu'il ne soit pas totalement conscient de son regard fixe. Il est conscient qu'il use beaucoup du regard mais ce qui lui est peut-être inconscient est la manière dont il regarde les élèves et l'intensité de son regard. En effet, selon Moulin, J-F. (2004), un regard peut être différent selon les contextes ; 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. La façon dont le maître regarde un élève en dit long sur ses sentiments vis-à-vis de celui-ci. C'est peut-être la facette dont l'enseignant n'a pas conscience.</p>

Annexe 5 : Extrait 2 BMA Math (Polygones) (25'03-29'08)

Contexte : Exploration des mots de vocabulaire géométriques.

Organisation spatiale : Les tables sont presque collées les unes aux autres. Les élèves sont deux par table. Il y a trois lignes de tables. L'enseignant se trouve devant la classe, debout face aux élèves.

Formes de travail : Discussion en plénum, frontal.

Tâche de l'élève : Proposer des mots de vocabulaire de géométrie (parallèle, symétrique, ...). Aller montrer ou dessiner au tableau.

Rôle de l'enseignant : Explications et démonstration de l'axe de symétrie. Explications des parallèles. Questionner, reformuler les explications des élèves.

Extrait 2 BMA Math (Polygones) (25'03-29'08)	Description et minutage	Mes hypothèses d'analyse (intentionnalité du geste et interprétation)
Posture	Tout au long de l'extrait: il se trouve devant la classe, debout et écrit des choses au tableau.	Conscient Aucune interprétation

Commentaires de l'enseignant	Pas de commentaires spécifiques à la posture.
Analyse	La posture est ici une posture « normale » d'enseignant. Dans cet extrait, le contexte d'hétérogénéité culturelle n'a pas d'influence sur la posture de l'enseignant. C'est pourquoi l'enseignant n'y a pas apporté de commentaires.

Extrait 2 BMA Math (Polygones) (25'03-29'08)	Description et minutage	Mes hypothèses d'analyse (intentionnalité du geste et interprétation)
Gestes Tête	28'25 : « Laquelle ? » geste tête en arrière.	Inconscient Peut être un geste pour s'adresser à quelqu'un ou poser une question.
	28'40 : « ils n'ont pas la même longueur ? » secoue la tête de gauche à droite (non)	Conscient Geste de négation qui illustre la négation de la parole.
	25'03-25'25 : Démonstration avec une feuille A4 des axes de symétrie.	Conscient Geste kinémimique : gestes pour mimer.
Bras, mains et doigts	25'26 : un élève plie la feuille - secoue main et index levé de gauche à droite (non)	Conscient Geste de négation indiquant à l'élève qu'il est en train de faire faux.
	25'36-26'12: reprend la démonstration - montre avec sa main le tableau et plie la feuille	Conscient Avec ses gestes, il désigne des choses et effectue également des mimes, démontre.
	26'13 : « cette notion va vous permettre de trouver la figure à laquelle je pensais » main avec le doigt en l'air montre les élèves puis lui-même puis « IMPORTANT »- index en l'air	Conscient Gestes de désignation qui soutiennent la parole. L'index en l'air attire l'attention des élèves pour relever un point important.
	26'20 « il y en avait UN » index en l'air	Conscient L'index en l'air attire l'attention des élèves pour relever un point important.
	26'23 : « donc c'est un mot de vocabulaire... » geste circulaire des bras	Inconscient Geste moteur n'ayant pas de fonction communicative.
	26'28 : donne la parole en montrant du doigt	Conscient Geste désignateur et régulateur ; donne la parole sans être interrompu.
	27'30-27'47 : « ces deux droites ici » montre au tableau en suivant les droites avec les deux mains.	Conscient Avec ses gestes, il désigne des choses et effectue également des mimes, démontre.
	28'11 « dans le cas présent » il agite les mains.	Inconscient Geste moteur n'ayant pas de fonction communicative.
	28'23 : « elles ont encore une qualité » geste circulaire des bras.	" "
	28'26 : donne la parole avec la main.	Conscient Geste désignateur et régulateur ; donne la parole sans être interrompu.

épaules	28'33 : « pensez à la longueur »- mains et doigts qui tournent autour des tempes /deux index en l'air.	Conscient Geste kinémimique : geste accompagnant le verbe.
	28'28 : « ok elles sont droites » hausse une épaule.	Inconscient Geste moteur n'ayant pas de fonction communicative.

Commentaires de l'enseignant	<p>L.278-280 : « Donc on retrouve tout le temps le tu le je [effectue un geste de désignation en face de lui pi sur lui-même] mais le je je le fais pas toujours mais je pense que c'est mon opinion [pose la main sur son torse] donc je me suis montré »</p> <p><i>L.281 : « Ça c'est conscient ? »</i></p> <p>L.282 : « Ouais ça c'est conscient »</p> <p><i>L.304 : Heu par rapport à la tête ben vous marquez aussi heu des négations</i></p> <p>L.305 : « Voilà tout-à-fait ouais ça je pense que c'est aussi conscient »</p> <p><i>L.306 : « Ou acquiescez lorsque »</i></p> <p>L.307-308 : « Alors si c'est que je suis très content ou bien que heu si au 7e élève qui me donne enfin la bonne réponse alors là je fais un mouvement pour montrer que ha enfin ça c'est conscient »</p> <p><i>L.309-310 : « Mais vous le faites aussi parfois lorsqu'un élève vous dit quelque chose donc pour heu donc selon mes lectures c'est aussi pour marquer qu'on est impliqué dans la conversation pour donner un retour »</i></p> <p>L.311-315 : « Je pense pas je pense que c'est conscient tout le temps mais heu si vraiment j'ai attendu pendant j'ai attendu 5 6 élève pour avoir enfin la bonne réponse qui arrive pi que là je fais ce mouvement c'est que ça veut dire ça veut dire ah enfin c'est ça que ça veut dire mais si y en a un qui me fait une remarque et puis que je fais ouais comme ça [acquiesce de la tête] un tout petit mouvement comme ça ça c'est pas forcément conscient »</p> <p><i>L.318 : « Ouais d'accord heu sinon les gestes principaux c'est pour illustrer votre discours ou alors pour heu »</i></p> <p>L.319 : « C'est dans l'énorme majorité des cas c'est pour illustrer le discours »</p> <p><i>L.320 : « Ou alors »</i></p> <p>L.321-327 : « Ou alors pour traduire pour illustrer le discours ou bien traduire un un état mental chez moi ben de la joie ou bien de la satisfaction ou bien si je suis fâché ou je veux ou je suis pas disponible les gestes chez moi traduisent quand même chaque fois l'état d'âme on va dire alors très souvent conscient ben les bras croisés les mains dans le dos heu les yeux écarquillés des choses comme ça c'est très souvent conscient je peux imaginer que si je me fâche d'une seconde à l'autre parce que vraiment j'en ai marre là je peux tout-à-coup imaginer que ces gestes ils seront plus conscients ils seront inconscients ».</p>
-------------------------------------	--

<p>Analyse</p>	<p>Comme je l'avais pensé dans mon interprétation, les désignations du « je » « tu » « mon » « ton » sont des gestes qu'il effectue consciemment. Ce sont des gestes de désignation (ou déictiques) dont la fonction essentielle est de diriger l'attention. Dans un contexte de classe où la majorité des élèves ne maîtrisent pas bien la langue, ces gestes peuvent également être des gestes qui soutiennent le langage, qui permettent de mieux comprendre les paroles.</p> <p>Par rapport à ses mouvements de la tête pour acquiescer, l'enseignant distingue l'inconscient du conscient. Il est conscient qu'il peut effectuer ce geste de manière inconsciente, lorsqu'il n'y a pas d'intention derrière selon lui. Cependant, je pense que c'est un geste qui est devenu tellement automatique dans une conversation que nous nous en rendons même plus compte. Au contraire, lorsqu'il effectue ce geste consciemment c'est qu'il y a une intention derrière. A nouveau, dans cette situation, il exagère le geste, il joue. Dans ce cas, le geste accompagne la parole non pas seulement pour illustrer mais pour accentuer, exagérer. Ce geste est plus « fort » que les illustrateurs dont parlent Eckman et Friesen (1969), dont leur fonction est d'accompagner le langage en le mimant.</p> <p>Dans cet extrait, selon mes interprétations, la plupart des gestes étaient de nature kinémimiques (pour illustrer) et de désignation que j'avais jugés conscients. L'enseignant rejoint mes hypothèses en affirmant que la majorité de ses gestes servent à illustrer son discours. Dans ses paroles, il reprend le fait que ses gestes et ses postures traduisent également un état émotionnel chez lui. <i>Voir analyse (gestes) de l'extrait 2 BMA FG (29'16-34'4).</i></p> <p>Bien que cet enseignant dise beaucoup « jouer » avec les gestes, il aborde ici l'aspect plutôt incontrôlable des gestes qui seraient alors une réponse à une émotion qui prend trop d'ampleur et qui n'est pas forcément gérée par l'individu. L'état d'être est « traduit » par une communication inconsciente qui révèle une part intime de soi et qui émane au travers de la gestuelle, du comportement, des postures, etc. Comme l'explique Martin (1999) dans son guide de la communication, les postures sont les reflets des attitudes. Les postures, les gestes se rapportent aux corps (kinésique) et les attitudes au psychisme.</p>
-----------------------	---

Extrait 2 BMA Math (Polygones) (25'03-29'08)	Description et minutage	Mes hypothèses d'analyse (intentionnalité du geste et interprétation)
Regard (yeux et sourcils)	25'20 : hausse les sourcils.	Inconscient Geste moteur n'ayant pas de fonction communicative.
	28'00 : « c'est laquelle qui est horizontale ? » fronce les sourcils.	Conscient Geste exprimant dans certains contextes l'incompréhension.
	28'18 : « moi je constate quelque chose ici » fronce les sourcils.	Inconscient Geste moteur n'ayant pas de fonction communicative.

Commentaires de l'enseignant	<p>L.286 : « Ouais aussi beaucoup de fois les sourcils se lèvent ou mais ça je pense que c'est aussi inconscient »</p> <p>L.287-289 : « Alors ben ouais ben de nouveau c'est c'est parfois inconscient c'est parfois conscient quand j'aimerais marquer un étonnement heu mais un peu exagéré je m'étonne mais en réalité je m'étonne pas mais je je joue à l'étonné quand c'est un jeu »</p> <p>L.290 : « Ouais d'accord »</p> <p>L.291-293 : « C'est conscient et puis heu ben quand c'est pas un jeu quand c'est pas un jeu c'est inconscient si moi je décide de jouer ça sera conscient c'est ce que je dis toujours l'école c'est un grand théâtre on est vraiment des acteurs et puis il faut jouer quoi c'est tellement vrai [rire] »</p>
Analyse	<p>Comme expliqué dans l'analyse du regard de l'extrait 2 BMA FG (29'16-34'44), l'enseignant emploie à plusieurs reprises le mot jeu. Il va même jusqu'à comparer l'école à un grand théâtre. Cette comparaison a également été faite dans un article d'Echo Magazine(2015) dans lequel la rédactrice, Mo Costabella, affirme que « le prof est le cousin du comédien ». David Le Breton (1998) utilise également ce terme de jeu « [...] il les rejoue à sa manière [...] ».</p>

Annexe 6 : Extrait 1 BTI FG (10'45-14'45)

Contexte : Lecture du questionnaire sur l'alimentation. Discussion par groupe d'élèves autour de l'alimentation et remplir le questionnaire (un questionnaire par élève).

Organisation spatiale : Les tables sont organisées en îlots. Il y a quatre élèves par îlot.

Formes de travail : Lecture des questions en plénum. Puis travail par groupe d'îlot (groupes de 4).

Tâche de l'élève : Lire les questions du questionnaire et questionner si besoin. Répondre aux différentes questions du questionnaire en discutant avec ses camarades du groupe et en comparant ses réponses.

Rôle de l'enseignant : Questionne, explique et exemplifie certains termes, s'assure la compréhension des élèves. Se met en retrait durant les travaux de groupes, observe et répond aux éventuelles questions.

Extrait 1 BTI FG (00'30-4'30)	Description et minutage	Mes hypothèses d'analyse (intentionnalité du geste et interprétation)
Posture	00'30-3'10 : il est appuyé contre le rebord de la fenêtre, une main dans une poche l'autre tenant la feuille	Inconscient Aucune interprétation
	3'10-4'30 : Travail en groupe - il se promène dans la classe les mains dans les poches	Inconscient La posture des mains dans les poches peut signifier que la personne ne veut pas être dérangée. Posture également perçue comme apaisante pour les autres.

Commentaires de l'enseignant	<p><i>L.35-36 : « Ouais et puis par rapport à votre posture quand vous vous déplacez et puis de manière générale vous avez tout le temps les mains dans les poches »</i></p> <p><i>L.37 : « Flémard »</i></p> <p><i>L.38 : « Flémard donc ça n'a pas d'intention particulière ?</i></p> <p><i>L.39 : « haaa si ça a une signification non non je suis décontracté disons »</i></p> <p><i>L.40 : « D'accord »</i></p> <p><i>L.41 : « Absolument pas tendu jamais »</i></p> <p><i>L.42-43 : Parce que justement ça heu j'ai lu beaucoup de choses donc ça peut signifier que soit la personne ne veut pas être dérangée ou aussi que ça peut être</i></p>
-------------------------------------	---

	<p><i>perçu par les autres comme une posture apaisante</i></p> <p>L.44-46 : « Ha ben ça ça serait plutôt ça alors mais disons que ouais heu moi j'ai pas spécialement de conventions je veux le respect mais entre eux pi heu j'ai pas forcément des conventions par exemple quand j'ai froid à la tête je garde mon bonnet [...] »</p>
Analyse	<p>Le fait que l'enseignant ne puisse pas réellement expliquer pourquoi il se tient de cette manière prouve bien que c'est quelque chose d'inconscient chez lui et que cela fait partie de sa façon d'être, de son identité. Comme l'explique Moulin (2004) «les tenues posturales échappent le plus souvent à la conscience du maître ».</p> <p>L'adoption de cette posture est ici plutôt question d'être à l'aise afin d'être efficace dans son travail d'enseignant. De par sa posture, il n'a pas l'intention de communiquer quelque chose.</p>

Extrait 1 BTI FG (00'30-4'30)	Description et minutage	Mes hypothèses d'analyse (intentionnalité du geste et interprétation)
Gestes Tête	3'10-4'30 : Travail en groupe – question d'un élève- Gestes de la tête pour (oui on non)	Conscient Montrer qu'il est impliqué dans la conversation et qu'il y porte de l'intérêt. Donne un retour à l'élève.
Bras, mains et doigts	00'35-00'38: « Quand t'as des réflexes toi tu réfléchis pas » geste de la main tenant la feuille tournée en direction de l'élève et balance de bas en haut	Conscient Geste de désignation envers l'élève.
	00'41: « Regardez » geste de la main.	Conscient Geste qui accompagne le discours, pour attirer l'attention des élèves.
	00'44 -00'45 : « viens ici j'te dis » - Geste de la main et doigt	“ “
	00'46-1'30 : fait semblant de baffer l'élève.	Conscient Geste kinémimique : il mime une action.
	00'46-1'30 : Tout en expliquant les deux types de cerveau, il effectue des gestes.	“ “
	00'46-1'30 : Explique à nouveau les réflexes en mimant les choses.	“ “
	1'33 : il donne la parole à un	Conscient

Bras, mains et doigts	élève en le montrant avec sa main qui tient la feuille	Geste régulateur qui règle les alternances de prises de paroles dans une discussion.
	2'03-2'05 : « Attend après après après, on lit seulement » lève la main où il tient sa feuille à mi-hauteur.	Inconscient Geste moteur n'ayant pas de fonction communicative.
	2'30-2'38 : « un dix heure sain ça veut dire qu'on le trouve dans les églises ? » effectue un geste de la main (paume en haut) en avant lorsqu'il pose la question.	Conscient Geste régulateur qui règle les alternances de prises de paroles dans une discussion. Par ce geste, il donne la parole à toute la classe.
Epaules	2'59-3'05 : il donne des consignes « décidez entre vous... » - Montre du doigt (index) un groupe, puis balayage avec main qui tient la feuille «répondre à ce questionnaire»	Conscient Geste de désignation dont sa fonction est d'attirer l'attention vers l'objet montré.
	3'38 : siffle et fait le geste avec les deux mains du temps mort.	Conscient Geste kinémimique qui illustre le verbal.
	4'00-4'07 : « hé vous devez répondre au questionnaire ensemble»- montre de la main le centre du groupe et effectue un geste circulaire de la main.	Conscient Geste de désignation dont sa fonction est d'attirer l'attention vers l'objet montré.
	3'10-4'30 : Travail en groupe-questions d'élève-hausse les épaules.	Conscient Le haussement d'épaule est parfois traduit comme un signe d'impuissance. Par ce geste l'enseignant montre qu'il ne va pas davantage aider l'élève.

Commentaires de l'enseignant	<p>L.61-62 : [...] <i>Par rapport aux gestes heu par rapport à la main vous donnez beaucoup la parole avec la main</i></p> <p>L.63 : « ha ouais »</p> <p>L.64 : « ça vous le faites je pense consciemment »</p> <p>L.65-68 : « Tout le temps je viens du Sud [rire] nan je me tais quand je sors de la migros (mime qu'il porte plein de commissions) avec les cabas ouais je suis très gestuelle moi c'est j'ai bossé pendant j'étais danseur pendant plus de 20 ans donc heu de toute façon du message corporel chez moi y en a beaucoup »</p> <p>L.69 : <i>Mais vous êtes conscient de tous vos gestes ou ?</i></p> <p>L.70-73 : « non non je fais pas attention je fais pas attention mais quand je fais comme ça [fait le signe du temps mort] c'est un signe de sport et puis tout le monde le comprend pi je donne mon petit coup de sifflet pi le petit coup de sifflet c'est pas du tout parce que je parle à des chiens je donne mon petit coup de sifflet parce que</p>
-------------------------------------	--

	<p>c'est un signal heu heu strident court et et efficace »</p> <p><i>L.77 : Ouais d'accord pi vous vous illustrez beaucoup avec les gestes aussi</i></p> <p>L.78 : « Ouais ouais tout le temps bon moi je je fais un peu le taré hein tout le temps devant la classe »</p>
<p>Analyse</p>	<p>Dans ses commentaires, l'enseignant exprime deux dimensions de ses gestes : les conscients et les inconscients. Dans son ouvrage, Ras (2012) fait également une distinction en nommant certains gestes conventionnels ou culturels et d'autres naturels. Les gestes conventionnels sont des gestes qui ont une signification précise dans une communauté précise. Ils s'apparenteraient dans cette situation aux gestes conscients que nous décrit l'enseignant. Les gestes naturels seraient alors les gestes inconscients de l'enseignant.</p> <p>Les inconscients feraient partie de son identité dans laquelle il cite deux aspects; son origine (Sud) et son expérience de danseur. D'après ses paroles, l'enseignant rattache ses gestes à sa façon d'être, à son identité. En résumé, cela fait partie de lui. Il n'a donc pas réellement conscience de cela car c'est un automatisme. Ayant pratiqué la danse pendant 20 ans, l'enseignant a ancré le fait de s'exprimer avec le corps. Partout dans le monde, la danse est synonyme d'expression. Elle est une forme de langage: un langage universel qui ne connaît aucune barrière; un langage qui surgit spontanément.</p> <p>Il effectue également des gestes de manière consciente (ici le geste du temps mort) et qui ont une intention derrière (ici obtenir le silence et l'arrêt immédiat de toute activité en cours). Dans ses commentaires, le fait que l'enseignant parvienne à justifier et expliquer ses gestes prouve bien qu'ils sont conscients.</p>

**Extrait 1 BTI FG
(00'30-4'30)**

Description et minutage

**Mes hypothèses d'analyse
(intentionnalité du geste et**

		interprétation)
Regard (yeux et sourcils)	00'39 : « Viens ici » il ne regarde pas l'élève en question	Inconscient Aucune interprétation
	00'44 -00'45 : « viens ici j'te dis »- Regarde la classe mais pas l'élève qui s'approche.	Inconscient Aucune interprétation
	00'46-1'30 : Lorsqu'il effectue le mime, regard tourné vers le reste de la classe et non sur l'élève qui est près de lui. Le regard reste sur l'ensemble de la classe.	Conscient Je pense que l'enseignant désire maintenir le contact visuel avec toute la classe afin que tous se sentent concernés par ce qui se passe et non seulement l'élève pris comme « cobaye ».
	1'39- 1'52 : « Le pire c'est qu'Alissa elle regarde si tout le monde lève la main » - il regarde partout (mime Alissa)	Conscient Geste kinémimique : mime une élève.
	1'39- 1'52 : « c'est quoi réfléchir? qui a déjà réfléchi dans cette classe ? » Fronce les sourcils	Inconscient Geste moteur n'ayant pas de fonction communicative.

Commentaires de l'enseignant	<p>L. 111-112 : « ha je vois tout moi je vois tout comme un pro vraiment heu après y en a qui aime pas que je vois tout mais bon ça c'est de la vivacité d'esprit je pense je sais pas »</p> <p>L. 113 : « <i>pi y a par rapport aux sourcils des fois vous haussez ou baissez les sourcils</i> »</p> <p>L.114 : « ha ouais ? »</p>
Analyse	<p>Dans ses dires, il relie son aptitude à voir les choses à sa vivacité d'esprit, qui fait partie de son caractère, de son comportement.</p> <p>Cette situation explique que sa capacité à avoir tantôt un regard global et tantôt un regard plus détaillé, va faire que tous les élèves vont se sentir observés et donc concernés. Selon Moulin (2004), la fonction du regard de l'enseignant est d'attirer l'attention et produire un effet de valorisation de l'élève regardé. L'auteur postule que les élèves regardés par l'enseignant vont davantage solliciter leurs capacités intellectuelles que les élèves qui sont isolés, loin du regard de l'enseignant, pour effectuer une tâche.</p> <p>Le fait que l'enseignant réponde « ha ouais » de manière étonnée lorsque je lui parle de ses sourcils, prouve que ce geste est complètement inconscient. Ce geste moteur n'a donc pas de fonction communicative particulière.</p>

Annexe 7 : Extrait 2 BTI FG (03'00-07'05)

Contexte : Mise en commun du questionnaire sur l'alimentation auquel ils ont dû répondre précédemment. Discussion avec les élèves sur les habitudes alimentaires.

Organisation spatiale : Les tables sont organisées en îlots. Il y a quatre élèves par îlot.

Formes de travail : Lecture des questions et énonciation des réponses en plénum.

Tâche de l'élève : Faire part de ses réponses. Répondre aux questions que pose l'enseignant.

Rôle de l'enseignant : Questionne, explique et exemplifie certains termes. Il conduit la discussion.

Extrait 2 BTI FG (03'00-07'05)	Description et minutage	Mes hypothèses d'analyse (intentionnalité du geste et interprétation)
Posture	3'00-3'22 : Ecoute une élève qui parle- appuyé les deux mains sur le bureau légèrement penché en avant.	Conscient Intérêt, ouverture d'esprit, concentration.
	3'22-3'43 : explique quelque chose- se met debout.	Conscient Changement de posture qui montre qu'il reprend la parole.
	3'44-4'05 : une élève explique quelque chose- appuyé les deux mains sur le bureau légèrement penché en avant.	Conscient Intérêt, ouverture d'esprit, concentration.
	4'06-4'50 : il reprend la parole et se redresse.	Conscient Changement de posture qui montre qu'il reprend la parole.
	4'52-5'53 : il pose des questions aux élèves, les écoute, dialogue avec eux- appuyé les deux mains sur le bureau.	Conscient Intérêt, ouverture d'esprit, concentration.
	5'54-5'56 : se redresse	Inconscient Geste moteur n'ayant pas de fonction communicative.
	5'56-6'14 : il écoute une élève qui parle- debout les mains dans les poches, statique.	Inconscient Posture perçue comme apaisante pour les autres.

Commentaires de l'enseignant	<p>L.117-118 : « Alors là ce que j'avais trouvé intéressant au niveau de la posture c'était qu'il y a plusieurs changements de postures plutôt quand vous parlez vous êtes debout »</p> <p>L.119 : « Ouais »</p> <p>L.120-121 : « Puis quand vous lancez la discussion aux élèves vous vous mettez comme ça [mime la posture : pose les mains sur la table et penchée en avant] »</p>
-------------------------------------	---

	<p>L.122 : « Ouais [rire] »</p> <p>L.123 : « <i>Je ne sais pas si vous en êtes rendu compte ?</i> »</p> <p>L.124 : « Ben ouais maintenant que vous me le dites j'ai vu ouais ouais »</p> <p>L.125 : « <i>ça c'est inconscient ?</i> »</p> <p>L.126-131 : « Bon peut-être que ouais c'est inconscient peut-être que ça donne du crédit aux gamins parce que je me rapproche de lui je sais pas je m'appuie et je me mets un petit peu plus bas après j'ai les bras croisés mais ça ça n'a rien à voir avec le refus de communication ça c'est plutôt parce que c'est confortable comme maintenant d'ailleurs c'est confortable mais effectivement dans le langage du corps le type qui croise les bras dans une confrontation il a pas envie de causer on dit mais moi c'est pas du tout ça[...] ».</p>
<p>Analyse</p>	<p>Dans mes interprétations, je pensais que les différentes postures adoptées par l'enseignant avaient une intention, une signification spécifique. Cependant, l'enseignant s'est rendu compte seulement après que je lui aie posé la question « Ben ouais maintenant que vous me le dites j'ai vu ouais ouais ». Ces paroles expliquent l'aspect inconscient de ses postures. Les « peut-être » et « je sais pas » dans son discours prouvent qu'il n'y a pas d'intention réfléchie au départ et que ses postures sont de l'ordre de l'inconscient.</p> <p>L'enseignant a conscience que son geste de croiser les bras peut signifier le refus de communication, la fermeture (Cadarec, 2005) mais ne l'utilise pas dans ce sens-là dans cet extrait. Il est ici juste question de bien-être. D'ailleurs, comme pour l'extrait FG1, il mentionne ici l'aspect du confort « d'ailleurs c'est confortable ». Pour l'avoir mentionné à deux reprises durant l'entretien, l'enseignant porte une certaine importance à être à l'aise lorsqu'il enseigne en ne portant pas réellement importance à ce que la posture peut véhiculer comme message non verbal.</p>

Extrait 2 BTI FG (03'00-07'05)	Description et minutage	Mes hypothèses d'analyse (intentionnalité du geste et interprétation)
<p style="text-align: center;">Gestes</p> <p style="text-align: center;">Tête</p>	4'52-5'53/5'56-6'14 : donne la parole avec geste de la tête.	Conscient Geste régulateur ; donne la parole sans être interrompu.
	3'44-4'05/ 5'56-6'14 : une élève explique quelque chose - acquiesce de temps en temps avec la tête.	Conscient Montrer qu'il est impliqué dans la conversation et qu'il y porte de l'intérêt. Donne un retour à l'élève.
<p style="text-align: center;">Bras, mains et doigts</p>	3'22-3'43 : explique quelque chose en faisant des gestes.	Conscient Geste kinémimique : mime la scène. Le geste accompagne le verbal.
	3'22-3'43 : « Maman, je peux, maman je peux ? » Effectue des gestes avec les mains et sur le « NON » il croise les bras.	" "
	4'06-4'50 : il explique une expérience à faire (dans la peau d'un obèse) en mimant avec des gestes.	" "
	5'54-5'56 : il siffle pour obtenir le silence et montre une élève du doigt.	Conscient Geste de désignation : l'élève montré devient un foyer d'intérêt pour autrui. Geste pour relever qu'elle dit qqch d'important.
	6'16 – 6'20 : « rien que le fait de savoir » geste de l'index qui tape la tempe.	Conscient Geste kinémimique : geste accompagnant le verbe.
	6'21-6'25 : élève interrompt un autre- montre du doigt l'élève qui interrompt.	Conscient Geste de désignation : l'élève désigné se sent concerné.

<p>Commentaires de l'enseignant</p>	<p>L.133 : « ouais heu ben sinon les gestes de la tête c'est souvent pour donner la parole ou acquiescer »</p> <p>L.134 : « ha ouais sans problème »</p> <p>L.135 : « Ca c'est tout des choses que vous faites aussi inconsciemment ? »</p> <p>L.136-138 : « C'est une manière de fonctionner comme ça je [geste de la tête comme pour donner la parole] vas-y à toi ouais aussi des fois je sais pas je donne pas forcément la parole en disant le prénom du gamin des fois je fais [geste de la tête] alors des fois y en a qui me répondent moi pi j'y dis je louche »</p>
<p>Analyse</p>	<p>Comme je l'avais interprété, ses gestes de la tête pour donner la parole sont conscients car il dit que c'est sa manière de fonctionner et d'enseigner. Il y a donc une intention derrière ce geste. Ses gestes de la tête seraient selon Ras (2012) des gestes conventionnels qui ont une signification précise dans une communauté précise. La communauté pourrait dans ce contexte-ci être la classe. Au sein de</p>

	<p>cette dernière, les élèves connaissent la signification du geste. Celui-ci est inscrit dans le contexte scolaire, dans cette « communauté ». Cependant, cela donne lieu parfois à des incompréhensions chez les élèves qui ne savent pas qui est concerné. Cela est dû au fait que le geste n'est peut-être pas toujours suffisamment précis. Toutefois, cet aspect-là n'est pas caractéristique d'un contexte hétérogène culturellement car il pourrait tout aussi bien survenir dans une classe homogène.</p>
--	--

Extrait 2 BTI FG (03'00-07'05)	Description et minutage	Mes hypothèses d'analyse (intentionnalité du geste et interprétation)
Regard (yeux et sourcils)	4'06-4'50 : Il explique une expérience à faire (dans la peau d'un obèse) - Fronce ou hausse parfois les sourcils	Inconscient Geste moteur n'ayant pas de fonction communicative.

Commentaires de l'enseignant	<p>L.166 : « ouais ok intéressant bon après ben vous faites beaucoup de mouvement avec les sourcils mais »</p> <p>L.167-168 : « ouais mais ça [sourir] c'est pour garder le front lisse [rire] ouais je fais beaucoup de mouvements avec les sourcils c'est vrai mais bon je suis expressif c'est tout je pense »</p>
Analyse	<p>Au niveau de ses mouvements sourciliers, l'enseignant s'en est rendu compte seulement en se voyant. Ce sont des mouvements inconscients qu'il justifie en disant que cela fait partie de lui « je suis expressif ». L'utilisation de « je suis » marque bien un état. Cela fait partie de sa manière d'être, de son identité, de sa nature. Comme le dit Ras (2012) en parlant de la gestuelle naturelle, par opposition à la gestuelle conventionnelle, les gestes et les mouvements corporels naturels sont par essence innombrables et peuvent revêtir plusieurs significations selon le contexte.</p> <p>Le fait d'être expressif peut aussi être dû au passé de danseur de l'enseignant, où il devait beaucoup communiquer avec son corps.</p>

Annexe 8 : Extrait 1 BTI Math (Polygones) (1'12-4'12)

Contexte : Correction d'un exercice de classement de polygones selon leurs propriétés. Explication de notions de géométrie sous forme de discussion avec les élèves.

Organisation spatiale : Les tables sont organisées en îlots. Il y a quatre élèves par îlot.

Formes de travail : Plénum

Tâche de l'élève : Vérifier le classement de ses cartes polygones. Faire part de ses réponses et les justifier. Répondre aux questions que pose l'enseignant (quelles sont les propriétés du rectangle ?)

Rôle de l'enseignant : Explique et exemplifie certains termes. Il conduit la correction et la discussion.

Extrait 1 BTI Math (Polygones) (1'12-4'12)	Description et minutage	Mes hypothèses d'analyse (intentionnalité du geste et interprétation)
Posture	1'12-2'26 : debout derrière un îlot de tables.	Inconscient Aucune interprétation
	2'27-03'00 : s'assied sur le rebord de la fenêtre les mains dans les poches.	" "
	03'00-3'11 : pose les mains sur les chaises de deux élèves, penché en avant pour lire la fiche qui se trouve sur leur table.	" "
	3'20-3'32 : il s'assied à nouveau sur le bord de la fenêtre.	" "
	3'32-4'12 : il se lève les mains dans les poches et se promène dans la classe.	Inconscient La posture des mains dans les poches peut signifier que la personne ne veut pas être dérangée. Posture également perçue comme apaisante pour les autres.

Commentaires de l'enseignant	<p>L.202 : « Ben sinon je marche bien droit pour un vieux ([rire] mais ça je pense que c'est aussi une question de celui qui se tient voûté heu (se voûte) »</p> <p>L.204 : « ouais il a de la peine à asseoir son autorité je pense »</p> <p>L.205 : « Ben ouais quand même hein ça fait un peu looser ça fait un peu looser »</p> <p>L.206 : « vous parliez de charisme avant donc la posture fait quand même partie du charisme »</p>
-------------------------------------	--

	<p>L.207 : « Ca c'est sûr »</p> <p>L.208 : « <i>mais vous chez vous c'est plutôt de manière inconsciente vous vous dites pas ben c'est moi</i> »</p> <p>L.209-210 : « Nan nan parce que de toute façon je bouge de toute façon dans la danse on apprend à se tenir droit dans la danse on apprend la discipline comme dans le sport [...] ».</p>
<p>Analyse</p>	<p>Dans son discours, l'enseignant fait référence à son passé de danseur où il devait se tenir très droit. Il est normal chez lui de se tenir droit car pendant une longue période de sa vie, il a travaillé pour consolider et acquérir cette posture qui est actuellement automatique et naturelle. C'est un aspect de sa personnalité qui est resté ancré en lui et fait donc partie de sa manière d'être et de se tenir. C'est une posture qu'il adopte de manière inconsciente, puisque naturelle chez lui. Selon Corraze (1980), la posture est un indicateur privilégié de l'attitude. Comme le dit Martin (1999), les postures sont le reflet de l'attitude. Cela signifie qu'elles indiquent l'état interne de la personne. La posture est kinésique (corps) et l'attitude est psychique (le ressenti). Cet auteur distingue quatre postures auxquelles appartiennent quatre attitudes ; posture en contraction=attitude soumise, posture en extension=attitude dominante, posture en approche=attitude participative et posture de rejet=attitude de fuite, de crainte. Il semblerait que dans cette situation, l'enseignant adopte une posture en extension qui traduirait une attitude dominante. De par cette dernière, il peut ainsi « dominer » sa classe et en avoir le contrôle. Moulin (2004) rejoint ses propos en disant que l'enseignant s'imposera par des postures élevées (station debout ou assis sur une table) qui lui permettent d'avoir de la hauteur et de dominer physiquement ses élèves.</p> <p>Dans ses paroles, il avance que le charisme d'un enseignant a beaucoup d'influence sur l'autorité de ce dernier. Le charisme est la qualité d'une personne qui séduit, influence, voire fascine, les autres par ses discours, ses attitudes, son tempérament, ses actions. Le charisme est souvent un don naturel ou une façon d'être, mais il est possible de travailler sur soi pour le développer. Le charisme est aussi lié à la confiance en soi, la personnalité, l'intérieur de la personne. Nous en revenons à nouveau à l'aspect de la personnalité et à la manière d'être qui est naturelle et inconsciente.</p>

Extrait 1 BTI Math (Polygones) (1'12-4'12)	Description et minutage	Mes hypothèses d'analyse (intentionnalité du geste et interprétation)
Gestes Tête	1'24 : geste de la tête pour montrer où deux élèves doivent aller se placer.	Conscient Geste de désignation.
	2'21 : « ahhhhhhh » geste de la tête et sourcils qui se lèvent.	Inconscient Geste moteur n'ayant pas de fonction communicative.
	2'27 : « S'ils ne se touchent pas ils ne sont pas adjacents » geste tête de gauche à droite (non).	Conscient Geste kinémimique : geste qui accompagne le verbal.
	2'35 / 2'48 : acquiesce de la tête.	Conscient Montrer qu'il est impliqué dans la conversation et qu'il y porte de l'intérêt. Donne un retour à l'élève.
	2'44 : « exact » acquiesce de la tête.	Conscient Geste qui accompagne le verbal.
Bras, mains et doigts	1'20 : « adjacent, ça veut dire qui se touchent » Fait le geste avec les bras.	Conscient Geste kinémimique.
	1'24 : « Debout » montre un élève du doigt / « les deux là » les montre du doigt et lève deux doigts. Montre avec le doigt où ils doivent aller.	Conscient Geste de désignation.
	2'07 : « bouge-les pour qu'ils soient adjacents » montre élève du doigt	"
	2'40 : « donc adjacent Aravind ? »- il touche l'élève sur la tête (il se trouve derrière lui).	Conscient Geste de désignation par le toucher.
	2'48 : « DANS LE CARRE » geste main, doigts pincés.	Conscient Ici, geste qui a pour but d'insister sur le mot qui a été dit (carré).
	2'52 : « oui mais ils se touchent toujours par combien ? » lève la main.	Conscient Geste pour attirer l'attention des élèves.
	2'55 -3'00 : « par deux » haussement d'épaule et main paume vers le haut.	Inconscient Geste qui montre que cette réponse est logique, évidente.
	3'23 : « tu dois t'aider de l'aide mémoire » montre avec sa main.	Conscient Geste de désignation.
	3'39 : il passe vers un groupe- «ce n'est pas le même, c'est la même famille » lève une main et l'index.	Conscient Geste qui accompagne la parole et indique qu'il insiste. Attire l'attention sur un point particulier.

<p>Commentaires de l'enseignant</p>	<p>L.200 : « Ouais ouais je donne pas forcément les noms je fais en indiquant »</p> <p>L.216 : « <i>Ouais heu au bout d'un moment vous avez touché un élève vous lui avez touché la tête</i> »</p> <p>L.217 : « J'adore »</p> <p>L.218 : « <i>Vous fonctionnez souvent par le toucher ?</i> »</p> <p>L.219-220 : « Ha ouais énormément je fais des fois heu [me donne une tape à la tête] je m'excuse hein nan mais c'est très bien parce que c'est une remise à l'ordre affective moi je suis très tactile [...] »</p> <p>L.226-227 : « <i>Mais là dans ce cas d'une classe hétérogène culturellement par rapport au musulmanes par exemple qui ont un peu des rapports difficiles avec les hommes vous en tenez pas forcément compte ?</i> »</p> <p>L.228-230 : « Pas du tout ça fait très UDC mais on est chez nous merde on a on a on a une certaine culture et pi heu je respecte la leur mais mais on est ici ça fonctionne comme ici et je pense que c'est la meilleure chose que je puisse faire que de pas faire de différences [...] ».</p>
<p>Analyse</p>	<p>L'enseignant relève qu'il utilise les gestes de désignation pour appeler ou donner la parole à un élève et le fait de manière consciente, comme je l'avais interprété. Il effectue ensuite un geste de manière tout à fait consciente qui fait partie de la gestualité de contact car il touche un élève à la tête. Dans son commentaire, il parle de remise à l'ordre affective. Selon un article de J-F.Moulin (2004) « les gestes de contact physique engagent beaucoup plus l'enseignant dans sa relation avec l'élève, car le toucher, le plus archaïque de nos sens, a une forte valeur émotionnelle. Il renvoie, pour chaque enfant, au monde primaire et symbiotique du préverbal où la communication avec la mère se faisait essentiellement sur le mode du contact charnel. ». De par ce geste de contact, l'enseignant entre dans la sphère de l'affectif et de l'émotionnel. On pourrait également évoquer l'aspect de la proxémie ou des distances sociales, étudiées par Edward T. Hall. On parlera dans cette situation de distance personnelle (entre 45 et 135 cm). Cette si petite distance est en général synonyme de bonne entente entre les interlocuteurs, bien qu'ici l'élève n'ait pas tellement eu le choix de cette distance.</p> <p>Face à la réalité que certains gestes peuvent être interprétés de manière différente en fonction de l'origine socioculturelle des élèves, l'enseignant réagit de manière claire et directe en prônant le fait que les élèves doivent s'adapter à la culture de leur pays de résidence. Il considère que dans sa classe, il a des êtres humains et non des élèves d'origine et de cultures différentes. C'est pourquoi, il ne fait pas de différence entre eux selon leur culture.</p>

Extrait 1 BTI Math (Polygones) (1'12-4'12)	Description et minutage	Mes hypothèses d'analyse (intentionnalité du geste et interprétation)
Regard (yeux et sourcils)	1'24 : « Debout » « les deux là » sourcils qui se lèvent.	Inconscient Geste moteur n'ayant pas de fonction communicative
	2'21 : « ahhhhhh » sourcils qui se lèvent.	" "
	2'33 : « adjacent ? » sourcils qui se lèvent.	Conscient Geste qui accompagne un questionnement.
	2'45 : « carré, y a des côtés adjacents ? » Regarde toute la classe et lève les sourcils.	Inconscient Geste accompagnant le questionnement.

Commentaires de l'enseignant	Pas de commentaires spécifiques au regard pour cet extrait-ci.
Analyse	<i>Voir analyse du regard de l'extrait FG2.</i> Comme expliqué dans l'analyse du regard de l'extrait FG2, l'enseignant dit être expressif, donc que cela fait partie de sa personne. S'étant déjà exprimé sur ce sujet, il n'a pas ajouté de commentaire supplémentaire sur cet extrait.

Annexe 9 : Extrait 2 BTI Math (polygones) (15'35-18'35)

Contexte : Correction d'un exercice de classement de polygones selon leurs propriétés. Explication de notions de géométrie sous forme de discussion avec les élèves.

Organisation spatiale : Les tables sont organisées en îlots. Il y a quatre élèves par îlot.

Formes de travail : Plénum

Tâche de l'élève : Vérifier le classement de ses cartes polygones. Faire part de ses réponses et les justifier. Répondre aux questions que pose l'enseignant.

Rôle de l'enseignant : Explique et exemplifie certains termes (adjacents). Il conduit la correction et la discussion.

Extrait 2 BTI Math (polygones) (15'35-18'35)	Description et minutage	Mes hypothèses d'analyse (intentionnalité du geste et interprétation)
Posture	Tout au long de l'extrait : -debout mains dans les poches. Il est parfois derrière les élèves pour regarder leur fiche et se déplace ensuite. Il sort les mains de ses poches seulement lorsqu'il effectue des gestes. Se déplace entre deux endroits (derrière les élèves et devant l'armoire).	Inconscient La posture des mains dans les poches peut signifier que la personne ne veut pas être dérangée. Posture également perçue comme apaisante pour les autres.

Commentaires de l'enseignant	Pas de commentaires spécifiques à la posture pour cet extrait-ci.
Analyse	L'aspect de la posture a déjà été abordé dans un extrait précédent. Cette posture est donc celle qu'il adopte habituellement. C'est une posture de ses postures d'enseignant. Dans cet extrait, le contexte d'hétérogénéité culturelle n'a pas d'influence sur la posture de l'enseignant. C'est pourquoi l'enseignant n'y a pas apporté de commentaires. Voir l'item analyse (posture) de l'extrait 1 BTI FG (10'45-14'45).

Epaules	16'00-16'07 « cases, cases... » : hausse les épaules.	Conscient Mouvement des épaules peuvent traduire une désapprobation ou de l'indifférence.
	16'18 : hausse les épaules.	" " (ce n'est pas la réponse qu'il attend).

Commentaires de l'enseignant	<p>L.254 : « Ouais la tête ça bouge ouais je donne la parole avec la tête je savais même pas ça »</p> <p>L.255 : « <i>Pi aussi pour répondre à un élève donc soit vous acquiescez</i> »</p> <p>L.256-257 : « Je secoue la tête parce que c'est pas tout à fait précis ouais ou bien je fais même des grimaces [fait une grimace] des machins comme ça »</p> <p>L.258 : « <i>ouais donc ça c'est ouais c'est inconscient chez vous ?</i> »</p> <p>L.259 : « Heu »</p> <p>L.260 : « <i>Y a une intention là-derrrière je dois dire mais ça fait partie de vous</i> »</p> <p>L.261 : « Ca fait partie de la communication »</p> <p>L.262 : « <i>bon c'est difficile de répondre à ce genre de question mais</i> »</p> <p>L.263-264 : « Ca fait partie de ma façon de communiquer je pense sans heu sans avoir étudié et calculé comment il fallait faire pour que ça soit clair »</p> <p>L.269 : « <i>Heu par rapport à vos épaules vous ne faites pas énormément de mouvements d'épaules</i> »</p> <p>L.270 : « Ouais c'est vrai hein »</p> <p>L.271-272 : « <i>Sauf pendant un autre extrait où un élève venait vous demander quelque chose et vous avez fait juste comme ça [hausse les épaules]</i> »</p> <p>L.273-277 : « Je déteste ça mes gamines mon ado là cadettes 16 ans je sais pas [hausse les épaules] j'y dis comme ça dans la vie t'iras nulle part avec je sais pas y a pas de je sais pas c'est oui ou c'est non ou c'est on pose une question ou on répond mais j'aime pas du tout ça ça me plait pas du tout le c'est pas de l'indifférence c'est de la ouais c'est c'est on peut dire ça comment c'est pas forcément de l'indifférence mais du »</p> <p>L.278 : « <i>De savoir ce qu'on veut quoi</i> »</p> <p>L.279 : « Ouais c'est un espèce de de c'est une espèce d'attitude heu non concrète j'aime pas trop »</p>
-------------------------------------	---

	<p>L.280 : « <i>Donc c'est pour ça que vous utilisez pas beaucoup les épaules</i> »</p> <p>L.281-282 : « <i>Peut-être je sais pas mais disons que quand les gens quand les gens heu quand y en a qui le font j'aime pas</i> »</p>
Analyse	<p>Le discours de l'enseignant montre qu'il n'est pas conscient qu'il donne la parole avec la tête. C'est en voyant la vidéo qu'il se rend compte à quel point il utilise sa tête pour transmettre des messages tels que donner la parole, signifier l'imprécision d'une réponse, etc. Il dit ne pas être conscient d'effectuer tous ces gestes mais en se voyant, il parvient à expliquer les intentions sous-jacentes. C'est pourquoi j'en déduis que ce sont des gestes qui, au fil des années, sont devenus automatiques et qu'il ne se rend même plus réellement compte qu'il agit ainsi. De plus, en affirmant « <i>ma façon de communiquer</i> » prouve bien que cela fait partie de lui, de son caractère, de sa personne. L'aspect culturel est ici bien présent car, dans notre culture, ce geste de la tête s'effectue lorsqu'on s'adresse à quelqu'un ou qu'on veut donner la parole. Cadarec (2005) explique que ce geste, dans d'autres cultures de certains pays arabes, peut être très mal pris par la personne se trouvant en face. Le Breton (1998) admet que le groupe social dans lequel un individu grandit, transmet à ce dernier une culture affective, des valeurs, des façons de s'exprimer émotionnellement et corporellement.</p> <p>Concernant la mimique <i>voir analyse (autre) de l'extrait 1 BTI Math (Polygones) (1'12-4'12)</i>.</p> <p>Dans les paroles de l'enseignant concernant les épaules, nous pouvons comprendre qu'il associe le haussement d'épaules à une sorte d'indifférence, attitude qu'il juge non concrète et qu'il n'aime pas. Durant l'entretien, j'en ai déduit que c'était certainement la raison pour laquelle il n'utilisait que rarement ses épaules pour transmettre un message, et il semblerait que cela soit probable au vu de sa réponse. Je peux déduire que l'enseignant n'utilise pas de ses épaules de manière consciente pour communiquer. Les mouvements d'épaule que j'ai pu observer sont tous inconscients et sans intention particulière.</p>

Extrait 2 BTI Math (polygones) (15'35-18'35)	Description et minutage	Mes hypothèses d'analyse (intentionnalité du geste et interprétation)
Regard (yeux et sourcils)	16'25 : « <i>combien ?</i> » sourcils froncés, regard en direction de l'élève qui donne la réponse.	Conscient Geste exprimant dans certains contextes l'incompréhension.
	17'39 : « <i>mais non</i> » lève les sourcils.	Inconscient Geste moteur n'ayant pas de fonction communicative.
	18'17-18'25 : « <i>t'as combien de chaussures ?</i> » regard sur les chaussures de l'élève, hausse les sourcils.	Inconscient Haussement des sourcils accompagnant le questionnement.

Commentaires de l'enseignant	Pas de commentaires spécifiques au regard pour cet extrait-ci.
Analyse	<i>Voir analyse (regard) de l'extrait 2 BTI FG (03'00-07'05)</i>

Extrait 1 BTI Math (Polygones) (1'12-4'12)	Description et minutage	Mes hypothèses d'analyse (intentionnalité du geste et interprétation)
Autre	2'48 « Dans le carré » exagération articulation bouche.	Conscient Attirer l'attention et insister sur un aspect particulier.
	3'23 : Fait une grimace suite à la question d'un élève.	Conscient De cette façon, il donne un feedback à l'élève.

Commentaires de l'enseignant	L.197-198 : « Ben y a de nouveau ce qui ressort là les c'est une mimique qui fait que les gamins voient que je suis pas d'accord »
Analyse	Etant donné que cette mimique est apparue à plusieurs reprises, elle représente une caractéristique typique de l'enseignant lorsqu'il n'est pas d'accord. Selon les dires de l'enseignant, les élèves la connaissent et la comprennent. Pour un nouvel élève, il pourrait ne pas la comprendre les premiers jours, mais très rapidement, en observant également les réactions des autres élèves, il parviendrait à trouver un sens à ce message non verbal. Les élèves doivent en quelque sorte s'habituer. Cette analyse rejoint les dires de Le Breton (1998) qui soutient que la société dans laquelle vit l'individu va transmettre à ce dernier tout un système de valeurs et de façons de s'exprimer corporellement. Ici, la société ou le groupe d'appartenance est la classe. Les élèves s'approprient petit à petit les habitudes de l'enseignant, ses gestes et leurs significations, etc.