

# **UNIVERSITE DE MONS**

**Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation**

**L'enseignement, un métier multitâches : analyse des gestes professionnels non verbaux employés par un échantillon d'enseignants en cours de langue**

Direction :

Mémoire présenté par

M. BOCQUILLON

A. DEROBERTMASURE

Madison DAVE en vue de l'obtention du diplôme de Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement et apprentissages scolaires

**Année académique 2021-2022**

## **Remerciements**

Après trois années de travail, me voici à l'aboutissement de mon cursus universitaire à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Mons. Ce parcours n'aurait pu être possible sans certaines personnes, que je tiens à remercier.

Tout d'abord, je tiens à remercier Madame Bocquillon pour son temps et ses conseils précieux. Ce travail de mémoire n'aurait pu être finalisé sans elle, qui m'a aiguillée à de nombreuses reprises dans cette recherche. Je suis également reconnaissante envers l'ensemble du corps enseignant du service de méthodologie et formation pour m'avoir tant appris.

Je remercie également les chefs d'établissement et enseignants qui ont accepté de m'accueillir et de collaborer avec moi afin que je puisse réaliser mon mémoire. Je n'oublie également pas les élèves (et leurs parents), qui ont également accepté de participer à l'étude.

Ensuite, vient le tour de mes parents, de mon frère et de mes proches pour leur soutien et leur compréhension dans les moments plus difficiles.

Enfin, je remercie Jordan, pour m'avoir soutenue tout au long de ce parcours et de m'avoir poussée à donner le meilleur de moi. Merci de m'avoir montré que je pouvais y arriver.

## **Table des matières**

<b>1</b>	<b><u>INTRODUCTION</u></b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b><u>CADRE THÉORIQUE</u></b>	<b>8</b>
<b>2.1</b>	<b>L'ENSEIGNEMENT EFFICACE</b>	<b>8</b>
<b>2.2</b>	<b>L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE</b>	<b>8</b>
<b>2.3</b>	<b>LES PRATIQUES DE L'ENSEIGNANT</b>	<b>10</b>
2.3.1	LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT VERBALES	11
2.3.2	LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT NON VERBALES	12
2.3.3	LE VERBAL ET LE NON-VERBAL : DEUX ÉLÉMENTS EN INTERACTION ?	14
<b>2.4</b>	<b>LES FONCTIONS DES COMPORTEMENTS VERBAUX ET NON VERBAUX DANS LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT</b>	<b>15</b>
2.4.1	LA GESTION DE CLASSE	15
2.4.1.1	La gestion de la participation	16
2.4.1.2	La gestion des comportements	17
2.4.1.2.1	Les interventions préventives	17
2.4.1.2.2	Les interventions correctives	18
2.4.1.3	La gestion de l'espace, du temps et logistique	19
2.4.1.4	La gestion des interventions sociales	20
2.4.2	LA GESTION DES APPRENTISSAGES	20
2.4.2.1	Les consignes	21

2.4.2.2	La présentation du plan	21
2.4.2.3	Les aspects importants	22
2.4.2.4	L'objectivation	22
2.4.2.5	Le feedback	23
2.4.2.6	La clarification	25
2.4.2.7	L'étayage	26
<b>3</b>	<b><u>DEUXIÈME PARTIE : CADRE PRATIQUE</u></b>	<b>27</b>
<b>3.1</b>	<b>CADRE MÉTHODOLOGIQUE</b>	<b>27</b>
3.1.1	QUESTION DE RECHERCHE	27
3.1.2	ÉCHANTILLON	27
3.1.3	RECUEIL DE DONNÉES	28
3.1.4	OUTILS ET MÉTHODES D'ANALYSE	29
3.1.4.1	La grille de codage	29
3.1.4.2	L'application Vosaic Connect	31
3.1.4.3	Méthodes d'analyse	32
<b>4</b>	<b><u>RÉSULTATS</u></b>	<b>34</b>
<b>4.1</b>	<b>COMPARAISON DU TYPE DE COMPORTEMENTS EMPLOYÉS PAR L'ENSEIGNANT</b>	<b>34</b>
4.1.1	RÉPARTITION DES COMPORTEMENTS EMPLOYÉS PAR L'ENSEIGNANT 1	34
4.1.2	RÉPARTITION DES COMPORTEMENTS EMPLOYÉS PAR L'ENSEIGNANT 2	35
4.1.3	RÉPARTITION DES COMPORTEMENTS EMPLOYÉS PAR L'ENSEIGNANT 3	36
4.1.4	RÉPARTITION DES COMPORTEMENTS EMPLOYÉS PAR L'ENSEIGNANT 4	36

<b>4.2 COMPARAISON DES FONCTIONS DES COMPORTEMENTS EMPLOYÉS PAR LES ENSEIGNANTS</b>	<b>37</b>
4.2.1 RÉPARTITION DES FONCTIONS DES COMPORTEMENTS DE L'ENSEIGNANT 1	37
4.2.2 RÉPARTITION DES FONCTIONS DES COMPORTEMENTS DE L'ENSEIGNANT 2	40
4.2.3 RÉPARTITION DES FONCTIONS DES COMPORTEMENTS DE L'ENSEIGNANT 3	42
4.2.4 RÉPARTITION DES FONCTIONS DES COMPORTEMENTS DE L'ENSEIGNANT 4	44
4.2.5 SIMILITUDES ET DIFFÉRENCES ENTRE LES ENSEIGNANTS	46
<b>5 DISCUSSION DES RÉSULTATS</b>	<b>48</b>
<b>5.1 QUE PEUT-ON DIRE DE LA RÉPARTITION DES TYPES DE COMPORTEMENTS CHEZ LES ENSEIGNANTS OBSERVÉS?</b>	<b>48</b>
<b>5.2 QUE PEUT-ON DIRE DES FONCTIONS DES COMPORTEMENTS EMPLOYÉS PAR LES ENSEIGNANTS OBSERVÉS?</b>	<b>49</b>
5.2.1 LA GESTION DE CLASSE	49
5.2.2 LA GESTION DES APPRENTISSAGES	51
<b>6 CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES</b>	<b>53</b>
<b>7 BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>55</b>
<b>8 TABLE DES ANNEXES</b>	<b>63</b>

## **1 Introduction**

La qualité de l'enseignement est un sujet régulièrement étudié dans le domaine de l'éducation (Carette, 2008). Différentes évaluations ont ainsi pour objectif d'estimer cette qualité et de déterminer les éléments qui influencent l'efficacité d'un système éducatif (Carette, 2008). Ces évaluations peuvent être (inter)nationales, comme l'enquête PISA (Grenet, 2008) ou bien être réalisées à échelle réduite, au sein même des établissements scolaires (Carette, 2008). La recherche en éducation indique notamment que les établissements scolaires, et même les enseignants, n'ont pas tous la même efficacité (Carette, 2008). Cette efficacité dépend de différents facteurs parmi lesquels se retrouvent les pratiques d'enseignement, qui correspondent aux pratiques employées par un enseignant lors d'une situation de classe (Clanet & Talbot, 2012). Ces pratiques peuvent ainsi influencer les résultats scolaires des élèves (Clanet & Talbot, 2012) et expliquer une partie de la variance entre leurs performances (Talbot, 2012). En partant de ce constat, Bost (2006) suggère aux enseignants d'employer des pratiques qualifiées d'efficaces, car elles permettraient d'améliorer les performances des apprenants (Bloom, 1979, cité par Crahay, Demeuse & Monseur, 2005) et de diminuer l'échec scolaire (Bost & Riccomini, 2006). Ces pratiques peuvent être employées pour accomplir diverses tâches (De Landsheere & Delchambre, 1979) et présentent toutes un point commun : la communication entre l'enseignant et les apprenants. Cette communication entre apprenants est donc un élément majeur des situations de classe puisque les enseignants et les élèves vont interagir, ce qui va permettre l'apprentissage (De Landsheere & Bayer, 1969 ; Lapointe, 2016 ; Altet, 1994). Ces interactions peuvent revêtir diverses fonctions telles que le maintien de l'attention des apprenants (Haneef, Adnan Faisal, Khaliq Alvi & Zulfikar, 2014 ; Babad, 2005), la mise en place d'un climat de classe favorisant l'apprentissage (De Landsheere et Delchambre, 1979), la présentation de contenu d'apprentissage (Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2017), etc. Cependant, bien que les interactions entre enseignants et élèves évoquent l'idée d'une discussion orale, il existe un autre registre d'interventions permettant d'interagir : les interventions non verbales (Altet, 1994).

Les pratiques d'enseignement non verbales constituent un élément à part entière de l'action pédagogique et peuvent avoir un impact sur l'efficacité de l'enseignement et, par conséquent, sur l'apprentissage des élèves (Babad, 2005 ; Haneef et al., 2014 ; Lapointe,

2016 ; Beebe, 1980). Cependant, dans le monde francophone, peu d'études ont été menées sur l'observation des pratiques enseignantes, qu'elles soient verbales ou non, de même que sur les interactions maître-élèves (Altet, 1994 ; Bocquillon, 2020). Moulin (2004) approfondit cette remarque en ajoutant que, même si les chercheurs se sont intéressés à la communication non verbale, très peu ont étudié les comportements non verbaux en situation pédagogique. Or, l'observation est primordiale dans l'étude des pratiques d'enseignement réalisées sur le terrain (Altet, 1994). Les enseignants, ayant souvent peu conscience de leur pratique professionnelle, ne pourraient être capables de décrire fidèlement et objectivement les actions effectivement réalisées en classe (Haneef et al., 2014). Selon Perrenoud (2012), l'enseignement serait une profession principalement constituée d'automatismes, devenus des routines. Les enseignants agiraient donc comme ils le font par habitude. Certaines actions, devenues automatisées, sont donc effectuées de manière inconsciente par l'enseignant (Perrenoud, 2012, Haneef et al., 2014 ; Lapointe, 2016 ; De Landsheere & Delchambre, 1979 ; Beebe, 1980 ; Moulin, 2004 ; Visioli & Petiot, 2018). Recourir à l'observation directe des enseignants sur le terrain permet donc de pallier ce problème (Altet, 1994 ; De Landsheere & Delchambre, 1979 ; De Landsheere & Bayer, 1969).

Dans ce contexte, les champs des comportements verbaux et non verbaux sont investigués dans cette étude via l'observation directe afin de répondre aux questions de recherche « *quelles sont les fonctions des comportements verbaux et non verbaux employés sur le terrain par des enseignants en fonction depuis 5 ans ou plus? Existe-t-il des différences inter et intra-enseignants ?* ». L'enjeu de cette recherche est donc d'observer des enseignants en action dans différentes classes afin d'étudier les pratiques d'enseignement, aussi bien verbales que non verbales, employées par un échantillon d'enseignants sur le terrain ainsi que la fonction, c'est-à-dire l'objectif, de ces gestes. Le second objectif consiste à vérifier si les enseignants de l'échantillon emploient des comportements différents les uns par rapport aux autres et s'ils emploient des comportements différents en fonction de la classe face à laquelle ils se trouvent.

Pour répondre à ces questions, ce travail de mémoire dresse, dans un premier temps, un cadre théorique construit au moyen d'une revue de la littérature scientifique à propos de l'enseignement efficace et des différentes fonctions des pratiques d'enseignement pouvant se manifester en classe. Les fonctions de ces pratiques sont, au sein de ce cadre

théorique, définies, explicitées et illustrées par des exemples de leurs manifestations verbales et non verbales. La recherche présente ensuite la méthodologie employée afin de répondre aux questions de recherche. Cette partie reprend ainsi des informations liées aux enseignants constituant l'échantillon ainsi qu'au recueil de données et présente les outils et méthodes utilisés pour analyser les données récoltées. Les résultats issus de l'analyse des différentes observations réalisées sur le terrain sont ensuite présentés dans la partie « résultats » de cette étude. Ces données sont ensuite discutées avant d'aboutir à une conclusion clôturant cette recherche.



## **2 Cadre théorique**

### **2.1 *L'enseignement efficace***

Afin d'assurer leur fonction, les enseignants emploient, en classe, différentes pratiques (Clanet & Talbot, 2012 ; Bost & Riccomini, 2006). Cependant, toutes les pratiques n'ont pas la même efficacité (Talbot, 2012 ; Hanushek, 1971, cité par Bissonnette & Boyer, 2019 ; Aaronson, Barrow & Sander, 2007). Les performances des élèves peuvent varier en fonction des pratiques d'enseignement mises en place dans la classe (Talbot, 2012). Cet effet, parfois appelé « effet-maître » ou « effet-enseignant », expliquerait 10 à 20 % des différences obtenues entre les résultats des élèves (Talbot, 2012). Les élèves confrontés à des enseignants efficaces auraient, en moyenne, cinq mois d'avance sur les autres (Hanushek (1971), cité par Bissonnette & Boyer, 2019) et feraient deux fois plus de progrès que les élèves confiés à des enseignants peu efficaces (Aaronson et al., 2007). Bloom (1979), cité par Demeuse, Crahay et Monseur (2005), fixe trois conditions pour qu'un enseignement soit caractérisé d'efficace : l'enseignement efficace permet d'élever la moyenne globale des résultats des élèves, de réduire la variance entre ces résultats et d'amoindrir la corrélation entre l'origine socioéconomique des élèves et leurs résultats.

Concernant les stratégies d'enseignement employées par les enseignants efficaces, ceux-ci utiliseraient des méthodes et stratégies qui se rapprochent des modèles « instructionnistes » (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2016). Cette famille de modèles, parmi lesquels se retrouve celui de l'enseignement explicite, favoriserait l'apprentissage (Bocquillon, Bissonnette & Gauthier, 2019).

### **2.2 *L'enseignement explicite***

L'enseignement explicite constitue un modèle d'enseignement qui favoriserait, pour les élèves, la compréhension des contenus et leur organisation (Clément, 2015) en cherchant à rendre visible les démarches employées par les enseignants afin de résoudre un problème, l'implicite étant néfaste à l'apprentissage (Gauthier & Bissonnette, 2017). L'efficacité de cette approche pédagogique a été démontrée à de nombreuses reprises. Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard (2010), dans leur méga-analyse, ont mesuré et comparé différentes approches pédagogiques issues de 362 recherches et ont conclu que l'enseignement explicite est une des approches qui favoriserait le plus l'apprentissage. Cependant, ces auteurs ne se sont intéressés qu'aux comportements

verbaux de l'enseignant. Il est donc intéressant de prêter attention aux comportements non verbaux employés par les enseignants et à leur lien avec les pratiques d'enseignement explicite.

Ce modèle d'enseignement se divise en trois temps : la préparation, qui permet à l'enseignant de définir les objectifs d'apprentissages, les idées maîtresses du curriculum et les connaissances préalables nécessaires à l'apprentissage ; l'interaction, qui représente le moment d'enseignement à proprement parler et la consolidation qui permet à l'enseignant de fixer les apprentissages et leur transfert (Bocquillon et al., 2019). Dans le cadre de cette recherche, seuls les temps de l'interaction et de la consolidation seront observés puisque ce sont les pratiques d'enseignement, et donc les gestes professionnels employés lors des situations de classe (Clanet & Talbot, 2012), qui constituent le centre de l'objet d'étude .

Lors du temps de l'interaction, une leçon construite selon la démarche d'enseignement explicite se décompose en trois phases (Bocquillon et al., 2019 ; Clément, 2015) :

- L'ouverture de la leçon, qui permet à l'enseignant d'attirer l'attention des élèves, de présenter les objectifs et de vérifier les prérequis.
- La conduite de la leçon, qui constitue le corps de la situation d'enseignement.
- La clôture de la leçon, qui permet d'objectiver la compréhension des élèves et d'énoncer la leçon suivante.

Bocquillon et al. (2019) ainsi que Clément (2015) subdivisent la phase de conduite de la leçon en différentes étapes :

- La première étape concerne le modelage. L'enseignant présente le contenu d'apprentissage en expliquant à voix haute les démarches mises en place pour effectuer une tâche.
- La pratique guidée constitue la deuxième étape. Les élèves et l'enseignant travaillent ensemble pour réaliser des tâches similaires à celles ayant été montrées par ce dernier.
- La dernière étape consiste en la pratique autonome durant laquelle l'élève s'exerce afin de maîtriser la matière enseignée. Cette étape a pour objectif d'automatiser les démarches mises en place par l'apprenant afin de résoudre un problème.

Les pratiques d'enseignement explicite ne concernent cependant pas uniquement celles liées à l'enseignement des contenus académiques, mais peuvent également concerner les pratiques permettant d'assurer la gestion des comportements (Bissonnette & Gauthier, 2017). Les comportements que les élèves devraient adopter en classe devraient donc également être enseignés. Utiliser des stratégies d'enseignement explicite concernant les apprentissages et les comportements semble donc être un moyen d'améliorer l'apprentissage (Bissonnette & Gauthier, 2017). Ces stratégies peuvent se manifester sous différentes formes (Bissonnette, Gauthier & Richard, 2007). Cependant, les pratiques liées à l'enseignement explicite ne sont pas à utiliser en tout temps. Celles-ci sont avant tout à employer lorsque le niveau de maîtrise des apprenants est faible, que la tâche à réaliser est nouvelle, que le temps disponible est limité et que le contenu à enseigner concerne les idées maîtresses du curriculum. Néanmoins, l'utilisation en tout temps de certains « ingrédients-clés » issus de l'enseignement explicite est prônée. Ces ingrédients clés concernent différentes stratégies telles que la vérification de la compréhension des élèves et de leurs prérequis, la pratique de l'évaluation formative et la mise en place d'interventions préventives et correctives concernant la gestion de classe (Bocquillon, Bissonnette & Gauthier, 2019).

### ***2.3 Les pratiques de l'enseignant***

Les enseignants, lorsqu'ils assurent l'action d'enseignement, emploient différentes pratiques professionnelles (Lenoir, 2005) qui peuvent se manifester sous de multiples formes (Clanet & Talbot, 2012). Celles-ci peuvent, dans certains cas, concerner des pratiques d'enseignement efficace et/ou explicite. Elles se divisent en deux grandes catégories : les pratiques enseignantes et les pratiques d'enseignement (Clanet & Talbot, 2012). Les pratiques enseignantes sont considérées comme étant les actions effectuées par l'enseignant pour mettre en place et assurer la réalisation des situations d'apprentissage. Selon Clanet et Talbot (2012) ainsi qu'Altet (2002), ces actions vont des pratiques professionnelles réalisées avant la mise en place de la situation d'apprentissage (préparation de la leçon) aux actions réalisées après la situation d'apprentissage (évaluation et ajustement de sa pratique). Les pratiques d'enseignement, quant à elles, sont constituées des actions réalisées lors de la situation de classe, en présence des élèves (Clanet & Talbot, 2012).

L'emploi de pratiques d'enseignement particulières se justifie par les objectifs poursuivis par l'enseignant. Celui-ci va ainsi choisir d'employer certains gestes pédagogiques et non d'autres, chaque comportement assurant ainsi une fonction particulière (Altet, 2002).

Dans le cadre de cette recherche, l'attention sera portée sur les pratiques d'enseignement selon un double point de vue : leurs manifestations verbales et non verbales. Les prochaines sections présentent donc les pratiques d'enseignement verbales, les pratiques d'enseignement non verbales, l'efficacité des comportements non verbaux ainsi que le lien existant entre le verbal et le non-verbal. Par la suite, les différentes fonctions de ces pratiques (verbales et non verbales) sont détaillées.

### **2.3.1 Les pratiques d'enseignement verbales**

Comme mentionné précédemment, les pratiques d'enseignement se manifestent, en partie, au moyen de comportements verbaux. Ces comportements se définissent comme étant des messages constitués de dires (Dolto, 2002) et permettant les interactions orales entre les enseignants et apprenants (De Landsheere & Bayer, 1969 ; Altet, 1994).

Le canal verbal est important dans la situation d'enseignement-apprentissage puisque c'est avant tout grâce à celui-ci qu'a lieu l'action d'enseigner (De Landsheere & Bayer, 1969). L'enseignant et les élèves vont ainsi interagir afin de permettre l'apprentissage (Moulin, 2004 ; De Landsheere & Bayer, 1969), et ce de manière fréquente (Clanet, 2005). Dans le cadre de ses recherches, Clanet (2005) a observé deux enseignants durant seize leçons chacun et a analysé les interactions verbales des enseignants avec leurs élèves, qu'elles aient lieu avec le groupe entier ou bien un élève en particulier. Il ressort de cette recherche que les interactions entre enseignant et élèves ont lieu, en moyenne, toutes les deux minutes.

Ces interactions reposent notamment sur le milieu social dans lequel les personnes en communication se trouvent (Altet, 1994) et dépendent donc du contexte (Fillietaz, Bimonte, Koleï, Nguyen, Roux-Mermoud, Royer, Trébert, Tress & Zogmal, 2021). L'enseignant et l'élève sont conscients de leur statut et de leur rôle au sein de l'acte de communication (Altet, 1994) et réagissent donc aux instructions verbales selon certaines règles sociales (Moulin, 2004 ; Altet, 1994). L'enseignant est socialement amené à énoncer des actions à réaliser (Fillietaz et al., 2021 ; Altet, 1994), tandis que l'apprenant

n'est pas amené à le faire (Altet, 1994). Ce dernier peut néanmoins initier certaines interactions verbales en interpellant l'enseignant (Clanet, 2005). La fréquence de ces actions dépend, en partie, du statut accordé à l'élève. Si l'enseignant considère un élève comme étant « faible », il initiera moins d'interactions avec lui. Parallèlement, l'élève jugé comme « faible » interpellera moins souvent l'enseignant que l'élève « fort » (Clanet, 2005).

Lors de l'action d'apprentissage, l'enseignant interagit avec les élèves pour différentes raisons. Le discours oral de l'enseignant possède ainsi deux principaux objectifs : transmettre un savoir et mener les apprenants à réaliser une action demandée (Moulin, 2004 ; Altet, 1994). En parlant, l'enseignant va exiger certaines actions de la part des apprenants. Lorsqu'il sollicite un élève pour répondre à une question, il s'attend donc à ce que cet élève lui réponde ; lorsqu'il énonce une consigne, il attend des apprenants qu'ils se mettent à la tâche, etc. (Altet, 1994). De Landsheere et Bayer (1969) ainsi qu'Altet (1994) confirment ces propos en avançant que les paroles des enseignants peuvent avoir pour objectif de provoquer un certain comportement chez un apprenant, qu'il ait lieu à des fins d'apprentissage ou de gestion de classe. À ces deux objectifs, Provencher (1973) ajoute un troisième rôle à la communication maître-élève : l'instauration d'un climat de classe propice à l'apprentissage, qui influencerait également les résultats des élèves.

Cependant, même si les pratiques d'enseignement verbales constituent une part importante des comportements de l'enseignant (De Landsheere & Bayer, 1969), l'enseignant emploie également des gestes professionnels non verbaux afin d'assurer la situation de classe (De Landsheere & Delchambre, 1979).

### **2.3.2 Les pratiques d'enseignement non verbales**

Babad (2007), Miller (1998) et Lapointe (2016) définissent les comportements non verbaux comme étant les actions qui ne comprennent aucun message verbal, qu'il soit écrit ou oral. Les messages transmis non verbalement par l'enseignant peuvent se manifester sous diverses formes telles que les expressions faciales, le regard, le toucher, les déplacements, etc. (Miller, 1988) et peuvent revêtir de nombreux rôles ou fonctions, selon l'objectif poursuivi par l'enseignant (Miller, 1998 ; De Landsheere & Delchambre,

1979 ; Grant, 1972). En d'autres termes, l'enseignant va pouvoir utiliser son corps et ses mouvements afin de transmettre un message aux apprenants (Visioli & Petiot, 2018).

De Landsheere et Delchambre (1979) distinguent trois fonctions principales au non-verbal dans la communication. Selon ces auteurs, il permettrait :

- De mettre en place un certain environnement social. Les individus vont ainsi transmettre, par le biais de comportements non verbaux, des indications sur la relation qu'ils entretiennent avec leurs interlocuteurs.
- D'accompagner le comportement verbal. Les gestes et mouvements vont ainsi soutenir la parole.
- De remplacer le comportement verbal. Les comportements non verbaux vont ainsi être porteurs de sens et n'auront pas besoin d'être accompagnés de paroles pour être compris.

Les enseignants vont donc employer des pratiques d'enseignement qui auront pour objectif d'assurer l'une de ces fonctions (De Landsheere & Delchambre, 1979 ; Miller, 1998).

De plus, Miller (1998) affirme que le non-verbal est un élément indissociable de l'action d'enseignement et qu'il est difficile, voire impossible, de le réprimer. À chaque instant, l'enseignant émet des messages non verbaux. Grant et Hennings (1971), cités par Miller (1988) accentuent ces propos en affirmant que la majorité des comportements émis par un enseignant ne sont pas manifestés verbalement. Ces chercheurs ont ainsi codé et analysé les gestes professionnels employés par un échantillon d'instituteurs primaires au sein de leur classe et avancent que 82 % des comportements émis par un enseignant se manifestent de manière non verbale. Cependant, il faut rester vigilant, car même si cette analyse a permis de chiffrer la proportion de comportements non verbaux par rapport aux comportements verbaux, l'échantillon analysé était très restreint (une étude de cas sur cinq enseignants).

Les comportements non verbaux jouent un rôle important au sein des situations de classe (Haneef et al., 2014). Babad (2005) ainsi que Lapointe (2016) avancent que l'utilisation des comportements non verbaux par un enseignant a un impact direct sur l'efficacité de son enseignement. Ces propos sont confirmés par Willett (1976), cité par Beebe (1980)

dans sa méta-analyse. L'auteur a observé des enseignants caractérisés d'efficaces et d'autres qualifiés d'enseignants moyennement efficaces et a remarqué que les premiers utilisaient en moyenne un plus grand nombre de comportements non verbaux lors de la situation d'apprentissage.

Rosenshine (1968), cité par De Landsheere et Delchambre (1979), avance que l'utilisation des comportements silencieux destinés à capter l'attention des apprenants ou à soutenir le discours oral ainsi que la durée de ces comportements sont positivement corrélées avec les résultats des apprenants. Coaes et Smidchens (1966) ont vérifié ces propos en observant s'il existait des différences significatives entre les résultats à un test de lecture passé par des apprenants dont l'enseignant employait des gestes non verbaux destinés à soutenir le discours oral et ceux dont l'enseignant n'employait pas de tels gestes. Les résultats démontrent alors que les élèves ayant bénéficié du non-verbal ont obtenu des résultats significativement plus élevés que ceux n'ayant pas été exposés aux gestes. Ces propos sont confirmés par Babad (2008) qui avance qu'une utilisation judicieuse du non-verbal en classe permettrait d'améliorer l'apprentissage tandis qu'un mauvais emploi de ces gestes l'entraverait.

L'efficacité des comportements nonverbaux peut aussi se répercuter sur le verbal. Dans leur étude, Coaes et Smidchens (1966), ont constaté que le verbal et le non-verbal étaient étroitement liés. Les gestes de l'enseignant avaient ainsi pour objectif d'accompagner son discours oral afin d'augmenter l'efficacité de celui-ci. Le verbal et le non-verbal semblent ainsi être deux dimensions étroitement liées (De Landsheere & Delchambre, 1979).

### **2.3.3 Le verbal et le non-verbal : deux éléments en interaction ?**

La communication verbale et la communication non verbale constitueraient le cœur des interactions sociales (Lapointe, 2016) et seraient indissociables (De Landsheere & Delchambre, 1979) tant leur rôle est essentiel dans le processus d'interaction (Lapointe, 2016). Kendon (1972), ainsi que Streeck et Knapp (1992), cités par Jones et LeBaron (2006), critiquent notamment la distinction souvent faite entre la communication verbale et la communication non verbale. Selon ces auteurs, il n'y aurait qu'un seul type de communication qui résulterait de l'interaction entre le verbal et le non-verbal. En ce sens, Babad (2005), De Landsheere et Delchambre (1979) ainsi que Lapointe (2016) affirment qu'il serait difficile, voire impossible, d'analyser les comportements non verbaux sans

prendre en compte le verbal qui y est associé. Wahyuni (2017) rejoint cette idée en avançant que le verbal et le non-verbal, dans une situation de communication, ne formeraient qu'une seule et unique entité. Selon cet auteur, un enseignant devrait être capable de combiner ces deux aspects de la communication pour transmettre effectivement le contenu académique enseigné et pour assurer une gestion de classe propice à l'apprentissage. Les travaux de Woolfolk et Galloway (1985), cités par Lapointe (2016), semblent rejoindre les propos des auteurs mentionnés ci-avant puisqu'ils affirment que les comportements non verbaux sont, en situation de classe, plus souvent employés en complément des comportements verbaux qu'utilisés seuls. Pour interpréter au mieux les comportements non verbaux émis par l'enseignant, il conviendrait donc de prendre également en compte les paroles de cet enseignant afin de pouvoir établir une analyse fiable en déterminant les fonctions des comportements verbaux et non verbaux.

#### ***2.4 Les fonctions des comportements verbaux et non verbaux dans les pratiques d'enseignement***

Les comportements présents au sein des classes peuvent exercer différentes fonctions, c'est-à-dire qu'ils peuvent être employés pour atteindre certains objectifs (De Landsheere & Delchambre, 1979 ; Altet, 2002). Les comportements non verbaux peuvent être accompagnés d'indications verbales (De Landsheere & Delchambre, 1979 ; Lapointe 2016 ; Wahyuni, 2017). Leur utilisation dépendrait de différents facteurs parmi lesquels se retrouvent les conditions situationnelles, le rapport au comportement verbal, l'intentionnalité de l'enseignant, l'objectif poursuivi et les conséquences effectives (De Landsheere & Delchambre, 1979). Plusieurs auteurs tels que Bocquillon, Derobertmeasure et Demeuse (2017), De Landsheere et Delchambre (1979), Moulin (2004) et Grant (1972 ; 1977), ayant étayé le sujet, permettent de réaliser un inventaire des fonctions des pratiques d'enseignement et de leurs variantes verbales et non verbales. Pour plus de lisibilité, ces fonctions vont être regroupées en deux grandes classes : la gestion de classe et la gestion des apprentissages.

##### **2.4.1 La gestion de classe**

De manière générale, la gestion de classe reprend l'ensemble des comportements destinés à organiser la vie en classe et a pour objectif d'instaurer des conditions de travail propices à l'apprentissage (Bocquillon et al., 2017 ; De Landsheere & Delchambre, 1979). Ainsi,



l'enseignant est amené à gérer différents aspects de la situation pédagogique. La gestion peut donc porter sur différents éléments tels que la participation, les comportements des élèves, l'espace et le temps ainsi que les interventions sociales.

#### *2.4.1.1 La gestion de la participation*

Au sein de sa classe, l'enseignant peut gérer la participation des élèves (Bocquillon et al., 2017 ; De Landsheere & Delchambre, 1979). Cette gestion de la participation consiste ainsi à désigner les apprenants qui vont devoir réaliser une tâche (De Landsheere & Delchambre, 1979) et a principalement lieu lorsque l'enseignant pose une question (Jarlégan, Tazouti & Fliller, 2011). Cette dimension de l'enseignement est essentielle et permet à l'enseignant d'augmenter l'implication des élèves dans l'apprentissage ainsi que de déterminer leur niveau de compréhension (Bocquillon, 2020).

De Landsheere et Delchambre (1979) distinguent deux types de gestion de la participation : la gestion de la participation s'adressant à un seul apprenant et la gestion de la participation de plusieurs apprenants, voire du groupe-classe dans son intégralité. Bocquillon (2020) met en avant que l'enseignant pourrait désigner un élève volontaire, un élève non volontaire, un élève choisi au hasard ou bien, au contraire, que l'enseignant pourrait laisser un élève répondre de manière spontanée, sans avoir été invité à le faire. La désignation d'un élève choisi de manière aléatoire constitue un moyen efficace et équitable de vérifier la compréhension de l'entièreté du groupe-classe (Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2019). Pour une efficacité maximale de la gestion de la participation, l'enseignant devrait atteindre le seuil de minimum 30 réponses des élèves par leçon (Hammond, 2016, cité par Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2020).

Ces différents types de gestion de la participation des élèves peuvent se manifester de plusieurs manières. De Landsheere et Bayer (1969) avancent que, pour désigner un ou plusieurs élèves en utilisant la parole, l'enseignant peut le ou les interpeller en le(s) nommant par son/leur prénom. Il peut également demander aux apprenants de désigner eux-mêmes la personne à interroger ou bien décider de ne pas gérer la participation des apprenants en laissant les élèves répondre spontanément.

La gestion de la participation peut également se manifester de manière non verbale. Eckman et Friesen (1969), cités par Moulin (2004) désignent les gestes employés par

l'enseignant pour gérer la participation des élèves par le terme de « régulateurs » qui accompagnent le discours oral de l'enseignant. L'enseignant pourrait ainsi inviter un élève à répondre à une question ou tâche demandée en lui jetant un coup d'œil (Duvillard, 2014), en le désignant du doigt (Duvillard, 2014) ou en hochant la tête (Grant, 1972).

#### 2.4.1.2 *La gestion des comportements*

La gestion des comportements concerne les gestes de l'enseignant destinés à anticiper les comportements perturbateurs pouvant survenir en classe ou bien à les corriger (Bocquillon et al., 2017). L'enseignant fait ainsi respecter le règlement et assure un climat de classe adapté aux apprentissages. Généralement, l'enseignant utilise un temps considérable à effectuer de telles actions (De Lansheere & Delchambre, 1979).

Bissonnette et Gauthier (2017) mettent en évidence deux types d'interventions de gestion de la discipline: les interventions préventives et les interventions correctives.

##### 2.4.1.2.1 Les interventions préventives

Les interventions préventives sont des actions effectuées par l'enseignant qui ont pour objectif de prévenir des écarts de conduite aussi bien avant la situation de classe que pendant le cours. Ces actes ne sont donc pas des actions propres à l'apprentissage (De Landsheere & Delchambre, 1979 ; Romano, 1993), mais sont néanmoins essentiels pour assurer un climat de classe positif (Romano, 1993 ; Bissonnette, Gauthier & Castonguay, 2017). Bissonnette et ses collègues (2017) avancent que les interventions préventives constituent la base d'une gestion de classe efficace. Selon ces auteurs, pour une gestion efficace des comportements, 80 % des interventions de l'enseignant devraient être préventives tandis que seuls 20 % devraient être correctives. En maximisant les interventions préventives, l'enseignant limite les écarts de conduite survenant en classe et peut donc allouer un temps plus conséquent à des gestes à buts pédagogiques (De Landsheere & Delchambre, 1979 ; Romano 1993; Bissonnette et al., 2017).

Ces interventions peuvent se manifester de manière verbale ou non verbale (Bissonnette & Gauthier, 2017). Pour prévenir les écarts de conduite de manière verbale, l'enseignant peut établir des règles et sanctions avec ou sans les apprenants, les rappeler en début de cours, etc. (Bissonnette & Gauthier, 2017 ; Romano, 1993).

L'enseignant peut également mettre en place des interventions préventives non verbales et utiliser son regard et ses déplacements (Bissonnette et al., 2017 ; Romano, 1993 ; Lapointe, 2016). Une gestion des comportements efficace se caractérise notamment par un balayage visuel fréquent de la classe ainsi que des déplacements imprévisibles afin de prévenir les écarts de conduite (Bissonnette et al., 2017 ; Romano, 1993 ; Lapointe, 2016).

L'enseignement explicite des comportements est également une piste préventive utile. Enseigner de manière explicite les comportements attendus se déroule en trois phases et permet d'éviter les écarts de conduite (Bourgeois & Audet, 2019). La première phase consiste en l'énonciation des comportements. Durant cette phase, l'enseignant va dire ce qu'il attend des élèves et quels sont les comportements proscrits. La deuxième phase concerne la justification de la mise en place des comportements attendus. Si la première et la deuxième étape de cet enseignement explicite requièrent le verbal, la troisième phase va, quant à elle, mêler le verbal au non verbal. En effet, cette étape concerne le modelage des comportements. L'enseignant va ainsi montrer aux apprenants le comportement réellement attendu, tout en verbalisant sa pensée. Si l'objectif est que les élèves marchent dans les couloirs, le professeur va ainsi marcher lui-même dans les couloirs afin d'illustrer l'attitude qu'il convient d'adopter en exprimant à voix haute ce qu'il est en train de faire. Par la suite, les élèves sont guidés dans l'adoption du comportement adéquat avant, finalement, qu'ils ne le réalisent seuls (Bissonnette et al., 2017).

#### 2.4.1.2.2 Les interventions correctives

Les interventions correctives sont employées par les enseignants pour faire cesser un comportement inadéquat survenu durant le cours (Bocquillon et al., 2019 ; Bissonnette et al., 2017). Ces interventions existent d'une part de manière verbale, d'autre part de manière non verbale et sont destinées à corriger un écart de conduite. Bissonnette et ses collègues (2017) mentionnent que ces interventions, qu'elles soient verbales ou non, peuvent être tantôt directes et tantôt indirectes. Plusieurs auteurs, tels que Bissonnette et Gauthier (2017), Bissonnette, Gauthier et Castonguay (2017) ainsi que Romano (1993), ayant étudié le sujet, illustrent cet aspect de la gestion de classe par une redirection du comportement des élèves qui peut se manifester par une discussion avec l'élève, une redirection de son comportement, l'énonciation d'une sanction, etc.

L'utilisation des comportements non verbaux est, selon Martineau et Gauthier (2007), une stratégie efficace pour corriger un comportement inapproprié sans briser la dynamique de classe. En ce sens, les interventions non verbales devraient être employées avant les interventions verbales (Bissonnette et al., 2017). Bissonnette et ses collègues (2017) qualifient notamment d'« interventions indirectes » les interventions non verbales ayant pour but de corriger un comportement inadéquat. Ainsi, le simple fait de se rapprocher d'un élève au comportement inadéquat ou de le fixer pourrait faire cesser ce comportement. En se déplaçant dans la classe et en se rapprochant de certains apprenants, l'enseignant va alors faire cesser les comportements inappropriés des élèves dans le but de les amener à prêter plus attention à ses propos (Grant, 1977 ; Romano, 1993 ; Bissonnette et al., 2017). Les gestes de la main sont également des éléments pouvant être utilisés pour corriger un comportement inapproprié. Dans cette situation, le geste remplace souvent la parole et vise à rappeler à l'apprenant le comportement adéquat. Cette dimension se retrouve, par exemple, lorsqu'un enseignant lève le doigt pour rappeler aux élèves qu'ils ne sont pas censés prendre la parole sans y avoir été invités (Duvillard, 2014 ; Grant, 1972).

#### *2.4.1.3 La gestion de l'espace, du temps et logistique*

La gestion de l'espace et du temps correspond aux actions de l'enseignant pour gérer l'espace classe et les déplacements qui s'y rapportent ainsi que le temps mis à sa disposition pour réaliser l'apprentissage (Bocquillon et al., 2017 ; De Landsheere & Delchambre, 1979). Une bonne gestion de l'espace-temps permet d'éviter les moments d'inactivité en classe et de faciliter les déplacements (Martineau & Gauthier, 2007 ; Bocquillon et al., 2017). Bissonnette et ses collègues (2017) précisent ces propos en affirmant que la gestion de l'espace et du temps se manifeste également dans l'organisation de transitions entre différentes activités. L'organisation des transitions entre les moments de la leçon doit également être connue par les apprenants, qui sont censés être conscients de ce qu'ils doivent réaliser durant ce temps.

De Landsheere et Bayer (1969) affirment que l'enseignant peut contrôler les déplacements des élèves dans la classe et le temps mis à leur disposition pour réaliser une tâche. Il peut, par exemple, autoriser un élève à se rendre à un endroit précis, tel que la

bibliothèque ou la poubelle, ou encore annoncer aux étudiants qu'ils ont cinq minutes pour réaliser une tâche.

L'enseignant peut également contrôler de manière non verbale l'espace et le temps. Ainsi, lors d'une situation pédagogique, le professeur peut montrer du doigt ou de la tête un exercice, un livre, etc. pour signifier que cette activité sera la suivante (Grant, 1977) ou encore indiquer d'un mouvement de tête l'endroit où doit se rendre un élève (De Landsheere & Delchambre, 1979).

La gestion logistique est décrite par Bocquillon (2020) comme étant la gestion des différents aspects de la classe liés à la logistique. L'enseignant a notamment recours à ce type de comportements verbaux pour prendre les présences, ou concernant ses déplacements, pour distribuer des feuilles. Ce point est associé, dans cette recherche, à la gestion du temps et de l'espace, car une bonne gestion logistique permet d'éviter les temps morts où les élèves n'ont rien à faire (Martineau & Gauthier, 2007).

#### *2.4.1.4 La gestion des interventions sociales*

La gestion des interventions sociales a pour objectif de créer un climat de classe positif et d'établir une relation entre l'enseignant et les élèves (Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2017 ; Bocquillon, 2020). Selon Bissonnette et Gauthier (2007), établir une relation positive avec les élèves est primordial afin de garantir une gestion de classe efficace. Ces stratégies peuvent se manifester verbalement et/ou non verbalement. Ce climat de classe peut s'établir en discutant avec les élèves, en faisant preuve d'humour, en faisant preuve d'affectivité positive ou négative qui, elle, n'est pas recommandée, etc. (Bocquillon, 2020). L'enseignant peut aussi encourager les élèves, leur poser des questions sur leur centre d'intérêt, les féliciter, etc. (De Landsheere & Bayer, 1969 ; Bocquillon, 2020).

D'une manière non verbale, l'enseignant pourrait sourire à l'élève, l'encourager de la tête, etc. (De Landsheere & Delchambre, 1979).

#### **2.4.2 La gestion des apprentissages**

La deuxième grande famille des pratiques d'enseignement concerne la gestion des apprentissages. Ce type de gestion se rapporte aux pratiques mises en place par

l'enseignant afin d'enseigner la matière scolaire planifiée (Bocquillon et al., 2017). Cependant, une situation d'enseignement-apprentissage est complexe et peut s'exercer par différents moyens, détaillés ci-dessous, allant du moment d'instruction jusqu'à la rétroaction (De Landsheere & Bayer, 1969). Les instructions se manifestent ainsi par l'énonciation d'aspects théoriques, de consignes et d'aspects importants. La gestion des apprentissages passe aussi par des objectivations, des feedbacks et des moments d'étayage.

#### *2.4.2.1 Les consignes*

Zakhartchouk (2000) ainsi que Dominguez et Rivière (2015) mettent en évidence l'importance des consignes, dont l'énonciation constitue une tâche basique, mais primordiale pour les enseignants. Selon ces auteurs, les consignes sont indispensables pour permettre aux apprenants de réaliser correctement leur tâche. Archer et Hughes (2011), cités par Bocquillon (2020), ainsi que Zakhartchouk (2000) préconisent certains critères pour que les consignes soient efficaces : elles doivent être compréhensibles, claires et ne pas présenter d'ambiguïté.

La littérature scientifique liée à l'enseignement explicite met en évidence que l'enseignant doit énoncer les consignes (Zakhartchouk, 2000 ; Bocquillon, 2020) et/ou les présenter à l'écrit (Zakhartchouk, 2000) afin de les transmettre aux élèves. Dominguez et Rivière (2015) précisent ces propos en ajoutant que les consignes orales peuvent être accompagnées d'indications non verbales. Toutefois, à l'heure actuelle, les recherches consultées portant sur l'élaboration et la présentation de consignes ne semblent pas mentionner l'utilisation de comportements non verbaux comme unique manière de donner une consigne.

#### *2.4.2.2 La présentation du plan*

Lorsqu'un enseignant se trouve en situation de classe, il est amené à séquencer son cours. Bocquillon (2020) met d'ailleurs en avant l'importance de cet élément. Selon cette auteure, énoncer le plan de la leçon et marquer les transitions entre les différents moments de la leçon constituerait un « ingrédient-clé » de la gestion des apprentissages. Verbalement, l'enseignant va pouvoir structurer ses actions en énonçant les objectifs et le plan de la leçon ou des activités à réaliser.

Par le biais de gestes et de mouvements, l'enseignant peut structurer son discours oral (Duvillard, 2014). Les professeurs ayant recours à ce type de gestualité vont ainsi découper leurs propos énoncés oralement afin de permettre aux apprenants de distinguer plus facilement les principales transitions. Duvillard (2014) donne ainsi l'exemple de gestes de la main utilisés pour présenter le plan : l'enseignant peut ainsi indiquer le numéro de l'étape d'une leçon à l'aide de ses doigts.

#### 2.4.2.3 *Les aspects importants*

Lors d'une situation de classe, l'enseignant peut mettre en avant différents points importants de son discours oral (Bocquillon, 2020) en précisant, par exemple, ce qu'il est essentiel de retenir (Bocquillon et al., 2017).

Les mouvements de l'enseignant peuvent également servir à accentuer et amplifier son discours oral (Lapointe, 2016 ; Grant 1972 ; Grant 1977). D'un point de vue pédagogique, l'utilisation de ces gestes est importante puisqu'elle permet d'insister sur certains points en évitant la redondance. Grant (1972 ; 1977) avance que l'enseignant pourra donc utiliser ses mains pour montrer l'importance d'un concept, ou bien tapoter sur son bureau pour attirer l'attention des élèves, etc. Ce dernier exemple est donc à cheval entre la gestion des comportements et l'instruction et doit faire preuve d'une observation minutieuse pour en définir la fonction. Le côté verbal et/ou les comportements des élèves seront donc à prendre en compte pour déterminer le rôle de ce geste.

#### 2.4.2.4 *L'objectivation*

Au sein d'une situation d'apprentissage, l'enseignant peut chercher à « rendre observable la façon dont les élèves construisent l'objet d'apprentissage » (Bocquillon, 2020, p.103). Il existe différents types d'objectivation : l'objectivation de la compréhension, l'objectivation de contenu, l'objectivation de l'opinion...

L'objectivation de la compréhension peut être spécifique ou stéréotypée (Bocquillon, 2020). L'objectivation spécifique de la compréhension peut prendre la forme de questions, telles que « qu'as-tu compris ? » ou bien la forme de phrases impératives telles que « résume-moi ce que tu as compris ! » (Bocquillon, 2020 ; Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2017) tandis que l'objectivation stéréotypée, qui se

manifeste sous la forme de questions telles que « ça va ? », ne permet pas à l'apprenant de fournir une réponse développée (Bocquillon, 2020). Les objectivations stéréotypées de la compréhension ne seraient donc pas aussi efficaces que les objectivations spécifiques puisque les élèves peuvent mal évaluer leur compréhension ou encore affirmer avoir compris alors que non (Hollingsworth & Ybarra, 2013, cités par Bocquillon, 2020).

Bissonnette et Richard (2001) incluent dans les objectivations les interventions destinées à vérifier si les élèves connaissent ou non les éléments théoriques à retenir. Concernant ces objectivations dites « de contenu », elles correspondent à des questions précises portant sur la matière enseignée. Elles se manifestent verbalement sous la forme de questions telles que « quelle est la capitale de l'Italie ? », « que signifie ce mot en français ? », etc. Les objectivations de l'opinion, quant à elles, ont pour objectif de solliciter l'avis personnel des élèves.

Seules les objectivations stéréotypées de la compréhension peuvent se manifester de manière non verbale. Par le biais de ses gestes, l'enseignant peut interroger les élèves sur leur compréhension en levant le pouce, par exemple, pour demander si cela va (De Landsheere & Delchambre, 1979).

Circuler dans la classe peut également avoir pour objectif de vérifier la compréhension des élèves (Rosenshine & Stevens, 1986). En se déplaçant dans l'espace-classe, l'enseignant peut ainsi observer le travail des élèves et leur poser des questions quant à leur compréhension. Rosenshine et Stevens (1986) avancent que, lorsque les élèves doivent travailler en autonomie, ils seraient plus engagés dans la tâche d'apprentissage lorsque l'enseignant se déplace et interagit avec eux. Ces déplacements destinés, à objectiver la compréhension des apprenants peuvent donc constituer une manière non verbale de vérifier la compréhension des élèves bien qu'ils puissent également s'accompagner d'indications verbales de l'enseignant (Bocquillon, Derobertmasure & Demeuse, 2017).

#### 2.4.2.5 *Le feedback*

Après avoir réalisé une tâche, l'apprenant s'attend à recevoir un retour sur sa production. Bocquillon (2020) définit le feedback comme étant « *une information fournie par un*



*agent (ex. : un enseignant, un pair, un livre, un parent, soi-même, une expérience...) sur une performance ou une compréhension (Hattie & Timperley, 2007) » (p.253). Selon Voerman, Meijer, Korthagen et Jan Simons (2012), le feedback est un élément important de chaque situation d'apprentissage, bien que peu employé par les enseignants. Ces auteurs ont observé 78 enseignants en fonction et ont conclu que le feedback représentait moins de 20 % des interactions de l'enseignant. À contrario, Bocquillon (2020) exprime que le feedback fait partie d'un trio de pratiques d'enseignement (avec la présentation et l'objectivation) qui sont les plus employées lors des situations d'enseignement. Martineau et Gauthier (2007) affirment quant à eux que, pour qu'un enseignement soit efficace, il faudrait augmenter l'occurrence et la qualité des feedbacks et supervisions fournis aux apprenants.*

Pour octroyer un feedback aux élèves, l'enseignant peut utiliser des moyens verbaux et non verbaux. Bocquillon (2020) distingue différents types de feedback :

- Le feedback stéréotypé : indiquant si la réponse donnée est correcte ou non, sans en expliquer la raison ;
- Le feedback spécifique : indiquant si la réponse donnée est correcte ou non, en expliquant la raison ;
- Le feedback sollicitant une correction, une amélioration ;
- Le feedback sollicitant une auto-évaluation ;
- Le feedback sollicitant une évaluation des pairs.

Le feedback le plus efficace est le feedback spécifique puisqu'il permet à l'élève de comprendre les raisons pour lesquelles sa réponse est correcte ou non. Les feedbacks sollicitant une correction, une amélioration, une auto-évaluation ou une évaluation par les pairs sont également des stratégies efficaces puisqu'ils développent leurs capacités d'auto-évaluation (Bocquillon, 2020).

Une explication verbale peut donc endosser la fonction de feedback. Concernant les comportements non verbaux, Duvillard (2014) met en avant le rôle du regard dans l'octroi de feedbacks. Le regard et les caractéristiques faciales de l'enseignant vont donner à l'apprenant un retour sur sa production. Babad (2005) avance que lorsqu'un apprenant fournit une réponse incorrecte après avoir été interrogé, l'enseignant aurait tendance à prolonger le contact visuel. Ce contact visuel serait d'ailleurs d'autant plus long que

l'enseignant estime l'apprenant capable de répondre correctement à la question. Un long contact visuel peut donc fournir à l'élève une information sur l'exactitude de sa réponse et l'inviter à développer ou corriger celle-ci.

Les déplacements de l'enseignant peuvent également avoir pour objectif d'octroyer un feedback aux apprenants (Rosenshine & Stevens, 1986). L'enseignant va alors se déplacer et se rapprocher des étudiants pour leur donner un retour sur leur production. Dans cette situation, le non-verbal est ainsi lié au verbal et a pour objectif de permettre à l'enseignant de s'adresser à un ou des apprenants.

#### *2.4.2.6 La clarification*

Lors de situations de classe, il est parfois nécessaire que l'enseignant explicite un concept. La « clarification » est une démarche dans laquelle l'enseignant cherche à faciliter la compréhension d'une notion et peut, d'une part, avoir lieu de manière verbale en donnant des explications complémentaires ou des exemples (De Landsheere & Bayer, 1969), mais il existe également des alternatives non verbales d'autre part permettant de clarifier le discours (De Landsheere & Delchambre, 1979 ; Grant, 1972).

Au moyen de gestes, l'enseignant peut donc améliorer l'assimilation par les élèves du message délivré oralement (De Lansheere & Delchambre, 1979). L'utilisation de gestes, qualifiés d'illustrateurs (Ekman et Friesen, 1969), est parfois essentielle pour faciliter et clarifier la compréhension d'un concept abstrait tel que les formes ou les directions (Miller, 1988). Ces gestes ne sont donc pas toujours destinés à remplacer le comportement verbal, mais à l'accompagner pour le préciser (Ekman et Friesen, 1969; De Landsheere & Delchambre, 1979). Ekman et Friesen (1969) vont également qualifier certains gestes de mouvement déictiques. Ces gestes vont avoir pour objectif de simplifier une situation de communication en désignant un objet lié à cette situation. Moulin (2004) ajoute à cette définition que ces gestes déictiques ont également comme objectif d'attirer l'attention des élèves. L'enseignant pourrait, par exemple, définir un mot de vocabulaire inscrit au tableau tout en le pointant du doigt.

#### 2.4.2.7 *L'étayage*

L'étayage consiste à fournir aux élèves des supports afin de les aider dans la réalisation de leur apprentissage (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013). Les étais sont adaptés aux difficultés des élèves afin de leur permettre ainsi de progresser à leur rythme en réalisant des tâches qu'ils ne pourraient effectuer seuls (Bocquillon, 2020). Pour que l'étayage soit efficace, l'enseignant doit cependant rester vigilant à ne pas fournir des étais quand il ne le faut pas et à les retirer au bon moment (Gauthier et al., 2013 ; Bocquillon, Derobertmasure & Demeuse, 2020).

Les étais peuvent être présentés de manière verbale ou non verbale. L'enseignant peut ainsi énoncer aux élèves les étapes à réaliser ou bien rappeler la démarche à suivre. Les étais non verbaux peuvent être des posters ou éléments visuels rappelant la démarche à suivre pour réaliser une étape, etc. (Bocquillon, 2020)

Ce sont donc les fonctions présentées dans ci-dessous qui ont été étudiées dans le cadre de cette étude. Les détails liés à la réalisation de celle-ci sont présentés dans la partie suivante.

### **3 Deuxième partie : cadre pratique**

#### **3.1 *Cadre méthodologique***

##### **3.1.1 Question de recherche**

Les performances scolaires des élèves constituent un domaine largement étudié dans le domaine de l'éducation. Ces performances sont influencées par différents facteurs, parmi lesquels se retrouvent les pratiques d'enseignement employées par les enseignants. Celles-ci peuvent se manifester de manière verbale ou non verbale. L'enseignant peut également avoir recours au déplacement afin d'atteindre certains objectifs. Cependant, les connaissances scientifiques sur le domaine des pratiques effectives des enseignants en fonction sont, à l'heure actuelle, encore peu nombreuses et actualisées (Altet, 1994 ; Bocquillon, 2020 ; Moulin, 2004). De plus, les recherches portant sur les comportements non verbaux des enseignants lors de situation de classe sont également peu abondantes et peu récentes. Cette étude a ainsi comme objectif de répondre à la question de recherche « *quelles sont les fonctions des comportements verbaux et non verbaux employés sur le terrain par des enseignants en fonction depuis 5 ans ou plus? Existe-t-il des différences inter et intra-enseignants ?* ». Le nombre de données disponibles sur le sujet étant limité, la démarche adoptée pour répondre à cette question est qualifiée d'exploratoire afin d'observer le terrain et de découvrir les phénomènes qui s'y rapportent (Lavarde, 2008).

##### **3.1.2 Échantillon**

Les enseignants participant au projet sont au nombre de quatre. Trois de ces enseignants enseignent l'anglais dans une école du Hainaut et le dernier enseigne le néerlandais dans une école située dans la province de Namur. Leur intégration au sein de cette recherche s'est fait sur base volontaire après une recherche d'enseignants correspondant à certains critères, à savoir :

- Enseigner les langues germaniques (l'anglais ou le néerlandais) dans le degré inférieur de l'enseignement secondaire ordinaire. Fixer la discipline enseignée par les enseignants permet ainsi de limiter le risque que ceux-ci emploient des gestes différents liés à la discipline.
- Posséder au minimum 5 années d'expérience dans la qualité d'enseignant en anglais et/ou néerlandais dans le degré inférieur de l'enseignement secondaire

ordinaire. Ce choix de déterminer une expérience minimale requise chez les enseignants de l'échantillon s'explique par le souhait d'observer des personnes possédant déjà un minimum d'expérience et ayant déjà appris les fondements principaux du métier.

- Donner cours à une classe de première année et de troisième année de cette même langue durant l'année de la recherche. Ce critère permet ainsi de contrôler la variable liée au degré de maîtrise de la langue étrangère par les apprenants. En fonction de leur niveau, lors de la première ou de la troisième année d'apprentissage de la langue, l'enseignant pourrait employer des gestes différents. Fixer les années d'enseignement permet ainsi de vérifier s'il existe une différence inter-enseignants dans des classes d'une même année, mais également de vérifier si les enseignants eux-mêmes emploient des gestes différents en fonction du degré de maîtrise des apprenants auxquels ils s'adressent.

### **3.1.3 Recueil de données**

Des enregistrements vidéo ont été réalisés entre le 07/11/2021 et le 21/02/2022 à différents moments de la semaine ou de la journée. Ces moments ont été choisis d'un commun accord entre les enseignants et l'observateur en fonction des disponibilités des enseignants et des possibilités laissées par les contraintes liées à la vie scolaire (réunion des parents, conseils de classe, excursions scolaires...) et par celles liées à la crise sanitaire (enseignement hybride, fermeture de classes, quarantaine et maladie des sujets...). Chaque enseignant de l'échantillon a ainsi été filmé durant trois leçons de cinquante minutes pour chacune des classes concernées par la recherche : la première et la troisième année de l'enseignement secondaire inférieur. Le nombre d'heures enregistrées pour chaque classe permet d'obtenir un contenu à analyser présentant suffisamment d'activités. De cette manière, les vidéos enregistrées ont moins de chance de ne contenir que des moments où l'enseignant interagit moins que d'habitude avec les élèves ou, à contrario, interagit plus souvent avec eux. La caméra utilisée pour filmer les leçons a donc été placée dans le fond de la classe, afin d'enregistrer les enseignants et les élèves dont les parents ont accepté la participation. Les élèves dont les parents ne souhaitaient pas qu'ils apparaissent sur les différentes vidéos ont été placés hors champ.

### **3.1.4 Outils et méthodes d'analyse**

L'analyse des enregistrements vidéo a été réalisée à l'aide d'une grille de codage des gestes professionnels employés par les enseignants qui a été insérée dans l'application « Vosaic Connect » utilisée sur une plateforme Web. Ces deux outils sont décrits et présentés ci-dessous.

#### *3.1.4.1 La grille de codage*

Dans le cadre de cette recherche, les enseignants ont été observés à posteriori au moyen d'une grille d'observation. Utiliser une grille d'observation permet de s'assurer d'un codage régulier de chaque comportement et d'obtenir des données sur ce qu'il se passe réellement en classe (Altet, 2017). L'observation outillée suppose que l'enseignement est un phénomène qui peut être caractérisé par des indications quantitatives après une analyse et une interprétation des données recueillies (Bressoux, 2002).

La grille de codage élaborée au regard de la littérature scientifique est présentée dans l'annexe 1 de cette recherche. Cette grille est adaptée sur base de la grille « Miroir des Gestes professionnels » (MGP) de Bocquillon, Derobertmeasure et Demeuse (2017) et a été ajustée par une revue de la littérature scientifique anglophone et francophone ainsi que par l'analyse d'autres grilles et méthodes de classification des pratiques d'enseignement quant aux comportements verbaux et non verbaux des enseignants. La structure de la grille MGP permet de classer, en direct, les comportements de l'enseignant selon leur fonction (Bocquillon, 2020) et caractérise également la grille élaborée dans le cadre de cette recherche. Cette structure, se centrant sur l'enseignant et ses actions, permet ainsi d'observer les comportements adoptés par l'enseignant afin d'atteindre les objectifs visés et de les classer dans des catégories mutuellement exclusives et exhaustives (Bocquillon, 2020). Pour classer ces comportements, la grille MGP est divisée en différentes catégories, elles-mêmes subdivisées en modalités. Les catégories représentent les fonctions des comportements des enseignants, tandis que les modalités viennent préciser ces catégories (Bocquillon, 2020).

La grille présentée dans cette recherche, quant à elle, conserve la structure de la grille MGP en se subdivisant en différentes catégories et sous-catégories mutuellement exclusives et exhaustives. Cette grille ajustée approfondit cependant les nuances

apportées aux fonctions des comportements des enseignants : les différentes modalités, ou sous-catégories, sont déclinées en trois variantes : la variante verbale, la variante non verbale, qui correspond aux gestes et regards de l'enseignant, et la variante déplacement. Les variantes verbales et non verbales permettent d'étudier de quelle manière se manifestent les différentes fonctions des comportements des enseignants tandis que la variante déplacement permet, quant à elle, d'observer les raisons pour lesquelles un enseignant se déplace. Cette grille comporte ainsi, au total :

- 3 groupes de catégories.
- 9 catégories, réparties de manière non égale dans les groupes de catégories.
- 20 sous-catégories, réparties de manière non égale dans les catégories.
- 3 variantes par sous-catégorie, à savoir la variante verbale, la variante non verbale et les déplacements.
- Quelques exemples, représentés sous la forme de paroles, de gestes ou de déplacement de l'enseignant et illustrant chaque variante.

La figure ci-dessous présente, à titre d'exemple, une sous-catégorie de la grille élaborée dans le cadre de la recherche ainsi que ses variantes.

Groupes de catégories	Catégories	Sous-catégories	Variantes	Exemples
Gestion de classe	<b>Gestion de la participation</b> Cette catégorie concerne les interventions de l'enseignant afin de désigner l'élève devant réaliser une tâche (Bocquillon,, 2020 ; Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2017).	<b>Désignation d'un élève parmi les volontaires</b> Cette sous-catégorie concerne les interventions d'un enseignant pour désigner l'élève devant réaliser une tâche parmi les élèves désirant être désignés (Bocquillon, 2020, De Landsheere & Delchambre, 1979).	<b>Verbale</b>	<i>« Lisa, lis l'énoncé. »</i>  <i>« Anthony, veux-tu bien résoudre cette équation. »</i>
			<b>Non-verbale</b>	L'enseignant regarde un élève volontaire pour l'inviter à répondre à question.  L'enseignant désigne d'un geste (tête, main, doigt, etc.) un élève volontaire afin de l'inviter à prendre la parole.
			<b>Déplacement</b>	L'enseignant se déplace pour aller mettre sa main sur l'épaule de l'élève volontaire désigné.

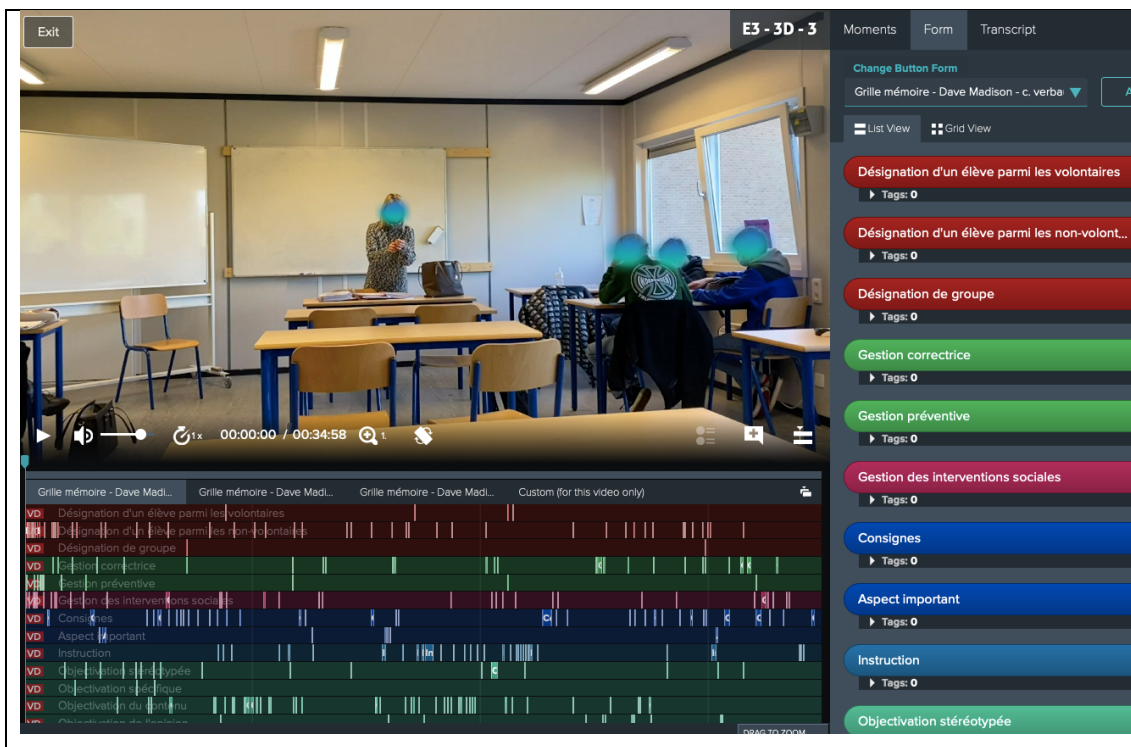
**Figure 1 :** Exemple d'une sous-catégorie de la grille élaborée et de ses variantes

### 3.1.4.2 L'application Vosaic Connect

L'application « Vosaic Connect » est un produit permettant d'observer et d'analyser des vidéos à partir d'une plateforme Web ou d'une tablette. Sur cette plateforme, l'application dispose de différentes fonctionnalités dont certaines sont utilisées dans le cadre de cette recherche. Ces fonctionnalités permettent donc de : insérer des grilles d'observation, charger des vidéos préenregistrées, coder une vidéo enregistrée, utiliser plusieurs grilles d'observation pour coder une des vidéos, ajouter des modalités aux moments codés et exporter les données en fichiers au format CSV et PDF (Bocquillon, 2020).

Différentes fenêtres sont présentes au sein de l'application (Bocquillon, 2020) :

- La fenêtre vidéo, qui montre la vidéo ayant été enregistrée.
- La ligne du temps, permettant de voir l'entière des différents moments marqués.
- La grille d'observation, qui permet de coder une vidéo en cliquant sur le bouton correspondant à la fonction du comportement observé.

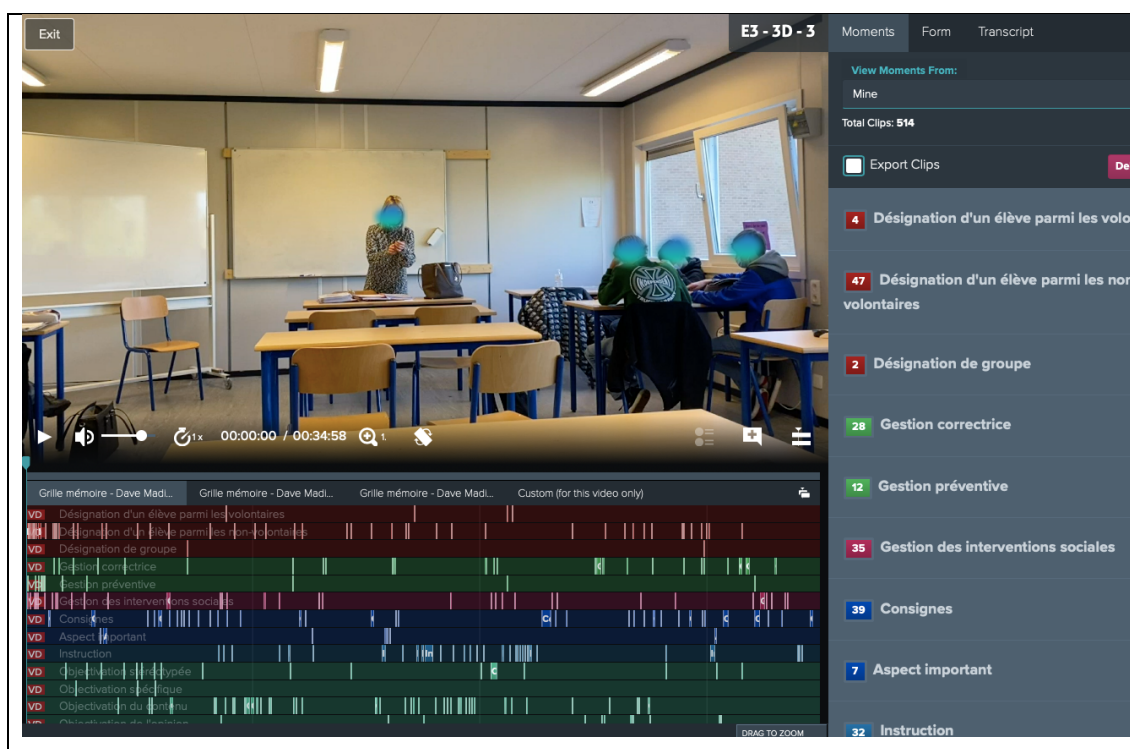


**Figure 2 :** fenêtres de l'application « Vosaic Connect »

Il est possible de retrouver les différents moments codés dans la section « moments » présente sur la grille d'observation lorsque l'observateur code une vidéo. Dans cette partie



de la grille, il est aussi possible d'ajuster la durée du comportement observé en ajoutant et retirant des secondes au comportement codé (Bocquillon, 2020).



**Figure 3 :** section « moments » de l'application « Vosaic Connect »

Une fois les vidéos enregistrées et codées, « Vosaic Connect » permet d'analyser les résultats obtenus. Cette application permet notamment d'obtenir des indications sur le nombre d'occurrences des comportements ainsi que la durée de chacun d'entre eux (Bocquillon, 2020).

### 3.1.4.3 Méthodes d'analyse

Dans le cadre de cette recherche, les enseignants constituant l'échantillon ont été filmés en amont du codage à partir d'une tablette Apple placée au fond de la classe. Les vidéos enregistrées ont ensuite été chargées dans l'application Web « Vosaic Connect », dans laquelle la grille de codage présentée au point 3.1.4.1 de ce mémoire avait préalablement été enregistrée.

Les fonctions de chacun des comportements verbaux, non verbaux et des déplacements de chaque enseignant ont ensuite été codées. Par exemple, si l'enseignant énonce « *Vous avez cinq minutes pour réaliser l'exercice* », ce comportement est codé comme variante

verbale de la sous-catégorie « gestion du temps et de l'espace ». Lorsque l'enseignant montre le chiffre « 5 » avec sa main pour indiquer la durée d'un exercice, son comportement est codé comme variante non verbale de la sous-catégorie « gestion du temps, de l'espace et de la logistique ». Finalement, lorsque l'enseignant se déplace pour aider un élève, ce comportement est codé comme variante déplacement de la sous-catégorie « étayage ». Chaque code marque ainsi le début du comportement codé ainsi que la fin, permettant d'obtenir la durée de celui-ci. Les moments où l'enseignant ne s'exprimait pas oralement pendant plus de trois secondes sont codés comme étant des « silences » tandis que les moments où l'enseignant n'est pas visible dans l'enregistrement vidéo sont codés « hors champ ». Enfin, lorsque le discours oral de l'enseignant n'était pas compréhensible, celui-ci est codé comme étant « inaudible ».

Les résultats obtenus correspondent donc aux occurrences des comportements observés et permettent également de définir la durée totale de ces comportements. Ils ont ensuite été exportés sur Excel et des analyses complémentaires ont été réalisées afin de déterminer la durée totale des comportements des enseignants et de définir s'il existe des différences inter et intra-enseignants.

## **4 Résultats**

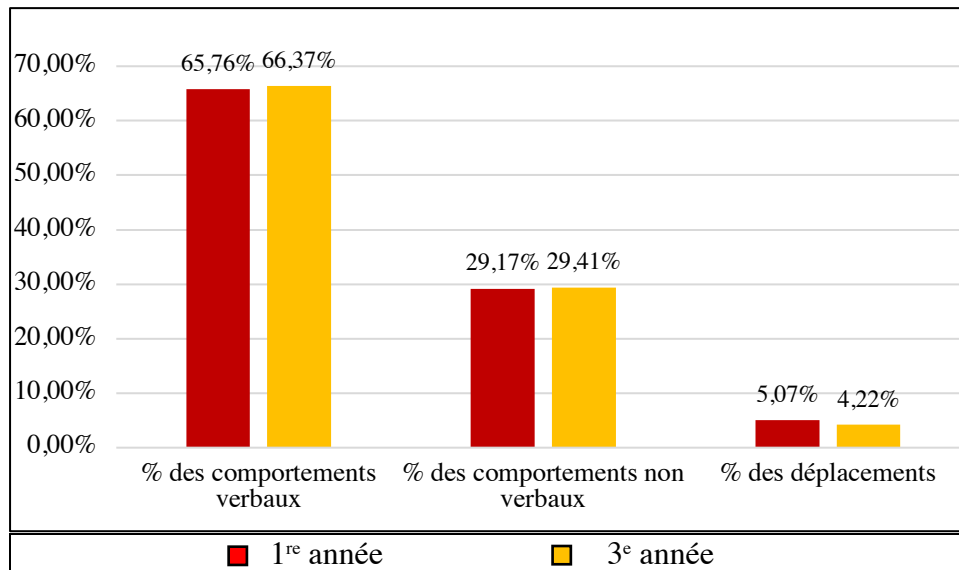
Ce chapitre a pour objectif de présenter les résultats obtenus après une analyse des données de codage exportées depuis le logiciel Vosaic Connect. Ces analyses ont été menées sur le logiciel Excel et comparent, dans un premier temps, les types de comportements (verbaux, non verbaux, déplacements) employés par chaque enseignant dans leur classe de 1<sup>re</sup> année et de 3<sup>e</sup> année. Les résultats concernant les différentes fonctions des comportements employés par les enseignants sont ensuite présentés dans la section 4.2 de ce mémoire. L'ensemble des résultats obtenus sont, par la suite, discutés dans le chapitre 5 de l'étude à la lumière des données théoriques explicitées dans le chapitre 1.

### ***4.1 Comparaison du type de comportements employés par l'enseignant***

Les histogrammes ci-dessous représentent la répartition des types de comportements employés par chaque enseignant en fonction de la classe à laquelle il donne cours. Les statistiques énoncées sous forme de pourcentages ont été établies en comparant le nombre d'occurrences des comportements verbaux, non verbaux et des déplacements par rapport au nombre total d'occurrences.

#### **4.1.1 Répartition des comportements employés par l'enseignant 1**

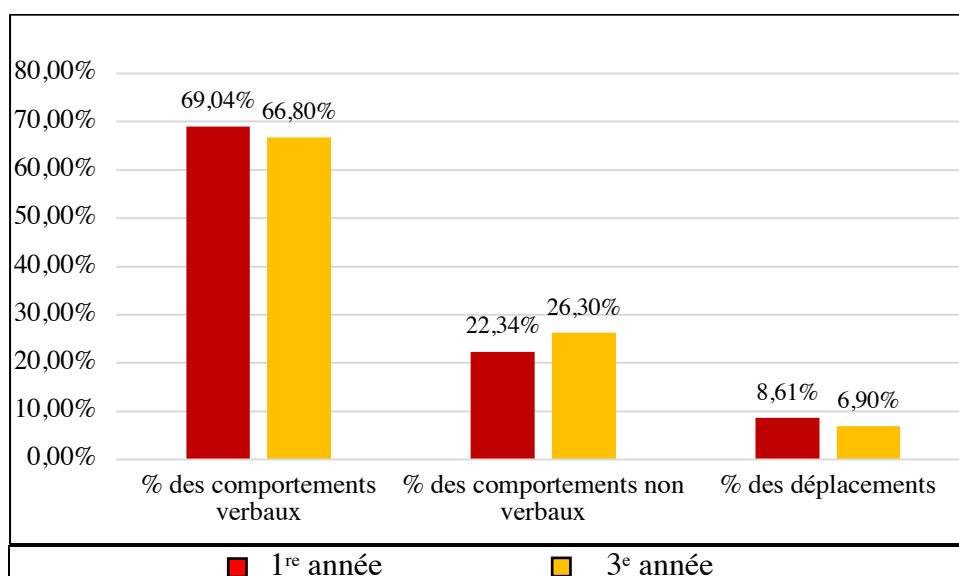
Chez l'enseignant 1, la répartition des différents types de comportements, à savoir les comportements verbaux, non verbaux et déplacements, est relativement similaire, peu importe la classe face à laquelle l'enseignant se trouve. Les comportements verbaux sont les plus fréquents (65,76 % en 1<sup>re</sup> année et 66,37 % en 3<sup>e</sup> année), suivis des comportements non verbaux (29,17 % en 1<sup>re</sup> année et 29,41 % en 3<sup>e</sup> année) et des déplacements (5,07 % en 1<sup>re</sup> année contre 4,22 % en 3<sup>e</sup> année). La répartition moyenne des comportements est présentée dans la figure 4.



**Figure 4 :** Histogramme présentant la répartition des comportements de l'enseignant 1 en classe de 1<sup>re</sup> année et 3<sup>e</sup> année en pourcentages d'occurrences

#### 4.1.2 Répartition des comportements employés par l'enseignant 2

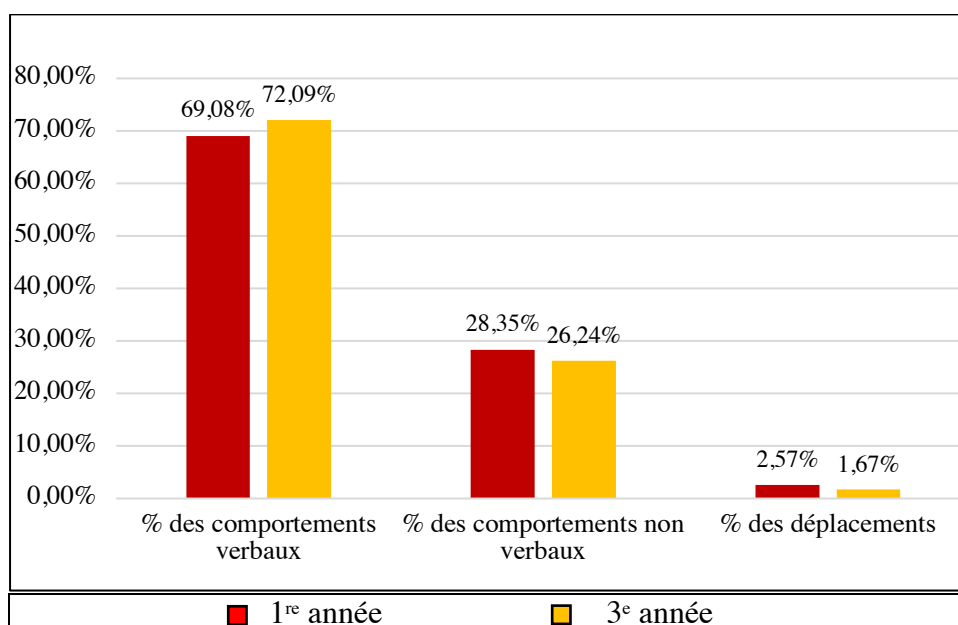
Les comportements de l'enseignant 2, dont la répartition se retrouve dans la figure 5, semblent également se répartir de la même manière dans les deux classes. Ceux-ci suivent aussi un certain ordre de fréquence qui est, dans l'ordre décroissant : les comportements verbaux (69,04 % en 1<sup>re</sup> année et 66,80 % en 3<sup>e</sup> année), les comportements non verbaux (22,34 % en 1<sup>re</sup> année et 26,30 % en 3<sup>e</sup> année), les déplacements (8,61 % en 1<sup>re</sup> année et 6,90 % en 3<sup>e</sup> année).



**Figure 5 :** Histogramme présentant la répartition des comportements de l'enseignant 2 en classe de 1<sup>re</sup> année et 3<sup>e</sup> année en pourcentages d'occurrences

### 4.1.3 Répartition des comportements employés par l'enseignant 3

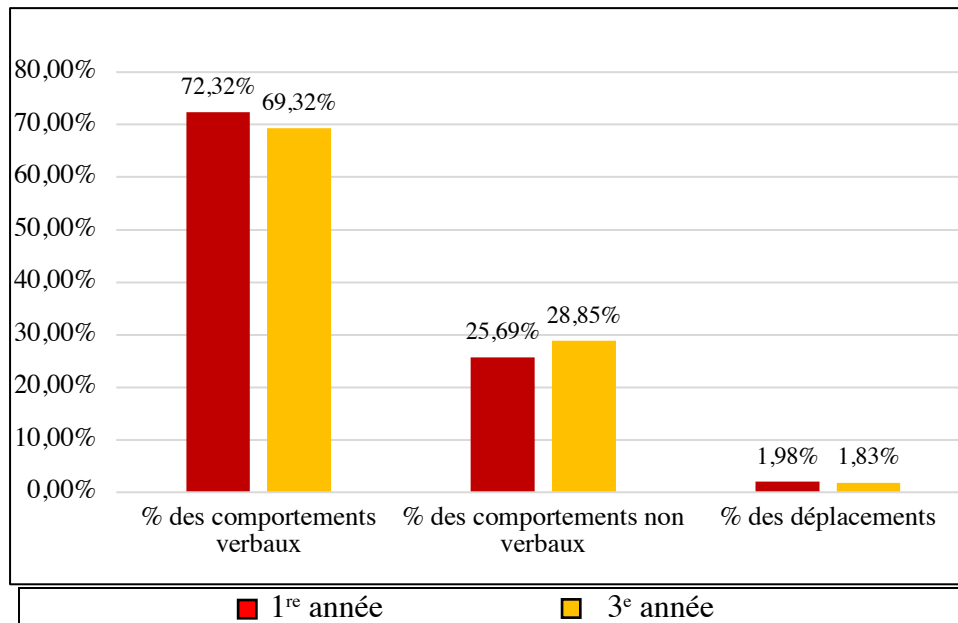
La figure 6 présente les résultats obtenus pour l'enseignant 3. Peu importe la classe face à laquelle il se trouve, celui-ci emploie principalement des comportements verbaux (69,08 % en 1<sup>re</sup> année et 72,09 % en 3<sup>e</sup> année), suivis des comportements non verbaux (28,35 % en 1<sup>re</sup> année et 26,24 % en 3<sup>e</sup> année) et des déplacements (2,57 % en 1<sup>re</sup> année et 1,67 % en 3<sup>e</sup> année). Les résultats obtenus montrent donc que les écarts entre les comportements employés en 1<sup>re</sup> année et ceux employés en 3<sup>e</sup> année sont infimes, tant l'enseignant emploie des comportements du même type dans les deux classes.



**Figure 6 :** Histogramme présentant la répartition des comportements de l'enseignant 3 en classe de 1<sup>re</sup> année et 3<sup>e</sup> année en pourcentages d'occurrences

### 4.1.4 Répartition des comportements employés par l'enseignant 4

Les comportements de l'enseignant 4 se répartissent également selon un certain ordre d'importance : les comportements verbaux sont les plus employés (72,32 % en 1<sup>re</sup> année et 69,32 % en 3<sup>e</sup> année), suivis des comportements non verbaux (25,69% en 1<sup>re</sup> année et 25,85 % en 3<sup>e</sup> année) et des déplacements (1,98 % en 1<sup>re</sup> année et 1,83 % en 3<sup>e</sup> année). Comme chez les autres enseignants, l'enseignant 4 emploie également des comportements similaires en 1<sup>re</sup> année et en 3<sup>e</sup> année. La répartition de ces comportements est présentée dans la figure 7.



**Figure 7 :** Histogramme présentant la répartition des comportements de l'enseignant 4 en classe de 1<sup>re</sup> année et 3<sup>e</sup> année en pourcentages d'occurrences

#### **4.2 Comparaison des fonctions des comportements employés par les enseignants**

Chaque type de comportements employés par les enseignants a ensuite été analysé de manière plus approfondie en s'intéressant aux fonctions des comportements de chaque enseignant et à leur occurrence. Les histogrammes ci-dessous présentent les résultats.

##### **4.2.1 Répartition des fonctions des comportements de l'enseignant 1**

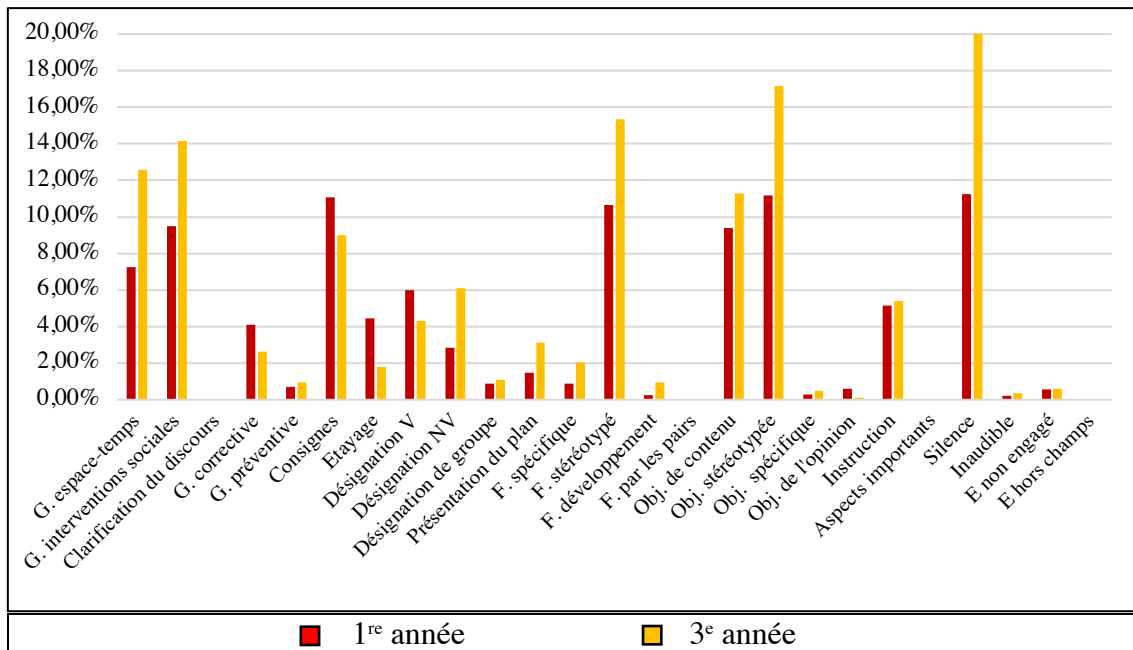
La répartition des fonctions des comportements de l'enseignant 1 est présentée dans les figures 8, 9 et 10. Au regard de ces analyses, il apparaît que cet enseignant n'emploie pas les mêmes comportements lorsqu'il se trouve en 1<sup>re</sup> année ou en 3<sup>e</sup> année. Certains comportements sont donc plus employés dans une classe que dans l'autre. Pour une même fonction, cet enseignant emploie des comportements verbaux, non verbaux et des déplacements. Ce constat se retrouve, par exemple, dans la gestion préventive des comportements. L'enseignant a notamment énoncé, avant que l'activité ne débute, que les élèves devaient « *travailler en silence* ». Durant l'activité, il a fréquemment balayé du regard la classe (gestion préventive non verbale) et s'est déplacé afin de prévenir un écart de conduite. Les comportements liés à la gestion préventive ne sont pas employés à la même fréquence en fonction du canal utilisé. Concernant l'exemple donné ci-dessus, la gestion préventive verbale concerne 0,72 % des comportements verbaux en 1<sup>re</sup> année et

0,96 % des comportements verbaux en 3<sup>e</sup> année. La gestion préventive non verbale concerne 1,91 % des comportements verbaux en 1<sup>re</sup> année et 2,51 % des comportements verbaux en 3<sup>e</sup> année. Les déplacements destinés à des fins préventives correspondent, quant à eux, à 12,42 % des déplacements en 1<sup>re</sup> année et 20,83 % en 3<sup>e</sup> année.

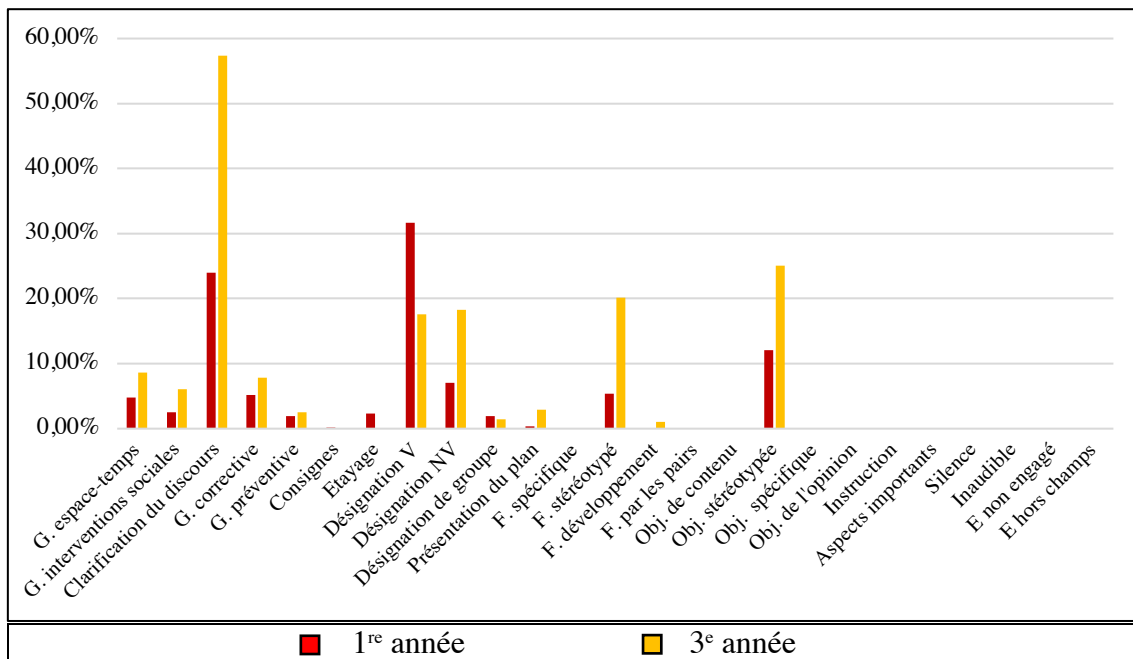
Les comportements verbaux de cet enseignant sont principalement destinés à donner des consignes (11,07 % en 1<sup>re</sup> année et 8,89 % en 3<sup>e</sup> année), des objectivations de contenu (9,39 % en 1<sup>re</sup> année et 11,27 %) ou des feedbacks stéréotypés (10,66 % en 1<sup>re</sup> année et 15,35 % en 3<sup>e</sup> année). Au niveau de la désignation des élèves, l'enseignant semble davantage désigner les élèves volontaires en 1<sup>re</sup> année (6,01 % en 1<sup>re</sup> année contre 4,32 % en 3<sup>e</sup> année) et les non-volontaires en 3<sup>e</sup> année (2,85 % en 1<sup>re</sup> année contre 6,12 % en 3<sup>e</sup> année). Pour désigner les élèves, l'enseignant interpellait principalement les élèves en les nommant. Il est intéressant de relever que, verbalement, certains comportements parmi lesquels figurent les objectivations spécifiques de la compréhension, les feedbacks de développement, les feedbacks par les pairs... ne sont pas ou peu employés par cet enseignant.

D'un point de vue non verbal, la fonction dominante en 1<sup>re</sup> année est la désignation parmi les volontaires (31,64 %) via des gestes (hochements de tête, regards...). En 3<sup>e</sup> année, ce sont les comportements non verbaux destinés à clarifier le discours de l'enseignant qui sont prédominants (57,35 %). Par le biais de ses comportements, l'enseignant a donc rendu son discours oral plus facilement compréhensible. C'était notamment le cas lorsqu'il mimait les mots anglais qu'il venait de prononcer, afin que les élèves comprennent ce qu'il était en train de dire. Concernant la désignation des élèves, comme via le canal verbal, l'enseignant désignait de manière relativement similaire des élèves volontaires en 1<sup>re</sup> année et 3<sup>e</sup> année (6,01 % en 1<sup>re</sup> année contre 4,32 % en 3<sup>e</sup> année) et des élèves non volontaires en 3<sup>e</sup> année (7,03 % en 1<sup>re</sup> année contre 18,28 % en 3<sup>e</sup> année).

Concernant les déplacements, l'enseignant se déplace principalement pour fournir un étayage (27,90 %) en 1<sup>re</sup> année et à des fins de gestion préventive (20,83%) face aux élèves de 3<sup>e</sup> année.

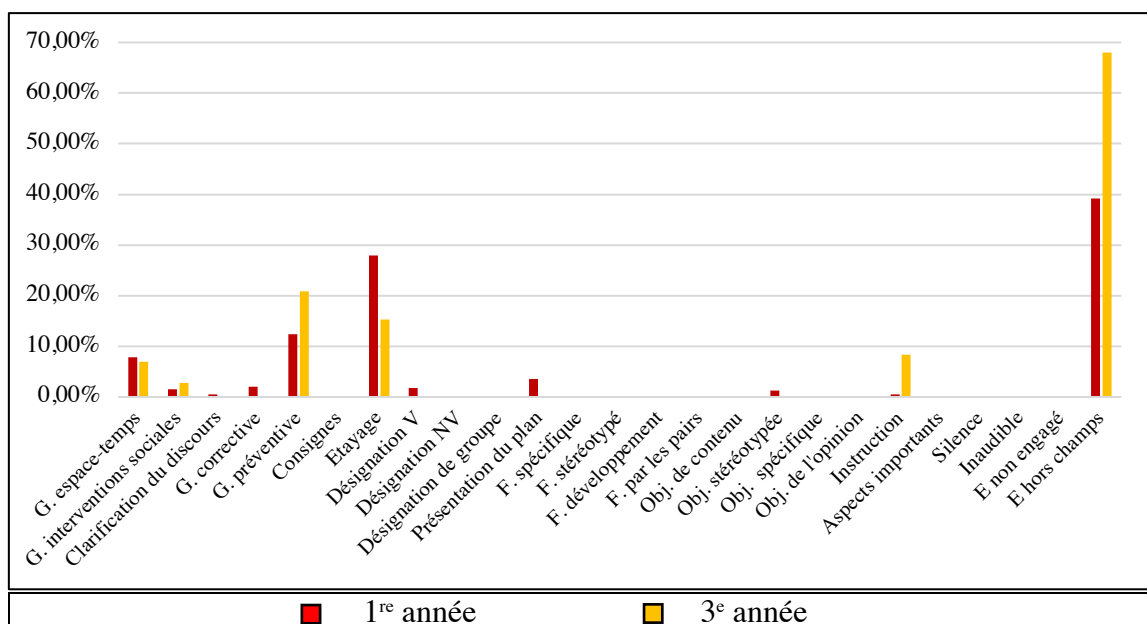


**Figure 8 :** Histogramme présentant les fonctions des comportements verbaux de l'enseignant 1 en classe de 1<sup>re</sup> année et 3<sup>e</sup> année en pourcentages d'occurrences



**Figure 9 :** Histogramme présentant les fonctions des comportements non verbaux de l'enseignant 1 en classe de 1<sup>re</sup> année et 3<sup>e</sup> année en pourcentages d'occurrences





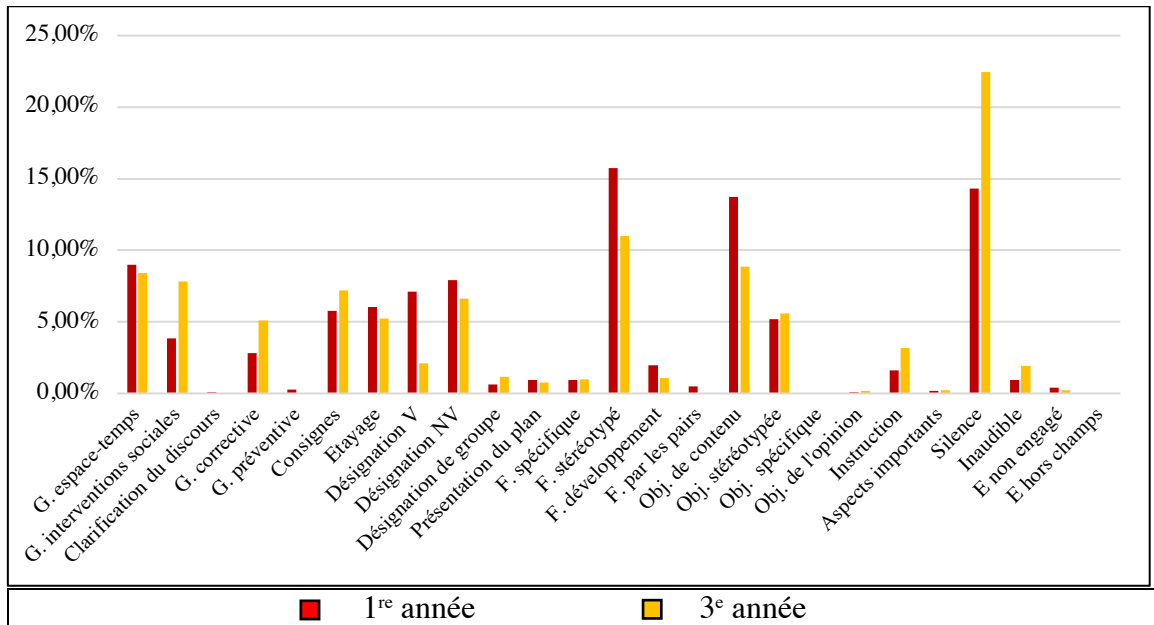
**Figure 10 :** Histogramme présentant les fonctions des déplacements de l'enseignant 1 en classe de 1<sup>re</sup> année et 3<sup>e</sup> année en pourcentages d'occurrences

#### 4.2.2 Répartition des fonctions des comportements de l'enseignant 2

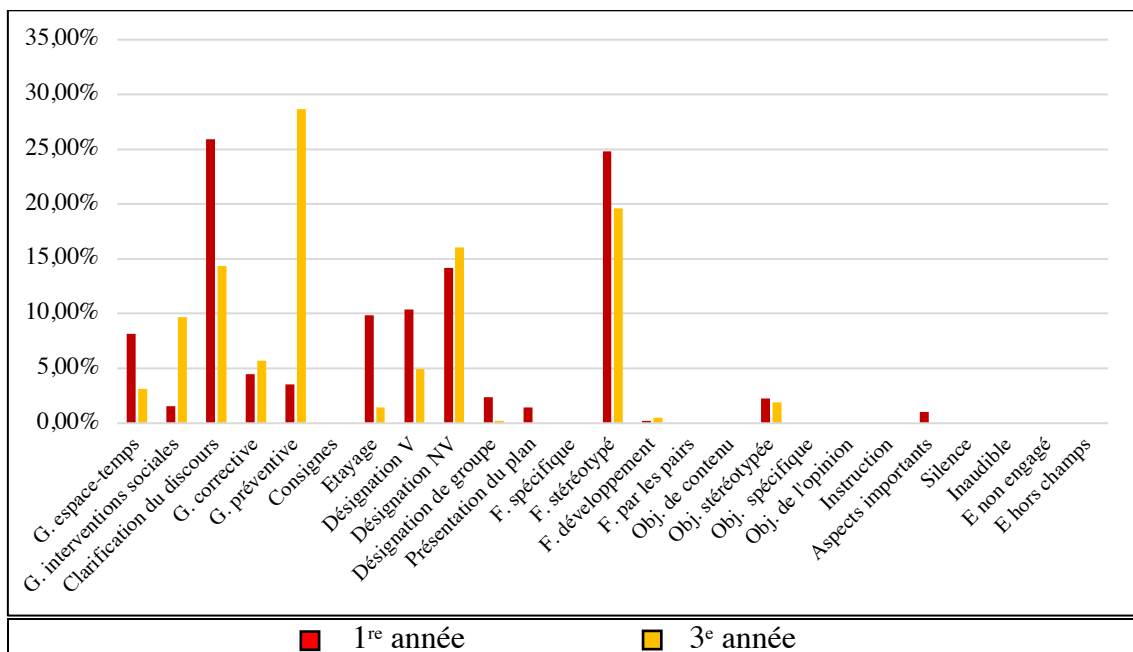
Les figures 11, 12 et 13 présentent la répartition des comportements de l'enseignant 2. Excepté quelques comportements qui diffèrent d'une classe à l'autre, notamment, les feedbacks stéréotypés (15,75 % en 1<sup>re</sup> année contre 11,00 % en 3<sup>e</sup> année), les objectivations de contenus (13,74 % en 1<sup>re</sup> année contre 8,84 % en 3<sup>e</sup> année), les fonctions des comportements verbaux de cet enseignant se répartissent de manière relativement similaire en 1<sup>re</sup> et en 3<sup>e</sup> année. La gestion des interventions sociales, qui s'est manifestée par des questions telles que « *comment allez-vous ?* », diffèrait également en fonction de la classe face à laquelle l'enseignant se trouvait (3,84 % en 1<sup>re</sup> année contre 7,82 % en 3<sup>e</sup> année).

Concernant les comportements non verbaux de cet enseignant, ceux-ci se répartissent différemment d'une classe à l'autre. La clarification non verbale du discours de l'enseignant est prédominante en 1<sup>re</sup> année (25,94 %), l'enseignant a, par exemple, mimé une feuille pour aider les élèves à comprendre qu'elle demandait, verbalement, d'en prendre une. En 3<sup>e</sup> année, ce sont les interventions non verbales destinées à la gestion préventive (28,67 %) qui sont principalement employées. Ces interventions non verbales se manifestaient notamment par un balayage visuel de la classe durant les moments de travail en autonomie.

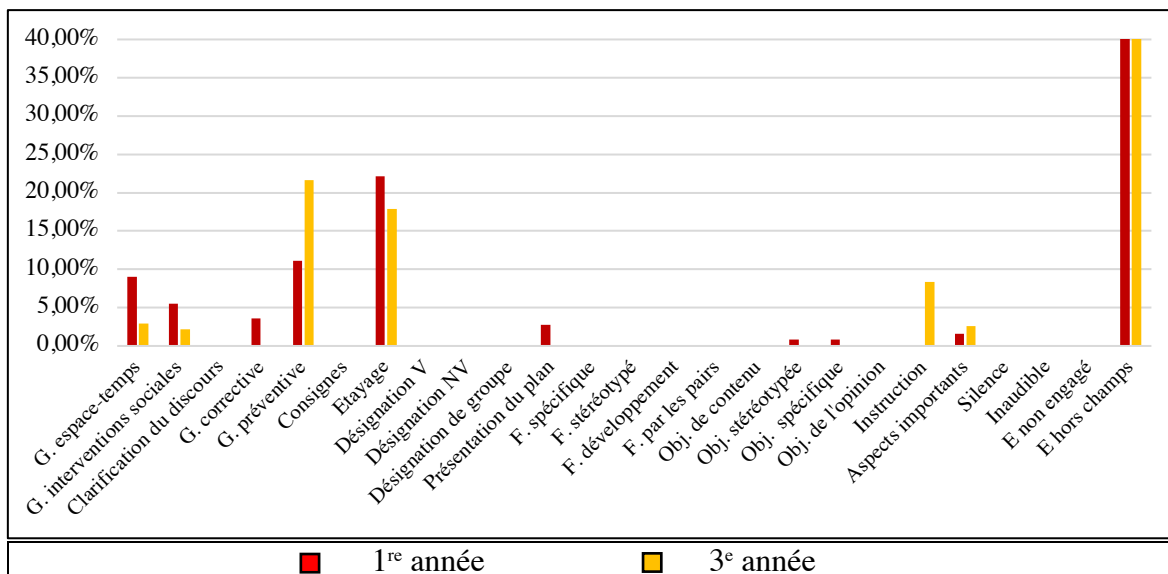
Les différences présentes d'une classe à l'autre se retrouvent également dans les déplacements de l'enseignant. En 1<sup>re</sup> année, celui-ci se déplace principalement pour fournir un étayage aux élèves (22,15 %) tandis que ses déplacements ont majoritairement pour objectif de prévenir un écart de conduite en 3<sup>e</sup> année (21,67 %).



**Figure 11 :** Histogramme présentant les fonctions des comportements verbaux de l'enseignant 2 en classe de 1<sup>re</sup> année et 3<sup>e</sup> année en pourcentages d'occurrences



**Figure 12 :** Histogramme présentant les fonctions des comportements non verbaux de l'enseignant 2 en classe de 1<sup>re</sup> année et 3<sup>e</sup> année en pourcentages d'occurrences



**Figure 13 :** Histogramme présentant les fonctions des déplacements de l'enseignant 2 en classe de 1<sup>re</sup> année et 3<sup>e</sup> année en pourcentages d'occurrences

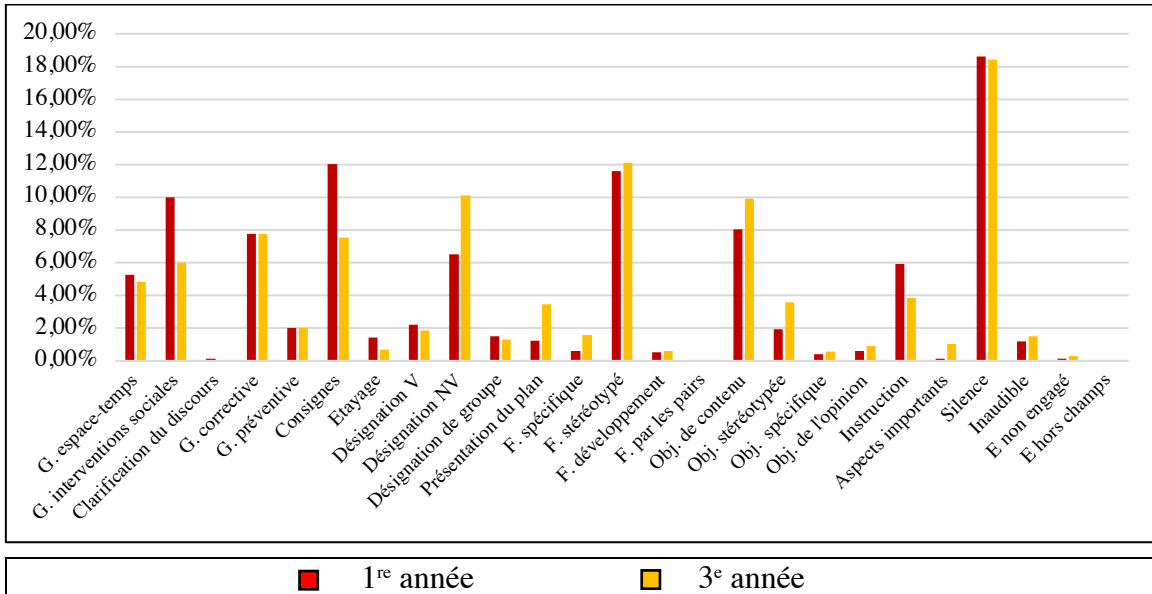
#### 4.2.3 Répartition des fonctions des comportements de l'enseignant 3

Concernant l'enseignant 3, celui-ci utilise différemment le canal verbal en 1<sup>re</sup> et en 3<sup>e</sup> année. La gestion des interventions sociales, les consignes, la désignation parmi les non-volontaires, les objectivations de contenu et les instructions varient fortement d'une classe à l'autre. Les comportements verbaux les plus employés en 1<sup>re</sup> année sont les consignes (12,03 %) tandis qu'en 3<sup>e</sup> année, les feedbacks stéréotypés sont les plus courants (12,10 %). Ces feedbacks se présentaient sous la forme de courtes phrases telles que « *ok* », « *bien* »... pour donner une indication aux élèves quant à leur production. Des comportements destinés à mettre en évidence les aspects importants du contenu enseigné ne sont présents qu'en 3<sup>e</sup> année et, à contrario, ceux destinés à la clarification du discours (au moyen d'exemples, notamment), ne se retrouvent qu'en 1<sup>re</sup> année.

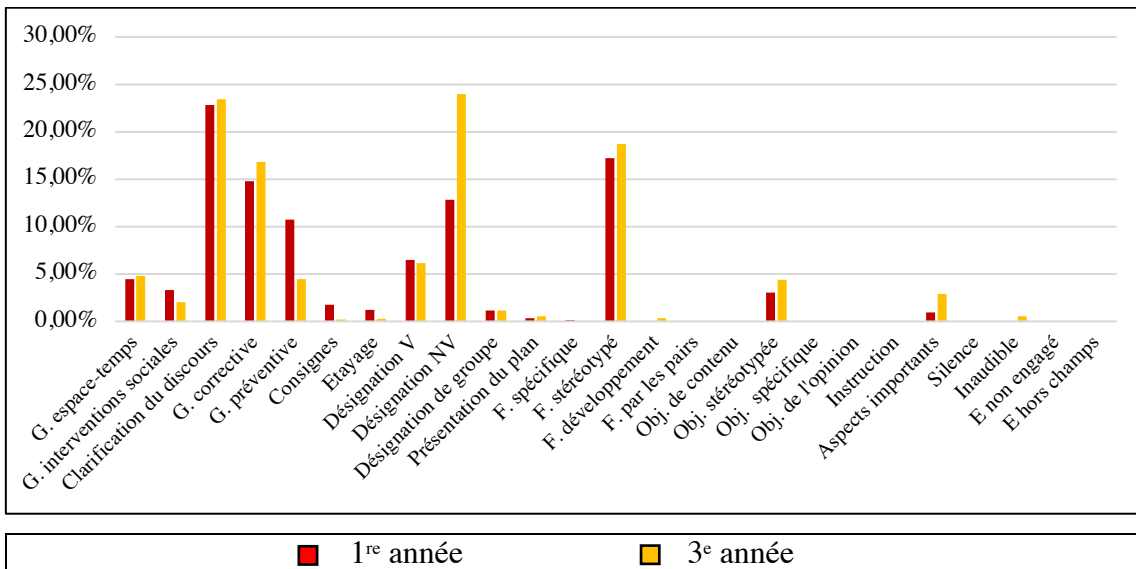
Les comportements non verbaux de cet enseignant se répartissent de manière relativement similaire entre les deux classes. Les quelques différences présentes se situent au niveau de la gestion préventive non verbale, qui est plus employée en 1<sup>re</sup> année (16,85 %) qu'en 3<sup>e</sup> année (4,46 %) et qui se manifeste par un balayage visuel de la classe. Ces différences concernent également la désignation parmi les non volontaires (désignation du doigt, du regard...), qui est plus fréquente en 3<sup>e</sup> année (23,95 %) qu'en 1<sup>re</sup> année (12,80 %). Il est intéressant de noter que cet enseignant emploie des consignes non verbales en classe. Celles-ci, pouvant être comprises sans indication verbale, ont notamment eu lieu lors d'un

exercice durant lequel un élève au tableau devait mimer ou dessiner un mot de vocabulaire désigné par l'enseignant. Les autres élèves devaient alors le deviner. Afin de signifier à l'élève ce qu'il devait mimer ou dessiner, l'enseignant montrait du doigt une image.

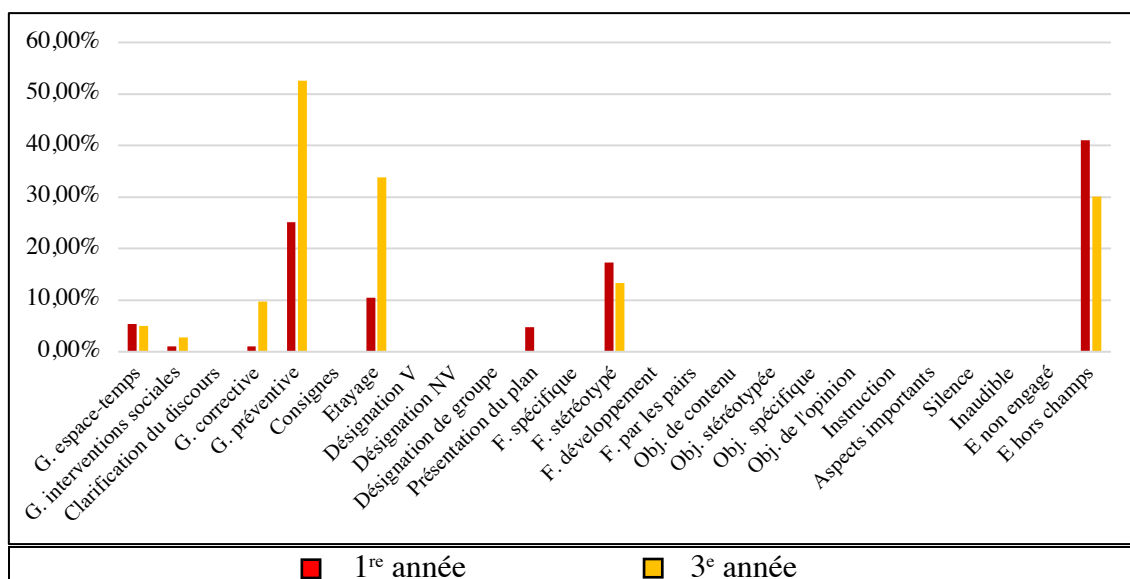
Quant aux déplacements de cet enseignant, celui-ci le fait principalement pour prévenir un écart de conduite, et ce peu importe la classe face à laquelle il se trouve. Cette gestion préventive est néanmoins plus fréquente en 3<sup>e</sup> année (52,54 %) qu'en 1<sup>re</sup> année (25,11 %).



**Figure 14 :** Histogramme présentant les fonctions des comportements verbaux de l'enseignant 3 en classe de 1<sup>re</sup> année et 3<sup>e</sup> année en pourcentages d'occurrences



**Figure 15 :** Histogramme présentant les fonctions des comportements non verbaux de l'enseignant 3 en classe de 1<sup>re</sup> année et 3<sup>e</sup> année en pourcentages d'occurrences



**Figure 16 :** Histogramme présentant les fonctions des déplacements de l'enseignant 3 en classe de 1<sup>re</sup> année et 3<sup>e</sup> année en pourcentages d'occurrences

#### 4.2.4 Répartition des fonctions des comportements de l'enseignant 4

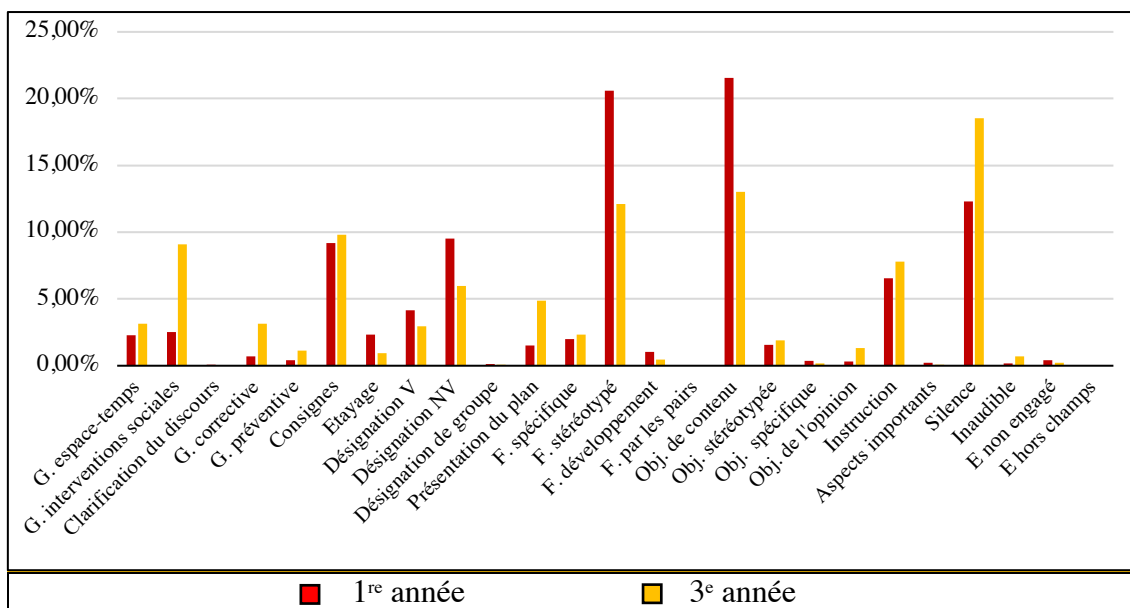
Après avoir analysé les données obtenues pour l'enseignant 4, il ressort que celui-ci emploie des comportements différents en fonction de la classe face à laquelle il se trouve. Ces résultats sont présentés dans les figures 17, 18 et 19 ci-dessous.

En ce qui concerne ses comportements verbaux en 1<sup>re</sup> année, ceux-ci sont principalement utilisés pour l'objectivation de contenu (21,58 %), qui se manifestent souvent sous forme de questions à propos de la matière enseignée telles que « *comment dis-tu voyager en anglais ?* », et pour fournir un feedback stéréotypé par la suite (20,62 %). En 3<sup>e</sup> année, ce sont ces mêmes fonctions qui se retrouvent dominantes, mais leurs occurrences sont moindres (13,04 % pour les objectivations de contenu et 12,12 % pour les feedbacks stéréotypés). Cet enseignant, comme les autres, semble avoir peu, ou ne pas avoir du tout, recours verbalement aux objectivations spécifiques, à la mise en évidence d'aspects importants, aux feedbacks par les pairs, à la clarification du discours, à la désignation de groupe et aux objectivations stéréotypées.

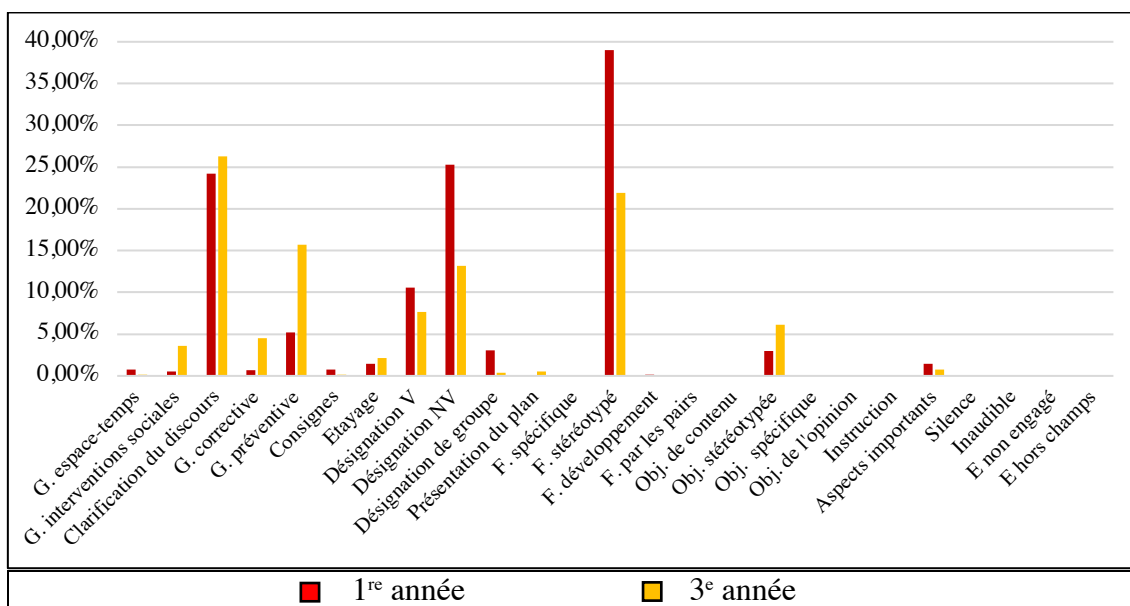
En se focalisant sur les comportements non verbaux, le comportement dominant en 1<sup>re</sup> année est le feedback stéréotypé (38,98 %), qui se manifeste par un hochement de la tête, ou encore par un pouce levé ou baissé, pour signifier que la réponse est correcte ou non.

En 3<sup>e</sup> année, c'est la clarification du discours qui domine (28,29 %), même si la fréquence de ce comportement est proche de celle en 1<sup>re</sup> année (24,25 %).

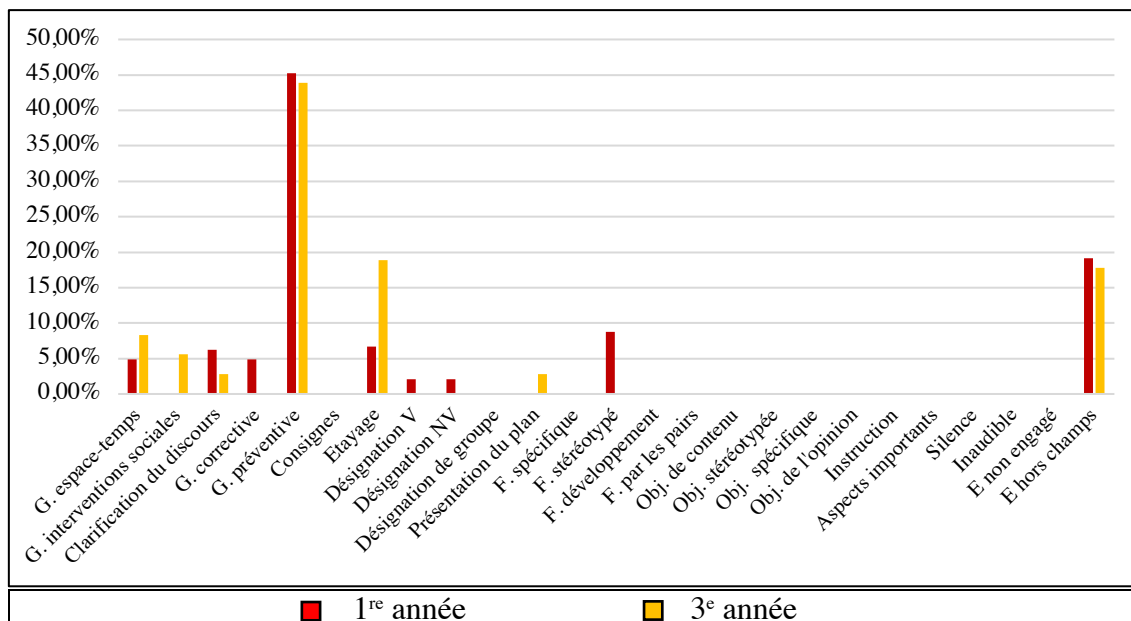
Concernant les déplacements de cet enseignant, celui-ci se déplace principalement, aussi bien en 1<sup>re</sup> qu'en 3<sup>e</sup> année, pour assurer la gestion préventive de la classe. Près de la moitié de ses déplacements ont cette fonction (45,28 % en 1<sup>re</sup> année et 43,89 % en 3<sup>e</sup> année).



**Figure 17 :** Histogramme présentant les fonctions des comportements verbaux de l'enseignant 4 en classe de 1<sup>re</sup> année et 3<sup>e</sup> année en pourcentages d'occurrences



**Figure 18 :** Histogramme présentant les fonctions des comportements non verbaux de l'enseignant 4 en classe de 1<sup>re</sup> année et 3<sup>e</sup> année en pourcentages d'occurrences



**Figure 19 :** Histogramme présentant les fonctions des déplacements de l'enseignant 4 en classe de 1<sup>re</sup> année et 3<sup>e</sup> année en pourcentages d'occurrences

#### 4.2.5 Similitudes et différences entre les enseignants

Après avoir observé la répartition des fonctions des comportements « enseignant par enseignant », il est intéressant de relever les similitudes et les différences relevées entre les enseignants dans les résultats obtenus.

Parmi les similitudes relevées, il ressort que les enseignants observés ont peu recours à des comportements dits « spécifiques », à savoir l'objectivation spécifique de la compréhension, qui correspond, en moyenne, à 0,29 % des comportements verbaux de l'enseignant et le feedback spécifique, qui correspond, en moyenne, à 1,43 % des comportements verbaux des enseignants. Ces comportements ne se sont manifestés que via le canal verbal. L'objectivation stéréotypée de la compréhension est un peu plus employée par les enseignants (6,01 % de leurs comportements verbaux et 7,24 % de leurs comportements non verbaux en moyenne) sauf pour l'enseignant 3 qui n'emploie que très peu d'objectivations stéréotypées. Le feedback stéréotypé est, quant à lui, largement employé par les enseignants observés (13,65 % de leurs comportements verbaux et 20,85 % de leurs comportements non verbaux en moyenne). Les comportements dits « spécifiques » ne sont cependant pas les seuls à ne pas être fréquemment employés par les enseignants. L'objectivation de l'opinion, le feedback de développement et le feedback par les pairs sont également peu ou pas employés par les enseignants observés.

Une autre similitude relevée concerne la gestion des comportements. Verbalement, les enseignants ont plus souvent recours à des stratégies de gestion corrective des comportements (3,75 % en moyenne) plutôt qu'à des stratégies de gestion préventive (1,23 % en moyenne), et ce peu importe la classe observée. Non verbalement et par des déplacements, les enseignants emploient principalement des stratégies de gestion préventive des comportements (en moyenne 9,10 % pour le non-verbal et 29,11 % pour les déplacements). Cependant, le nombre de comportements liés à la gestion corrective des comportements est plus important chez l'enseignant 3.

Aussi, les enseignants observés emploient fréquemment des pratiques non verbales liées à la clarification du discours (en moyenne 27,30 % de leurs comportements non verbaux). Tous les enseignants observés accompagnaient donc leurs paroles de gestes avant d'illustrer ce qu'ils étaient en train de dire.

La principale différence relevée concerne les déplacements des enseignants. Aucune tendance ne semble se dégager des observations menées. Certains enseignants semblent donc davantage se déplacer à des fins de gestion préventive tandis que d'autres le font plutôt à des fins d'étayage. Concernant l'enseignant 4, par exemple, 44,58 % de ses déplacements ont pour objectif la gestion préventive et 12,78 % d'entre eux ont lieu dans un but d'étayage. Chez l'enseignant 1, ce sont les déplacements liés à l'étayage (en moyenne 21,59 %) qui sont plus fréquents que ceux liés à la gestion préventive (en moyenne 12,78 %).

La gestion du temps, de l'espace et de la logistique constitue également une différence rencontrée entre les enseignants. Verbalement, les enseignants 1 (9,91 % en moyenne) et 2 (8,27 % en moyenne) emploient ce type de comportements plus fréquemment que les enseignants 3 et 4 (respectivement 4,65 % et 1,96 % en moyenne). Non verbalement, la différence est moindre, sauf pour l'enseignant 4 qui n'emploie pratiquement pas de gestion non verbale du temps, de l'espace et de la logistique (0,48 % de ses comportements non verbaux en moyenne).

Les similitudes et différences relevées entre les enseignants, tous comme les résultats obtenus pour chacun d'entre eux, doivent maintenant être comparés aux données issues de la littérature scientifique. Le chapitre suivant traite donc de cette comparaison.



## **5 Discussion des résultats**

Après avoir analysé les résultats obtenus, ce chapitre vise à faire le lien entre ces derniers et les éléments théoriques mentionnés dans le point 2 de la présente recherche. Pour rappel, l'étude menée a pour objectif de déterminer, dans un premier temps, les principaux comportements verbaux, non verbaux et déplacements employés par les enseignants et, dans un deuxième temps, d'estimer s'il existe ou non des différences inter et intra-enseignants. La première partie de cette discussion présente, en ce sens, la répartition des types de comportements des enseignants et les éventuelles différences présentes chez un enseignant entre sa classe de première année et celle de troisième année ainsi que les éventuelles différences qui se manifestent entre les enseignants. La seconde partie discute, quant à elle, des différentes fonctions des comportements employés par les enseignants au sein de leur classe.

### ***5.1 Que peut-on dire de la répartition des types de comportements chez les enseignants observés?***

Selon les résultats d'analyse de la répartition des trois grands types de comportements, les comportements verbaux sont les plus employés par les enseignants observés. Chez l'enseignant 4, qui présente la plus grande utilisation de comportements verbaux, ces derniers représentent 72,32 % de ses comportements tandis que chez l'enseignant 1, dont le pourcentage de comportements verbaux est le plus bas, ils en représentent 65,76 %. Ce premier résultat va à l'encontre des informations trouvées dans la littérature scientifique consultée. Dans sa méta-analyse, Miller (1988) citait notamment l'étude de Grant et Hennings (1971) qui avançaient que 82 % des comportements de l'enseignant se manifestent de manière non verbale. Or, selon les observations menées dans le cadre de cette étude, le non-verbal ne constitue qu'entre 22,34 % (enseignant 2) et 31,04 % (enseignant 1) des comportements de l'enseignant. Le nombre de sujets restreint dans chacune des deux études pourrait, cependant, influencer les résultats obtenus. Concernant les déplacements des enseignants observés, ils représentent entre 1,98 % (enseignant 4) et 8,61 % (enseignant 2) de leurs comportements. Les types de comportements employés par les enseignants observés se répartissent donc selon un même ordre, à savoir, dans l'ordre décroissant : les comportements verbaux, les comportements non verbaux et les déplacements. Quelques minimales différences se retrouvent néanmoins dans les occurrences, caractérisées dans cette étude sous forme de pourcentage, de leur emploi.

La répartition des comportements des enseignants varie peu par rapport à la classe face à laquelle ils se trouvent. L'écart le plus important entre le type de comportements employés par l'enseignant en classe de 1<sup>re</sup> année et en classe de 3<sup>e</sup> année concerne, chez l'enseignant 3, ses comportements verbaux et est de l'ordre de 3,01 %. Concernant les enseignants 2 et 4, l'écart le plus important se retrouve dans leur non-verbal et est de l'ordre à 3,96 % chez l'enseignant 2 et 3,16 % chez l'enseignant 4. Chez l'enseignant 1, la différence la plus importante est de 0,85 % et concerne ses déplacements.

## ***5.2 Que peut-on dire des fonctions des comportements employés par les enseignants observés?***

La répartition des fonctions des comportements observés semble varier d'un enseignant à l'autre, voire d'une classe à l'autre. Par souci de lisibilité, les résultats obtenus sont discutés quant au groupe de catégories auquel les fonctions des comportements appartiennent, à savoir la gestion de classe et la gestion des apprentissages.

### **5.2.1 La gestion de classe**

Pour rappel, la gestion de classe se compose de différents comportements destinés à organiser la vie scolaire (Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2017 ; De Landsheere & Delchambre, 1979). Elle reprend ainsi la gestion de la participation, la gestion du temps et de l'espace, la gestion des interventions sociales et la gestion des comportements.

Après avoir analysé les résultats obtenus, il ressort que la gestion de la participation varie d'un enseignant à l'autre, voire d'une classe à l'autre . Chez les enseignants 1 et 2, la désignation des élèves se fait principalement, aussi bien de verbalement que non verbalement, parmi les volontaires en 1<sup>re</sup> année et les non volontaires en 3<sup>e</sup> année. Les techniques d'enseignement efficace quant à la gestion de la participation semblent donc, chez ces deux enseignants, n'être employées qu'en 3<sup>e</sup> année puisque désigner des élèves parmi les non volontaires ou de manière aléatoire constitue une manière efficace de vérifier la compréhension de l'entièreté du groupe classe (Bocquillon, 2020 ; Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2019). Les enseignants 2 et 3 gèrent différemment la participation des élèves. Selon les résultats obtenus, l'enseignant 3 a peu recours, de manière verbale, à la désignation parmi les volontaires et ce peu importe la classe tandis qu'il désigne, verbalement, les élèves non volontaires en les nommant. Les pratiques d'enseignement efficace quant à la gestion de la participation des élèves (cf. Bocquillon,

Derobertmeasure & Demeuse, 2019) semblent donc relativement respectées, même si cette gestion de la participation pourrait être améliorée en employant un système de désignation aléatoire (Bocquillon, 2020). Or, de manière non verbale, l'enseignant 3 désigne aussi bien les élèves volontaires que les non-volontaires, même si ce dernier type est majoritaire. Le non verbal, qui se caractérise chez cet enseignant par des regards et des désignations du doigt, a donc son importance au sein de l'analyse des pratiques d'enseignement, car, si le verbal constituait la seule dimension prise en compte pour cette analyse, il serait conclu que l'enseignant 3 emploie uniquement des pratiques efficaces. L'enseignant 4, quant à lui, désigne principalement les élèves de 1<sup>re</sup> année parmi les volontaires, peu importe le canal (verbal ou non verbal) employé. Les élèves de 3<sup>e</sup> année sont moins désignés et prennent plus souvent la parole spontanément.

Concernant la gestion des interventions sociales, trois enseignants sur les quatre observés semblent avoir recours à des comportements destinés à gérer cet aspect de la vie de classe principalement en 3<sup>e</sup> année plutôt qu'en 1<sup>re</sup> année. Ce constat s'applique aussi bien de manière verbale, que non verbale. Seul l'enseignant 3 emploie plus de comportements destinés à gérer les interventions sociales en 1<sup>re</sup> qu'en 3<sup>e</sup> année. Les interventions sociales étant néanmoins essentielles dans l'instauration d'un climat de classe propice à l'apprentissage (Bissonnette & Gauthier, 2007), il est intéressant de se demander pourquoi celles-ci sont plus nombreuses après trois ans dans l'enseignement secondaire plutôt qu'en 1<sup>re</sup> année, quand les élèves débutent dans l'enseignement secondaire.

Les résultats liés à la gestion du temps, de l'espace et de la logistique varient plus fortement d'un enseignant à l'autre. Chaque enseignant emploie ainsi ces comportements à des occurrences différentes. Ces comportements sont, tantôt principalement employés en 1<sup>re</sup> année, tantôt en 3<sup>e</sup> année, ils sont tantôt employés de manière similaire, peu importe la classe où sont, parfois, absents des pratiques d'enseignement. Or, la gestion de l'espace et du temps est une composante essentielle de l'activité d'enseignement-apprentissage puisqu'elle permet d'éviter les temps morts et donc, d'éviter que les élèves ne décrochent de la leçon (Martineau & Gauthier, 2007 ; Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2017).

Concernant la gestion des comportements, les enseignants n'utilisent que très peu des stratégies de gestion préventive verbale. La prévention d'un écart de conduite passe donc

principalement par le canal non verbal et se manifeste souvent par un balayage visuel de la classe ou bien par des déplacements aléatoires et imprévisibles dans la classe lorsque les élèves réalisent un exercice, par exemple. Les enseignants observés semblent donc prévenir de manière efficace les éventuels écarts de conduite puisque leurs regards et déplacements assurent cette fonction sans briser la dynamique de classe (Bissonnette et al., 2017 ; Romano, 1993 ; Lapointe, 2016). Même si les comportements verbaux des enseignants ne respectent pas les estimations de Bissonnette, Gauthier et Castonguay (2017) concernant la répartition des interventions correctives et préventives (80 % des pratiques de gestion de classe devraient être préventives et 20 % correctives), les comportements non verbaux et les déplacements de l'enseignant respectent souvent ce rapport. Étudier les comportements non verbaux et déplacements de l'enseignant permet dès lors d'estimer de manière plus précise la façon dont les enseignants gèrent les comportements des élèves. La gestion corrective, quant à-elle, a aussi bien lieu de manière verbale que non verbale. Il est intéressant de constater que, chez l'enseignant 3, les stratégies de gestion préventive sont plus utilisées en 1<sup>re</sup> année qu'en 3<sup>e</sup> année et que, à contrario, les stratégies de gestion corrective sont plus nombreuses en 3<sup>e</sup> année qu'en 1<sup>re</sup> année. Une étude approfondie sur les écarts de conduite permettrait sans doute une meilleure interprétation de ces résultats.

### **5.2.2 La gestion des apprentissages**

Pour aider les élèves à s'appropriier la matière scolaire enseignée, emploie des comportements liés à la gestion des apprentissages qui se compose des aspects de présentation, d'objectivation, de feedback, d'étayage et de clarification du discours.

Concernant les comportements liés à la présentation, les enseignants ont principalement recours aux consignes et à l'instruction. Ces deux dimensions sont principalement employées de manière verbale chez l'entièreté des enseignants, mais l'enseignant 3 a également recours à différents gestes pour donner une consigne aux élèves. Dans ce cas, les gestes correspondent au troisième rôle du non verbal mentionné par De Landsheere et Delchambre (1979) et ont pour objectif de remplacer le verbal. Quant au dernier aspect des comportements de présentation, les enseignants mettent peu en avant certains aspects importants de leur cours, que cela soit de manière verbale ou non verbale. Ces résultats concordent avec ceux obtenus par Bocquillon (2020) lors de son étude sur l'observation

de futurs enseignants. Or, cette dimension de l'enseignement est essentielle pour guider les élèves dans leur apprentissage (Bocquillon, 2020 ; Rosenshine & Stevens, 1986).

Les différents types d'objectivation sont utilisés de manière inégale en fonction de la classe face à laquelle un enseignant se trouve. Verbalement, les objectivations de contenu et les objectivations stéréotypées sont les plus employées. L'objectivation spécifique de la compréhension est, très peu, voire pas du tout, utilisée par les enseignants et ce peu importe l'enseignant ou la classe observée. Or, la littérature consultée démontre que ce sont les objectivations les plus efficaces pour vérifier la compréhension des élèves (Hollingsworth & Ybarra, 2013, cités par Bocquillon, 2020). Les résultats de la présente recherche ont montré que les enseignants emploient également le non verbal pour objectiver la compréhension, mais que ces objectivations sont uniquement stéréotypées.

Quant aux feedbacks, les enseignants, comme pour les objectivations, ont peu recours aux feedback spécifiques. Ceux-ci sont cependant nécessaires pour permettre aux élèves de comprendre les raisons pour lesquelles ils ont, ou non, commis une erreur (Bocquillon, 2020). L'utilisation des différents types de feedbacks varie également d'un enseignant et d'une classe à l'autre.

Les pratiques d'enseignement liées à l'étayage varient également d'un enseignant à l'autre, voire d'une classe à l'autre. Trois des quatre enseignants observés emploient plus de pratiques verbales d'étayage en 1<sup>re</sup> année qu'en 3<sup>e</sup> année. Concernant l'étayage non verbal, celui-ci est peu utilisé par les enseignants. Même si une tendance se dessine concernant la fonction d'étayage verbale et non verbale de manière inter et intra-enseignants, aucune similitude ne ressort quant à leurs déplacements.

Enfin, la clarification du discours est la pratique d'enseignement la plus utilisée non verbalement. Via le canal non verbal, les enseignants observés ont accompagné leur discours oral de gestes afin de le rendre plus intelligible (Ekman et Friesen, 1969). Ces pratiques correspondent au deuxième rôle évoqué par De Landsheere et Delchambre (1979) concernant le non verbal, à savoir le soutien au discours verbal.

## **6 Conclusions et perspectives**

En conclusion, après avoir analysé, les pratiques effectives de quatre enseignants face à une classe de 1<sup>re</sup> année et une classe de 3<sup>e</sup> année Langue Moderne 1 (LM1) de l'enseignement secondaire ordinaire, certaines tendances semblent se dégager parmi les pratiques d'enseignement observées. Celles-ci ont été mises en avant afin de découvrir les pratiques verbales et non verbales mises en place par les enseignants au sein de leurs cours ainsi que leurs déplacements.

Le type de comportements employé par l'enseignant (verbal, non verbal, déplacement) se répartit de manière relativement égale chez les enseignants observés. Suite aux observations menées, il ressort donc que leur utilisation se répartit en moyenne comme suit, en ordre décroissant : les comportements verbaux (68,85 %), les comportements non verbaux (27,04 %) et les déplacements (4,11 %). Les fonctions de ces comportements varient cependant d'un enseignant à l'autre, voire d'une classe à l'autre.

Malgré ce constat, certaines tendances semblent se dessiner parmi les enseignants. Parmi les comportements verbaux les plus employés par des enseignants en fonction se retrouvent les objectivations de contenu, les objectivations stéréotypées de la compréhension et les feedbacks stéréotypés. À contrario, les comportements dits « spécifiques », à savoir l'objectivation spécifique et le feedback spécifique, sont rarement employés au sein des classes. De plus, les comportements non verbaux des enseignants ne permettent pas de fournir des objectivations ou feedbacks spécifiques, leur sens étant limité. Or, ce sont justement les comportements dits spécifiques qui présentent une plus grande efficacité (Bocquillon, 2020). Des recherches complémentaires permettraient de déterminer si les enseignants sont, ou non, conscients des pratiques d'enseignement conseillées pour favoriser l'apprentissage, et s'ils sont, ou non, conscients de peu les employer.

En se focalisant sur les comportements non verbaux des enseignants, il ressort que ceux-ci sont souvent utilisés afin de clarifier le discours de l'enseignant, et donc d'accompagner le verbal. Ce constat amène à s'interroger sur les limites du non-verbal dans la transmission de messages. Étudier ce type de comportements est néanmoins essentiel afin d'obtenir une vision complète des pratiques enseignantes. Juger un enseignant sur son discours oral uniquement reviendrait à mettre de côté près d'un tiers de sa pratique. Il

ressort également de ces analyses que les pratiques liées à la gestion préventive des comportements se manifestent principalement via le canal non verbal, par un balayage visuel de la classe et via des déplacements imprévisibles dans la classe. Toutes les dimensions des pratiques d'enseignement mises en place doivent donc être prises en compte pour déterminer les stratégies de gestion préventive mises en place par les enseignants.

Cependant, la présente recherche comporte certaines limites. Les résultats obtenus peuvent être affinés en couplant les recherches menées à des entretiens avec les enseignants observés. De cette manière, les enseignants seraient interrogés sur les raisons pour lesquelles ils effectuent tel ou tel comportement. Une autre manière d'affiner les données obtenues serait d'observer les comportements des élèves en complément des comportements de l'enseignant. Comme décrit dans la section 4.2.2 de cette recherche, l'enseignant 1 employait, par exemple, plus de comportements liés à la gestion corrective en 3<sup>e</sup> année qu'en 1<sup>re</sup> année. Observer les élèves permettrait de déterminer si cette différence intra-enseignant a lieu, car le nombre d'écarts de conduite est plus élevé en 3<sup>e</sup> année qu'en 1<sup>re</sup> année.

Aussi, l'échantillon était fortement réduit. Une étude à plus grande échelle permettrait de déterminer, de manière plus précise, les tendances qui se dégagent chez la majorité des enseignants.

Finalement, certaines variables pourraient être contrôlées. C'est le cas, notamment, des variables liées à la période de l'année ou aux moments de la journée. Dans le cadre de cette recherche, suite à la situation sanitaire en vigueur liée à la Covid-19, il n'était pas possible de filmer chaque enseignant aux mêmes moments de l'année et de la journée puisque certaines classes ont été fermées, certains enseignants ont été malades et placés en quarantaine, les classes ont aussi été soumises à l'hybridation, etc. Des recherches supplémentaires permettraient de déterminer si ces variables influencent, ou non, les résultats obtenus.

## 7 **Bibliographie**

- Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics*, 25(1), 95-135. Consulté à l'adresse : <http://dx.doi.org/10.1086/508733>
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe. *Revue française de pédagogie*, 107(2), 123-139. Consulté à l'adresse : [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF107\\_8.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF107_8.pdf)
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : L'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93. Consulté à l'adresse : [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2002\\_num\\_138\\_1\\_2866](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2866)
- Altet, M. (2017). L'observation des pratiques enseignantes effectives en classe: recherche et formation. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1196-1223. Consulté à l'adresse : [https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/fr\\_1980-5314-cp-47-166-1196.pdf](https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/fr_1980-5314-cp-47-166-1196.pdf)
- Babad, E. (2005). Nonverbal behavior in education. Dans J. Harrigan, R. Rosenthal and K. Scherer (Eds.), *The New Handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research* (pp. 283–311). Oxford: Oxford University Press. DOI:10.1093/acprof:oso/9780198529620.001.0001.
- Babad, E. (2007). Teachers' Nonverbal Behavior and its Effects on Students. Dans R.P. Perry & J.C. Smart (Eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective* (pp. 201–263). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/1-4020-5742-3\\_7](https://doi.org/10.1007/1-4020-5742-3_7)
- Beebe, S. (1980). *The Role of Nonverbal Communication in Education: Research and Theoretical Perspectives*. Paper presented at the annual meeting of Speech Communication Association, New-York. Consulté à l'adresse : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED196063.pdf>



- Bissonnette, S., & Gauthier, C. (2017). Pour une gestion efficace des comportements auprès des élèves en difficulté. *TA@ l'école, Ressources pédagogiques*. Consulté à l'adresse : <https://www.taalecole.ca/gestion-efficace-comportements/>
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements: pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal, Canada : Chenelière éducation.
- Bissonnette, S., & Richard, M. (2001). Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3 (1), 1-35. Consulté à l'adresse : <https://r-libre.telug.ca/776/1/sbissonn-06-2010.pdf>
- Bocquillon, M. (2020). *Quel dispositif pour la formation initiale des enseignants? Pour une observation outillée des gestes professionnels en référence au modèle de l'enseignement explicite* (Thèse de doctorat). Université de Mons. Consulté à l'adresse : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02929814/>.
- Bocquillon, M., Bissonnette, S., & Gauthier, C. (2019). Faut-il utiliser l'enseignement explicite en tout temps? Non... mais oui!. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 8(2), 25-28. Consulté à l'adresse : <https://r-libre.telug.ca/1710/1/dossierenseignementexplicite.pdf>
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2017). *Guide pour analyser, accompagner et superviser des pratiques de classe. Première partie: la grille "Miroir des Gestes Professionnels"(MGP), un outil pour analyser des pratiques de classe*. Working Papers de l'INAS, WP 01/2017 (1-73). Consulté à l'adresse : [https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/publications/Documents/working-papers/WP09\\_2017\\_Bocquillon-et-al.pdf](https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/publications/Documents/working-papers/WP09_2017_Bocquillon-et-al.pdf)

- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2019). Guide pour gérer des situations d'enseignement-apprentissage (4e édition), *Working Papers de l'INAS*, WP08/2019, 1-84. Consulté à l'adresse : [www.umons.ac.be/grilleMGP2019](http://www.umons.ac.be/grilleMGP2019)
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2020). Les données descriptives obtenues avec la grille « Miroir Des Gestes Professionnels » (MGP): un support pour accompagner et superviser?. *Working Papers de l'INAS*, WP01/2020, 1-37. Consulté à l'adresse: [https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/publications/Documents/working-papers/WP01\\_2020\\_Bocquillon.pdf](https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/publications/Documents/working-papers/WP01_2020_Bocquillon.pdf)
- Bost, L. W., & Riccomini, P. J. (2006). Effective Instruction. *Remedial and Special Education*, 27(5), 301–311. DOI:10.1177/07419325060270050501
- Bourgeois, M., & Audet, M. (2019). L'enseignement explicite des comportements. *L'enseignement explicite*, 8(2), 42. Consulté à l'adresse : [https://www.researchgate.net/profile/Joo-Young-Lee-8/publication/336852893\\_Distributed\\_and\\_Interleaved\\_Practice\\_Two\\_Effective\\_and\\_Efficient\\_Independent\\_Practice\\_Procedures/links/5db70baf299bf111d4d76a96/Distributed-and-Interleaved-Practice-Two-Effective-and-Efficient-Independent-Practice-Procedures.pdf#page=42](https://www.researchgate.net/profile/Joo-Young-Lee-8/publication/336852893_Distributed_and_Interleaved_Practice_Two_Effective_and_Efficient_Independent_Practice_Procedures/links/5db70baf299bf111d4d76a96/Distributed-and-Interleaved-Practice-Two-Effective-and-Efficient-Independent-Practice-Procedures.pdf#page=42)
- Boyer, C., & Bissonnette, S. (2019). Les enfants des milieux socioéconomiques défavorisés sont-ils massivement condamnés à l'échec scolaire?. *Formation et profession*. 27(2), 115-117. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.a174>
- Bressoux, P. (2002). Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Note de synthèse pour Cognitique. *Programme Ecole et Sciences Cognitives. Ministère de la Recherche*. Consulté à l'adresse : <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/aci/cognib.htm,2002.ffedutice-00000286>.
- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue française de pédagogie*, 162, 81-93. Consulté à l'adresse : <https://journals.openedition.org/rfp/851#quotation>

- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497–514. <https://doi.org/10.7202/032011ar>
- Clanet, J. (2005). Actions/interactions maître-élève et statut scolaire de l'élève. Dans L. Talbot (Eds), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 35-48). Toulouse : Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.talbo.2005.01.0035>"
- Clanet, J. & Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4–18. <https://doi.org/10.7202/1012560ar>
- Clément, C. (2015). Efficacité de l'enseignement: l'exemple de l'enseignement explicite. Dans S. Zarrouk (Eds.), *Estimer l'efficacité en éducation* (pp. 133 - 150). Paris : L'Harmattan. Consulté à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01627363/document>
- Coats, W. D., & Smidchens, U. (1966). Audience recall as a function of speaker dynamism. *Journal of Educational Psychology*, 57(4), 189–191. <https://doi.org/10.1037/h0023568>
- De Landsheere, G., & Bayer, E. (1969). *Comment les maîtres enseignent: analyse des interactions verbales en classe*. Belgique : Ministère de l'Éducation nationale de la culture. Consulté à l'adresse : <https://orbi.uliege.be/handle/2268/86930>
- De Landsheere, G., & Delchambre, A. (1979). *Les comportements non verbaux de l'enseignant : comment les maîtres enseignent II*. Bruxelles : Nathan/Labor. Consulté à l'adresse : <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/86500/1/ComportementsNonVerbaux.pdf>
- Demeuse, M., Crahay, M., & Monseur, C. (2005). Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs. Les deux faces d'une même pièce ? Dans M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul (Eds.), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 391- 410). Bruxelles : De Boeck. Consulté à l'adresse : [https://www.researchgate.net/publication/255709860\\_Efficacite\\_et\\_equite\\_dans\\_les\\_systemes\\_educatifs\\_les\\_deux\\_faces\\_d%27une\\_meme\\_piece](https://www.researchgate.net/publication/255709860_Efficacite_et_equite_dans_les_systemes_educatifs_les_deux_faces_d%27une_meme_piece)

- Dominguez, E., & Rivière, V. (2015). Les consignes en classe de langue: activité polyfocalisée et rôle du regard. Quel apport des discours réflexifs et quels enjeux de formation?. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(12-2). Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.4000/rdlc.715>
- Dolto, F. (2002). *Tout est langage*. Paris : Gallimard. DOI : [10.14375/NP.9782070424726](https://doi.org/10.14375/NP.9782070424726)
- Duvillard, J. (2014). « *L'introspection gestuée* » - *La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement* (Thèse de doctorat). Université Claude Bernard, Lyon. Consulté à l'adresse : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01127249/document>
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica*, 1, 49-98. Consulté à l'adresse : <http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/the-repertoire-of-nonverbal-behavior-categories-origins-usage-and-coding.pdf>
- Filliettaz, L., Bimonte, A., Kolei, G., Nguyen, A., Roux-Mermoud, A., Royer, S .. & Zogmal, M. (2021). Interactions verbales et formation des adultes. *Savoirs*, 56, 11-51. Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/savo.056.0011>
- Gauthier, C., & Bissonnette, S. (2017). L'enseignement explicite: une approche pédagogique pour la gestion des apprentissages et des comportements. Dans Gauthier, Clermont et Tardif, Maurice (Eds.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (pp.242-263). Montréal : Chenelière Education. Consulté à l'adresse : <https://core.ac.uk/download/pdf/83655619.pdf>
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. Dans : Dupriez et Chapelle (Eds.), *Enseigner* (pp. 107-116). Paris : PUF. Consulté à l'adresse : <https://r-libre.telug.ca/1598/7/gauthier2007c.pdf>
- Gauthier C., Bissonnette S., & Richard M. (2013), *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2016). L'enseignement explicite, une approche efficace pour favoriser l'apprentissage des élèves. *Revue L'Éducateur*,

*spécial* 2016, 39-41. Consulté à l'adresse : <https://r-libre.teluq.ca/1079/1/L%27éducateur1.pdf>

Grant, B.M. (1972). *Teacher Non-Verbal Activity*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago. Consulté à l'adresse : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED065448.pdf>

Grant, B.M. (1977). Analyzing teacher nonverbal activity. *Theory into Practice*, 16(3), 200-206. DOI: 10.1080/00405847709542699.

Grenet, J. (2008). PISA: une enquête bancaire?. *La Vie des Idées*, 8. Consulté à l'adresse : [https://laviedesidees.fr/IMG/pdf/20080208\\_pisa.pdf](https://laviedesidees.fr/IMG/pdf/20080208_pisa.pdf)

Haneef, M., Adnan Faisal, M., Khaliq Alvi, A., & Zulfiqar, M. (2014). The role of non-verbal communication in teaching practice. *Sci.Int.*, 26(1), 513-517. Consulté à l'adresse : <http://www.sci-int.com/pdf/1623286240513-517---Non%20Verbal%20Final%2001-03-14%5B1%5D.pdf>

Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique (2021). *Abandon scolaire précoce parmi les 18-24 ans*. Consulté à l'adresse : <https://www.iweps.be/indicateur-statistique/abandon-scolaire-precoce-parmi-18-24-ans/>

Jones, S., & LeBaron, C. (2006). Research on the Relationship between Verbal and Nonverbal Communication: Emerging Integrations. *Journal of Communication*, 52(3), 499-521. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2002.tb02559.x>

Lapointe, J-R. (2016). *Les pratiques non verbales de l'enseignant du primaire dans la gestion des comportements perturbateurs des élèves* (Thèse de doctorat). Université du Québec, Montréal. Consulté à l'adresse : <https://archipel.uqam.ca/11126/1/D3052.pdf>

Lavarde, A. M. (2008). *Guide méthodologique de la recherche en psychologie*. Bruxelles, Paris : De Boeck Supérieur.

Lenoir, Y. (2005). Les pratiques enseignantes : analyse de données empiriques. *Presses Universitaires du Mirail*, 14, 13-15. Consulté à l'adresse :

[https://books.google.be/books?hl=fr&lr=&id=2UMwwh\\_aWoAC&oi=fnd&pg=PA2&dq=Les+pratiques+enseignants+:+analyse+de+données+empiriques&ots=PhokV6p\\_RO&sig=tqn\\_w13fFr8DRHSWq3Fu4CpJDpM#v=onepage&q=Les%20pratiques%20enseignants%20%3A%20analyse%20de%20données%20empiriques&f=false](https://books.google.be/books?hl=fr&lr=&id=2UMwwh_aWoAC&oi=fnd&pg=PA2&dq=Les+pratiques+enseignants+:+analyse+de+données+empiriques&ots=PhokV6p_RO&sig=tqn_w13fFr8DRHSWq3Fu4CpJDpM#v=onepage&q=Les%20pratiques%20enseignants%20%3A%20analyse%20de%20données%20empiriques&f=false)

Martineau, S., & Gauthier, C. (2007). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467–496. <https://doi.org/10.7202/032010ar>

Miller, P.W. (1988). *Nonverbal Communication: What Research Says to the Teacher* (3e édition). Washington, D.C.: National Education Association. Consulté à l'adresse: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED293190.pdf>

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

Perrenoud, P. (2012). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. Dans L. Paquay (Eds.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 211-237). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2012.01.0211>

Pons, F., Martin, D., Doudin, P.A., & Lafortune, L. (2004). Rôle et objets de la prise de conscience en éducation. Dans. Pallascio, M-F. Daniel, & L. Lafortune (Eds.), *Pensée et réflexivité: théories et pratiques éducatives* (pp. 37-52). Presses de L'Université du Québec.

Provencher, G. (1983). Les habiletés pour une communication pédagogique efficace chez les maîtres de l'enseignement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 419–431. <https://doi.org/10.7202/900423ar>

Romano, G. (1993). La discipline en classe. *Pédagogie collégiale*, 7(1). Consulté à l'adresse : [https://cdc.qc.ca/ped\\_coll/pdf/romano\\_07\\_1.pdf](https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/romano_07_1.pdf)

Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. *Handbook of research on teaching*, 3, 376-391. Consulté à l'adresse: <https://www.researchgate.net/profile/Barak->

[Rosenshine/publication/230853009 Teaching Functions/links/564a1ca208ae295f644fb513/Teaching-Functions.pdf](https://doi.org/10.4000/questionsvives.1234)

Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces : Synthèse, limites et perspectives. *Questions vives : Recherches en éducation*, 6(18), 129-140. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1234>

Visioli, J., & Petiot, O. (2018). Les connaissances actuelles sur la communication corporelle des enseignants en situation de classe : Quelle place accordée à la complexité au sein des recherches ?. *Carrefours de l'éducation*, 1(1), 223-244. <https://doi.org/10.3917/cdle.045.0223>

Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J., & Simons, R. J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1107-1115. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.006>

Wahyuni, A. (2018). The power of verbal and nonverbal communication in learning. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 125, 80-83. Consulté à l'adresse: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/icigr-17/25890842>

Zakhartchouk, J. M. (2000). Les consignes au cœur de la classe: geste pédagogique et geste didactique. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, 22(1), 61-81. Consulté à l'adresse: [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_2000\\_num\\_22\\_1\\_234](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_22_1_234)

## **8 Table des Annexes**

ANNEXE 1 : GRILLE DE CODAGE .....	CLÉ-USB
-----------------------------------	---------



## 9 Résumé

L'acte d'enseignement est basé sur la communication entre l'enseignant et les apprenants (De Landsheere & Bayer, 1969 ; Lapointe, 2016 ; Altet, 1994). Les interactions entre l'enseignant et ses élèves peuvent revêtir différentes fonctions telles que l'instruction, la gestion des comportements, etc. Cependant, le discours oral de l'enseignant n'est pas le seul canal permettant la communication : ses comportements non verbaux et ses déplacements peuvent également transmettre un message (Altet, 1994).

Cette recherche a donc pour objectif de répondre aux questions de recherche « *quelles sont les fonctions des comportements verbaux et non verbaux employés sur le terrain par des enseignants en fonction depuis 5 ans ou plus? Existe-t-il des différences inter et intra-enseignants ?*. Pour répondre à ces questions, 4 enseignants ayant une expérience de minimum 5 années et donnant cours à une classe de 1<sup>re</sup> année et une classe de 3<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire ont été filmés durant 3 heures par classe.

Les résultats obtenus montrent que les comportements les plus employés par ces enseignants sont verbaux, suivis par les comportements non verbaux et les déplacements. Ceux-ci se répartissent de la même manière chez les quatre enseignants observés et ce peu importe la classe face à laquelle ils se trouvent. Les comportements verbaux des enseignants ont pour principal objectif d'assurer la fonction d'objectivation du contenu et d'objectivation stéréotypée de la compréhension. À contrario, l'objectivation spécifique de la compréhension et le feedback spécifique sont peu employés alors qu'ils présentent une plus grande efficacité. Les comportements non verbaux des enseignants sont plus limités dans la transmission de messages. Ceux-ci accompagnent le plus souvent le discours oral de l'enseignant ou assurent des fonctions dites « stéréotypées ». Enfin, les déplacements des enseignants assurent le plus souvent une fonction d'étayage ou de gestion préventive.