



Master MEEF

Spécialité « EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE »

Deuxième année (M2)

Année 2017/2018

Thématique : Autorité et éducation en EPS.

Sujet du mémoire : Influence de la communication non-verbale sur l'autorité de l'enseignant dans le cadre d'une routine institutionnalisée, le bilan de leçon.

Soutenu le 14/05/18 devant un jury composé de Sébastien Ramé et Catherine Lesquelen.

Directeur d'étude : RAME Sébastien

Tuteur : BECKER Nicolas

Etudiant : ROY Steven

Sommaire

1.	Introduction	5
1.1.	Définitions	5
1.2.	Justification du choix de la thématique	7
1.2.1.	Au regard de l'Ecole	7
1.2.2.	Au regard de l'EPS	7
1.2.3.	Au regard de mon projet professionnel	8
2.	Problème et hypothèses	8
2.1.	Les constats	8
2.2.	Problématique	9
2.3.	Apports théoriques	9
2.4.	Enjeux de l'étude : intérêts professionnels du problème	10
2.4.1.	Pour l'élève	10
2.4.2.	Pour l'enseignant	10
2.4.3.	Pour la discipline EPS	10
2.4.4.	Pour l'institution Ecole	11
2.5.	Hypothèses	11
2.5.1.	Hypothèse fondamentale 1	11
2.5.2.	Hypothèse fondamentale 2	11
2.5.3.	Hypothèse fondamentale 3	12
3.	Préparation à l'expérimentation	12
3.1.	Définition du cadre général de l'expérimentation	12
3.1.1.	Les textes officiels	12
3.1.2.	L'établissement	12
3.1.3.	Temps de leçon : Transition vers le bilan	13
3.1.4.	Traitement de la thématique	13
3.2.	Définition du cadre spécifique de la mise en œuvre	13

3.2.1. Les sujets	13
3.2.2 Constitution des groupes expérimentaux	14
3.2.2 Les projets de classe	14
3.2.4. Volume horaire.....	15
3.2.5. Matériel Utilisé.....	15
3.3. Définition des moyens pédagogiques retenus	15
3.3.1. Définition et caractérisation de la notion	15
3.3.2. Choix effectués pour l'expérience.....	16
3.3.3. Justification de ce choix	16
4. Déroulement de l'expérimentation.....	17
5. Déroulement de l'observation	17
6. Bilan de l'observation	17
7. Conclusion.....	18
7.1. Bilan	18
7.2. Points positifs/négatifs de l'expérience.....	26
7.3. Limites	27
7.4. Perspectives	28
8. Bibliographie.....	29

Mots-clés : EPS, Communication non-verbale, Autorité, Bilan de leçon.

Résumé :

L'influence de la communication non-verbale (CNV) sur l'autorité de l'enseignant dans le cadre d'une routine institutionnalisée, le bilan de leçon. Cette étude vise à conscientiser la CNV de l'enseignant lors du temps de transition entre la dernière situation et le bilan de la leçon, un temps où l'autorité vacille souvent. Dans le cadre de la transition entre la dernière situation et le bilan de la leçon, comment fixer son autorité par des interactions non verbales dans une profession pourtant très centrée sur les interactions verbales ? L'expérimentation consiste alors à tester différents éléments de la CNV, à savoir les déplacements, la posture, et le regard à la montre, en évaluant l'impact sur le temps de retour au silence, et sur le taux d'agitation de la classe. Trois hypothèses sont ainsi testées, la première suppose que l'immobilité est au service de l'autorité. La deuxième hypothèse suggère un effet favorable d'une posture dominante de l'enseignant par rapport aux élèves. Et la troisième hypothèse testée concerne un temps moyen et régulier entre chaque "regard-montre". L'étude fut réalisée sur trois classes de collège, une classe de quatrième et deux classes de cinquième.

1. Introduction

1.1. Définitions

La thématique choisie concerne la relation entre l'autorité et l'éducation en EPS, via la communication non-verbale (CNV) utilisée en cours, dans un métier très centré sur les interactions verbales. Notre sujet se concentrera donc plus précisément sur l'influence de la communication non-verbale sur l'autorité de l'enseignant dans le cadre d'un temps de leçon institutionnalisé : le bilan.

Tout d'abord, il convient de définir les notions importantes de cette thématique, à savoir l'autorité, la communication non-verbale et les temps d'une leçon. S'agissant de l'autorité, différentes définitions furent données mais se rejoignent toujours dans l'idée de se faire obéir par autrui. En effet, pour WEBER (1922)¹, c'est « *la chance [...] de trouver obéissance de la part d'un groupe déterminé d'individus* ». D'une manière équivalente, pour KOJEVE (1942)², l'autorité consiste en la « *possibilité qu'a un agent d'agir sur les autres [...], sans que ces autres réagissent sur lui, tout en étant capables de le faire* ». Ainsi l'autorité se résumerait comme « *ce droit ou pouvoir de commander, de se faire obéir* » d'après la définition du Grand Dictionnaire Universel du XIXème siècle de Larousse³. Une autorité qui se rapporte donc à un rapport de force d'un individu ou groupe d'individus sur autrui. Suite à ces définitions généralisant l'idée d'un ascendant d'une personne sur autrui, une question relative aux fondements de cet ascendant émerge. Nous retiendrons alors la typologie proposée par WEBER (1922) selon laquelle il y aurait trois grandes formes d'autorité. La première concerne l'autorité gérontocratique liée au rapport à l'âge, la deuxième se rapporte à l'autorité symbolique soit l'autorité conférée par la fonction et la dernière est liée au pouvoir de conviction par la parole, à savoir l'autorité charismatique. Dans le cadre de cette étude, nous nous centrerons exclusivement sur l'autorité symbolique, tout en ayant conscience que ces différents types d'autorité s'entrecroisent et ne sont pas indépendantes les unes des autres. Ainsi l'autorité dans un cadre scolaire peut s'exercer à travers différentes relations, comme l'IA-IPR sur les enseignants, les enseignants sur les enseignants, le chef d'établissement sur les enseignants, mais nous nous intéresserons à la relation qui paraît peut-être la plus évidente, à savoir la relation d'autorité de l'enseignant sur ses élèves.

¹ WEBER, M. (1922). *Économie et société*, op. cit., p. 285-286.

² Kojève, A., & Terré, F. (2004). *La notion de l'autorité*. Paris: Gallimard.

³ Paris, Administration du Grand dictionnaire universel, 1866-1877.

Par ailleurs, concernant la communication non-verbale, commençons par définir le terme de communication. Nous baserons notre définition sur l'approche interactionniste considérant alors, selon ABRIC (1999)⁴ que la communication est un « *phénomène dynamique produisant une transformation, c'est à dire qu'elle s'inscrit dans un processus d'influence réciproque entre des acteurs sociaux* » et plus précisément ce processus implique « *un échange mutuel entre les participants qui ne communiquent pas seulement de façon intentionnelle, mais sont continuellement engagés dans la communication* » d'après ROGERS & ROGERS (1976)⁵. Cette notion de non intentionnalité est importante à soulever car elle pourrait d'ores et déjà limiter les résultats de notre étude, notamment dans le cadre d'une communication non-verbale. Poursuivons par la distinction entre la communication verbale et celle non-verbale. La première renvoie à l'ensemble des informations échangées verbalement qui selon PIERON (1993)⁶ se distinguent en différentes catégories dans le cadre scolaire à savoir, la présentation des contenus, l'organisation, l'apport de feedbacks et la gestion des comportements affectifs. Enfin, les communications non-verbales (CNV) sont définies par CORRAZE (1980)⁷ comme « *l'ensemble des moyens de communication existant entre des individus n'usant pas du langage humain ou de ses dérivés non sonores (écrits, langage des sourds muets, etc.)* ». Ainsi, a contrario de la communication verbale, la CNV désigne tous les échanges qui s'effectuent par l'absence de la partie proprement linguistique entre des individus. Alors, le contexte de l'enseignement de l'EPS est spécifique. En effet, les lieux d'enseignements sont divers (gymnases, piscines, stades, etc.), la gestion de la classe est liée à la gestion des espaces et implique une utilisation du corps de l'enseignant pour transmettre des informations différentes. Les CNV employées peuvent avoir plusieurs fonctions : contribuer à la mise en place de la situation, à sa régulation, ou encore à fixer son autorité dans une situation et un espace précis. Nous centrerons alors notre étude sur ce dernier point dans le cadre d'un temps de leçon spécifique qui est le bilan où les élèves ne sont plus à proprement parler « en action ».

⁴ ABRIC, J.-C. (1999). Psychologie de la communication : théories et méthodes. Paris : Armand Colin, 3ème édition (2008).

⁵ ROGERS, E.M., & AGARWALA-ROGERS, R. (1976). Communication in organizations. New York : Free Press.

⁶ PIERON, M. (1993). Analyser l'enseignement pour mieux enseigner. Dossier EPS 16. Paris : Edition EPS.

⁷ CORRAZE, J. (1980). Les communications non verbales. Paris : Presses Universitaires de France.

Enfin, nous définirons les temps d'une leçon selon l'acceptation de MARCHIVE (2010)⁸ considérant que cette notion du temps se caractérise « *par les phénomènes qui, d'une part, se perpétuent jusqu'à se reproduire de façon cyclique et régulière en présentant une certaine rythmicité comme le renouvellement des saisons et, d'autre part, expriment une durée, une temporalité qui permet de se représenter le passage d'un instant à un autre.* ». Alors, nous centrerons sur l'unité de temps que représente le bilan de la leçon et notamment la transition entre la dernière tâche et le bilan. Un temps qui, bien que régulièrement institutionnalisé, peut poser problème en EPS car il intervient à la fin du cours et correspond à l'arrêt de l'activité des élèves.

1.2. Justification du choix de la thématique

1.2.1. Au regard de l'Ecole

Cette thématique apparaît importante dans un contexte où socialement l'autorité apparaît dans une période de crise à l'Ecole comme l'exprime ROBBES (2002)⁹ considérant la crise de l'autorité comme une crise de l'autorité autoritariste. En effet, l'autorité semble être devenue une thématique taboue au sein de l'éducation, car trop souvent associée au terme d'autoritarisme. Pour preuve, le terme autorité n'intervient qu'une seule fois dans le référentiel de compétences communes à tous les professeurs et personnels de l'éducation (Ministère de l'Education Nationale, 2013)¹⁰. Il est alors intéressant de se questionner sur l'autorité et ses représentations actuelles au sein de l'éducation et quelle influence les CNV peuvent elles avoir sur sa fixation dans la relation existant entre l'enseignant et ses élèves. D'autre part, la thématique est intéressante dans la conscientisation de la gestuelle à travers la CNV, car comme nous l'avons évoqué plus haut la communication peut s'avérer non intentionnelle.

1.2.2. Au regard de l'EPS

Cette thématique paraît importante en EPS également de par le rapport spécifique au corps dans la discipline tant pour l'enseignant que pour l'élève, mais aussi dans le cadre spécifique de cet enseignement avec une gestion de l'espace, du temps et des élèves qui diffère des autres disciplines. Il nous apparaît alors intéressant de se questionner sur la fixation de son

⁸ MARCHIVE, T. (2010). *Enseigner l'EPS : Une histoire de temps*. Cahiers EPS n°42.

⁹ ROBBES, B. (2011). Crise de l'autorité à l'école : une idée répandue à interroger. *Spécificités*, 4,(1), 199-216.

¹⁰ Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2013). Référentiel de compétences des enseignants, Pub. L. No. MENE1315928A.

autorité dans un cadre aussi spécifique autour d'un levier pédagogique encore insuffisamment exploré que représente la CNV.

1.2.3. Au regard de mon projet professionnel

La thématique me paraît importante à étudier dans la mesure où c'est une question vive que celle de l'autorité, suscitant de nombreux débats à l'heure actuelle. Donc, dans la mesure où l'autorité symbolique est, en début de carrière, plus importante que celle gérontocratique, il est intéressant pour nous de se questionner sur l'influence de la CNV comme levier pour fixer son autorité, dans l'objectif de construire une sorte de « boîte à outils ».

2. Problème et hypothèses

2.1. Les constats

Les temps de transition en EPS sont importants à concevoir et à optimiser puisqu'ils sont souvent synonymes de changement d'espace, de changement de mode de groupement, etc. Ces transitions peuvent alors poser problème dans la fixation de l'autorité de l'enseignant, notamment dans la phase de bilan de la leçon. En effet, ce dernier temps est spécifique puisqu'il intervient souvent après le rangement du matériel, ce qui signifie chez l'élève, presque inconsciemment, la fin du cours. Or, le bilan intervenant a posteriori, est un moment clé de la leçon où l'enseignant doit fixer ou refixer son autorité. Il est demandé dans le référentiel de compétences des professeurs de « *Savoir préparer les séquences de classe et, pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation.* » alors nous entendons dans cette préparation aussi bien les situations que la préparation des bilans de leçon face aux élèves.

Par ailleurs, l'une des caractéristiques fortes du métier d'enseignant est la communication verbale, majoritaire dans le type de communication employée envers les élèves. Or, dans le cadre du constat précédent concernant la phase de bilan de leçon en EPS, le mouvement généré par le regroupement, par le changement d'espace peut diminuer l'influence de la communication verbale. Alors, le problème professionnel est posé entre cette caractéristique fondamentale d'une profession très centrée sur les communications verbales et le levier que pourrait représenter les CNV dans l'optique de fixer son autorité dans une phase de la leçon où refixer son autorité apparaît primordial.

2.2. Problématique

La problématique est la suivante : Dans le cadre de la transition entre la dernière situation et le bilan de la leçon, comment fixer son autorité par des interactions non verbales dans une profession pourtant très centrée sur les interactions verbales ?

2.3. Apports théoriques

Avant de définir notre expérimentation, il convient de se baser sur les études antérieures menées au sein de cette thématique voire de ce sujet.

En ce qui concerne l'EPS, plusieurs études ont été réalisées sur le sujet des communications non-verbales en centrant notamment sur l'engagement des élèves à l'échauffement par VINCENT & SCHULE (2016)¹¹ ou encore sur les communications non verbales des enseignants d'Education Physique et Sportive, les formes et fonctions des CNV, croyances et réalisation effective des enseignants, le ressenti des effets par les élèves de BOIZUMAULT (2015)¹². Cependant, peu d'études insistent sur le rapport entre l'autorité et les CNV.

La première étude de BOIZUMAULT & COGERINO (2012)¹³ intitulée « Les croyances des enseignants d'EPS sur les communications verbales et non verbales : décalage avec la pratique réelle ? » traite des intentions sous-jacentes et du niveau de conscience de l'enseignant sur les CNV. Cette dernière montre que l'utilisation de la CNV est souvent intuitive, répétitive et routinière mais la majorité du temps elle est inconsciente soulevant alors l'idée de notre étude de conscientiser une partie de ces CNV pour les utiliser de manière plus efficace. Par ailleurs, cette étude nous permet également de détailler les CNV. En effet, les auteurs déclinent les CNV en cinq sous-ensembles. Tout d'abord, la gestuelle composée des emblèmes, soit des « *gestes conventionnels qui possèdent un substitut verbal participant à cette mise en scène* » ayant pour fonction de pouvoir maintenir l'autorité notamment, et des gestes techniques, ce sont des gestes semblant co-construits avec les élèves, qui renvoient à la dimension technique de l'habileté. Ensuite, les postures corporelles, souvent reliées au charisme et à l'autorité. Poursuivons avec le troisième sous-ensemble qui est l'exploitation du

¹¹ VINCENT, P. & SCHULE, N. (2016). *La communication non verbale de l'enseignant d'EPS lors de la phase d'échauffement au secondaire I Les effets respectifs des différents types de CNV sur l'engagement des élèves* (Mémoire de Master, Haute école pédagogique de Lausanne).

¹² BARRIERE-BOIZUMAULT, M. (2013). *Les communications non verbales des enseignants d'Education Physique et Sportive : Formes et fonctions des CNV, croyances et réalisation effective des enseignants, ressenti des effets par les élèves* (Education. Université Claude Bernard - Lyon I).

¹³ - BOIZUMAULT, M, & COGERINO, G. (2012). Les croyances des enseignants d'EPS sur les communications verbales et non verbales : décalage avec la pratique réelle. Communication à la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France.

silence, puis les déplacements de l'enseignant et la proxémie. Enfin, les expressions faciales correspondent au cinquième sous-ensemble des CNV.

Les études sur l'autorité dans le cadre scolaire sont multiples mais très peu sont centrées sur son lien avec les CNV. Nous centrerons donc sur ce lien et notamment sur la fonction de « *maintien du contrôle* » en lien avec l'autorité comme le précise BOIZUMAULT & COGERINO (2012)¹⁴.

2.4. Enjeux de l'étude : intérêts professionnels du problème

2.4.1. Pour l'élève

L'intérêt de cette étude au regard des élèves se centre sur l'optimisation de leur temps d'apprentissage. En effet, en fixant son autorité plus rapidement et de manière efficace, l'enseignant gagne du temps et ce temps gagné sera au service de l'apprentissage des élèves. D'autre part, d'un point de vue méthodologique cela permet aussi de « routiniser » les relations entre l'enseignant et l'élève avec des CNV établies.

2.4.2. Pour l'enseignant

A nouveau, l'intérêt pour l'enseignant réside dans le fait de gagner du temps dans une période de transition qui met souvent à mal son autorité, et donc de pouvoir fixer rapidement et de manière efficace cette dernière. Par ailleurs, la conscientisation de l'impact des CNV sur l'autorité de l'enseignant devrait permettre d'optimiser son enseignement, et, également, dans un métier très centré sur les interactions verbales, de préserver sa voix et de donner de l'importance à chaque interaction qu'elle soit verbale ou non.

2.4.3. Pour la discipline EPS

Pour la discipline EPS, l'enjeu rejoint ceux de l'élève et de l'enseignant. En effet, l'EPS a pour finalité de « *Former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué dans le souci de vivre-ensemble.* » (Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2015)¹⁵. Alors, l'intérêt de l'étude est de former un citoyen à l'écoute, socialement éduqué, respectant règles et autorité de l'enseignant, les CNV permettant davantage un rappel de la règle qu'une explication de celle-ci.

¹⁴ Boizumault, M., & Cogérino, G. (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant. *Staps*, 98(4), 67.

¹⁵ Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). Programmes collège 2016, Pub. L. No. B.O. spécial n°11.

2.4.4. Pour l'institution Ecole

Dans la logique curriculaire de l'institution, l'apport mis en évidence précédemment pour la discipline EPS justifie également un apport pour l'institution Ecole. En effet, en atteignant la finalité de l'EPS, nous répondons aux compétences générales de l'EPS, elles-mêmes rattachées aux domaines du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (S4C).

2.5. Hypothèses

2.5.1. Hypothèse fondamentale 1

Nous faisons l'hypothèse que minimiser les déplacements durant ce temps de transition permet de fixer l'autorité de manière plus efficace et plus rapide.

2.5.1.1. Hypothèses opératoires

Nous pouvons alors décliner quelques hypothèses opératoires au regard de notre première hypothèse fondamentale :

- Si nous nous déplaçons autour du groupe classe alors le taux d'agitation sera élevé et le temps de retour au silence sera long.
- Si nous nous déplaçons de manière rectiligne devant le groupe classe alors le taux d'agitation sera moyen et le temps de retour au silence sera plus court.
- Si nous restons statiques face au groupe classe alors le taux d'agitation sera faible et le temps de retour au silence sera court.

2.5.2. Hypothèse fondamentale 2

Nous faisons l'hypothèse que l'adoption d'une posture dominante par rapport aux élèves permet de fixer l'autorité plus vite.

2.5.2.1. Hypothèses opératoires

Nous pouvons alors décliner quelques hypothèses opératoires au regard de notre deuxième hypothèse fondamentale :

- Si nous adoptons une posture dominante (enseignant debout face aux élèves assis) par rapport aux élèves alors le taux d'agitation et le temps de retour au silence seront faibles.
- Si nous adoptons une posture d'égal à égal (debout-debout ou assis-assis) alors le taux d'agitation et le temps de retour au silence devraient être plus importants.

2.5.3. Hypothèse fondamentale 3

Nous faisons l'hypothèse qu'un regard régulier, avec un temps moyen entre chaque regard, sur la montre (exploitation du silence) dans une position neutre sans CV favorise la fixation de l'autorité.

2.5.3.1. Hypothèses opératoires

Nous pouvons alors décliner quelques hypothèses opératoires au regard de notre troisième hypothèse opératoire :

- Si nous regardons notre montre toutes les 5 secondes alors le taux d'agitation sera faible et le temps de retour au silence sera court.
- Si nous regardons notre montre toutes les 10 secondes alors le taux d'agitation sera un peu plus élevé mais le temps de retour au silence sera également court.
- Si nous regardons notre montre toutes les 30 secondes alors le taux d'agitation sera important et le temps de retour au silence sera élevé.

3. Préparation à l'expérimentation

3.1. Définition du cadre général de l'expérimentation

3.1.1. Les textes officiels

Au regard des textes officiels, l'expérimentation proposée par la suite va s'inscrire d'une part dans le cadre des missions de l'enseignant comme énoncé précédemment. D'autre part, elle s'inscrit dans l'optique de l'atteinte de la compétence générale 3 de l'EPS, à savoir « *Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités* » dans le cadre du partage des règles, du respect de celles-ci et de l'écoute.

3.1.2. L'établissement

L'expérimentation a lieu dans le collège Joliot-Curie à Vivonne (86). Au regard de l'établissement, cette expérimentation s'inscrit dans l'axe 1 du projet d'établissement (PETAB) : « *Conduire une politique pédagogique au service de la réussite des élèves* ». Cet axe s'opérationnalise dans le projet EPS (PEPS) de la manière suivante « *Développer une attitude responsable et contribuer à l'éducation à la citoyenneté* ».

3.1.3. Temps de leçon : Transition vers le bilan

Le temps de la leçon retenu est la transition entre la dernière situation du cours, le rangement du matériel et le bilan. En effet, ce choix est effectué, car nous avons remarqué, de manière empirique, que malgré le fait que cette routine soit installée, elle donne souvent lieu à une perte ou du moins un vacillement de l'autorité. L'idée étant alors d'optimiser ce temps de transition pour favoriser l'augmentation du temps d'apprentissage en étudiant l'influence d'une CNV conscientisée et maîtrisée.

3.1.4. Traitement de la thématique

Le traitement de notre thématique se fera au sein du collège Joliot-Curie à Vivonne (86). Le cadre nous permettra de bénéficier d'une semaine de trois jours de cours avec une classe de 4^{ème} et deux classes de 5^{ème} à raison de quatre ou cinq cours par semaine en fonction du calendrier. Ainsi, nous pourrons effectuer l'expérimentation avec une classe témoin et deux classes faisant office de groupes expérimentaux.

De plus, concernant les ressources matérielles, l'établissement possède un gymnase de type C, un dojo, une salle de danse, un bassin de natation, une piste d'athlétisme, un sautoir, un stade extérieur, toutes ces installations ne seront pas utilisées durant l'expérimentation, nous pensons cependant que l'espace dans lequel le cours se déroule est aussi une variable à prendre en compte.

3.2. Définition du cadre spécifique de la mise en œuvre

3.2.1. Les sujets

La première classe faisant office de groupe témoin est la classe de 5^{ème} 4, classe composée de 26 élèves dont 13 Filles et 13 Garçons. Au sein de cette classe, 60% des élèves pratiquent un sport en club (ou ont pratiqué plus de deux ans). Par ailleurs, 84% des élèves disent aimer l'EPS, 12% sont sans avis, et 1 élève dit ne pas aimer. Le profil général de la classe décrit une classe à deux vitesses avec un groupe de 10 élèves très scolaires, à l'écoute et orienté vers les apprentissages et un groupe de 7 élèves plus « immatures » encore beaucoup dans le jeu. Dans cette classe, les représentations concernant l'EPS s'orientent vers l'apprentissage pour 44% des élèves, vers la santé pour 48% d'entre eux, 4% des élèves pensent que l'EPS sert prioritairement à se défouler et 4% pensent que l'EPS sert à mieux connaître les autres.

La deuxième classe faisant office de groupe expérimental est la classe de 5^{ème} 5, classe composée de 25 élèves dont 11 Filles et 14 Garçons. Au sein de cette classe, 71% des élèves

pratiquent un sport en club (ou ont pratiqué plus de deux ans). Par ailleurs, 66,67% des élèves disent aimer l'EPS, 29,17% sont sans avis, cela dépend de l'activité pour 4,17% des élèves, et aucun dit ne pas aimer l'EPS. Le profil général de la classe démontre une classe très active et dynamique, pas toujours orientée vers les apprentissages avec un groupe de trois garçons qui a tendance à perturber la classe. Dans cette classe, les représentations concernant l'EPS s'orientent vers l'apprentissage pour 12,50% des élèves, vers la santé pour 54,17% d'entre eux et 33,33% des élèves pensent que l'EPS sert prioritairement à rester en bonne santé.

La troisième classe faisant office de groupe expérimental est la classe de 4^{ème} 1, classe composée de 26 élèves dont 16 Filles et 10 Garçons. Au sein de cette classe, 58% des élèves pratiquent un sport en club (ou ont pratiqué plus de deux ans). Par ailleurs, 58,33% des élèves disent aimer l'EPS, 16,67% sont sans avis, 8,33% des élèves disent ne pas aimer, et pour 16,67% d'entre eux cela dépend de l'activité. Le profil général de la classe décrit une classe à l'écoute, active en termes de participation mais difficile à mettre en activité et en apprentissage en autonomie. Les temps de transition entre chaque situation sont relativement longs. Dans cette classe, les représentations concernant l'EPS s'orientent vers l'apprentissage pour 45,83% des élèves, vers la santé pour 37,50% d'entre eux, 16,67% des élèves pensent que l'EPS sert prioritairement à se défouler et 0% des élèves ne pensent que l'EPS sert à mieux connaître les autres.

3.2.2 Constitution des groupes expérimentaux

Nous avons donc fait le choix de constituer trois groupes, un groupe témoin (5^{ème}4) et deux groupes expérimentaux (5^{ème}5 et 4^{ème}1). Le choix s'est orienté vers la classe de 5^{ème} 4 pour constituer le groupe expérimental car cette classe présente un profil très « scolaire » dans le sens où les élèves sont, majoritairement, très attentifs aux consignes, avec des temps de transition réduits. Ainsi, selon nous, il est plus intéressant de se concentrer sur les deux autres profils de classes, moins « scolaires », où la CNV au service de l'autorité enseignante prend sûrement plus de sens.

3.2.2 Les projets de classe

Nous avons à notre disposition les projets de classe de chaque groupe pour l'année scolaire 2017-2018. Ces projets de classes étant construits sur la base des profils de classe évoqués précédemment.

Concernant la classe témoin, il s'agit de « S'engager dans le respect des autres pour mettre en œuvre un projet individuel ou collectif. ». Projet s'orientant donc au niveau de la notion de respect, notion indissociable de celle d'autorité selon GUILLOT¹⁶, en 2009, pour qui « *Le respect est le principe qui fonde la fonction première d'autorisation de l'autorité.* »

S'agissant de la classe de 5^{ème}5, le projet de classe est de « S'engager avec rigueur et concentration pour développer ses ressources et/ou celles des autres. ». La rigueur et la concentration constituant un rappel sur les temps de transition à optimiser.

Enfin, pour le second groupe expérimental, le projet de classe des 4^{ème}1 est le suivant : « S'engager dans un projet individuel ou collectif afin de développer ses ressources. ». L'idée étant alors d'activer la notion de projet et de développement des ressources et l'optimisation des temps de transition apparaît alors comme un moyen stratégique de réalisation de ce projet.

3.2.4. Volume horaire

L'expérimentation se déroulera dans le cadre de leçons d'1h30 effective pour chaque classe. Le temps passé sur l'expérimentation sera relativement court, de l'ordre de quelques secondes à quelques minutes.

3.2.5. Matériel Utilisé

Pour l'expérimentation, le matériel utilisé sera simplement un carnet de note concernant l'expérimentation doté d'une grille permettant de relever les différents observables/indicateurs quand à la forme de CNV utilisée. Il ne sera pas visible ni consultable pour les élèves. Le seul « véritable » matériel utilisé sera le corps de l'enseignant dans sa présentation et son utilisation de la CNV.

3.3. Définition des moyens pédagogiques retenus

3.3.1. Définition et caractérisation de la notion

Les moyens pédagogiques utilisés lors de cette expérimentation seront essentiellement les routines temporelles et organisationnelles. Les routines temporelles dans un premier temps parce que la fin de la leçon se déroulera toujours de la même façon, peu importe l'activité support. Elle sera rythmée par un seul rappel verbal annonçant la fin de la situation et du cours et donc le bilan à venir. D'un point de vue organisationnel, chaque bilan de fin de cours aura lieu après la dernière situation et avant le rangement du matériel.

¹⁶ GUILLOT, G. (2009). Autorité, respect et tolérance. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 42,(3), 33-53.

3.3.2. Choix effectués pour l'expérience

Les élèves réalisent la dernière situation, le dernier exercice du cours. A chaque fin de cette dernière tâche, la phrase suivante est annoncée : « Allez, stop ! C'est terminé vous venez vous regrouper devant moi pour faire le bilan. ». Suite à l'énonciation de cette phrase, l'expérimentation est mise en place avec le choix d'un déplacement, d'une posture et d'un temps d'exploitation du silence choisi et anticipé. Les premières leçons ont servi à comparer les différentes classes dans le cadre d'une position neutre qui sera celle utilisée pour le groupe témoin.

Ainsi, nous remplissons dans le cadre de l'expérimentation une grille relative à l'enseignant concernant sa CNV, puis une grille relative aux élèves correspondant à leur réaction notée dans le carnet d'expérimentation. Voici ci-dessous un résumé rassemblant les deux grilles utilisées lors de l'expérimentation :

Classe : Date :	Hypothèse 1 : Déplacement			Hypothèse 2 : Posture			Hypothèse 3 : Exploitation du silence		
	Circulaire	Rectiligne	Immobile	Debout > Debout	Debout > Assis	Assis derrière le bureau	Regard toutes les 5''	Regard toutes les 10''	Regard toutes les 30''
Temps de retour au silence									
Agitation (échelle de 0 à 10)									

Figure 1 : Grille d'observation

3.3.3. Justification de ce choix

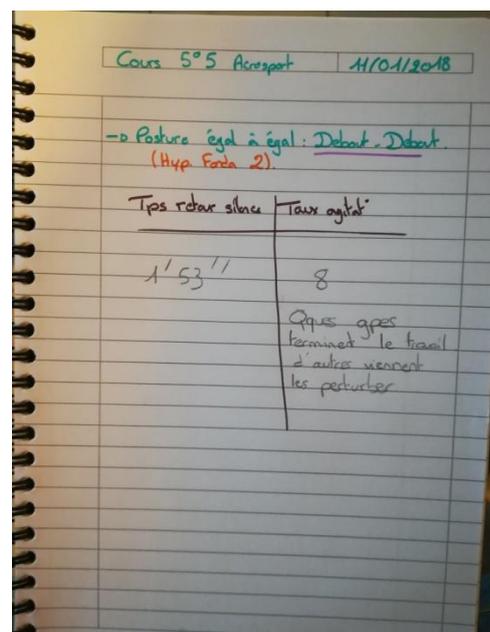
Nous faisons ce choix concernant notre expérimentation car ce temps de leçons interroge les enseignants stagiaires que nous sommes, et peut s'avérer être un problème professionnel dans le cadre d'un début de carrière. Nous avons fait le choix d'utiliser cette grille d'observation car il nous paraissait difficile d'objectiver la fixation de l'autorité. Ainsi, le temps de retour au silence est un critère objectif quand le taux d'agitation relève d'une interprétation plus subjective de notre part. Le choix d'instaurer une phrase précise pour cadrer l'utilisation de la communication verbale a pour but de limiter les facteurs que nous pourront qualifier de « parasites » à la CNV et donc limiter le taux d'incertitude de nos résultats. Nous pensons alors, par la mise en place de cette expérimentation, limiter au maximum les incertitudes dans nos futurs résultats.

4. Déroulement de l'expérimentation

- Objectifs :
 - Elèves : Se rassembler devant le professeur dans le silence pour pouvoir entendre et participer au bilan.
 - Enseignant : Tester différentes CNV à travers la phase de transition entre la dernière situation et le bilan dans le but d'optimiser le temps de retour au calme et l'écoute lors du bilan.

- Dispositif : La leçon était organisée en fonction de l'activité support (format pédagogique, formes de groupements...), le bilan est institutionnalisé depuis le début de l'année scolaire.

- Observation : L'observation avait lieu à partir du moment où la phrase d'annonce de fin de situation et de bilan était prononcée. Alors, l'enseignant chronométrait le retour au silence et mesurait le taux d'agitation sur une échelle de 0 à 10. Il reportait les résultats sur le carnet d'expérimentation pendant le temps des vestiaires comme le montre l'image suivante :



5. Déroulement de l'observation

Dans le cas du groupe témoin, l'enseignant se positionne debout, bras croisés devant le bureau, immobile. Cette position sera considérée comme la position neutre.

Dans le cas du groupe expérimental, l'enseignant varie en fonction des leçons en testant d'abord l'hypothèse fondamentale 1 puis la 2 et enfin la 3 car les résultats concernant chaque hypothèse influencera l'expérimentation des autres hypothèses. Ainsi, cela permet de combiner les différents paramètres. L'idée étant à chaque fois de conscientiser la CNV pour faciliter l'exploitation des résultats.

6. Bilan de l'observation

Le bilan que nous pouvons faire de l'observation de notre expérimentation rassemble différents critères. Dans un premier temps, nous avons pu constater dès la mise en place de l'expérimentation l'installation de la routine « bilan » qui, pour la classe témoin notamment,

n'était pas encore institutionnalisée. Cependant cette tendance (relevé empirique) s'inverse au fil de l'expérimentation avec une posture identique pour la classe témoin, et une CNV changeante pour les groupes expérimentaux. Ainsi, nous pensons que cela a favorisé l'institutionnalisation du bilan pour le groupe témoin dans un premier temps. Ceci relevant seulement d'une observation, soit en dehors des résultats de l'expérimentation que nous allons détailler par la suite.

7. Conclusion

7.1. Bilan

Afin de conclure cette étude, nous rappelons que nous tentions de répondre à la problématique suivante : « Dans le cadre de la transition entre la dernière situation et le bilan de la leçon, comment fixer son autorité par des interactions non verbales dans une profession pourtant très centrée sur les interactions verbales ? ».

S'agissant de la présentation de nos résultats, nous présenterons ces derniers par rapport aux hypothèses opératoires nous permettant alors de confirmer ou d'invalides nos hypothèses fondamentales, nous permettant ainsi de répondre à notre problématique par comparaison avec nos relevés diagnostics.

- **Résultats diagnostics**

Dans le cadre de l'expérimentation, nous avons réalisé dans un premier temps une évaluation diagnostique permettant de déterminer d'une part le taux d'agitation et d'autre part le temps de retour au silence moyen de chaque classe permettant par la suite une comparaison inter-classe et intra-classe. Ces résultats diagnostics sont résumés dans le tableau suivant :

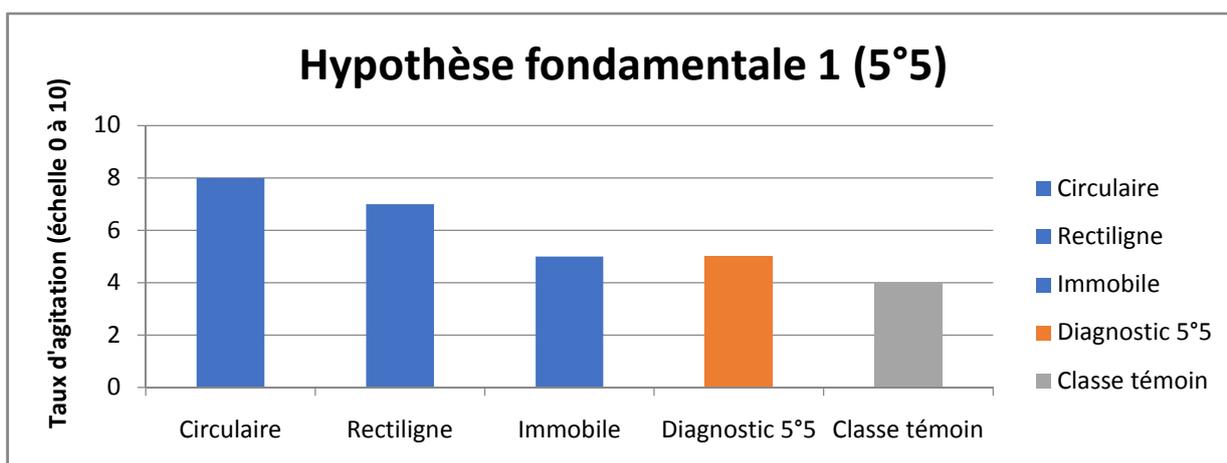
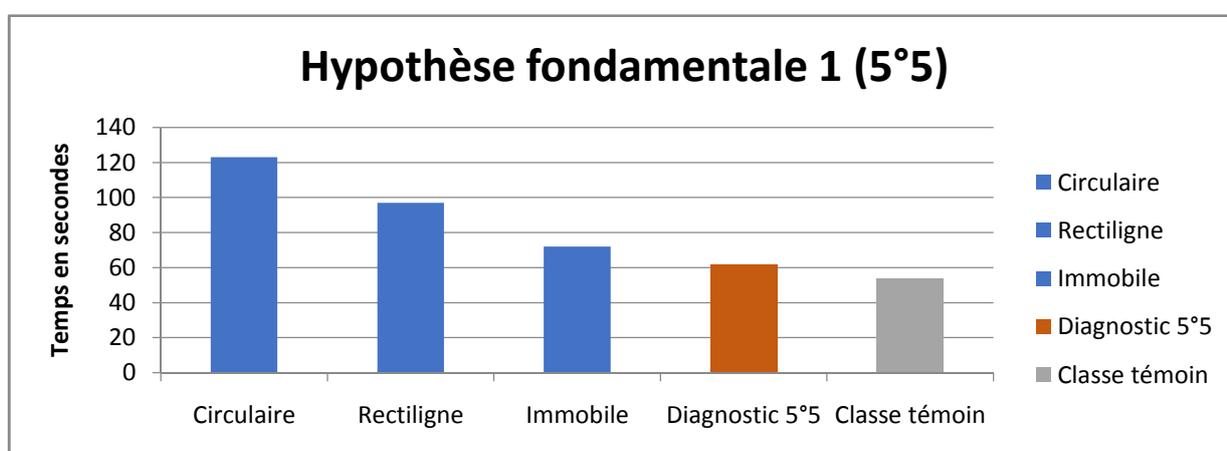
Evaluation diagnostique	Temps de retour au silence (en sec)	Taux agitation (de 0 à 10)
5 ^{ème} 4	54	4
5 ^{ème} 5	62	5
4 ^{ème} 1	46	4

Tableau 2 : Résultats diagnostics

Au regard de ce tableau récapitulatif, nous pouvons voir que les trois classes présentent des profils relativement similaires avec un écart maximal de seize secondes pour le temps de retour au silence, et un taux d'agitation sensiblement égal. Ce tableau nous permet donc d'utiliser les deux axes de comparaison présentés plus haut qui seront résumés dans les graphiques qui vont suivre.

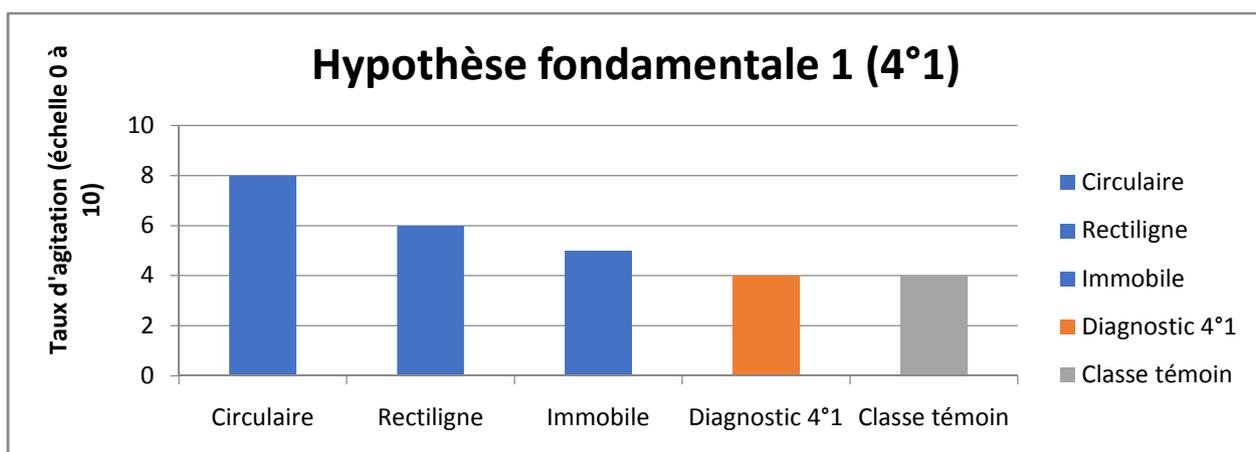
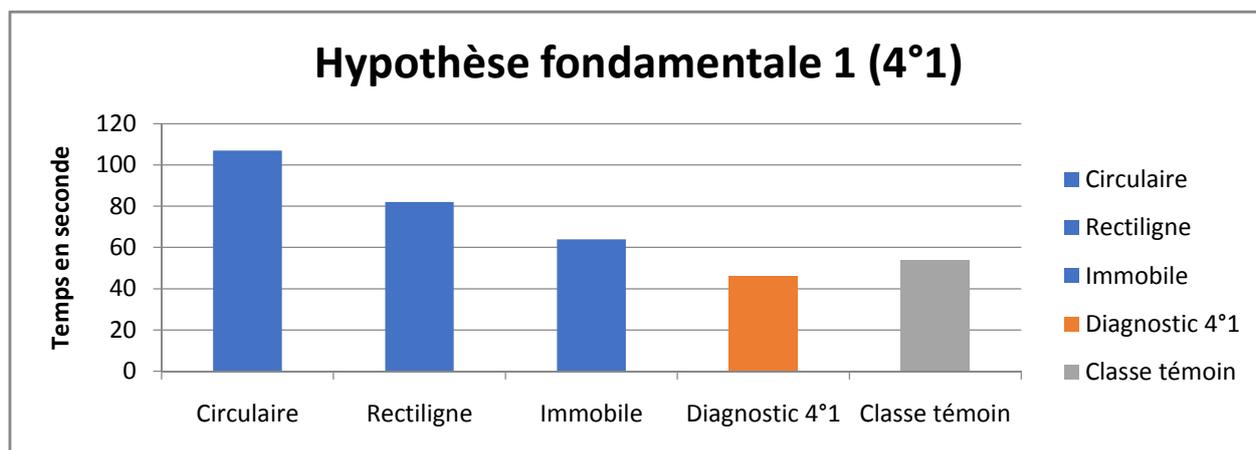
- **Hypothèse fondamentale 1** « Nous faisons l'hypothèse que minimiser les déplacements durant ce temps de transition permet de fixer l'autorité de manière plus efficace et plus rapide. » :

Les résultats se sont basés sur l'étude de deux axes, d'une part le temps de retour au silence, et d'autre part, le taux d'agitation de la classe. Nous avons mis en place ces critères en pensant observer une corrélation entre ces deux observables. Dans le cadre de l'expérimentation, les résultats concernant la première hypothèse fondamentale sont traduits dans les graphiques suivants :



Nous pouvons établir plusieurs constats à partir de ces graphiques. Tout d'abord, nous pouvons effectivement observer une corrélation entre nos deux observables (temps de retour au silence et taux d'agitation). En effet, nous observons les mêmes tendances avec une autorité qui se fixe plus rapidement et de manière plus efficace quand l'enseignant reste

immobile durant ce temps de transition. Cependant, nous pouvons également observer pour cette classe, que l'immobilité permet effectivement un temps plus rapide (72 secondes) de retour au silence, mais au regard du diagnostic (62 secondes), ne suffit pas à améliorer le constat initial de cette classe, ni par rapport à la classe témoin (54 secondes).



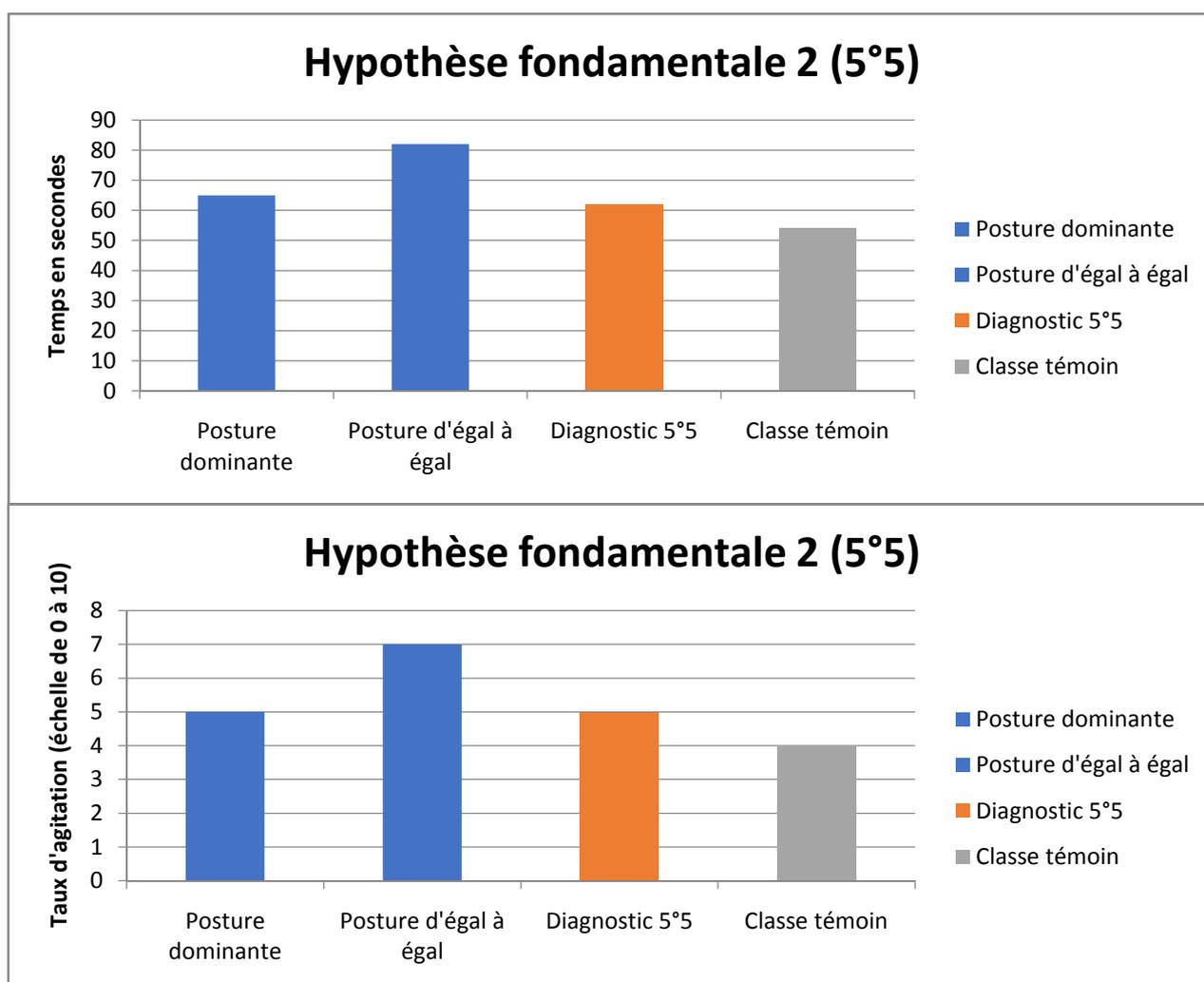
Concernant la classe de 4°1, nous observons la même tendance avec une autorité qui se fixe plus rapidement et de manière plus efficace quand l'enseignant reste immobile (64 secondes) par rapport à un enseignant qui se déplace (94 secondes en moyenne). A l'instar de la classe de 5^{ème}, le déplacement ne suffit pas à améliorer le constat initial pour cette classe, ni par rapport à la classe témoin.

Ainsi, au regard des résultats obtenus nous pouvons valider notre première hypothèse fondamentale. En effet, en minimisant les déplacements les résultats des deux classes se rejoignent pour démontrer que l'immobilité est un facteur de CNV permettant de fixer rapidement et de manière plus efficace l'autorité enseignante par rapport à un temps de

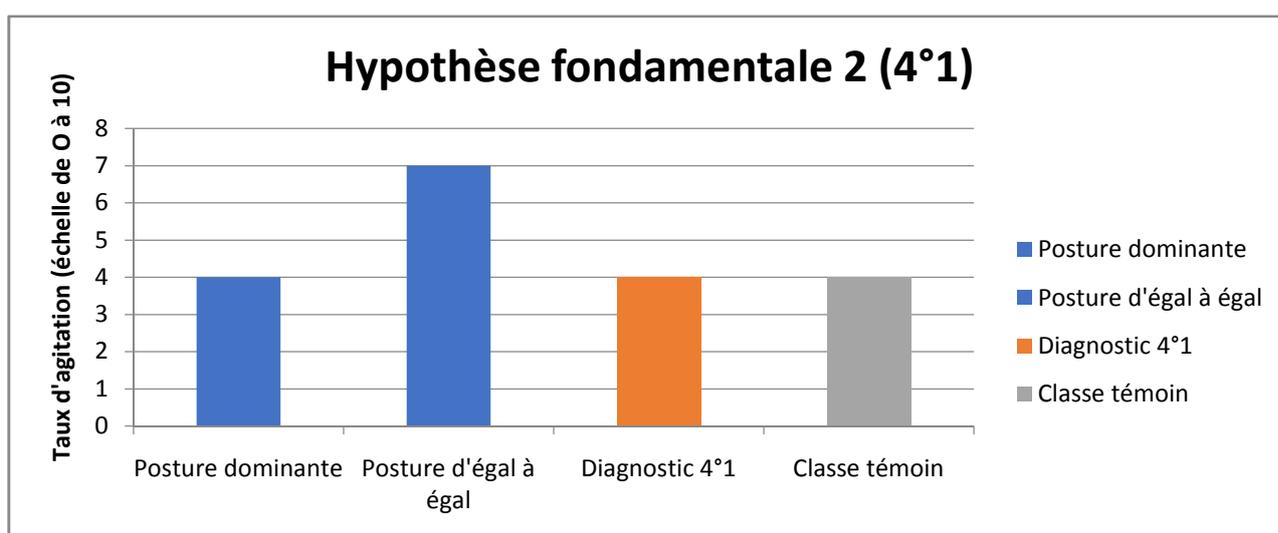
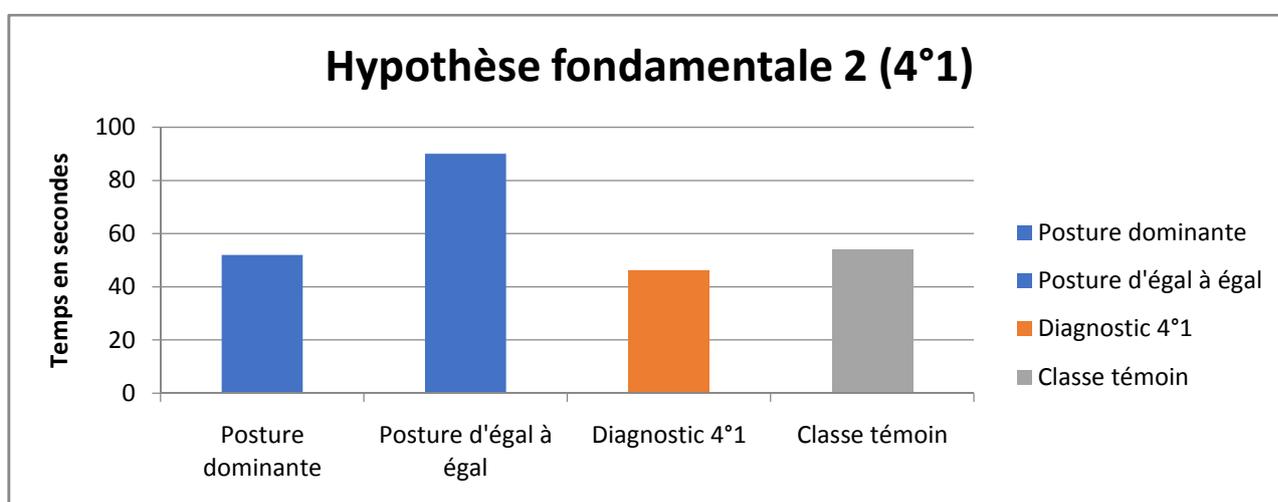
transition où l'enseignant se déplace, que ce soit de manière circulaire ou rectiligne. Cependant, également pour les deux classes expérimentales, la comparaison avec le constat diagnostic nous permet de dire que ce facteur « déplacement » n'est pas le seul à entrer en jeu dans la CNV et permettant ainsi d'améliorer le temps de retour au silence, et le taux d'agitation. Alors, nous avons pris en compte ces résultats pour tester notre deuxième hypothèse fondamentale.

- **Hypothèse fondamentale 2** « Nous faisons l'hypothèse que l'adoption d'une posture dominante par rapport aux élèves permet de fixer l'autorité plus vite et plus efficacement. » :

Dans le cadre de l'expérimentation, les résultats concernant la deuxième hypothèse fondamentale sont traduits dans les graphiques suivants :



Au regard des résultats ci-dessus, nous pouvons observer le fait que l'adoption d'une posture dominante immobile (debout face à des élèves assis par exemple) tend vers une diminution du temps de retour au silence (65 secondes) ainsi que du taux d'agitation, par rapport à l'adoption d'une posture d'égal à égal (82 secondes). Dans l'adoption d'une telle posture, nous avons dissocié le test d'une posture d'égal à égal avec ou sans objet interposé. En effet, les résultats sont plus probants pour une posture d'égal à égal sans bureau entre la classe et l'enseignant par exemple, nos résultats présentent la moyenne. Alors, en couplant l'immobilité et une posture dominante, nous pouvons observer des résultats probants qui se rapprochent des résultats diagnostics en amont de l'expérimentation.



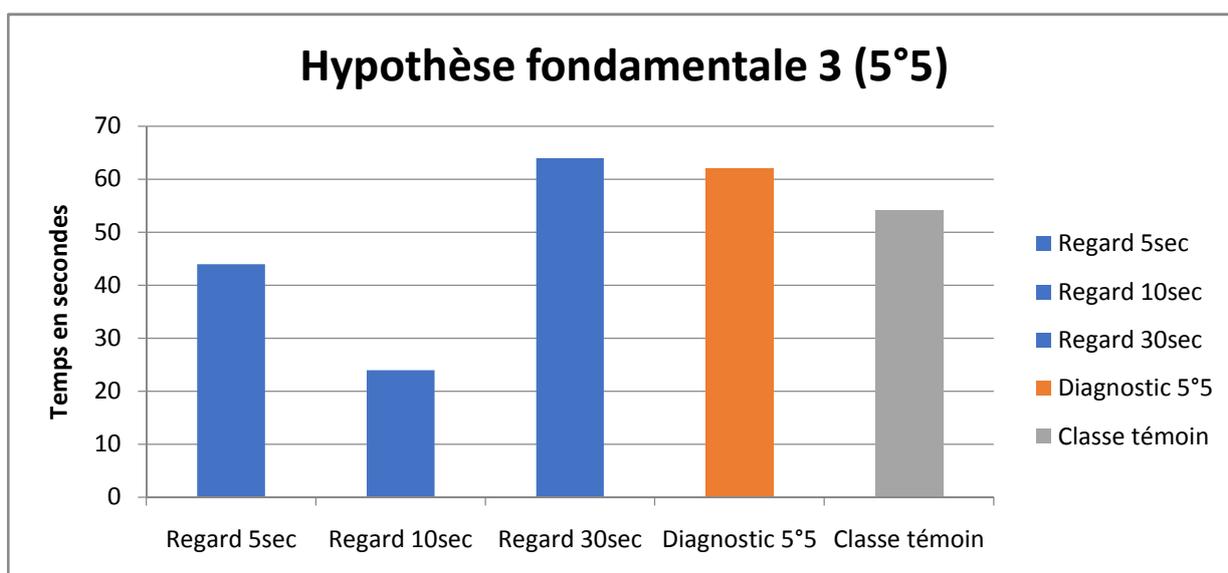
Concernant la classe de 4°1, la tendance se retrouve avec des résultats permettant d'observer une fixation de l'autorité plus rapide (52 secondes par rapport à 90 secondes) dans le cadre de

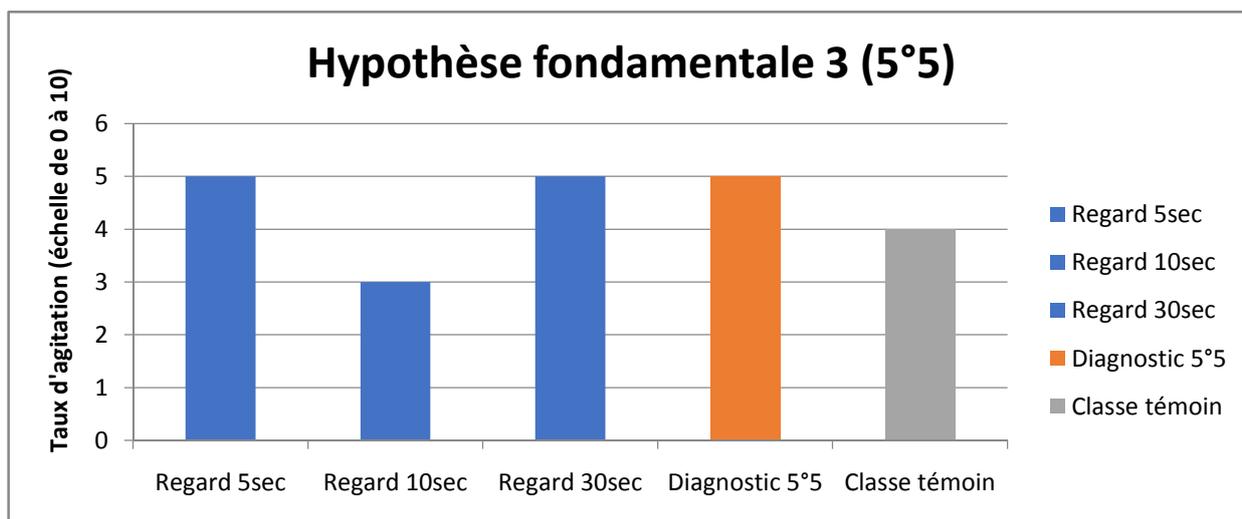
l'adoption d'une posture dominante par rapport à une posture d'égal à égal. De plus, comme les critères de mesure sont corrélés, le taux d'agitation évolue de la même manière. La tendance se rapproche des résultats diagnostics de chaque classe, mais nous avons jusque là testé deux éléments de la CNV avec les déplacements et la posture.

Ainsi, au regard des résultats pour les deux classes nous pouvons valider notre deuxième hypothèse fondamentale concernant le fait que l'adoption d'une posture dominante de l'enseignant par rapport à ses élèves, couplée à son immobilité, permet de fixer plus rapidement et de manière plus efficace l'autorité enseignante par rapport à l'adoption d'une posture d'égal à égal. Nous avons tenu compte de ses résultats pour tester notre troisième hypothèse fondamentale.

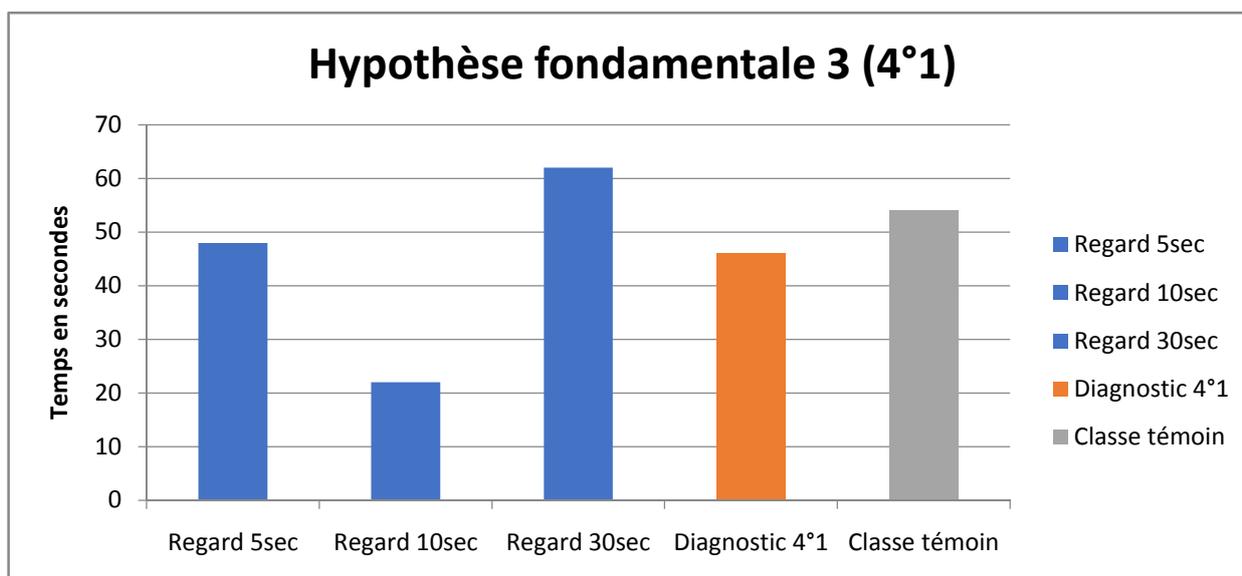
- ***Hypothèse fondamentale 3 « Nous faisons l'hypothèse qu'un regard régulier, avec un temps moyen entre chaque regard, sur la montre (exploitation du silence) dans une position neutre sans CV favorise la fixation de l'autorité. »***

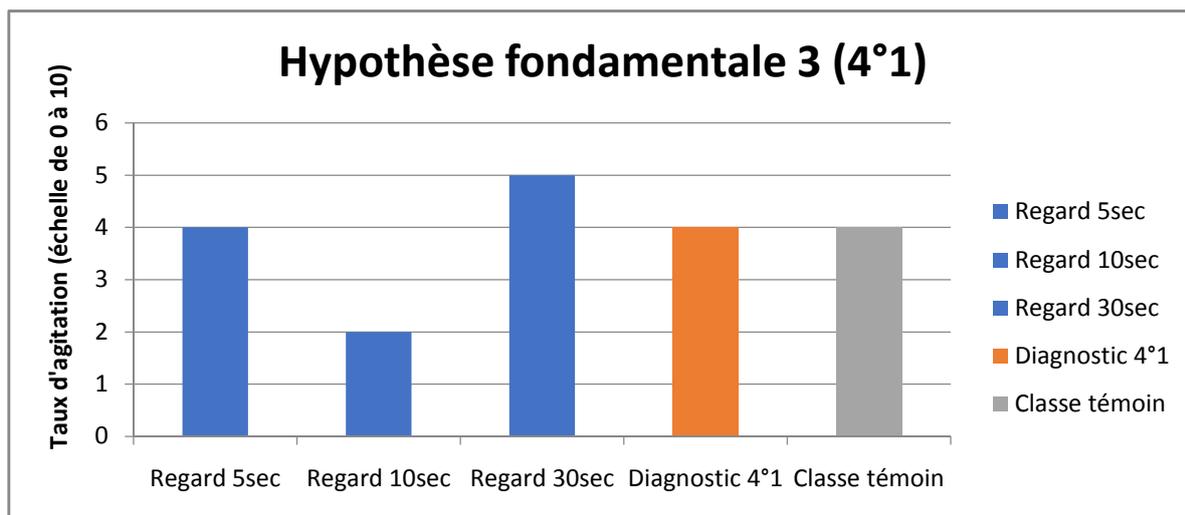
Dans le cadre de l'expérimentation, les résultats concernant la troisième hypothèse fondamentale sont traduits dans les graphiques suivants :





Concernant les résultats présentés ci-dessus, nous pouvons conclure pour la classe qu'un regard vers la montre toutes les dix secondes correspond à la condition pour laquelle l'autorité de l'enseignant se fixe le plus rapidement et de manière la plus efficace. En effet, nous pouvons alors supposer qu'un regard toutes les 5 secondes est peut-être un signal envoyé de manière trop récurrente pour que les élèves y prêtent attention, et inversement pour un regard toutes les 30 secondes. Le couplage des différents éléments de la CNV testés permet donc de diminuer le temps de retour au silence, par rapport au test diagnostic mais également par rapport à la classe témoin.





Au regard des graphiques ci-dessus, nous pouvons faire les mêmes constats pour la classe de 4°1. En effet, nous retrouvons la même tendance avec un regard montre toutes les dix secondes permettant de fixer plus rapidement et de manière plus efficace l'autorité enseignante. Cependant contrairement à la classe de 5°5, le regard toutes les cinq secondes ne permet pas d'améliorer les résultats diagnostics, l'effet trop répétitif sûrement, comme supposé pour la classe de 5°5 semble aussi affecter cette classe.

Alors, ces différents résultats nous permettent de valider notre hypothèse fondamentale numéro 3 tout en précisant que le temps moyen nécessaire à cette fixation de l'autorité se trouve autour de dix secondes. Un temps trop court ne rendrait pas assez « exceptionnel » cet aspect de la CNV, et un temps trop long entre chaque regard impacte moins la réaction des élèves.

- ***Exploitation des résultats***

Les résultats nous ont donc montré que les deux axes de traitement étaient liés. En effet, le taux d'agitation de la classe est toujours corrélé au temps de retour au silence. En reprenant hypothèse par hypothèse, nous avons pu vérifier tout d'abord notre première hypothèse fondamentale qui concernait les déplacements : « *Nous faisons l'hypothèse que minimiser les déplacements durant ce temps de transition permet de fixer l'autorité de manière plus efficace et plus rapide.* ». Les résultats démontrent effectivement une autorité qui se fixe plus rapidement et de manière plus efficace lorsque l'enseignant est immobile durant le temps de transition en comparaison aux autres hypothèses opératoires testées à savoir un déplacement

circulaire et un déplacement rectiligne face aux élèves. Ces résultats nous permettent alors de valider notre première hypothèse fondamentale.

Ensuite, la deuxième hypothèse fondamentale, « *Nous faisons l'hypothèse que l'adoption d'une posture dominante par rapport aux élèves permet de fixer l'autorité plus vite et plus efficacement.* », correspondant à la posture avec l'expérimentation de deux hypothèses opératoires correspondant à une posture spécifique démontre une autorité qui se fixe plus rapidement et de manière plus efficace lors de l'adoption d'une posture dominante par rapport aux élèves. A nouveau, les deux axes étant liés, le retour au silence et le taux d'agitation ont des évolutions semblables pour la classe de 4^o1 et celle de 5^o5, nous permettant, ainsi, de valider notre deuxième hypothèse fondamentale.

Enfin, la troisième hypothèse fondamentale qui s'intéressait au regard montre, « *Nous faisons l'hypothèse qu'un regard régulier, avec un temps moyen entre chaque regard, sur la montre (exploitation du silence) dans une position neutre sans CV favorise la fixation de l'autorité.* », est validée par la deuxième hypothèse opératoire testée à savoir un regard montre toutes les dix secondes permettant une fixation de l'autorité rapide et efficace.

7.2. Points positifs/négatifs de l'expérience

- Pour l'élève

Au regard de l'expérimentation que nous avons pu mettre en œuvre, nous trouvons quelques points positifs pour les élèves dans le cadre de la fixation de l'autorité. Tout d'abord au regard du temps de pratique effective puisque celui-ci a augmenté, en effet en fixant plus rapidement son autorité en fin de cours les temps de bilan et de transition sont plus courts ce qui est favorable au temps moteur. Ensuite, le fonctionnement par routine permet aussi de rassurer les élèves (notamment les cinquièmes, plus jeunes) dans un cadre défini par avance. En revanche, à l'inverse, le fait de tester différentes postures, attitudes instaure un climat moins rassurant pour les élèves faisant parti des classes expérimentales et moins routinier ce qui a joué sur les résultats.

- Pour l'enseignant

Concernant l'enseignant, cette expérimentation est avantageuse dans la prise de conscience de sa communication non verbale et de son impact. En effet, cette étude permet de conscientiser une partie de sa CNV et de l'exploiter au maximum dans un objectif d'améliorer sa pratique professionnelle. Cependant l'expérimentation est difficile à mettre en place, notamment pour un enseignant stagiaire puisque toutes les attitudes et postures ne fonctionnent pas et entraînent l'effet inverse de celui recherché, à savoir une perte d'autorité ou du moins une sensation de perte de contrôle du groupe, pas toujours facile à vivre en tant que jeune professeur.

7.3. Limites

- Les limites impondérables

Tout d'abord, la taille de l'échantillon est évidemment source de relativisation de l'étude. En effet, nos conclusions s'effectuent sur la base d'un effectif de 76 élèves, soit un échantillon très faible qui limite nos conclusions. D'autre part, les profils de classes sont également des profils qui diffèrent. Autrement dit, la classe témoin a un profil particulier par rapport aux classes expérimentales, donc malgré le protocole mis en place, il existe cette incertitude lié au fait que chaque classe est spécifique. Il est donc important de tenir compte du contexte spécifique de l'expérimentation, où nous considérons que la troisième hypothèse pouvait être testée sans détournement ce qui ne serait peut-être pas le cas dans un autre contexte.

Ensuite, la CNV bien que conscientisée au maximum dans cette expérience laisse une part d'inconscient. En effet, si le contrôle des déplacements, de la posture sont contrôlés, l'expression du visage, la tenue... sont d'autres facteurs de la CNV non testés et qui sont restés du domaine de l'inconscient dans cette étude, limitant aussi nos résultats.

- Les limites concernant la démarche

S'agissant de la démarche, en complément avec la limite précédente, nous n'avons testé que trois éléments de la CNV. Or, il en existe d'autres, il convient donc de prendre conscience du fait que ce sont uniquement certains éléments de la CNV qui entrent en compte et non la CNV dans sa totalité.

Par ailleurs, les résultats que nous présentons dans cette étude sont des moyennes. Ainsi, si ces résultats démontrent bien une tendance, ils masquent parfois des effets que nous avons pu remarquer lors de l'expérimentation. En effet, deux effets notables limitent nos conclusions. Le premier, que nous avons nommé « effet surprise » concerne surtout les postures testées auxquelles les élèves ne s'attendent pas (comme s'asseoir au milieu d'eux), cet effet entraîne ponctuellement ce que nous cherchons à savoir une fixation rapide et efficace de l'autorité, mais cet effet fonctionne à très court terme. Le second effet concerne la période de test, en effet il y a évidemment un impact quand au moment de la journée, de la semaine, et de l'année scolaire dans lequel l'étude s'effectue. Cet effet est donc amorti par la présentation des moyennes mais entraîne des fluctuations dans les résultats qui limitent aussi l'expérimentation.

Enfin, la dernière limite concernant notre démarche s'articule autour des activités physiques sportives et artistiques (APSA) support. En effet, si les conclusions de notre étude sont générales, nous avons pu remarquer un effet APSA dans les résultats. Autrement dit, le temps de transition dehors en Athlétisme est différent du temps de transition dans le dojo en Acrosport, lui-même différent du temps de transition dans le gymnase en Basket-ball. L'activité support et le lieu de pratique de cette activité sont des facteurs qui viennent limiter nos résultats et dont il était difficile pour nous de tenir compte, bien que nous sommes persuadés de l'intérêt d'une étude liant la CNV aux APSA.

7.4. Perspectives

Notre étude s'est centrée sur l'impact de la CNV, et plus précisément de trois facteurs de la CNV, sur la fixation de l'autorité lors du temps de transition entre la dernière situation et le bilan de la leçon. Il serait intéressant, comme nous l'avons évoqué dans la partie limites, d'étudier les relations entre la fixation de l'autorité sur ce temps de la leçon en fonction de l'APSA support. En effet, le lieu de pratique, le lieu de rassemblement, la forme de rassemblement varient régulièrement en fonction des APSA et l'intérêt serait alors de spécifier la CNV à l'APSA support et au lieu de pratique toujours dans l'optique de gagner en efficacité dans la pratique professionnelle au service du temps moteur des élèves.

Par ailleurs, notre étude se centrait sur un temps de leçon très spécifique, il serait peut-être intéressant de tester différents temps de leçons pour voir si la CNV utilisée en début de leçon est la même que celle utilisée en fin de leçon, ou que celle utilisée entre deux situations.

8. Bibliographie

ABRIC, J.-C. (1999). *Psychologie de la communication : théories et méthodes*. Paris : Armand Colin, 3ème édition (2008).

BARRIERE-BOIZUMAULT, M. (2013). *Les communications non verbales des enseignants d'Education Physique et Sportive : Formes et fonctions des CNV, croyances et réalisation effective des enseignants, ressenti des effets par les élèves* (Education. Université Claude Bernard - Lyon I).

BOIZUMAULT, M., & COGERINO, G. (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant. *Staps*, 98(4), 67.

BOIZUMAULT, M., & COGERINO, G. (2012). Les croyances des enseignants d'EPS sur les communications verbales et non verbales : décalage avec la pratique réelle. Communication à la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France.

CORRAZE, J. (1980). *Les communications non verbales*. Paris : Presses Universitaires de France.

GUILLOT, G. (2009). Autorité, respect et tolérance. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 42,(3), 33-53.

KOJEVE, A., & TERRE, F. (2004). *La notion de l'autorité*. Paris: Gallimard. Paris, Administration du Grand dictionnaire universel, 1866-1877.

MARCHIVE, T. (2010). *Enseigner l'EPS : Une histoire de temps*. Cahiers EPS n°42.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). Programmes collège 2016, Pub. L. No. B.O. spécial n°11.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2013). Référentiel de compétences des enseignants, Pub. L. No. MENE1315928A.

PIERON, M. (1993). Analyser l'enseignement pour mieux enseigner. Dossier EPS 16. Paris : Edition EPS.

ROBBES, B. (2011). Crise de l'autorité à l'école : une idée répandue à interroger. *Spécificités*, 4,(1), 199-216.

ROGERS, E.M., & AGARWALA-ROGERS, R. (1976). *Communication in organizations*. New York : Free Press.

VINCENT, P. & SCHULE, N. (2016). *La communication non verbale de l'enseignant d'EPS lors de la phase d'échauffement au secondaire I Les effets respectifs des différents types de CNV sur l'engagement des élèves* (Mémoire de Master, Haute école pédagogique de Lausanne).

WEBER, M. (1922). *Économie et société*, op. cit., p. 285-286.