

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE EXPLORATOIRE DES STRATÉGIES COMMUNICATIONNELLES  
UTILISÉES PAR DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE EN VUE DE FAVORISER  
LE TRANSFERT D'APPRENTISSAGE

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN COMMUNICATION

PAR  
AUDREY COLLIN

MAI 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## AVANT-PROPOS

Plusieurs aspects personnels et professionnels sont à l'origine de l'intérêt que j'ai pour le sujet de cette recherche<sup>1</sup>. Tout d'abord, mon intérêt pour la relation pédagogique s'est développé au fil de mes expériences comme auxiliaire d'enseignement en communication et en sociologie et comme formatrice en animation et à l'observation dans les groupes, ainsi qu'en communication interpersonnelle.

Ensuite, une rencontre avec la réalisatrice franco-québécoise Anne Barth, qui présentait son film *Quels enfants laisserons-nous à la planète ?*, est venu semer la graine de cette idée de recherche. Dans son documentaire, la réalisatrice suit pendant un an les enfants d'une classe de l'école élémentaire du Colibri et leur enseignante, Isabelle Peloux, cofondatrice avec Pierre Rabhi et Michel Valentin de cette école située aux Amanins dans la Drôme, en France, sur un site agroécologique. Abordant une pédagogie différente, inspirante, axée sur la nécessité d'apprendre à faire ensemble, ce film traite de l'importance de « vivre en paix, solidairement et en citoyen responsable » (Valentin, 2010, en ligne) et du fait que cela est le résultat d'un apprentissage. Les enfants suivis durant cette année scolaire participent à plusieurs activités axées sur l'écoute active, l'apprentissage de la médiation, la gestion des émotions et les jeux coopératifs. Le visionnement de ce documentaire présentant une éducation à la paix, dans un cadre coopératif, a approfondi mon intérêt pour ce sujet.

---

<sup>1</sup> Exceptionnellement, dans cette section, le texte sera présenté en utilisant la première personne du singulier, car il s'agit de l'expérience personnelle de la chercheuse qui l'a menée à faire cette recherche.

À partir de cette prise de conscience, j'ai voulu savoir comment cela se passait au Québec, dans nos écoles primaires. Étant intéressée par la communication interpersonnelle et la communication non violente (également appelée communication bienveillante), j'ai établi un contact avec l'organisme *Se Brancher Cœur* qui offre de la formation et de l'accompagnement en « communication constructive et transformations de conflits pour les groupes classes, le personnel scolaire, les intervenants, les parents et les jeunes » (Se Brancher Cœur, 2016, en ligne). En résumé, l'organisme propose ses services, notamment aux écoles primaires du Québec, pour rencontrer les enfants à quelques reprises afin qu'ils suivent une formation à la communication non violente dans le but de favoriser des milieux éducatifs empreints de confiance, de sécurité et de collaboration. La communication non violente place l'empathie au centre de la relation. Rosenberg (2007) aborde le contexte éducatif en affirmant que les relations de partenariat entre les enseignants et les élèves favorisent la coopération plutôt que la compétition.

Dans le contexte de l'organisme *Se Brancher Cœur*, les jeunes et les enseignants apprennent à nommer leurs émotions et leurs besoins tout en développant des outils concrets qui les aident à mieux communiquer, comme le carnet des émotions et des besoins, le jeu *Tout le monde gagne* ou le livre *J'ai des oreilles magiques* (Whitham et Berghella, 2013). Ce livre a été marquant dans mon expérience personnelle, car j'ai contribué bénévolement à sa réalisation pour l'organisme *Se Brancher Cœur* et j'ai assisté, en tant qu'observatrice, à une formation à la communication non violente dans différentes classes d'une école primaire de la région de Chaudière-Appalaches. C'est ainsi que j'ai établi un contact avec la directrice de l'école et quatre enseignants ayant participé à cette formation afin de mener ma recherche.

Au terme de ce projet de recherche, j'aimerais remercier les enfants qui peuplent ma vie, vous êtes mon inspiration au quotidien. Je vous dédie ce mémoire, ainsi qu'à tous

nos petits écoliers québécois. Je vous souhaite d'apprendre et de vous réaliser pleinement. Mais le plus important, je vous souhaite d'être heureux à l'école.

Bonne lecture!

## TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS .....	ii
LISTE DES FIGURES .....	ix
LISTE DES TABLEAUX .....	x
RÉSUMÉ .....	xii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE .....	3
1.1 Le système d'éducation québécois et ses changements .....	3
1.1.1 Les défis rencontrés dans la pratique enseignante et dans le contexte scolaire .....	5
1.1.2 La réforme scolaire au primaire : un projet majeur .....	7
1.1.3 L'approche par compétences et ses diverses facettes .....	8
1.2 Le transfert d'apprentissage et l'importance de la relation éducative ..	14
1.2.1 La relation éducative dans ce contexte de transfert d'apprentissage au primaire .....	14
1.2.2 La dynamique communicationnelle au cœur de la pratique enseignante	16
1.2.3 La communication dans un cadre relationnel de la pratique enseignante .....	17
1.3 Les différentes facettes de notre recherche .....	18
1.3.1 Objectif de recherche .....	19
1.3.2 Pertinence de la recherche .....	19
CHAPITRE II	
CADRE DE RÉFÉRENCE .....	21
2.1 Le transfert d'apprentissage .....	21
2.1.1 Le transfert d'apprentissage dans le contexte de l'approche par compétences .....	24

2.2 Le cadre relationnel de la pratique enseignante .....	28
2.2.1 Le cadre relationnel dans l'interaction au quotidien de la pratique enseignante .....	28
2.2.2 L'interaction au service du développement de soi et des relations interpersonnelles .....	29
2.3 Les stratégies communicationnelles rencontrées dans la pratique enseignante	30
2.3.1 Une perspective psychosociologique de la communication et des interactions quotidiennes en soutien au transfert d'apprentissage	32
2.3.2 Une perspective écosystémique de la communication interpersonnelle	33
2.3.3 Le modèle systémique de la communication selon St-Arnaud ...	35
<b>CHAPITRE III</b>	
<b>CADRE MÉTHODOLOGIQUE .....</b>	<b>39</b>
3.1 La posture épistémologique et la stratégie de recherche retenue .....	39
3.2. Les dimensions à l'étude et les instruments d'investigation .....	41
3.2.1 L'observation participante .....	41
3.2.2 Le journal de bord de la chercheuse .....	43
3.2.3 L'entretien semi-dirigé .....	43
3.3 L'accès au terrain et les sujets de la recherche .....	46
3.4 La démarche d'analyse et d'interprétation des résultats .....	47
3.5 Validité écologique des données et crédibilité des résultats .....	48
3.6 Considérations éthiques .....	50
<b>CHAPITRE IV</b>	
<b>PRÉSENTATION ET ANALYSE INTERPRÉTATIVE DES RÉSULTATS</b>	<b>52</b>
4.1 Profil des enseignants participants .....	52
4.2 Présentation descriptive des résultats de la recherche .....	53
4.2.1 Présentation descriptive des résultats de H .....	54
4.2.1.1 Éléments issus de l'observation .....	54
4.2.1.2 Éléments issus de l'entretien .....	57
4.2.1.2.1 La pratique enseignante .....	57
4.2.1.2.2 Les interactions quotidiennes .....	59

4.2.1.2.3 La dynamique relationnelle .....	60
4.2.1.2.4 Les stratégies communicationnelles .....	60
4.2.1.2.5 La communication non violente .....	63
4.2.1.3 Stratégies communicationnelles retenues pour l'analyse .....	63
4.2.2 Présentation descriptive des résultats de M .....	65
4.2.2.1 Éléments issus de l'observation .....	65
4.2.2.2 Éléments issus de l'entretien .....	67
4.2.2.2.1 La pratique enseignante .....	67
4.2.2.2.2 Les interactions quotidiennes .....	69
4.2.2.2.3 La dynamique relationnelle .....	69
4.2.2.2.4 Les stratégies communicationnelles .....	71
4.2.2.2.5 La communication non violente .....	72
4.2.2.3 Stratégies communicationnelles retenues pour l'analyse .....	73
4.2.3 Présentation descriptive des résultats de C .....	74
4.2.3.1 Éléments issus de l'observation .....	75
4.2.3.2 Éléments issus de l'entretien .....	77
4.2.3.2.1 La pratique enseignante .....	77
4.2.3.2.2 Les interactions quotidiennes .....	81
4.2.3.2.3 La dynamique relationnelle .....	82
4.2.3.2.4 Les stratégies communicationnelles .....	83
4.2.3.2.5 La communication non violente .....	85
4.2.3.3 Stratégies communicationnelles retenues pour l'analyse .....	86
4.2.4 Présentation descriptive des résultats de P .....	88
4.2.4.1 Éléments issus de l'observation .....	88
4.2.4.2 Éléments issus de l'entretien .....	90
4.2.4.2.1 La pratique enseignante .....	90
4.2.4.2.2 Les interactions quotidiennes .....	93
4.2.4.2.3 La dynamique relationnelle .....	94
4.2.4.2.4 Les stratégies communicationnelles .....	95

	viii
4.2.4.2.5 La communication non violente .....	97
4.2.4.3 Stratégies communicationnelles retenues pour l'analyse .....	97
4.3 Analyse interprétative des résultats .....	99
4.3.1 Analyse transversale .....	99
4.3.1.1 Les stratégies qui favorisent le développement du cadre relationnel.....	107
4.3.1.2 Les stratégies qui permettent de gérer les comportements	109
4.3.1.3 Les stratégies visant à contrer les difficultés d'apprentissage	112
4.3.2 Principaux constats issus notre recherche .....	114
4.3.2.1 Rappel du contexte et de l'objectif de recherche .....	114
4.3.2.2 L'analyse des stratégies communicationnelles selon trois modèles théoriques .....	115
4.3.2.2.1 Le modèle systémique de communication de St-Arnaud .....	116
4.3.2.2.2 Les stratégies relationnelles de Marc et Picard ...	120
4.3.2.2.3 La communication non violente de Rosenberg ...	123
4.3.2.3 Le transfert d'apprentissage et les stratégies communicationnelles .....	126
4.4 Discussion sur les limites de notre recherche .....	130
CONCLUSION .....	133
ANNEXE A FORMULAIRE D'INFORMATIONS ET DE CONSENTEMENT .....	137
ANNEXE B LE CANEVAS D'ENTRETIEN .....	141
ANNEXE C GRILLE D'OBSERVATION .....	144
ANNEXE D GRILLE D'ENTRETIEN .....	147
BIBLIOGRAPHIE .....	149

## LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1.1	<i>Programme de formation de l'école québécoise au préscolaire et au primaire</i> (MEQ, 2006, p.8) .....	10
1.2	Composantes de la compétence <i>Communiquer de façon appropriée</i> dans la compétence transversale d'ordre de la communication (MEQ, 2006, p.39) .....	13
2.1	Le continuum entre l'acquisition et la généralisation des nouveaux acquis (Holton et Baldwin, 2003 dans Rivard et Lauzier, 2013, p.12) .....	23
2.2	Le système de communication selon Yves St-Arnaud (2003, p.137) .....	37

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	D'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage (Henri, 2001, tiré de l'INSPQ, 2011, p.17) .....	25
4.1	Présentation du profil des enseignants participants .....	53
4.2	Stratégies communicationnelles relevées chez le sujet H .....	64
4.3	Stratégies communicationnelles relevées chez le sujet M .....	73
4.4	Stratégies communicationnelles relevées chez le sujet C .....	86
4.5	Stratégies communicationnelles relevées chez le sujet P .....	98
4.6	Tableau intégrateur sur les stratégies qui favorisent le développement du cadre relationnel .....	100
4.7	Tableau intégrateur sur les stratégies qui permettent de gérer les comportements .....	102
4.8	Tableau intégrateur sur les stratégies visant à contrer les difficultés d'apprentissage .....	103
4.9	Catégorisation des stratégies communicationnelles selon la stratégie de réception associée à la règle de l'alternance de St-Arnaud (2003) .....	117
4.10	Catégorisation des stratégies communicationnelles selon la stratégie de facilitation associée à la règle de l'alternance de St-Arnaud (2003) .....	117
4.11	Catégorisation des stratégies communicationnelles selon la stratégie d'entretien associée à la règle de l'alternance de St-Arnaud (2003) .....	118

4.12	Catégorisation des stratégies communicationnelles selon la stratégie d'information associée à la règle de l'alternance de St-Arnaud (2003) .....	118
------	--	-----

## RÉSUMÉ

C'est dans un contexte écosystémique de la communication interpersonnelle que nous nous intéressons à la pratique enseignante dans les écoles primaires du Québec. La réforme des années 2000 du ministère de l'Éducation du Québec a instauré l'approche par compétences dans nos écoles. Depuis la mise en place de cette approche, l'enseignement est davantage axé sur l'apprentissage des élèves. Dans ce contexte éducatif, la présente étude vise à identifier quelles sont les stratégies communicationnelles employées par les enseignants en vue de favoriser le transfert d'apprentissage chez leurs élèves.

Ce mémoire prend place dans une approche qualitative et compréhensive. Nous avons privilégié la stratégie du récit de pratique, en utilisant trois instruments d'investigation cohérents à cette perspective. L'observation participante, la tenue d'un journal de bord, ainsi que des entretiens semi-dirigés nous ont permis de recueillir les données pertinentes à cette recherche.

Nos résultats nous permettent de conclure que plusieurs stratégies communicationnelles sont utilisées par les enseignants dans leur pratique enseignante au quotidien et que ces stratégies participent au processus d'apprentissage dont la visée ultime est le transfert d'apprentissage. Ces stratégies participent au développement du cadre relationnel dans la pratique enseignante, à la gestion des comportements et à l'amélioration des conditions entourant les difficultés d'apprentissage.

Notre démarche fut instructive à plusieurs niveaux puisqu'elle vient étudier les liens entre l'utilisation de stratégies communicationnelles, leur diversification ou leur alternance et la coopération qui en résulte et la création d'un climat favorisant le transfert d'apprentissage.

**MOTS-CLÉS :** Pratique enseignante, transfert d'apprentissage, cadre relationnel, stratégie communicationnelle, communication non violente

## INTRODUCTION

L'éducation de nos enfants est une richesse fondamentale dans une société. Au Québec, l'accès à l'éducation pour tous les jeunes constitue un bien collectif. Nous croyons que le système scolaire a une responsabilité envers les enfants qui fréquentent ses établissements. Charles E. Caouette résume cette pensée en affirmant que chaque enfant « a un droit fondamental de vivre à l'école des expériences positives d'apprentissage, de succès et de valorisation » (Caouette, 2010, 20 secondes). Il ajoute que l'école a comme défi de « donner à chaque enfant ce sentiment qu'il réussit, qu'il se développe, qu'il est bon et qu'il vaut quelque chose » (Caouette, 2010, 26 secondes).

Le rôle de l'enseignant est donc majeur dans l'éducation de nos enfants. Dans le documentaire *Quels enfants laisserons-nous à la planète?*, l'enseignante Isabelle Peloux aborde sa vision de l'enseignement : « La première mission de l'école, c'est d'abord l'instruction. Dans un deuxième temps, cette instruction va devenir prétexte à éduquer et c'est ça qui rend passionnant le métier d'enseignant puisqu'on est dans un métier humain et relationnel et que ça, on ne peut pas l'enlever » (Peloux, 2010, 9 minutes et 42 secondes). Cette façon de concevoir l'enseignement est le point de départ de ce mémoire, puisque nous considérons, dans le cadre de cette recherche, que les enseignants ont une mission essentielle envers les enfants qu'ils côtoient au quotidien. En effet, les élèves vont à l'école pour apprendre des notions et pour apprendre à vivre en société et à développer des relations interpersonnelles avec les autres enfants et aussi avec les adultes constituant l'équipe-école, dont font partie les enseignants.

Ce mémoire est constitué de 4 chapitres. Le premier chapitre est la problématique où nous présentons le contexte québécois de l'enseignement scolaire au primaire. Nous abordons le contexte de la dernière réforme scolaire et de l'approche par compétences. Aussi, nous nous intéressons à l'apprentissage et au transfert d'apprentissage des élèves dans un cadre relationnel entre l'enseignant et l'élève. Finalement, nous présentons notre question de recherche.

Le deuxième chapitre présente le cadre de référence que nous utilisons pour cette recherche. Nous abordons la dimension de transfert d'apprentissage et poursuivons en présentant le cadre relationnel de la pratique enseignante. Nous présentons ensuite les stratégies communicationnelles, lesquelles constituent l'objet principal de cette recherche. Ces dimensions sont présentées selon une perspective psychosociologique et écosystémique de la communication. Nous terminons cette partie par une présentation du modèle systémique de St-Arnaud, lequel nous sert de cadre référentiel.

Le troisième chapitre présente le cadre méthodologique employé dans le cadre de cette recherche. Nous présentons notre posture épistémologique et la stratégie de recherche retenue. Puis, les dimensions à l'étude et les instruments d'investigation sont abordés, suivis de la description du terrain et des sujets, ainsi que la démarche d'analyse et d'interprétation des résultats. Finalement, nous concluons ce chapitre en abordant la validité écologique des données et la crédibilité des résultats, ainsi que les considérations éthiques de cette recherche.

Finalement, le quatrième chapitre consiste en la présentation et l'analyse interprétative des résultats. Les résultats pour chacun des sujets sont d'abord présentés, suivis d'une analyse transversale et d'une interprétation des résultats. Nous terminons cette section par une discussion portant sur les limites de la recherche. Une conclusion est ensuite présentée pour synthétiser et clore cette recherche.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous traitons de la question de l'éducation au Québec, ainsi que de certains défis inhérents à la pratique enseignante et au contexte scolaire. Nous présentons le renouveau pédagogique instauré dans le cadre de la réforme de 2000 et son approche par compétences. Puis, nous élaborons sur l'objectif pédagogique d'apprentissage au sein de la pratique enseignante et le transfert d'apprentissage. Par la suite, nous abordons la dimension relationnelle de la pratique enseignante au primaire en soutien au transfert d'apprentissage, ainsi que la notion de communication qui crée ce cadre relationnel. Finalement, un retour sur les principales facettes de notre recherche est proposé, une question de recherche est présentée, ainsi que les dimensions retenues, l'objectif principal et les intérêts associés à ce mémoire.

#### 1.1 Le système d'éducation québécois et ses changements

*L'éducation est l'arme la plus puissante  
que vous pouvez utiliser pour changer le monde.  
(Nelson Mandela)*

Au Québec, l'éducation est considérée comme un bien collectif, un « projet commun qui s'incarne dans le développement d'une société toujours plus démocratique, plus juste et plus équitable » (Conseil supérieur de l'éducation (CSE), 2010, p.21). L'éducation est en effet un élément clé dans le développement de notre société et influence nos citoyens. Parallèlement, ces citoyens sont des acteurs qui influencent ce

système d'éducation. Il s'agit du même principe systémique et récursif relatif à la sociologie contemporaine dont parlait Morin en 1990 : « les individus produisent la société qui produit les individus » (Morin, 2015, en ligne). L'éducation scolaire étant importante dans notre contexte social, il nous importe de considérer les facteurs qui peuvent modifier ou complexifier le travail en milieu scolaire.

En effet, le système social connaît des transformations dans son ensemble, les milieux évoluent et celui de l'éducation ne fait pas exception. Depuis quelques années, ce système a subi des pressions provenant des exigences de notre société post-moderne en réclamant une « augmentation du nombre de personnes qualifiées de même qu'une augmentation des exigences de scolarisation » (CSE, 2010, p.21). Face à ces nouvelles réalités sociales, des stratégies pédagogiques se développent visant à favoriser la réussite scolaire en facilitant l'accès à l'obtention d'un diplôme au plus grand nombre d'étudiants (Gauthier, 2011). Nous voulons donc plus de diplômés et demandons qu'ils soient plus performants. Cette double demande complexifie le rôle de l'enseignement dans un contexte social déjà exigeant.

En 1992, Tessier, avançait qu'en situation de changement organisationnel, il importe trouver l'« équilibre optimal entre les besoins de tous les acteurs et le fonctionnement de l'organisation » (Tessier, 1992, p.164). Le système d'éducation doit donc rechercher cet équilibre. Aussi, Gendlin (1982) abordait la transformation des modèles collectifs depuis la génération des *baby-boomers* en affirmant que l'éducation des enfants s'improvise désormais au fur et à mesure, car nous ne pouvons imiter « les modèles qui convenaient à une autre époque [car ils] ne sont plus valables aujourd'hui » (Gendlin, 1982, p.8).

Ces éléments présentés démontrent que la société se transforme. Par conséquent, les rôles et les structures familiales et communautaires se transforment aussi (Craft, 2009, p.15). Ces transformations doivent être prises en considération dans le cadre de

l'éducation. Par exemple, comme l'explique De Gaulejac (2005), les parents souffrent de la double pression travail-famille alors l'école hérite d'un rôle supplémentaire, soit celui de partager l'éducation des enfants au niveau de la socialisation et de l'éducation citoyenne (CSE, 2010). Les parents « comptent sur l'école pour qu'elle confirme et favorise la socialisation de leur enfant et son adaptation aux mutations trop rapides de la société contemporaine » (Salomé, 2004, p.140). Ces transformations sur le plan social s'opèrent toutefois dans un contexte où la réalité des écoles primaires du Québec au niveau des conditions de travail est remise en cause.

En effet, durant l'année scolaire 2015 – 2016, les professeurs de plusieurs écoles du Québec ont instauré des journées de grève afin de dénoncer les coupures budgétaires du gouvernement et l'alourdissement de leur tâche. L'actualité présente régulièrement les difficultés rencontrées par les directions d'école et les enseignants du primaire dans un contexte rempli de défis où ils doivent tout de même accompagner les élèves vers un succès (Haspeck, dans *La Presse*, 2014).

Ces défis font obstacle à l'enseignement et ont des effets sur la qualité des apprentissages des élèves, donc des effets à plus long terme sur ces adultes en devenir.

### 1.1.1 Les défis rencontrés dans la pratique enseignante et dans le contexte scolaire

Un premier défi consiste en la scolarisation de masse du système d'éducation actuel. À titre d'exemple, les classes sont remplies à pleine capacité, selon les ratios des commissions scolaires. Pourtant, plusieurs auteurs (Anzieu et Martin, 1968; Bouchard, 2011; Landry, 1995; Rapport du groupe de travail pour les jeunes, 1998) affirment que les petites classes comprenant un groupe restreint d'élèves en

apprentissage rendent la réussite plus accessible, les relations plus riches et plus diversifiées dans la classe. Le grand nombre d'élèves dans les classes du primaire est donc un enjeu de gestion qui a des répercussions sur les apprentissages.

Un rythme rapide et standardisé constitue un deuxième défi pour l'apprentissage. Certaines études démontrent en effet l'importance du rythme personnalisé dans l'apprentissage et dénoncent la rapidité de l'enseignement (CSE, 2010; Dolto, 1995; Paré 1977). Baillargeon (2009) dénonce le manque de temps et d'espace pour faciliter le processus d'appropriation des savoirs chez les élèves. L'auteur parle même de pression psychologique exercée sur les élèves. De Gaulejac (2005) ajoute que les représentations du temps sont inadaptées et vont à l'encontre des besoins des élèves.

Un troisième défi concerne les relations humaines. Par exemple, Salomé (2004) considère que l'école doit favoriser un apprentissage des relations humaines afin de permettre aux enfants d'apprendre « à dialoguer, à échanger et à mettre en commun autour de règles d'hygiène relationnelle non violente » (Salomé, 2004, p.40). Certains enseignants expriment d'ailleurs la nécessité d'avoir accès à davantage de formations qui leur permettraient d'intervenir de manière plus efficace dans certaines situations avec les enfants (Lafortune, St-Pierre et Martin, 2005). À ce sujet, une étude indique qu'entre 18 % et 25 % des enseignantes travaillant avec des enfants entre sept et dix ans disent « ne pas se sentir vraiment confiantes et efficaces dans leurs interactions avec les jeunes » (Desrosiers *et al.*, 2012, p.4).

Un quatrième défi se situe au niveau de la pression vécue par les enseignants, engendrant un mal-être au travail (De Gaulejac, 2011). Ce défi pourrait être mis en lien avec « l'évolution des contraintes de travail » (Dejours, 2008, p.10). Bouchard (2010) aborde le phénomène de l'épuisement professionnel chez les enseignants. Il explique que ce métier demande des sacrifices, des efforts soutenus dans un contexte de contraintes et de conditions souvent insuffisantes, ce qui a pour résultat d'atténuer

la passion et l'intérêt des enseignants. L'enseignant peut se sentir « jugé sur un résultat optimal à atteindre, un "devoir" de performance, plus que sur son travail quotidien d'accompagnement et d'aide aux apprentissages, notamment envers les enfants les plus fragiles » (Amigues et Zerbato-Poudou, 2009, p.84). Salomé (2004) affirme qu'il est difficile aujourd'hui d'enseigner : « les enseignants sont en première ligne pour recevoir de plein fouet les pollutions, les déchets inévitables et les impacts négatifs issus des carences, des faiblesses, de l'impuissance (aussi) de la famille et de la société » (p.139).

Enfin, un cinquième défi, celui-là plus spécifique aux novices, constitue la transition de l'insertion professionnelle. À ce sujet, Lafranchise (2010) aborde, par le biais de différents auteurs, les problématiques vécues par les nouveaux enseignants : effritement de la confiance en soi (Hétu, 1999), déstabilisation devant des parents d'élèves indifférents, indignés ou méfiants (Baillauquès, 1999), complexité à enseigner à des jeunes en difficulté (Hétu et Lavoie, 1999), isolement, manque de soutien de la part du milieu scolaire, etc.

Ces défis présentés ne constituent pas une liste exhaustive. Toutefois, ils mettent en contexte la pratique enseignante. Par ailleurs, les politiques et orientations gouvernementales font également partie de ce contexte et méritent d'être abordées.

### 1.1.2 La réforme scolaire au primaire : un projet majeur

Au Québec, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEESQ) est responsable de faire respecter les politiques gouvernementales en élaborant la mise en place d'orientations qui guideront les écoles (MEESQ, 2016, en ligne). En 2000, un changement majeur en éducation s'est imposé. Cette réforme visait à « favoriser une approche pédagogique basée sur les compétences de l'élève

dans le domaine des connaissances (des savoirs), des habiletés (des savoir-faire) et des attitudes (des savoir-être) » (Harvey, 2000). Sa mise en place a débuté en 2000 pour s'implanter progressivement au niveau préscolaire à compter de 2001, et à compter de 2005 pour les écoles secondaires.

C'est en 2006 que le gouvernement du Québec a publié le *Programme de formation de l'école québécoise au préscolaire et au primaire* du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Ce document présente les principales caractéristiques associées à la mise en place du renouveau pédagogique, plus particulièrement l'approche par compétences, qui est maintenant privilégiée dans l'enseignement (Leroux, 2011).

### 1.1.3 L'approche par compétences et ses diverses facettes

Avec l'approche par compétences s'est imposée une modification de la structure au niveau des cycles scolaires au primaire, maintenant découpée en cycles de deux ans (MEQ, 2003). Aussi, la nouvelle mission du système scolaire est de favoriser les apprentissages des enfants, et ce, à plusieurs niveaux : être instruits sur le plan des connaissances et du développement intellectuel, mais aussi se sociabiliser et se qualifier, afin d'intégrer la société et le monde du travail (MEQ, 2006). Cette approche fait ressortir l'importance de l'éducation dans le développement personnel de l'enfant, dans ce contexte d'apprentissage, de socialisation et de recherche de l'autonomie. En effet, l'éducation scolaire est primordiale dans le développement de l'enfant : « le milieu scolaire exercera une grande influence sur leur vision du monde, en raison notamment du fait qu'ils traversent ce milieu à une période de leur vie où la plasticité du regard et des idées est la plus grande » (MEQ, 2006, p. 6-7).

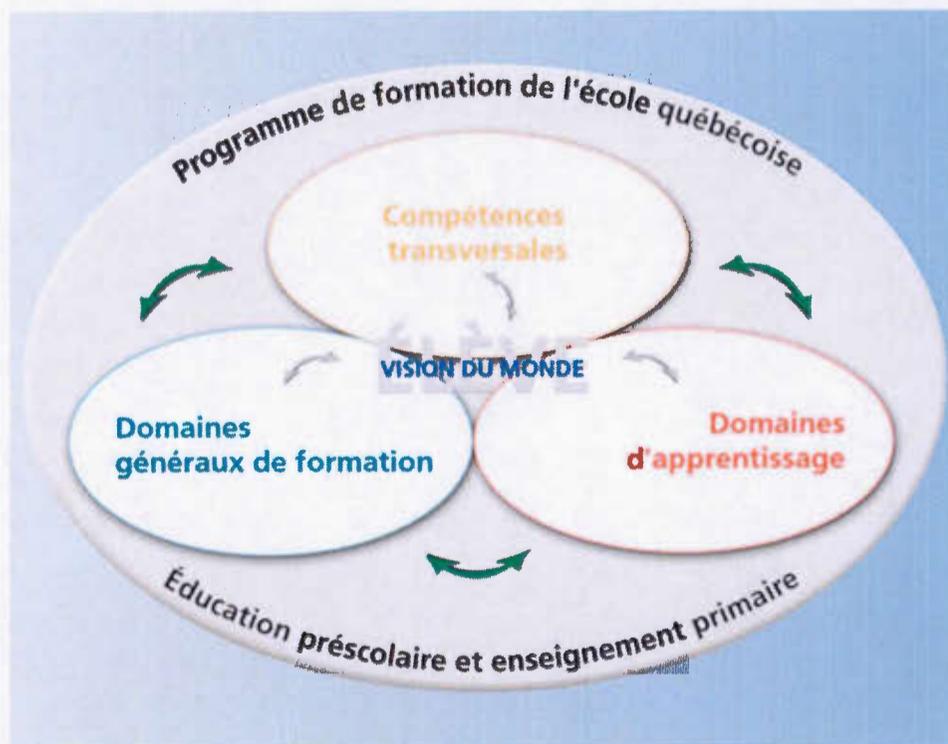
L'approche par compétences met l'élève au centre de sa réussite et l'expose à différentes situations d'apprentissage, et ce, tout au long de la fréquentation des

enfants à l'école primaire. Ainsi, l'élève s'approprie des connaissances pour bien comprendre son environnement, se définir en tant qu'individu et favoriser une saine gestion de la communication interpersonnelle dans différents contextes (MEQ, 2006). Pour Le Bortef (2002), l'acquisition de compétences amène l'individu à gérer des situations complexes, à affronter différentes situations et à prendre des initiatives, bref, à *savoir-agir*. Le développement des compétences est orienté vers un « savoir-agir complexe qui prend appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif 2006, p.22). En somme, l'objectif de l'école est beaucoup plus large, dans le sens où les acquis dépassent les frontières de l'établissement et sont réutilisés, car, au-delà du contenu appris, c'est toute une formation de la pensée qui se construit durant ces années du cursus scolaire.

Dans le domaine de l'éducation, la nouvelle vision de l'enseignement est davantage centrée sur l'apprentissage que sur l'enseignement des connaissances (Legendre, 2005). Concrètement, l'apprenant est désormais considéré comme « maître de son apprentissage, qui construit son propre savoir au contact de l'environnement et en interaction avec les autres » (Institut national de santé publique du Québec (INSPQ), 2011, p.15). Le rôle de l'enseignant a également évolué dans l'esprit de ces transformations pédagogiques. L'enseignant est devenu davantage un guide, qui ne détient pas toutes les connaissances, mais qui propose des environnements favorables aux apprentissages tels que des situations d'interactions objet-sujet, un contexte scolaire authentique et l'acceptation de représentations multiples de la réalité, tout en favorisant la mise en place d'interactions sociales (Honebein, Duffy et Fishman, 1993; Wilson, 1996). De plus, l'enseignant doit mettre en place des stratégies pédagogiques proposant des expérimentations, la réalisation de projets, la résolution de problèmes globaux et significatifs (apprentissage par problèmes), des stimulations, un contexte d'apprentissage collaboratif, ainsi qu'un accompagnement cognitif (INSPQ, 2011).

Dans le cadre de l'approche par compétences, trois composantes sont mises en interaction, afin de favoriser le développement maximal des enfants : les domaines d'apprentissage, les domaines généraux de formation et les compétences transversales (MEQ, 2006). Ces trois composantes du programme de formation, interdépendantes les unes des autres, prennent vie au sein d'une situation d'apprentissage.

Figure 1.1 *Programme de formation de l'école québécoise au préscolaire et au primaire* (MEQ, 2006, p.8)



Tout d'abord, les domaines d'apprentissage font partie intégrante de l'approche par compétences développée dans le *Programme de formation de l'école québécoise au préscolaire et au primaire* (2006). Ces domaines comprennent les programmes

disciplinaires regroupés en cinq catégories : les langues; la mathématique, la science et la technologie; l'univers social; les arts; le développement personnel. Ces domaines d'apprentissage constituent les disciplines enseignées aux élèves et dans lesquelles ils développent leurs savoirs.

Ensuite, les domaines généraux de formation présentent les grandes problématiques liées à la vie contemporaine qui font partie de la réalité sociale des enfants. La mise en place de ces domaines permet à l'élève de tisser des liens entre les apprentissages qu'il fait en classe et sa vie au quotidien. Cela lui permet de « comprendre différents contextes de vie, de se construire une perception nuancée de ces contextes et d'envisager une diversité d'actions dans des situations données » (MEQ, 2006, p.7). Chacun de ces domaines, au nombre de cinq, permet de préciser une intention éducative qui permettra à l'enseignant et à l'ensemble des acteurs scolaires d'orienter leurs interventions auprès des jeunes. L'approche par compétences présente donc les domaines généraux de formation suivants : santé et bien-être; orientation et entrepreneuriat; environnement et consommation; médias; vivre-ensemble et citoyenneté.

Finalement, les compétences transversales prennent forme dans chacun des domaines d'apprentissage, ainsi que dans chacun des domaines généraux de formation. Ces compétences ont une portée plus large que les deux autres composantes de l'approche par compétences, car elles « les transcendent tous deux dans la mesure où elles résultent de la convergence, de l'intégration et de la synthèse de l'ensemble des acquis au fil des jours » (MEQ, 2006, p.7). Elles ont la particularité de constituer des savoir-agir par la mobilisation et l'utilisation des ressources disponibles. Elles « dépassent les frontières des savoirs disciplinaires tout en accentuant leur consolidation et leur réinvestissement dans les situations concrètes de la vie, précisément en raison de leur caractère transversal » (MEQ, 2006, p.12). L'école doit

désormais favoriser la création de liens entre les disciplines afin que les élèves soient en mesure de faire davantage de ponts entre leurs différents apprentissages.

Ces compétences transversales sont regroupées en quatre catégories, soit les compétences d'ordre intellectuel, d'ordre méthodologique, d'ordre personnel et social et d'ordre de la communication. Tout d'abord, les compétences d'ordre intellectuel, consolident notre « rapport actif au savoir » (MEQ, 2006, p.15), c'est-à-dire recevoir l'information et être en mesure de l'interpréter. Ici, ce sont les quatre compétences suivantes qui sont encouragées : exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique et mettre en œuvre sa pensée créatrice. Ensuite, les élèves doivent développer des compétences d'ordre méthodologique comme se donner des méthodes de travail efficaces et exploiter les technologies de l'information et de la communication. Puis, les compétences d'ordre personnel et social permettront aux enfants de structurer leur identité et de coopérer. Finalement, les enfants apprendront à communiquer de façon appropriée, une compétence d'ordre de la communication.

Cette dernière compétence est particulièrement intéressante dans le cadre de notre mémoire qui place la communication au cœur de la pratique enseignante. En effet, la compétence transversale de la communication peut s'adresser autant aux enfants qu'aux enseignants. Elle présente brièvement l'importance d'une communication claire, pertinente, cohérente et précise au niveau de son intention (MEQ, 2006).

Figure 1.2 Composantes de la compétence *Communiquer de façon appropriée* dans la compétence transversale d'ordre de la communication (MEQ, 2006, p.39)



Ce type d'apprentissage au niveau de la communication priorise l'établissement de l'intention de la communication, le mode choisi pour communiquer, ainsi que la réalisation de cette communication par l'utilisation de stratégies communicationnelles adaptées aux langages et aux destinataires (MEQ, 2006). Cette compétence permettant de partager l'information et d'échanger des messages est majeure « tant sur la réussite scolaire que sur la réussite sociale et professionnelle » (MEQ, 2006, p.37). Elle est importante dans tous les domaines d'apprentissage et les domaines généraux de formation. Les critères d'évaluation sont les suivants : clarté, pertinence et précision de l'intention de communication; cohérence du message; utilisation de la symbolique ou du vocabulaire approprié; respect des codes et des conventions; présence critique et dynamique aux communications des autres; autoanalyse et autoévaluation (MEQ, 2006, p.39). Les apprentissages relatifs à la communication interpersonnelle se font à travers la relation enseignant-enseigné, et sont donc stimulés par des pratiques enseignantes et facilités par le transfert d'apprentissage.

## 1.2 Le transfert d'apprentissage et l'importance de la relation éducative

Le transfert d'apprentissage constitue un objectif scolaire de premier plan dans le contexte de l'approche par compétences (Tardif, 2006). Ce transfert se définit comme étant l'influence de l'apprentissage sur les « apprentissages et les performances subséquentes » (Péladeau *et al.*, 2005, p.189). En d'autres termes, il s'agit de la capacité d'utiliser ses acquis cognitifs dans une situation nouvelle, de les réinvestir (Perrenoud, 1997). C'est à partir des connaissances et des compétences acquises dans un contexte différent et réutilisées que le transfert permet une forme de généralisation des apprentissages (Martin *et al.*, 2001; Vianin, 2009).

Le transfert d'apprentissage prend forme à travers un cadre relationnel issu de la communication entre l'enseignant et l'élève. Espinosa (2002) parle de la relation comme un élément fondamental de l'apprentissage. L'auteure définit le cadre relationnel comme étant « la relation construite et vécue par un élève avec son enseignant, autant sur un mode cognitif et intellectuel que sur un mode affectivo-relationnel » (Espinosa, 2002, p.163). C'est dans ce contexte de la relation vécue par le biais des interactions quotidiennes entre l'enseignant et les enfants que le transfert d'apprentissage peut s'instaurer (MEQ, 2006). À la lumière de ces constatations, il nous apparaît pertinent d'élaborer davantage sur cette relation éducative entre un enseignant et un élève.

### 1.2.1 La relation éducative dans ce contexte de transfert d'apprentissage au primaire

La relation est au centre de la pratique enseignante, car elle soutient le transfert d'apprentissage, élément clé dans le contexte scolaire de l'approche par compétences (MEQ, 2006). La relation enseignant-élève est primordiale pour les enfants et certaines écoles tentent de mettre l'emphase sur ce lien qui « aura une influence

déterminante dans leur parcours scolaire » (Dion-Viens, 2014, dans *La Presse*, en ligne).

Plusieurs auteurs présentent le rôle que devrait avoir l'enseignant, d'un point de vue relationnel. Pour Paré (1977), l'enseignant est en fait un « facilitateur » qui cherche à faire naître un changement en favorisant un contact avec le réel et en adoptant des qualités et des attitudes humaines. En d'autres termes, l'enseignant est responsable d'organiser l'environnement et de favoriser l'émergence de la croissance des élèves dans un climat propice aux encouragements et à la reconnaissance de chacun. Pour Brouillet (1992), l'apprentissage en classe est en fait une expérience d'autonomie, de responsabilité et de participation qui est basée sur la relation entre l'enseignant et les élèves. Vézina (2014) va également dans ce sens en affirmant qu'avant de s'occuper du volet académique, il faut s'occuper du volet affectif : « le prof va tisser avec l'élève qui compte avant tout » (Vézina, 2014, en ligne). L'affectivité dans la relation pédagogique serait donc une alliée puissante dans le processus d'enseignement-apprentissage (Côté, 2002). Ces apprentissages se réalisent dans un contexte de relations, dans lesquelles s'inscrivent les interactions. L'apprentissage et la communication sont donc intrinsèquement reliés dans une approche systémique (Bateson, 1977). Perreault (2011) explique comme suit cette idée de l'importance des relations enseignants-enseignés :

Plusieurs évidences montrent que la qualité de la relation élève-enseignant est liée significativement à divers indicateurs de la réussite scolaire. De façon générale, celles-ci affirment que plus un élève entretient une relation optimale avec son enseignant, plus ses résultats scolaires sont élevés, plus il adopte des comportements prosociaux, et plus il présente des affects et des comportements positifs envers l'école. Des études précisent également que l'influence de la qualité de la relation élève-enseignant est particulièrement importante chez les élèves à risque (Perreault, 2011, p. i).

Hamre et Pianta (2005), pour leur part, démontrent l'importance de la relation entre un enseignant et un élève. Ils affirment qu'une relation positive entraîne de meilleurs résultats, une plus grande motivation et une augmentation de la participation en classe chez les élèves. En plus d'influencer les compétences scolaires, les relations empreintes de chaleur et d'ouverture favoriseraient également le fonctionnement social et affectif de l'enfant en plus de favoriser une meilleure réussite éducative à long terme (Desrosiers *et al.*, 2012). L'importance de la relation au sein d'une classe devient de plus en plus évidente. Dans le documentaire *Quels enfants laisserons-nous à la planète ?* (2010), Michel Valentin et Pierre Rabi mettent la relation humaine au centre de leurs préoccupations scolaires. Les enseignants comprennent qu'ils ne peuvent plus être seulement des transmetteurs de savoir ou des fournisseurs d'informations, car les élèves sont bien plus que des « *empty vessels to be filled with knowledge* » (Whitham, 2002, p.15). Portelance (2008) poursuit dans le sens de cette idée en affirmant que l'enseignement s'adresse à « des personnes globales qui ont besoin de nourrir non seulement leur tête, mais aussi leur cœur, leur âme et leur corps » (Portelance, 2008, p.323) et qu'il ne faut pas perdre de vue cette approche relationnelle. Brouillet et Deaudelin (1994) démontrent que les échanges (interactions) permettent l'établissement d'une relation et ainsi, la réalisation de l'apprentissage. Enfin, l'enseignant, par la relation qu'il établit avec ses élèves, a le pouvoir d'influencer positivement leurs apprentissages. D'ailleurs, Watzlawick (1980) affirme que l'« on ne peut pas ne pas influencer » (p.19). Ce sont donc ces interactions issues d'une dynamique communicationnelle qui sous-tendent le processus du transfert d'apprentissage dans la pratique enseignante au primaire.

### 1.2.2 La dynamique communicationnelle au cœur de la pratique enseignante

En nous appuyant sur les travaux des membres de l'école de Palo Alto et repris par les auteurs Marc et Picard (2015), on peut dire que les interactions sont le canal

communicationnel qui rend le transfert d'apprentissage possible en classe, dans le cadre de la pratique enseignante. En effet, ce qui se passe au plan interactif dans une classe joue un rôle majeur (MEQ, 2006). À titre d'exemple, Dominic Charest (2014), professeur au secondaire, élabore sur l'importance du lien qui unit un élève à son enseignant :

L'enseignement ce n'est pas une science exacte. On travaille avant tout avec des humains. Au cours des dernières années, avec l'arrivée de la réforme, on a beaucoup été centré sur les nouveaux programmes, les grilles d'évaluation. On ne connaissait plus nos jeunes. Le côté humain avait été évacué. Maintenant, on revient à l'essentiel. Ce ne sont pas des formations sur le programme de maths dont on a besoin, ce sont des formations sur la façon de travailler avec nos jeunes (Charest, 2014, en ligne).

La relation entre l'enseignant et l'élève est donc primordiale dans la réussite scolaire de l'enfant et cette relation passe par le biais de la communication. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons plus particulièrement aux interactions communicationnelles utilisées dans la pratique enseignante dans un cadre relationnel entre l'enseignant et l'élève.

### 1.2.3 La communication dans un cadre relationnel de la pratique enseignante

C'est par le biais de la communication interpersonnelle que la relation enseignant-enseigné prend forme (Bateson, 1977; Brouillet, 1992; Marc et Picard, 2015). En effet, « nous avons considéré les individus engagés dans leurs liens sociaux, c'est-à-dire dans une interaction avec d'autres êtres humains, et nous avons vu que le véhicule de cette interaction, c'est la communication » (Watzlawick *et al.*, 1972, p.261). De son côté, St-Arnaud (2003) établit bien le lien qui unit l'émetteur et le récepteur d'un message et la mise en place de la communication interpersonnelle

dans un cadre relationnel. Pour l'auteur, la communication n'est pas linéaire entre deux individus, mais fait plutôt partie d'un modèle systémique.

Dans le contexte éducationnel dont il est question dans le cadre de notre recherche, la perspective de la psychosociologie de la communication interpersonnelle nous semble tout indiquée. Cette perspective est centrée sur « l'analyse des rapports individu/société, dans des situations où les dimensions psychiques et sociales sont étroitement intriquées » (Barus-Michel *et al.*, 2006, p.10). En effet, la psychosociologie de la communication s'applique bien au contexte scolaire québécois en permettant de comprendre les enjeux de la communication entre un enseignant et ses élèves, dans le quotidien de la pratique enseignante. Nous campons donc cette étude dans le domaine de la communication, car elle constitue le véhicule des interactions sociales par lesquelles les liens sociaux peuvent se développer (Watzlawick, 1972).

Dans une perspective psychosociologique et particulièrement pour l'école de Palo Alto, le « non-comportement » n'existe pas, ce qui veut dire que dans chaque situation, nous avons un comportement qui a la valeur d'un message. Ce message communicatif qu'il soit actif ou inactif démontre qu'il y a toujours une communication. Bref, « on ne peut pas ne pas communiquer » (Watzlawick *et al.*, 1972). La communication présente au quotidien dans la classe devient donc le cœur de notre recherche.

### 1.3 Les différentes facettes de notre recherche

Dans cette recherche, nous souhaitons porter une attention plus soutenue au transfert d'apprentissage dans un cadre relationnel de l'enseignement, mais aussi à travers le

contexte communicationnel établi par un enseignant et ses élèves (Marc et Picard, 2015), ce qui nous amène à la question de recherche suivante :

**Au Québec, quelles stratégies communicationnelles sont utilisées dans la pratique enseignante au primaire afin de favoriser le transfert d'apprentissage chez les élèves?**

Trois thèmes principaux constituent les piliers de notre recherche : 1) le concept de transfert d'apprentissage ; 2) le cadre relationnel de la pratique enseignante qui se construit dans une communication quotidienne, dans des interactions entre l'enseignant et l'élève, et facilitant le processus de transfert d'apprentissage ; 3) les stratégies communicationnelles, verbales ou non verbales, qu'un enseignant utilise auprès des élèves. Ces trois concepts sont définis et développés dans le prochain chapitre.

### 1.3.1 Objectif de recherche

L'objectif de cette recherche consiste à décrire et comprendre l'utilisation des stratégies communicationnelles employées par les enseignants dans leur pratique quotidienne auprès des enfants du primaire.

### 1.3.2 Pertinence de la recherche

Les travaux de Bateson (1977), Kolb (1984) et Brouillet (1992), entre autres, ont présenté des recherches concentrées sur la place interactive de la communication comme passeur de savoirs dans un contexte éducatif. Cette recherche s'inscrit dans la

foulée de l'ensemble des travaux qui considèrent l'interaction communicationnelle comme l'élément pivot qui relie l'enseignant et l'élève.

Ce premier chapitre nous a permis de dresser un portrait global des enjeux en éducation et des défis qui s'imposent pour les enseignants et les élèves. De grands changements ont eu lieu dans le système d'éducation, notamment avec la dernière réforme et la mise en place de l'approche par compétences. Cette recherche s'appuie sur le constat que l'apprentissage, jusqu'au transfert, est un objectif essentiel à l'école et que c'est à travers la communication entre l'enseignant et l'élève, dans un cadre relationnel, que le transfert d'apprentissage se met en place. De cette façon, nous tenterons de décrire et comprendre comment les enseignants utilisent certaines stratégies communicationnelles pour parvenir à leurs fins pédagogiques en termes de transfert d'apprentissage. Le prochain chapitre constitue le cadre de référence qui présente les fondements théoriques de notre recherche. Nous y verrons plus en profondeur les différentes dimensions principales de notre recherche soit le transfert d'apprentissage comme objectif scolaire, le cadre relationnel de la pratique enseignante et les stratégies communicationnelles.

## CHAPITRE II

### CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce chapitre, nous présenterons les approches et les concepts qui auront servis à l'élaboration de notre cadre de référence, soit : 1) le concept de transfert d'apprentissage; 2) le cadre relationnel de la pratique enseignante et 3) les stratégies communicationnelles. Nous présentons également le modèle systémique de la communication de St-Arnaud, puisque ce modèle nous servira dans l'analyse de nos résultats.

#### 2.1 Le transfert d'apprentissage

Les enseignants poursuivent un objectif scolaire déterminant dans l'éducation des jeunes du primaire : s'assurer du transfert d'apprentissage dans les diverses situations qu'ils ont et auront à vivre. Perrenoud (2000) confirme cette idée que l'école se doit de préparer les élèves à « réinvestir leurs acquis dans des contextes variés, hors de l'école, dans des situations de la vie quotidienne, professionnelle, politique, familiale, personnelle » (Perrenoud, 2000, en ligne). L'auteur poursuit en affirmant que le transfert de connaissances est une préoccupation majeure de nos jours, car il est directement lié à la mobilité des individus et au rythme de transformations des sociétés. En effet, l'école doit soutenir les enfants dans l'évolution de leur environnement, notamment en permettant un transfert d'apprentissage qui les outillera à faire face aux situations subséquentes. Les enseignants ont donc un rôle à jouer dans le transfert d'apprentissage et cela est confirmé par Bissonnette, Gauthier

et Richard (2005) qui affirment que les phases du processus d'apprentissage doivent être teintées des interventions pédagogiques d'un enseignant. Et c'est en mobilisant ses ressources, dans des contextes autres que celui de l'apprentissage, que l'apprenant transfère ses apprentissages (Tardif, 2006).

Le processus d'apprentissage se réalise en deux temps soit la formation des concepts et la réutilisation de ces concepts (Perrenoud, 1997; Tardif, 2006; Woodruff, 1961). Dans la foulée des travaux de Gregory Bateson (dans Lambrette, 2015), Marc et Picard (2004, 2015) abondent dans le même sens en identifiant le transfert comme *apprentissage II*, soit le niveau d'apprentissage dans lequel le transfert s'effectue dans d'autres contextes. Rivard et Lauzier (2013), qui évoluent en formation dans les milieux organisés, ont aussi proposé une définition de transfert en s'appuyant sur les travaux de Baldwin, Ford et Blume (2009) :

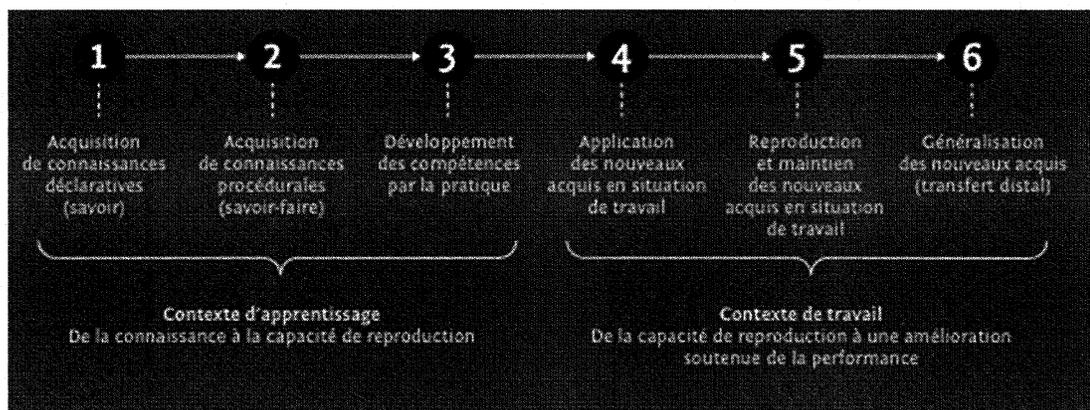
L'on s'entend généralement pour définir le transfert des compétences comme étant l'application en milieu de travail des connaissances et des habiletés acquises dans le cadre d'un programme de formation, et ce, en assurant le maintien dans le temps des connaissances et des habiletés apprises (Rivard et Lauzier, 2013, p.240).

En d'autres termes, le transfert est la capacité de l'apprenant de réutiliser ce qu'il a appris dans un autre contexte que celui de son apprentissage, ce qui permet de maintenir ses acquis malgré le temps qui passe. Rivard et Lauzier (2013) mentionnent également que le transfert d'apprentissage est influencé par trois catégories de variables jouant un rôle important dans le transfert. Notons que leur recherche se situe dans un contexte de formation, mais que nous pouvons reprendre les mêmes contenus pour les appliquer au contexte de l'enseignement. La première catégorie de variables qui influence le transfert d'apprentissage d'un apprenant à l'autre est composée des intrants. Il s'agit des caractéristiques de l'apprenant comprenant son degré de motivation, ses habiletés cognitives, son efficacité personnelle, ses expériences

passées et ses traits de personnalité. Dans les intrants se trouvent également les caractéristiques de la formation dans lequel le transfert d'apprentissage est facilité par « la création d'un climat d'apprentissage, l'utilisation de stratégies d'autogestion et l'application des théories du transfert » (Rivard et Lauzier, 2013, p.6). Toujours dans cette catégorie se trouve l'environnement de l'apprenant qui est composé d'un soutien organisationnel, d'un climat de transfert et d'une culture de transfert. Ensuite, il y a la catégorie des extrants à la formation qui influencent également le transfert, soit les nouveaux apprentissages en tant que tels et la capacité de rétention de l'apprenant. Finalement, la troisième catégorie, les conditions de transfert qui sont les objectifs ultimes visés par l'enseignement. Les apprentissages y sont généralisés pour permettre leur réutilisation dans de multiples situations.

Holton et Baldwin (2003), ont élaboré une séquence qui, bien qu'appliquée au milieu du travail peut trouver écho dans le milieu de l'éducation au primaire. Elle nous permet de suivre l'apprentissage, de son acquisition à la généralisation des nouveaux acquis, ce qui correspond au transfert d'apprentissage :

Figure 2.1 Le continuum entre l'acquisition et la généralisation des nouveaux acquis (Holton et Baldwin, 2003 dans Rivard et Lauzier, 2013, p.12)



Dans ce schéma, l'enseignement (savoir) correspond à la première étape, puis l'apprenant se dirige vers le développement de ses compétences par la pratique. L'étape suivante permet d'appliquer les apprentissages (savoir-faire) dans un contexte subséquent. Ensuite, l'apprenant poursuit en reproduisant ce savoir-faire dans un autre contexte et en maintenant l'acquis actif dans le temps. Finalement, les nouveaux apprentissages sont généralisés. On parle alors de transfert distal que Rivard et Lauzier (2013) définissent comme un « transfert entre deux situations différentes [qui] permet un niveau d'intégration des connaissances plus élevé » (Rivard et Lauzier, 2013, p.11). Cette dernière étape complète le processus de transfert d'apprentissage de l'apprenant. On peut présumer que c'est la même visée que tentent d'atteindre les enseignants dans leur pratique au quotidien.

Cependant, à la lumière des défis d'enseignement présentés dans le chapitre précédent, des obstacles peuvent se dresser durant le processus de transfert d'apprentissage, et ce, à tous les niveaux d'enseignement, du primaire à la formation aux adultes (Rivard et Lauzier, 2013). Les obstacles peuvent provenir de l'apprenant (sa perception de la compétence à développer ses capacités et sa motivation), de l'enseignant (la perception de son rôle dans le transfert d'apprentissage et ses comportements) et de l'environnement d'apprentissage (limites du milieu, manque de temps, de ressources et d'organisation). Enfin, il importe de rappeler que le transfert d'apprentissage prend place dans un contexte scolaire précis, soit celui de l'approche par compétences, explicitée au chapitre précédent.

### 2.1.1 Le transfert d'apprentissage dans le contexte de l'approche par compétences

Tel que défini dans la problématique, l'enseignement est désormais, depuis la dernière réforme, centrée sur les apprentissages. Le tableau de Henri (2001) démontre

bien le passage de la pédagogie basée sur l'enseignement à la pédagogie basée sur l'apprentissage :

Tableau 2.1 D'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage  
(Henri, 2001, tiré de l'INSPQ, 2011, p.17)

Logique pédagogique	Centrée sur l'enseignement	Centrée sur l'apprentissage
<b>Préoccupation du professeur</b>	<p>Quelles sont les connaissances que je devrais transmettre?</p> <p>Quelle vision, quel message?</p> <p>Comment vais-je organiser ces connaissances?</p> <p>Comment vais-je leur communiquer ma vision et leur faire comprendre mon message?</p>	<p>Quels sont les besoins de formation et d'apprentissage de mes étudiants?</p> <p>Quelles compétences souhaitent-ils acquérir pour satisfaire leurs besoins?</p>
<b>Rôle du professeur</b>	<p>Expert de contenu</p> <p>Transmetteur de connaissances</p>	<p>Accompagnateur dans le développement des compétences</p>
<b>Ressources exploitées</b>	<p>Le professeur et ses connaissances</p> <p>La documentation sur l'objet d'étude</p> <p>Le milieu comme exemple</p>	<p>Le milieu comme problème</p> <p>Le milieu comme source de connaissances</p>
<b>Stratégies pédagogiques</b>	<p>Comment vais-je leur transmettre les connaissances que je possède et que j'ai construites?</p> <p>Quelle sera la logique de présentation et de développement progressif de ma matière?</p>	<p>Comment les étudiants vont-ils apprendre?</p> <p>Que vont-ils faire pour apprendre?</p> <p>Que puis-je faire pour qu'ils dépassent les apprentissages de premier niveau?</p> <p>Comment les amener à tirer un enseignement sur l'apprentissage du monde qu'ils feront?</p>

Que ce soit au niveau des préoccupations du professeur, de son rôle, des ressources exploitées ou des stratégies pédagogiques, le changement positionne davantage l'enfant au cœur de son apprentissage, tout en considérant le contexte du milieu. En effet, l'enseignement est davantage centré sur l'apprenant et son apprentissage. Les

résultats d'une étude publiée dans la *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation* (2015) affirment que les enseignants ont dû développer « des stratégies pour différencier leurs pratiques afin de répondre, dans la mesure du possible, aux rythmes d'apprentissages, aux besoins particuliers ou aux intérêts variés de leurs élèves » (Girouard-Gagné, 2015, p.12). En effet, les enseignants doivent favoriser le développement des compétences chez les apprenants et ces compétences sont jugées selon des critères bien précis d'évaluation (MEQ, 2006). Ces évaluations permettent de constater des apprentissages et leur transfert, chez l'apprenant.

On constate, dans ce contexte constructiviste-socioconstructiviste de la pratique enseignante, que l'approche par compétences fait le pont entre les théories de la dernière réforme en éducation et la réalité de la pratique enseignante. En effet, dans sa pratique quotidienne auprès des enfants, l'enseignant doit se mobiliser et structurer les ressources internes (connaissances, capacités, attitudes, savoir-faire, expérience et qualités), ainsi que les ressources externes des enfants (réseaux, documents, base de données, etc.) (Tardif, 2006). Depuis la mise en place de l'approche par compétences, les contenus appris dans les différentes disciplines sont perçus dans une vision plus globale de l'apprentissage. En effet, « ils sont tenus pour être d'autant mieux assimilés et maîtrisés qu'ils ne sont pas dissociés des processus qui en permettent la compréhension et l'appropriation » (MEQ, 2006, p.3). Selon le *Programme de formation de l'école québécoise au préscolaire et au primaire* (MEQ, 2006), l'assimilation des savoirs ne dépend pas que de la transmission des contenus disciplinaires, mais nécessite également le développement de processus mentaux qui favorisent le réinvestissement des apprentissages dans la vie de tous les jours et dans le futur. C'est dans un esprit de formation de la pensée chez les jeunes que sont renforcées la fonction cognitive et la capacité de l'utiliser dans différents contextes. Finalement, c'est la manière d'enseigner qui se positionne différemment dans la pratique quotidienne des enseignants. Les enseignants doivent donc repenser leur pratique d'enseignement et d'évaluation pour répondre aux différentes exigences

éducatives qu'on leur demande de rencontrer désormais (Talbot, 2015). C'est à travers la communication au quotidien qu'ils réussissent à intégrer ces nouveautés tout en respectant le cursus pédagogique qui vise à consolider les apprentissages vers un transfert de ceux-ci. En effet, l'acquisition des connaissances demeure un objectif de base dans la pratique enseignante, mais le transfert de ces apprentissages dans d'autres contextes est également un objectif important dans le cadre de l'approche par compétences.

Marc et Picard (2004) renforcent cette position en affirmant que les apprentissages significatifs s'élaborent dans un contexte communicationnel, qui est lui constitué d'interactions. Rogers (1971) affirme également que pour qu'un apprentissage soit valable, la relation interpersonnelle entre l'enseignant et l'élève est essentielle. Pour St-Arnaud (2004a), l'enseignant comme intervenant « n'est plus seulement l'expert qui sait des choses; on exige aussi qu'il soit un expert sur le plan du processus » (St-Arnaud, 2004a, p.160). En effet, on ne peut nier que les élèves s'identifient en partie à leur enseignant, ils attendent même de lui une forme d'approbation et de reconnaissance, selon Marc et Picard (2015). Les auteurs vont même jusqu'à affirmer que « l'identification est le processus fondamental sur lequel se constitue la personnalité : [...] c'est en s'identifiant à son institutrice que l'enfant acquiert le goût de l'étude » (Marc et Picard, 2015, p.51). Lafortune (2008) abonde également dans ce sens en affirmant que les enseignants devraient se donner en exemple, afin de faciliter les apprentissages et ainsi, démontrer une cohérence. Le cadre relationnel est donc un élément clé dans la pratique enseignante, afin de permettre à l'élève de réaliser des apprentissages et de les transférer dans des contextes ultérieurs. Cette relation enseignant-élève se développe à partir d'interactions quotidiennes (Maisonneuve, 2000; Marc et Picard, 2015).

## 2.2 Le cadre relationnel de la pratique enseignante

Cette partie définit le cadre relationnel de la pratique enseignante au quotidien, ainsi que sa dynamique interactionnelle. Elle inclut l'interaction au quotidien de la pratique enseignante et l'interaction au service du développement de soi et des relations interpersonnelles.

### 2.2.1 Le cadre relationnel dans l'interaction au quotidien de la pratique enseignante

C'est sur les interactions enseignant-élève que se base toute une structure communicative. Cette structure crée un environnement de relations et d'apprentissages pour les élèves. La relation, de son côté, est implicite à la pratique enseignante, dans le sens où elle découle inévitablement de la présence en classe d'un « enseignant » et d'un « enseigné ». Nous nous intéressons à cette relation, car des recherches telles que l'analyse de Wang, Haertel et Walberg (1994), démontrent que la gestion de la classe par l'enseignant et les interactions sociales ont une influence majeure sur l'apprentissage des élèves. En effet, la relation joue un rôle important dans « l'établissement d'un environnement pédagogique favorisant l'apprentissage de l'élève » (Doré-Côté, 2007, p.21). La relation entre l'enseignant et l'élève sera ici considérée dans une dynamique relationnelle (Brouillet et Deaudelin, 1994; Marc et Picard, 2004, 2008; Salomé, 1991, 2004), en soutien au transfert d'apprentissage. Puisque la relation émerge de la communication, c'est vers cette dernière que nous chercherons à comprendre le déploiement de la relation (Perreault, 2011). La communication écosystémique et interpersonnelle, dans le cadre de cette recherche entre l'enseignant et l'élève, est ponctuée de séquences d'interactions, ce qui crée un système relationnel (Bateson dans Lambrette 2015; Marc et Picard, 2015).

### 2.2.2 L'interaction au service du développement de soi et des relations interpersonnelles

Dans la posture interactionniste expliquée par Mead (1963), les interactions sociales sont une prémisses à la construction du soi, à la base même du développement de l'identité personnelle. L'étude de ces interactions démontre que la communication agit sur le comportement des personnes. Les individus développent donc « autre chose », une relation, qui résulte de ces interactions (Bateson, 1988). Brouillet (1992) appelle cette « autre chose », l'unité relationnelle (monde vivant et environnement) en se référant à la théorie de Bateson. En d'autres termes, regarder les interactions dans une approche écosystémique équivaut à dire qu'un plus un est plus grand que deux puisque la relation émergente est le troisième partenaire.

En effet, les individus en interaction constituent des éléments du système, de telle sorte que chaque comportement modifie un élément et donc le système en entier (Marc et Picard, 2004). Les membres de l'école de Palo Alto affirment que les individus sont « des systèmes ouverts, c'est-à-dire qu'ils échangent constamment dans et avec le système-milieu » (Brouillet, 1992, p.430). Nous ne sommes plus dans le modèle linéaire de communication tel qu'établi par Shannon et Weaver (1975), mais plutôt dans un « système écosystémique où la causalité est circulaire et rétroactive » (Brouillet, 1996, p.24).

Cette perspective écosystémique de la communication interpersonnelle complexifie le rôle de l'interaction dans le cadre relationnel de la pratique enseignante. De Grandpré et Allen (2014) mettent en relief la place de la communication orale au primaire et affirment qu'elle constitue une pratique efficace d'enseignement au quotidien. Elles vont même plus loin en affirmant que l'enseignant qui privilégie la mise en place de situations de communication orale dans sa classe, favorise le transfert d'apprentissage. Autrement dit, dans le cadre scolaire au primaire, la relation qui

émerge par le biais des interactions communicationnelles entre l'enseignant, l'élève et les autres élèves est un soutien au transfert d'apprentissage. En effet, comme nous sommes des êtres relationnels, la pratique enseignante ne peut se vivre autrement qu'à travers des relations interpersonnelles (Bateson, 1977; Peloux, 2010; St-Arnaud, 2004a). Ces relations prennent forme dans une dynamique communicationnelle qui elle, comporte des stratégies communicationnelles.

### 2.3 Les stratégies communicationnelles rencontrées dans la pratique enseignante

Les enseignants utilisent la communication afin de parvenir à développer une relation avec les enfants, et ce, dans le but de favoriser un transfert d'apprentissage. Cette communication se base sur des stratégies communicationnelles utilisées par les enseignants dans le cadre de leur pratique au quotidien. Ces stratégies constituent l'objet de la présente recherche. En effet, nous tentons de décrire et de comprendre les stratégies communicationnelles utilisées dans la pratique enseignante au primaire au Québec, afin de favoriser le transfert d'apprentissage chez les élèves.

Marc et Picard (2015) identifient quatre stratégies communicationnelles. Tout d'abord, les stratégies de reconnaissance et de confirmation qui permettent l'échange en signe de reconnaissance dans l'objectif de confirmer son identité. Puis, les stratégies de prévention et de protection qui servent à réduire les risques inhérents aux différents contextes. Ensuite, les stratégies de réparation qui visent à annuler toute atteinte à la personne. Finalement, les stratégies d'équilibrage qui cherchent à manifester un intérêt compensatoire envers une personne. Ces catégories de stratégies sont intéressantes dans le cadre de notre recherche, car elles constituent un classement englobant l'ensemble des stratégies communicationnelles en soutien à la communication interpersonnelle dans une salle de classe.

D'autres outils communicationnels sont également pertinents à présenter aux fins de notre recherche. Nous considérons ici la gestion du conflit comme un phénomène qui peut être présent en classe et qui peut être porteur de stratégies communicationnelles. Nous rappelons toutefois que les enseignants de notre terrain de recherche ont été impliqués dans une démarche de formation à la communication non violente. Dans ce contexte, il est pertinent de considérer ce type de communication comme une stratégie communicationnelle proposée dans la pratique enseignante. Développée par Rosenberg (2006, 2007, 2010), dans la foulée des travaux de Rogers et de Freire, la communication non violente se préoccupe principalement de la prévention et de la gestion des conflits interpersonnels. Ce type de communication permet la gestion de conflits et vise l'apprentissage des émotions et des besoins dans un langage au « je » axé sur l'empathie (Rosenberg, 2006, 2007).

À partir de cette prise de conscience, nous avons voulu savoir comment cela se passait au Québec, dans nos écoles primaires. Étant intéressées par la communication interpersonnelle et la communication non violente (également appelée communication bienveillante), nous avons établi un contact avec l'organisme *Se Brancher Cœur* qui offre de la formation et de l'accompagnement en « communication constructive et transformations de conflits pour les groupes classes, le personnel scolaire, les intervenants, les parents et les jeunes » (Se Brancher Cœur, 2016, en ligne). En résumé, l'organisme propose ses services, notamment aux écoles primaires du Québec, pour rencontrer les enfants à quelques reprises afin qu'ils suivent une formation à la communication non violente dans le but de favoriser des milieux éducatifs empreints de confiance, de sécurité et de collaboration. La communication non violente place l'empathie au centre de la relation. Rosenberg (2007) aborde le contexte éducatif en affirmant que les relations de partenariat entre les enseignants et les élèves favorisent la coopération plutôt que la compétition.

L'enseignante Isabelle Peloux (2010) propose d'ailleurs un cadre scolaire dans lequel l'apprentissage de la résolution de conflits prend une place très importante. Ce type de communication est basé sur l'empathie, l'authenticité et le respect. Cette pratique vise une responsabilisation du langage ainsi qu'une prise de conscience des sentiments et des besoins. Il s'agit d'un outil qui peut être utilisé par les enseignants, afin de contribuer à l'amélioration des relations interpersonnelles, car les deux parties peuvent y trouver leur place respective sans brimer l'autre.

### 2.3.1 Une perspective psychosociologique de la communication et des interactions quotidiennes en soutien au transfert d'apprentissage

Il nous apparaît pertinent de prendre une perspective psychosociologique pour analyser le rôle central des interactions dans le processus du transfert d'apprentissage en tant que dynamique relationnelle de la pratique enseignante. Cette perspective est retenue parce qu'elle met en lumière les dimensions interactives dans lesquelles sont placés les sujets de notre recherche comme le démontre la définition de Maisonneuve (2000) :

Le domaine propre de la psychosociologie apparaît donc essentiellement comme celui de l'interaction : interaction des processus sociaux et psychologiques au niveau des conduites concrètes : interaction des personnes et des groupes dans le cadre de la vie quotidienne; jonction aussi entre l'approche objective et celle du sens vécu, au niveau du ou des agents en situation (Maisonneuve, 2000, p.12).

Ainsi, cette approche ouvre la possibilité de décrire et de comprendre la pratique enseignante vécue au quotidien par le biais des interactions et des stratégies communicationnelles. Les auteurs choisis sont issus, pour la plupart, des courants théoriques de l'interactionnisme, de la systémique et de l'humanisme. Marc et Picard (2015) nous indiquent d'ailleurs que « la communication comporte une particularité :

pour communiquer, il faut être en relation avec quelqu'un ; les stratégies qu'on y élabore doivent donc tenir compte de l'autre et de ses objectifs » (Marc et Picard, 2015, p.96). Ainsi, dans le contexte de notre recherche, les enseignants élaborent, par le biais des stratégies communicationnelles, les conditions de l'apprentissage, jusqu'à celles du transfert. Nous prenons donc une perspective écosystémique de la communication interpersonnelle pour tenter de décrire et comprendre la pratique enseignante qui se vit au quotidien, en soutien au transfert d'apprentissage.

### 2.3.2 Une perspective écosystémique de la communication interpersonnelle

Il est intéressant, lorsque nous parlons d'éducation, plus précisément de relation enseignant-élève, d'utiliser des théories de la communication interpersonnelle pour aborder les enjeux relatifs à cette relation spécifique. En effet, la classe constitue un lieu de communication, d'échanges en groupe, car elle est constituée de « situations dans lesquelles des personnes interagissent, c'est-à-dire qu'elles agissent à la fois en tant qu'émetteur et récepteur de messages, ce qui est le propre de la communication interpersonnelle » (DeVito *et al.*, 2008, p.24). Pour Cormier (2002), il importe de prendre en compte l'acte de communiquer dans un jeu entre les personnes (comme une danse). Varela (1989) expliquait cette idée de communication comme « le modelage mutuel d'un monde commun au moyen d'une action conjuguée » (Varela, 1989, p.115). Ces manières de concevoir la communication lui confèrent un statut davantage axé sur une perspective écosystémique, car, dans ce contexte, le fait de communiquer n'est plus perçu comme une action linéaire, mais plutôt comme une action dynamique et récursive.

Le caractère interpersonnel de la communication constitue aussi un concept important dans le cadre de notre recherche. La communication interpersonnelle s'opère à deux niveaux : celui du contenu et celui de la relation. Les deux volets de cette

communication sont essentiels pour Watzlawick (1991). Le contenu constitue l'information dans le message échangé et la relation est la méta communication (communication sur la communication) de ce contenu (Benoit *et al.*, 1988). Donc, les rapports entre l'émetteur et le récepteur jouent un rôle essentiel dans la capacité d'autocorrection des communications (St-Arnaud, 2009). Pour Cormier (2002), la dimension relationnelle peut s'observer par « le choix des mots, le ton et la hauteur de la voix, le rythme du débit, la distance entre [les personnes], le regard, les expressions non verbales, la posture, les mimiques et les gestes » (Cormier, 2002, p.45). Ces éléments verbaux et non verbaux sont majeurs dans la compréhension de la communication au plan de la dynamique relationnelle. En effet, le verbal et le non verbal « s'associent pour produire une "communication totale". Beaucoup de gestes et de mimiques sont là pour appuyer ou accompagner le discours » (Marc et Picard, 2015, p.66).

Pour l'école de Palo Alto, qui a développé une pragmatique de la communication reposant sur une approche écosystémique, le « non-comportement » n'existe pas. Ce qui veut dire que dans chaque situation, nous avons un comportement qui a la valeur d'un message. Ce message communicatif qu'il soit actif ou inactif démontre qu'il y a toujours une communication : « on ne peut pas ne pas communiquer » (Watzlawick *et al.*, 1972, p.46), premier axiome de base de la communication. C'est-à-dire qu'il « suffit de la présence d'autrui pour que tout comportement, actif ou passif, intentionnel ou pas, présente un caractère communicationnel et constitue une communication » (Watzlawick, 1991, p.19). Aussi, il importe de considérer cette communication comme un processus inévitablement interactif (Brouillet et Deaudelin, 1994). Wittezaele (2003) définit bien ce processus en expliquant que « tout message reçu implique une réponse; on peut tenter de la masquer, s'efforcer de dissimuler l'effet du message, mais la réception d'un message *cause*, induit inexorablement une réaction » (Wittezaele, 2003, p.39). Dans une salle de classe, les deux dimensions (contenu et relation) de la communication se présentent au quotidien

entre un enseignant et ses élèves. Elles se complètent et se chevauchent dans un esprit dynamique du cadre relationnel. Dans ce contexte, certaines situations peuvent se présenter : des distorsions répétitives qui nuisent à l'apprentissage ou encore, des découvertes ou des partages d'information qui relancent l'intérêt et le dynamisme de la communication interpersonnelle entre l'enseignant et les élèves, ce qui facilite alors le transfert d'apprentissage.

### 2.3.3 Le modèle systémique de la communication selon St-Arnaud

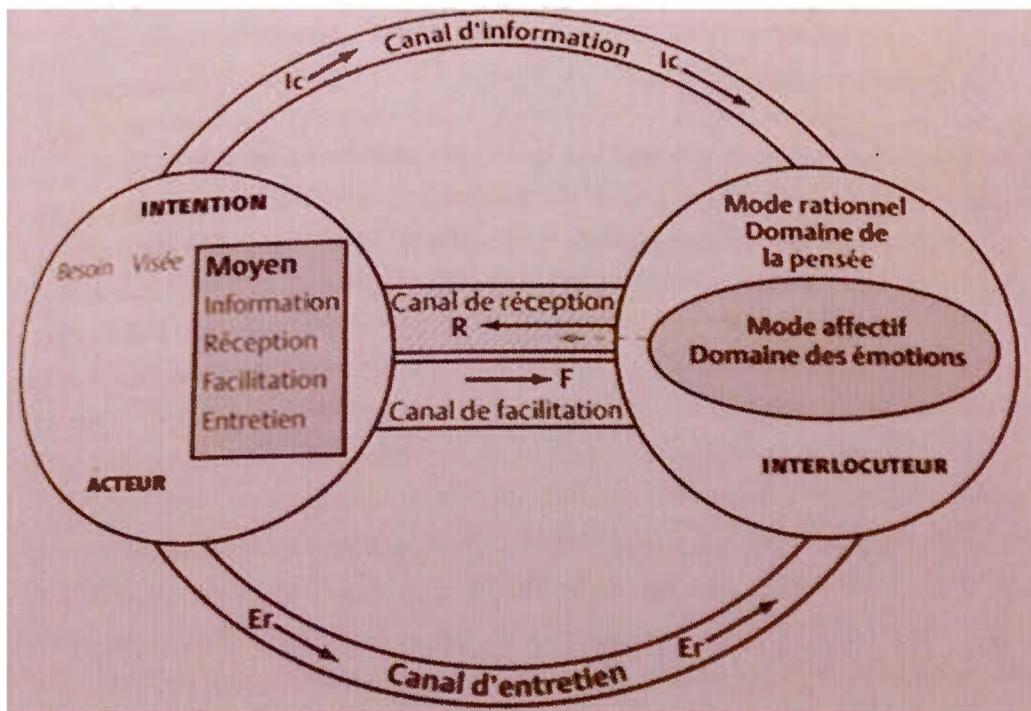
Le modèle systémique de la communication de St-Arnaud (2003) présente des caractéristiques importantes en ce qui a trait à l'analyse de ce que l'auteur appelle une « compétence relationnelle ». Cette présentation nous aidera à mieux décrire et comprendre les stratégies de communication qui soutiennent la relation entre un enseignant et son élève dans un contexte scolaire au primaire.

St-Arnaud (2003) soutient que l'atteinte d'une compétence relationnelle repose sur un mélange d'efficacité et de coopération. Il définit l'efficacité comme le fait d'obtenir les résultats recherchés sur le plan professionnel et la coopération comme étant un type de relation qui conduit au maximum d'efficacité. St-Arnaud (2003) affirme qu'une relation efficace doit être empreinte de collaboration et qu'il y a un lien de corrélation positif entre une action efficace et la coopération. Dans son modèle d'analyse d'une conversation entre deux ou plusieurs personnes, St-Arnaud (2003) propose cinq règles qui visent à déterminer s'il y a coopération et ainsi pouvoir affirmer que la relation enseignant-élève est efficace, c'est-à-dire, dans le contexte de cette recherche, qu'elle soutient le transfert d'apprentissage.

La première règle est celle du partenariat. Elle se définit à partir de quatre éléments qui sont : la poursuite de buts communs, la reconnaissance des champs de

compétence respectifs, la reconnaissance du caractère particulier d'une situation et l'utilisation d'un vocabulaire inclusif. La seconde règle est celle de la concertation qui consiste à gérer le processus de la communication en y dirigeant notre attention. La troisième est celle de la responsabilisation. Elle contribue à ce que l'interlocuteur prenne ses responsabilités et en vienne à faire des choix personnels et éclairés pour tout ce qui relève de son champ de compétences. Cette règle introduit la nécessité de tenir compte des besoins des personnes en présence pour favoriser la prise de décision la plus efficace possible. Ensuite, la règle de la non-ingérence insiste sur l'importance de reconnaître les limites de son pouvoir en privilégiant l'autonomie plutôt que l'ingérence. Finalement, la quatrième règle présentée par St-Arnaud est celle de l'alternance. Cette règle invite l'acteur à utiliser tous les canaux de communication mis à sa disposition, surtout lorsqu'il rencontre de la résistance ou de la dépendance, dans le but de maintenir l'intérêt de l'interlocuteur. Elle présente différents types de comportements qui correspondent aux canaux de communication. Ces types de comportements se regroupent en quatre stratégies : l'information sur le contenu, la réception, la facilitation et l'entretien de la relation (St-Arnaud, 2003, p.135). La figure suivante présente le système de communication tel que conçu par St-Arnaud (2003).

Figure 2.2 Le système de communication selon Yves St-Arnaud (2003, p.137)



Dans ce schéma, le cercle de droite concerne l'interlocuteur et ses deux modes de fonctionnement psychologiques : le rationnel (processus cognitifs) et l'affectif (processus socio-émotifs). Le cercle de gauche est dédié à l'acteur. Son intention est basée sur trois éléments : le besoin, la visée et le moyen. Dans ce dernier élément se trouvent les procédés (dans certains écrits, St-Arnaud les nomme stratégies) correspondant aux comportements possibles. Dans les procédés *d'information* se trouvent tous les éléments utilisés par l'acteur pour transmettre de l'information sur le contenu qui fait l'objet du dialogue : évaluation, interprétation, commentaire, suggestion, conseil, prescription, avis personnel ou professionnel, etc. Ce contenu peut aussi bien être une opinion personnelle qu'un argument ou des connaissances personnelles. Dans les procédés *de réception* se trouvent les comportements non

verbaux qui encouragent l'interlocuteur à communiquer l'information; ces comportements s'accompagnent d'une activité mentale qui aide l'acteur à recevoir et à interpréter correctement l'information (décodage empathique). Au niveau des procédés *de facilitation*, l'acteur invite l'interlocuteur à parler, à fournir plus d'informations. Puis, au niveau des procédés *d'entretien*, qui concernent le climat relationnel, on s'intéresse non seulement au contenu, mais également à la relation en tant que telle. Autrement dit, l'acteur dirige la communication sur le processus plutôt que sur le contenu des échanges. Pour St-Arnaud (2003, 2009), ce procédé permet une régulation de la dimension relationnelle de la communication en favorisant une méta communication qui est un concept majeur dans la mise en place du partenariat et dans l'équilibre du pouvoir.

L'élaboration du modèle systémique de St-Arnaud aide à concevoir le cadre communicationnel de ce mémoire. Comme nous l'avons démontré dans la problématique et le cadre de référence, la communication est au cœur de la pratique enseignante. Cette communication prend forme par le biais de stratégies communicationnelles qui constituent l'objet de cette présente recherche. Nous reprendrons ces éléments communicationnels tels que présentés par St-Arnaud (2003) dans notre analyse interprétative des résultats de la recherche.

Dans ce cadre de référence, nous avons défini les trois concepts principaux associés à notre recherche. Puis, nous avons abordé les perspectives psychosociologiques de la communication et écosystémiques de la communication interpersonnelle. Nous avons également présenté le concept d'interactions, puis le modèle systémique de la communication selon St-Arnaud. Dans le prochain chapitre, le cadre méthodologique sera exposé.

## CHAPITRE III

### CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce troisième chapitre, nous présentons notre cadre méthodologique dans lequel se trouvent notre posture épistémologique, notre stratégie de recherche et nos instruments. Nous dévoilons également des informations sur les sujets de la recherche et l'accès au terrain. Une démarche d'analyse des données est également présentée, ainsi que l'aspect représentatif des données recueillies et la crédibilité des résultats obtenus. Finalement, nous abordons les considérations éthiques.

#### 3.1 La posture épistémologique et la stratégie de recherche retenue

La présente recherche s'inscrit dans une posture épistémologique qui place le sujet au cœur de la recherche ce qui nous incite à opter pour une stratégie de recherche et des instruments permettant de recueillir des données qualitatives. Ce type de recherche qualitative sert à dégager la trame expérientielle ou sociale de ce qui est vécu ou observé (Paillé, 1996). Nous tentons de reformuler, d'expliquer un phénomène étudié (Paillé, 1996, 2013), de comprendre « les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences » (Anadón, 2006, p.15). Ce qui est important dans la recherche qualitative, c'est de dégager une interprétation particulière qui donne un sens aux données (Mongeau, 2008). C'est cette subjectivité de la compréhension des résultats, ainsi que ces interprétations du phénomène étudié, qui nous permettent d'enrichir les résultats de notre étude (Anadón, 2006; Derèze, 2009).

Paillé et Mucchielli (2013) le précisent également dans ce passage : « Pour atteindre le sens, il faut s'efforcer de comprendre le contexte présent, car seul le contexte peut faire apparaître la signification, laquelle n'est pas dans la connaissance des causes, mais dans la connaissance de tous les éléments présents reliés entre eux » (Paillé et Mucchielli, 2013, p.41). Le choix de cette posture épistémologique nous a positionnés sur la stratégie de recherche que nous voulions prioriser dans le cadre de ce mémoire.

Dans un objectif de décrire et comprendre les stratégies communicationnelles utilisées par les enseignants dans leur pratique au quotidien, nous utiliserons la stratégie de recherche des récits de pratique. Cette stratégie nous permet, par le questionnement, de comprendre le sens de l'expérience et du vécu des participants et de laisser place à une certaine subjectivité dans l'interprétation des données (Anadón, 2006). Un des grands avantages à utiliser le récit de pratique comme stratégie de recherche est qu'il permet une forme d'intervention dans le milieu. Comme le souligne Maisonneuve (2000), la stratégie des récits de pratique s'inscrit dans un contexte phénoménologique et consiste à « décrire les modalités selon lesquelles les sujets ressentent les situations collectives où ils sont engagés et leurs relations aux divers autrui, et si possible à ressaisir le sens vécu de leur conduite » (Maisonneuve, 2000, p.34). En effet, les sujets participant à notre recherche peuvent modifier leur perception sur le sujet abordé et cela peut avoir un effet sur l'individu et aussi sur le milieu institutionnel dans son ensemble (De Gaulejac et Legrand, 2008).

Cette démarche vise à s'approcher le plus possible de l'expérience vécue du sujet. C'est en effet l'intériorité du sujet, comme le nomme Mucchielli (1996), qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche. Bertaux (2010), affirme que les récits ont lieu dès qu'une personne fait part d'une partie de son expérience vécue, à la demande d'un chercheur. Il présente « le récit de pratique de situation » comme « un instrument remarquable d'extractions de savoirs pratiques, à condition de l'orienter

vers la description d'expériences vécues personnellement et des contextes au sein desquelles elles sont inscrites » (Bertaux, 2010, p.20). Dans le cadre de notre recherche, l'expérience vécue qui nous a été racontée porte sur un épisode de la pratique enseignante selon chacun des enseignants rencontrés. La stratégie de recherche étant sélectionnée, nous rappellerons les dimensions à l'étude et présenterons les instruments d'investigation utilisés pour parvenir à recueillir des données sur le terrain de recherche.

### 3.2. Les dimensions à l'étude et les instruments d'investigation

Voici un rappel des dimensions étudiées : d'abord le transfert d'apprentissage comme finalité de la pratique enseignante, ensuite, le cadre relationnel de la pratique enseignante et finalement les stratégies communicationnelles utilisées dans le quotidien de cette pratique.

Les instruments d'investigation privilégiés pour la cueillette de données sur le terrain de recherche sont les suivants : l'observation participante, les entretiens semi-dirigés et le journal de bord de la chercheuse.

#### 3.2.1 L'observation participante

L'observation est un outil de collecte de données qui « permet de saisir directement (sur le vif) l'expérience des individus au quotidien, que ce soit en contexte social ou organisationnel » (Bonneville, Grosjean et Lagacé, 2007, p.179). Il existe différentes postures d'observation. Celle que nous avons choisie dans le cadre de ce mémoire est l'observation participante puisque nous avons adopté un « point de vue interne » (Bonneville, Grosjean et Lagacé, 2007, p.180).

Cette observation participante se traduit par une entrée du chercheur dans le quotidien d'un sujet (Winkin, 1996). Ce type d'observation prend forme dans un contexte où la chercheuse a été présentée comme telle aux élèves et à l'enseignant. Ils étaient conscients de faire l'objet d'une observation, dans un contexte d'une observation participante (Boutin, 1997). Dans le cadre de cette recherche, nous avons eu accès au quotidien des enseignants en assistant à une période d'enseignement en classe d'une durée d'une heure pour chacun des quatre enseignants participant à la recherche. Nous avons observé les stratégies communicationnelles entre l'enseignant et les élèves en écoutant et en regardant les différentes interactions décelées, ainsi que les communications verbales et non verbales entre l'enseignant et ses élèves. Pierre Mongeau (2008) décrit l'observation participante comme suit :

L'observation participante consiste pour l'essentiel, sur le plan de la collecte des données, en une prise en note de manière systématique et assidue des observations, réactions, analyses et autres du chercheur ou de la chercheuse. Cette collecte s'effectue en continu lors d'une immersion intensive dans la situation ou le groupe social dont on veut rapporter les pratiques ou les représentations sociales [...] (Mongeau, 2008, p.98).

Dans ce contexte d'observation participante, il importe de préserver l'essence du groupe à son état naturel (Soulé, 2007). L'observation participante a donc été axée sur une prise de notes consignées dans le journal de bord de la chercheuse dans le cadre d'une « immersion intensive » avec « intervention minimale de la chercheuse » (Mongeau, 2008, p.96).

### 3.2.2 Le journal de bord de la chercheuse

Comme autre instrument de collecte de données, nous avons rédigé un journal de bord tout au long du processus de recherche sur le terrain. Ce journal est un outil important pour noter les données recueillies sur le terrain de recherche, comme le souligne Mucchielli (1996). Nous y avons noté nos observations lors des périodes d'observation participante. Nous y avons inscrit nos pensées émergentes en les catégorisant selon un système de couleurs. Dans ce que nous identifions comme journal de bord dans le cadre de ce mémoire, nous avons utilisé la méthode du carnet de recherche de Gérard Derèze (2009). Dans ce journal se trouvent *les constats et les paroles* issus d'une prise de notes descriptives sans interprétations, puis *les adhérences subjectives* qui constituent nos impressions et nos sentiments. Ensuite se trouvent *les interprétations sauvages* qui sont les idées qui surgissent dans l'action du terrain. Sont consignées, ensuite, *les pistes et les perspectives* qui émergent durant notre travail sur le terrain. Finalement, *les méta-réactions* qui constituent une prise de note sur nos observations dans l'action s'y retrouvent. Ce journal de bord a pu nous servir de référence et d'outil supplémentaire lors de l'analyse et de l'interprétation de nos données.

### 3.2.3 L'entretien semi-dirigé

Nous avons procédé à des entretiens semi-dirigés afin de compléter la cueillette de données de cette recherche, car cette méthode vise à « connaître l'opinion, la perception ou la représentation que se font les personnes d'un phénomène ou d'un événement » (Bonneville, Grosjean et Lagacé, 2007, p.171). La stratégie de recherche que nous avons adoptée repose sur le récit de pratique, c'est pourquoi nos entretiens ont été axés sur la narration des sujets en ce qui a trait à leurs expériences vécues (Bertaux, 2010). Les données que nous avons récoltées nous ont permis de tisser le

portrait d'un récit de pratique pour un enseignant au quotidien. Dans une démarche compréhensive, nous cherchons à saisir le sens de l'expérience et des pratiques vécues par les participants afin de « dégager une compréhension approfondie d'un phénomène » (Bonneville, Grosjean et Lagacé, p.174). L'entretien semi-dirigé est fréquemment utilisé en recherche qualitative et est réalisé « auprès de personnes directement concernées par la problématique étudiée » (Mongeau, 2008, p.95).

Un entretien en profondeur permet de recueillir le vécu du sujet tout en travaillant à partir d'un canevas d'entretien. Il consiste à poser des questions qui sont planifiées, mais où la « personne interrogée est libre d'aborder d'autres aspects du sujet dans l'ordre qui lui convient » (Mongeau, 2008, p.96). Ces entretiens semi-dirigés étaient composés de questions ouvertes classées selon les grands thèmes de la recherche (voir annexe B).

Lors de l'élaboration du canevas d'entretien, nous avons choisi une chronologie spécifique pour nos questions. Nous voulions débiter la rencontre par le thème de la pratique enseignante, afin de mettre les enseignants dans le contexte de l'entretien pour qu'ils commencent à aborder les grandes lignes de leur pratique. Rappelons que nous avons défini la pratique enseignante comme l'ensemble des actes observables et mentaux utilisés par un enseignant qui vise l'apprentissage de ses élèves, durant les heures de classe ou durant la préparation ou l'évaluation (Altet, 2002). Dès le deuxième thème, soit les interactions quotidiennes, nous voulions faire ressortir des éléments de communication qui découlent de leur pratique au quotidien. Nous entendons par interactions quotidiennes l'ensemble des échanges communicationnels entre un enseignant et un élève. Puis, le troisième thème abordait la dynamique relationnelle, afin que certains éléments propres à la relation entre l'enseignant et l'élève ressortent. Ensuite, nous avons ajouté le thème des stratégies communicationnelles. Nous comprenons que l'ensemble de notre entretien cherche à trouver des stratégies communicationnelles, mais cette catégorie, placée vers la fin de

l'entretien, nous permettait de poser des questions plus précises encore, en espérant faire émerger certaines stratégies qui n'auraient pas été mentionnées dans l'exploration des autres thèmes. Dans le cadre de ce mémoire, nous employons le terme *stratégies communicationnelles* pour décrire l'ensemble des stratégies mises en place, verbale ou non verbale, qu'un enseignant utilise pour communiquer avec un élève, dans un contexte d'apprentissage. Finalement, la communication non violente est un thème que nous voulions aborder à la fin de nos entretiens, car les enseignants participants étaient dans l'esprit de cette formation lorsque nous les avons rencontrés. La communication non violente est l'expression des sentiments, des besoins et de demandes positives selon une observation faite par une personne (Rosenberg, 2006). Certains éléments pertinents en lien avec notre objectif de recherche pouvaient donc émerger dans l'approfondissement de ce thème. Nous reprendrons la trame de ce canevas d'entretien dans la présentation des résultats pour chacun des sujets.

Cette division de notre entretien nous a permis d'échanger avec l'enseignant sur différents aspects de la pratique enseignante. Les questions ont été posées aux sujets participant à la recherche dans un esprit d'ouverture et de souplesse. Nos interventions étaient limitées et avaient pour objectif de relancer ou de recentrer le sujet. Les quatre entretiens ont eu lieu dans la classe de chaque enseignant, dans une période où les élèves étaient absents et ont été d'une durée variant d'une heure à deux heures. Ils ont été enregistrés, afin de nous permettre de rédiger des verbatim. Maintenant que les instruments d'investigation ont été présentés, nous donnerons l'information sur notre accès au terrain, ainsi que sur les sujets qui ont participé à cette recherche.

### 3.3 L'accès au terrain et les sujets de la recherche

C'est par l'entremise de l'organisme *Se Brancher Cœur* que notre terrain de recherche s'est confirmé. L'organisme offrait une formation à la communication non violente dans une école primaire de la région de Chaudière-Appalaches. Nous avons tout d'abord assisté à cette formation à la communication non violente à laquelle participaient plusieurs classes de cette école. C'est suite à cette formation que les enseignants ont été approchés pour participer à notre recherche. Comme ces classes participaient à la formation sur la communication non violente, l'ouverture sur notre terrain de recherche a pris forme dans une école ouverte à l'importance de la communication interpersonnelle au sein du milieu éducatif. En effet, les enseignants qui ont participé à la recherche avaient déjà une ouverture quant au rôle primordial des relations interpersonnelles dans un contexte scolaire.

C'est la direction de l'école qui nous a fourni l'adresse courriel des enseignants dont la classe participait à la formation diffusée par l'organisme *Se Brancher Cœur*. Nous les avons contactés par courriel et quatre d'entre eux ont démontré un intérêt à participer à la recherche. Suite à cette prise de contact, un document synthèse résumant la problématique de recherche a été envoyé par courriel aux enseignants intéressés. Ce document portait sur une présentation pratique (nos attentes et engagements) et théorique du sujet de recherche (les thèmes de la recherche, la question de recherche, ainsi que le cadre méthodologique).

Dans le cadre de cette recherche qualitative, les personnes composant notre bassin de sujets ont été choisies « pour leurs caractéristiques [...], pour leur représentation par rapport à l'objet de recherche » (Mongeau, 2008, p.92). Nous avons comme critères de sélection : être enseignant dans une école primaire du Québec, enseigner depuis au moins trois ans (afin de nous permettre de recueillir de l'information sur l'expérience vécue au niveau de la pratique enseignante), être disponible pour participer à cette

recherche en nous accueillant pour une période d'observation en classe et pour un entretien individuel et, finalement, accepter que nous utilisions les informations recueillies aux fins de cette recherche, de manière confidentielle.

Comme une première école située dans la région de l'Estrie avait décliné notre offre à participer à la recherche pour cause du manque de temps des enseignants, nous avons choisi de ne pas établir un critère concernant le cycle d'enseignement des sujets participants, afin de maximiser nos chances de trouver, dans une même école, des enseignants intéressés à participer à notre recherche. L'objet de recherche, soit les stratégies communicationnelles, constitue un phénomène transversal présent dans tous les groupes d'âge du primaire. Ainsi, deux enseignants du premier cycle et deux enseignants du deuxième cycle ont participé à notre recherche. Ces enseignants détiennent un baccalauréat en éducation et ont fait leurs études au Québec. Lors des rencontres, ces enseignants avaient 35 ans, 39 ans, 41 ans et 46 ans. Dans le cadre de ce mémoire, nos sujets étaient constitués de trois enseignantes et un enseignant. Voici maintenant la présentation de la stratégie d'analyse et d'interprétation des données recueillies sur le terrain de recherche.

### 3.4 La démarche d'analyse et d'interprétation des résultats

Les données recueillies par l'observation participante, la rédaction du journal de bord de la chercheuse et les entretiens semi-dirigés ont été regroupées par thèmes. Pour réaliser cette démarche, nous avons utilisé une grille d'observation (voir annexe C) et une grille d'entretien (voir annexe D).

En recherche qualitative, la récursivité des résultats est un élément clé dans une démarche d'analyse et d'interprétation des résultats (Bertaux, 2010; Boutin, 1997;

Paillé, 1996). C'est donc dans un objectif de procéder à l'analyse et à l'interprétation des données que nous avons utilisé l'analyse thématique telle que définie par Paillé (1996). Ce type d'analyse permet, à l'aide de verbatim, de « dégager les thèmes présents dans un corpus » (Paillé, 1996, p.180) et « ainsi à procéder systématiquement au repérage des thèmes abordés » (Paillé, 1996, p.186) pour ensuite les analyser. Selon l'auteur, cette stratégie d'analyse et d'interprétation nous permet de rester proches du phénomène vécu et raconté par les sujets de la recherche, ce qui rejoint notre objectif de décrire et comprendre l'expérience des enseignants dans leur pratique.

### 3.5 Validité écologique des données et crédibilité des résultats

Au niveau de la validité écologique des données recueillies, nous tenons à rappeler que cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative. Nous nous intéressons à l'expérience des sujets participant à cette recherche, sans leur suggérer d'hypothèse de départ.

Il importe de considérer les obstacles pouvant survenir lors de la cueillette des données, comme, par exemple, des blocages relatifs à la communication dans les entretiens (réponses stéréotypées ou réactions défensives) et une certaine subjectivité dans l'observation participante (Bonneville, Grosjean et Lagacé, 2007). De plus, le terrain de cette recherche englobe un nombre de sujets restreint, ce qui ne nous permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble de la pratique enseignante.

Selon St-Arnaud (1992), la validité d'une démarche de recherche repose sur la vérification dans l'action et non seulement en s'appuyant sur le savoir disciplinaire : on parle alors de validité écologique. Dans ce contexte, le terme écologie est relié aux conditions de vie des sujets participant à la recherche. Ce type de validité est présent

dans la mesure où le matériel analysé provient du milieu naturel, malgré le nombre de cas restreint. Nous pouvons également soulever le nombre d'années d'expérience des enseignants participant ou leur appartenance à différents cycles d'enseignement comme facteurs pouvant faire varier les résultats. Des éléments propres aux entretiens effectués tels que le lieu choisi et la durée restreinte peuvent aussi influencer certains résultats. Finalement, il ne faut pas négliger les limites inhérentes au peu d'expérience de recherche de la chercheuse, ce qui constitue une réalité pour la plupart des étudiants à la maîtrise.

Notre recherche base sa crédibilité sur la triangulation des sources qui permet une validité de la recherche qui propose l'utilisation de plusieurs sources et méthodes au cours d'une recherche (Dolbec, 1993). C'est donc en utilisant notre expérience d'observation participante, nos notes issues du journal de bord de la chercheuse et les verbatim réalisés à partir de nos entretiens que nos résultats sont le plus près possibles de la réalité de la pratique enseignante.

De plus, différentes sources d'information ont été utilisées dans l'élaboration de la problématique et du cadre de référence de notre recherche, soient les informations provenant des journaux, des documents scientifiques, des articles scientifiques, des professionnels de l'éducation et des chercheurs en communication et en éducation. L'utilisation de plusieurs instruments d'investigation différents (observation participante, journal de bord de la chercheuse et entretien semi-dirigé) nous offre une variation dans nos sources de collectes de données qui nous permet de suivre l'aspect dynamique du terrain à l'étude (Gingras et Côté, 2009).

### 3.6 Considérations éthiques

Plusieurs considérations éthiques ont soutenu ce mémoire de recherche. En effet, tout au long de notre terrain de recherche, nous avons travaillé en respectant rigoureusement les règles de confidentialité et d'éthique régies par les politiques et les normes de l'Université du Québec à Montréal. Afin d'en apprendre davantage sur les considérations éthiques, la chercheuse a également suivi la formation en ligne *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains : Formation en éthique de la recherche* (EPTC 2 : FER) du Groupe en éthique de la recherche. De plus, elle a obtenu l'approbation éthique d'un projet de recherche d'étudiant de cycle supérieur portant sur l'humain.

Les enseignants participant à la recherche ont reçu à l'avance le formulaire d'informations et de consentement d'un participant majeur (voir annexe A). Ils ont pu en prendre connaissance dans un premier temps, le signer et en obtenir une copie dans un deuxième temps. Dans ce formulaire, les participants ont obtenu les coordonnées du *Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des humains*, afin de communiquer avec ce dernier en cas de besoin. Les conditions transmises dans ce formulaire ont été respectées dans le processus de notre recherche, soit de conserver le caractère anonyme des participants et des lieux précis du terrain de recherche dans le mémoire. Les enregistrements des entretiens ont été écoutés par la chercheuse et sa directrice de recherche seulement. Les participants ont été informés de la nature volontaire de leur implication dans ce projet, en plus de leur droit à se retirer du processus en tout temps ou de ne pas répondre à une question qui les aurait rendus inconfortables. Nous avons porté attention à tout signe d'inconfort chez les participants durant le processus de recherche, afin que cette expérience ne soit pas perturbante pour eux. Finalement, les enregistrements, les verbatim, les formulaires de consentement, ainsi que toutes formes de données personnelles

relatives à l'identité des participants seront détruits un an après le dépôt final de ce mémoire.

Dans ce chapitre, le cadre méthodologique a été présenté. Plusieurs dimensions nous permettant de mieux comprendre l'orientation de cette recherche ont été abordées : la posture épistémologique, la stratégie de recherche, les instruments d'investigation, l'accès au terrain, les sujets de la recherche, la stratégie d'analyse et d'interprétation des résultats, la validité écologique des données et la crédibilité des résultats, ainsi que les considérations éthiques inhérentes à cette recherche. Dans le prochain chapitre, nous présenterons les résultats, l'analyse et l'interprétation de ces résultats issus de notre terrain de recherche qui nous permettront de décrire et comprendre les stratégies communicationnelles qui auront été observées en classe et discutées lors des entretiens avec les enseignants.

## CHAPITRE IV

### PRÉSENTATION ET ANALYSE INTERPRÉTATIVE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous exposons le profil des enseignants qui ont participé à notre recherche. Ensuite, nous présentons de manière descriptive les résultats issus de notre collecte de données effectuée auprès de quatre enseignants, au niveau primaire. Ces enseignants ont été observés dans leur classe durant les mois de janvier et février 2013, puis rencontrés individuellement pour des entretiens en mars 2013. Une analyse transversale, ainsi qu'une interprétation des résultats suivent leur présentation descriptive. Une discussion portant sur les limites de cette recherche complète ce chapitre.

#### 4.1 Profil des enseignants participants

Voici, exposée dans le tableau 4.1, une présentation sommaire du profil des quatre enseignants participants. Afin de préserver l'identité de chacun, les enseignants sont représentés par une lettre.

Tableau 4.1 Présentation du profil des enseignants participants

<b>Enseignant</b>	<b>Âge et genre</b>	<b>Formations académiques</b>	<b>Années d'expérience (enseignement)</b>	<b>Année enseignée</b>
Profil de H	35 ans, femme	- Formation en musique - Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire - Différentes formations en lecture, mathématique, éthique et culture, en troubles de comportement	11 ans	1 <sup>ère</sup> année du premier cycle (1 <sup>ère</sup> année)
Profil de M	39 ans, femme	- Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire	18 ans	1 <sup>ère</sup> année du premier cycle (1 <sup>ère</sup> année)
Profil de C	46 ans, homme	- Baccalauréat en géographie - Certificat en enseignement	20 ans	1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>e</sup> années du deuxième cycle (classe jumelée 3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> années)
Profil de P	41 ans, femme	- Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale	15 ans	1 <sup>ère</sup> année du deuxième cycle (3 <sup>e</sup> année)

#### 4.2 Présentation descriptive des résultats de la recherche

Les résultats présentés ici sont issus des données recueillies à partir des observations qui ont été consignées dans notre journal de bord et de nos entretiens. Les données recueillies par le biais du journal de bord constituent des éléments définis par Derèze (2009) comme étant des constats et des paroles. En ce qui concerne les entretiens, les résultats sont présentés individuellement pour chaque sujet, selon les cinq thèmes de

notre canevas d'entretien, soit : la pratique enseignante, les interactions quotidiennes, la dynamique relationnelle, les stratégies communicationnelles et la communication non violente (voir annexe B).

Il est à noter que ce n'est pas parce qu'un enseignant n'a pas utilisé une stratégie communicationnelle durant la période d'observation ou qu'il ne l'a pas nommée lors de l'entretien qu'il ne l'utilise pas dans le cadre de sa pratique enseignante. Cependant, pour les besoins de cette recherche, nous nous basons sur les données recueillies.

#### 4.2.1 Présentation descriptive des résultats de H

Tel qu'expliqués ci-haut, les résultats de H seront présentés selon deux sources, soient l'observation et l'entretien.

##### 4.2.1.1 Éléments issus de l'observation

L'observation dans la classe de H s'est déroulée à la troisième période de la journée, un mardi (les enseignants de l'école où a été effectuée cette recherche suivent une routine de cinq périodes par jour). Au total, le jour de l'observation, 19 élèves étaient présents. Cette période était précédée d'une période d'éducation physique et d'une autre de musique.

H fait sa routine du début de journée avec les élèves. Les élèves lui remettent leurs livres de lecture et en reprennent de nouveau. Elle leur permet de faire de l'écriture libre et de manger leur collation. H sourit beaucoup et parle aux élèves tout en surveillant le temps : « Les amis, je vous laisse encore 5 minutes pour terminer votre

routine ». Elle aide une élève à ouvrir son sac de collation et dit à une autre : « Ma belle, tu te dépêches à ranger ton sac ? ». Puis, elle félicite les élèves qui sont en écriture libre ou en train de manger leur collation. Elle leur distribue des coupons verts. L'enseignante redonne une consigne de temps en circulant dans la classe : « Je vous laisse encore 1 minute pour être à votre place, soit à prendre votre collation, soit à être en écriture libre ». Lorsque la routine est terminée et que tous les élèves sont assis à leur place, elle leur demande : « Ça a bien été en éducation physique, puis en musique ? Est-ce qu'il y en a qui veulent m'en parler ? ». Quelques élèves répondent « oui », mais n'élaborent pas davantage.

H demande aux élèves la date du jour et fait son ordre du jour au tableau. Certains élèves placotent et elle leur dit : « On ne me coupe pas la parole, s'il vous plait, ou on lève la main si jamais il y a quelque chose ». Puis, elle entame un exercice de mathématique. Elle demande aux élèves de sortir le matériel nécessaire et donne 15 secondes aux élèves pour se préparer. Elle compte à rebours les secondes restantes, puis demande : « Tout le monde est prêt, en position d'écoute ? ». Certains élèves sont debout ou discutent et elle mentionne : « Les amis, je vais tasser les caméléons-grenouilles pour ceux qui ne sont pas prêts et qui passent des commentaires ». Elle commence la période de mathématique, mais doit s'interrompre souvent pour ramener à l'ordre certains élèves : « Tu t'installes Alexis ? », « J'apprécierais qu'il n'y ait pas de bruit de crayons, j'ai demandé pas de crayons dans les mains. Alors, je vais le demander une dernière fois », « Tu restes assis à ta place. Tu vas avoir besoin de ton crayon de plomb, ton efface et ton marqueur », « Je veux tout le monde en position d'écoute, prêt à commencer. 5, 4, 3, 2, 1, 0 ». Deux élèves responsables de la classe pour la journée distribuent des feuilles. Elle obtient le silence et débute les explications de mathématique. Tout au long de l'exercice, elle incite les élèves à participer : « Est-ce que tu peux lire, Jean-Michel ? », « Peux-tu lire la question Marguerite ? », « C'est quoi qu'on cherche dans le problème ? » ou encore « Qu'est-ce qui représente les âges ? Quel dessin ? Je vais prendre vos idées ».

Elle recherche également l'attention de certains élèves en particulier : « Tu te concentres Raphaëlle, tu n'es pas concentrée », « Comment vas-tu ma belle ? Il te reste juste à écrire le calcul », « Matis, je trouve que tu n'as pas beaucoup parlé. Qu'est-ce qu'on peut dessiner pour résoudre notre problème ? Est-ce que tu sais c'est quoi une perruche ? Chut! Je parle à Matis ». H continue également à encadrer et à encourager les comportements des élèves : « On dépose les crayons, je n'entends pas Jean-Michel », « Vous soulignez la question. Bravo! Certains l'ont déjà fait! », « Je félicite ceux qui ont dessiné leurs 8 belles chandelles ». Des élèves placotent et elle intervient : « Est-ce que c'est vraiment utile ce que vous dites Sarah et Luis ? Non. Vos commentaires ne sont pas utiles, pas intéressants et je n'ai pas envie de les entendre ». Entre temps, elle continue l'exercice de mathématique : « Est-ce qu'on a besoin de savoir s'il y a des poissons ? Levez la main ceux qui pensent que oui ». Elle reprend ensuite les deux élèves qui n'ont pas cessé de placoter : « Sarah et Luis, vous participez plus ou moins bien. Vous ne vous concentrez pas sur ce que j'essaie de vous apprendre », puis elle fait avancer leurs caméléons-grenouilles au tableau. L'heure du diner approche et H va plus vite pour terminer l'exercice. Les élèves dessinent des chats dans le cadre de l'exercice et elle leur demande de se dépêcher et leur rappelle que ce n'est pas un cours d'art plastique. Dylan est debout et tourne sur lui-même : « Dylan, est-ce que tu peux t'asseoir ? ». H a terminé l'exercice de mathématique et demande aux élèves d'écrire leur nom sur leur feuille. Elle leur indique qu'il est « déjà le temps de prendre son rang ». La cloche sonne. H attend près de la porte, les bras croisés. Elle leur rappelle de ne pas oublier leur boîte à lunch, pour ceux qui dinent au service de garde. En silence, elle fait un décompte avec ses doigts, main levée : « 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, 0. Je félicite ceux qui sont en rang. On va descendre calmement ». Et les élèves sortent de la classe.

#### 4.2.1.2 Éléments issus de l'entretien

L'entretien avec H a été réalisé à la troisième période de la journée, un mercredi. Les éléments essentiels de cet entretien sont présentés selon les thèmes retenus, soit : la pratique enseignante, les interactions quotidiennes, la dynamique relationnelle, les stratégies de communication et la communication non violente.

##### 4.2.1.2.1 La pratique enseignante

H dit avoir trouvé l'adaptation à sa pratique enseignante difficile. Au début de sa carrière, elle s'est souvent remise en question : « J'ai eu des années difficiles. Je me questionnais vraiment, je me demandais si c'était vraiment ça que je voulais faire toute ma vie. Je me disais : "Est-ce que j'aime vraiment ça ?" ». H explique cette remise en question en lien avec les causes suivantes : « Quand ça ne va pas bien, quand tu as des groupes qui sont plus difficiles, quand l'évolution au niveau des apprentissages se fait moins vite, que tu as l'impression qu'ils n'apprennent pas comme tu voudrais, tu te questionnes... ». Elle poursuit sa réflexion : « Tu te dis : "Je l'ai-tu ? Est-ce que je suis compétente là-dedans ? Finalement, si je ne suis pas compétente, qu'est-ce que je fais ici ?" ». Elle affirme aussi que lorsque le fonctionnement de sa classe va bien, elle ne doute plus de ses compétences en tant qu'enseignante : « Je le sais que je ne me suis pas trompée, même si j'ai des cours difficiles des fois, des années moins le *fun*... je sais que je suis à ma place ». H avoue avoir été surprise, en début de carrière, par le nombre d'enfants qui vivent des difficultés autant académiques que comportementales : « Des enfants de familles plus dépourvues, des enfants qui vivent des affaires pas faciles, je ne pensais pas que c'était autant. Oui, ça m'a vraiment surprise. Des enfants suivis par la DPJ, j'en ai eu chaque année. Ça, c'est triste ». Elle ajoute : « Je savais qu'ils y en avaient qui

vivaient des difficultés, mais la dyspraxie, la dysphasie, les enfants hyperactifs, les déficits d'attention, je n'avais pas non plus l'impression que c'était à ce point-là ».

H nous parle de ses satisfactions et de ses sources de motivation en tant qu'enseignante qui se situent à deux niveaux. Tout d'abord, « quand les enfants évoluent dans leur apprentissage, quand ils comprennent quelque chose qu'ils ne comprenaient pas, puis que c'est toi qui a réussi à leur faire comprendre ». Elle aime enseigner la 1<sup>ère</sup> année, car « tu as un gros rôle à jouer, tu leur as appris à lire, ils savent leurs chiffres jusqu'à 100, ils sont capables d'additionner et de soustraire... tu as comme l'impression d'avoir fait quelque chose, tu as été utile, tu les as aidés ». Ensuite, ce sont les bonnes relations avec les élèves qui la rendent satisfaite dans sa pratique : « Ça m'est arrivé plusieurs fois de créer des bons liens avec des enfants, même ceux qui ont des problématiques ».

Au niveau de sa pratique au quotidien, H aborde l'importance d'une bonne planification, afin d'être bien organisée en classe : « Habituellement, mon horaire et tout ce qu'on a à faire dans la journée, c'est déjà prêt. On planifie beaucoup d'une semaine à l'autre, le matériel dont j'ai besoin, il est pas mal toujours prêt ». H doit bien gérer son temps, car elle ne peut pas rester après l'école à moins de rencontres exceptionnelles, dues à ses contraintes familiales. Elle en profite pour planifier et corriger durant ses périodes libres ou durant ses heures de dîner. H avoue que, comparativement à d'autres cycles d'enseignement, la 1<sup>ère</sup> année demande plus de disponibilité en classe à chaque instant, mais moins de travail de correction à la maison : « En 1<sup>ère</sup> année, tu n'es jamais assise à ton bureau, il y a tout le temps quelqu'un qui a besoin d'aide, qui n'est pas autonome ».

D'ailleurs, elle encourage beaucoup ses élèves qui respectent ses consignes : « Les amis qui étaient prêts en premiers, je leur ai donné des coupons, puis je les ai félicités fort, devant toute la classe, pour que les autres se placent ». Cette technique de

récompense donne l'exemple pour les autres élèves qui ne sont pas prêts. H affirme que « souvent, en faisant ça, ils vont voir, oups, c'est vrai, je ne suis pas à mon affaire, je ne fais pas ce que j'ai à faire ».

H tente également de transmettre son organisation dans sa classe en fonctionnant avec un horaire et un ordre du jour qu'elle place au tableau et qu'elle explique en début de journée aux élèves. Malgré une bonne organisation, elle avoue ne pas trop planifier la dernière période de la journée, car elle fonctionne selon l'état des enfants : « La dernière période de l'après-midi, souvent, ils sont beaucoup plus excités, ils sont plus fatigués, ils sont portés à parler beaucoup, à couper la parole, il y a parfois eu des conflits après la récréation qu'il faut régler ». Elle s'adapte à son groupe et propose parfois une activité dans laquelle ils vont pouvoir davantage bouger.

#### 4.2.1.2.2 Les interactions quotidiennes

H affirme que chaque relation est différente avec chacun de ses élèves H dit que c'est facile avec certains élèves, qu'elle n'a « même pas besoin de faire d'efforts », tandis que c'est parfois plus difficile avec d'autres, que certains élèves sont plus « difficiles à aller chercher ». Aussi, l'enseignante mentionne que les journées ne sont pas toutes pareilles. Certains jours, ses élèves sont motivés, en forme, plus disciplinés et elle n'a pas besoin de les « avertir ». Lors de ces journées, H avoue avoir « l'impression d'avoir eu un peu de *fun* avec eux ». D'autres jours, ils sont *placoteux* et elle doit parler plus fort. En général, l'ambiance dans sa classe varie beaucoup, mais elle affirme que plus la journée avance et plus la semaine avance, plus sa communication avec eux est difficile.

#### 4.2.1.2.3 La dynamique relationnelle

H aborde les relations qu'elle entretient avec ses élèves en affirmant qu'elles sont variables et qu'elle n'établit pas le même type de relation avec chaque élève. Pour cette enseignante, une relation est bonne avec un élève lorsqu'il y a présence de complicité laquelle se révèle lorsqu'elle se sent à l'aise de lui envoyer des petites pointes, des petites blagues, lorsqu'elle peut le taquiner et qu'il trouve ça drôle. Pour elle, cette complicité peut être plus facile à installer lorsque l'enfant a des points en commun avec elle puisqu'elle affirme que cela aide à créer un lien. Cette complicité, qui varie d'un enfant à l'autre, aura des effets sur le nombre d'interactions qu'elle aura avec chacun des élèves. Elle affirme, entre autres, que quand la complicité est moins bonne avec un élève, il y a moins de communication avec lui. Elle croit aussi que certains élèves n'ont pas nécessairement besoin de beaucoup d'interactions avec l'enseignante, car ce sont des enfants plus réservés. Avec d'autres élèves, les interactions positives sont plus difficiles, car ils la fatiguent, lui tombent sur les nerfs. Dans ces rares situations, elle fait très attention pour ne pas que l'enfant ait l'impression qu'elle ne l'aime pas et elle essaie d'établir une relation malgré les difficultés.

#### 4.2.1.2.4 Les stratégies communicationnelles

H encourage beaucoup ses élèves qui « font des bonnes choses ». Elle s'entend souvent dire : « Bravo aux amis qui ont déjà sorti leurs choses » ou « Je félicite tous ceux qui sont à leur place comme je l'ai demandé ». Aussi, elle utilise le décompte pour avoir le silence. Elle leur demande régulièrement de se mettre en position d'écoute, car les enfants de 1<sup>ère</sup> année ont tendance à bouger beaucoup, à se « coucher à plat ventre sur le bureau » ou à tomber en bas de leur chaise.

H rappelle qu'elle veut tellement que ses élèves fassent des apprentissages. Elle travaille avec ceux qui ont de la difficulté et tente différentes approches pour les aider. Elle suit d'ailleurs des formations à chaque année, comme sur l'attachement, par exemple. Cela l'aide à comprendre certains comportements de ses élèves en classe et elle peut parfois tenter de changer son approche d'enseignement en conséquence. Elle n'hésite pas non plus à chercher de l'aide auprès de l'orthopédagogue et du psychologue qui travaillent à l'école ou de ses collègues enseignants. En cas de difficultés, H tente plusieurs choses, afin de trouver un moyen qui va aider ses élèves. Aussi, elle avoue parfois lâcher prise lorsqu'elle constate que les apprentissages sont trop difficiles pour certains élèves : « Il y en a qui ne sont juste pas rendus là au niveau du cerveau, surtout en 1<sup>ère</sup> année, ils sont petits ». H avoue se sentir déçue lors de ces situations, mais finit par lâcher prise : « Dans ce temps-là, je lâche prise. J'ai fait ce que j'avais à faire, j'ai essayé différentes façons et il n'est pas rendu là. Je trouve ça dommage, mais il faut passer à autre chose. Je ne veux pas m'acharner non plus ». Malgré les efforts qu'elle fournit pour leur faire comprendre, elle croit qu'ils ont « chacun leur rythme » au niveau des apprentissages.

En ce qui concerne le comportement en classe, H essaie de ne pas réagir impulsivement lorsqu'une situation problématique se présente. Elle préfère prendre du recul pour réfléchir et avoir un plan en tête. H donne l'exemple d'une ancienne élève de sa classe qui s'opposait beaucoup à ses demandes. Sur le coup, H tentait d'éviter l'opposition de l'élève, mais elle a fini par changer d'approche. Elle restait calme et donnait alors le choix à l'élève : « Je te laisse le choix, tu reviens avec nous écouter l'histoire ou bien tu continues de t'opposer, de pas faire ce que tu as à faire et tu vas avoir probablement une conséquence ». Elle raconte que cet élève faisait souvent le « mauvais choix » en début d'année et avait parfois des conséquences, des travaux à compléter à la maison ou H appelait ses parents. Après quelques semaines, l'élève a changé son comportement, elle a « compris qu'il fallait qu'elle fasse le bon choix, elle a compris que je n'allais pas céder, que je n'allais pas lui permettre

d'écouter l'histoire si elle n'avait pas bien fait ça, si elle dérangeait ». H répète parfois plusieurs fois la même consigne à un élève : « J'ai un élève cette année qui a vraiment beaucoup de difficultés à s'occuper de lui-même, il est porté à dire tout ce que les autres font. Alors, je vais lui répéter souvent "tu t'occupes de toi ok ?" Ça, je vais le dire souvent ». Elle répète également souvent : « N'oublie pas de lever la main pour parler. Tant que je n'ai pas fini mes explications, je ne veux pas que tu m'interrompes » à un élève qui a comme défi de cesser de couper la parole.

H utilise le terme « les amis » lorsqu'elle s'adresse à ses élèves. L'enseignante avoue que ce ne sont « pas tous des amis », mais qu'elle utilise tout de même cette formulation pour les aborder. H dit également utiliser le signe du pouce en l'air pour souligner un bon coup ou la réussite d'un défi : « J'ai un élève pour qui c'est très long au vestiaire, elle est toujours la dernière arrivée en classe. Quand elle n'est pas la dernière, je vais lui dire "yes", puis je vais lever mon pouce ». Elle dit utiliser parfois la tape dans la main, peut-être plus avec les garçons. H raconte qu'elle hoche de la tête pour démontrer qu'elle écoute. Elle dit souvent : « Je comprends », quand les enfants viennent se plaindre ou quand ils ont de la difficulté dans un travail. « Je vais dire : "Je comprends que tu aies de la difficulté, mais il faut quand même le faire" et je vais essayer de lui démontrer de l'importance ».

H dit devoir parfois parler plus fort pour se faire entendre en grand groupe. Elle utilise parfois l'humour, mais pas en lien avec une difficulté chez l'enfant. De plus, elle croit que ses élèves de 1<sup>ère</sup> année ne comprennent pas toujours le deuxième degré de compréhension. Elle utilise donc l'humour avec certains élèves seulement : « Pour dédramatiser, on peut faire de l'humour, mais ce n'est pas avec tous les élèves ». H dit utiliser surtout l'encouragement pour motiver ses élèves à faire des apprentissages : « Si je vois dans leur visage que ça ne marche pas, je leur dis : "Hé! On ne se décourage pas! Ce n'est pas si dur et ce n'est pas grave si vous ne comprenez pas tout, on va y aller étape par étape". J'essaie beaucoup de monter

l'estime pour qu'ils aient confiance et qu'ils essaient au moins ». Pour conclure les propos de H sur le thème des stratégies communicationnelles, elle indique dire régulièrement à ses élèves : « Je sais que vous êtes capables, peut-être que là vous pensez que vous n'allez pas réussir, mais vous allez voir qu'après quelques fois, vous allez être capables ».

#### 4.2.1.2.5 La communication non violente

H croit que la communication non violente est un bon outil pour ses élèves de 1<sup>ère</sup> année, car ils vont « s'habituer à une certaine façon de faire, à une façon de s'exprimer sur les besoins et sur les sentiments et à une façon de gérer les conflits pour qu'ils se sentent mieux dans le milieu scolaire avec les autres ». Pour H, il s'agit d'un bon outil qui leur permettra d'avoir « des meilleures relations avec les autres », mais dont l'évolution prendra plus de temps qu'une année. En 1<sup>ère</sup> année, elle ne s'attend pas à voir beaucoup de changements, car ils sont encore petits pour nommer toute la gamme des sentiments et des besoins.

#### 4.2.1.3 Stratégies communicationnelles retenues pour l'analyse

À la lumière de la présentation de l'ensemble des éléments issus de l'observation et de l'entretien avec H, nous relevons les stratégies communicationnelles dévoilées par l'enseignante, lorsqu'elle parle de sa pratique, de ses interactions quotidiennes, de la dynamique relationnelle avec ses élèves et de ses stratégies de communication, y compris la communication non violente.

Tableau 4.2 Stratégies communicationnelles relevées chez le sujet H

Stratégies communicationnelles	Exemples observés ou entendus
Établir une prise de contact	« J'attends que les enfants arrivent, puis je les accueille »
S'informer de l'élève	« Comment vas-tu, ma belle ? »
Utiliser l'humour	« Pour dédramatiser, on peut faire de l'humour »
Poser des questions	« C'est quoi qu'on cherche dans le problème ? »
Présenter un ordre du jour	« Je vais vous expliquer l'horaire de la journée »
Donner et répéter les règles	« On ne coupe pas la parole », « On se met en position d'écoute »
Donner des conséquences	Avancer les caméléons-grenouilles, retrait, perte de privilège
Féliciter	« Je félicite ceux qui ont fait 8 belles chandelles »
Capter l'attention	« Est-ce que tu peux lire, Jean-Michel ? »
Encourager	Pouce en l'air, tape dans la main, « Hé! On ne se décourage pas »
Récompenser	Donner des coupons verts.
Favoriser la participation	« Matis, je trouve que tu n'as pas beaucoup parlé »
Sourire	H sourit beaucoup.
Utiliser un vocabulaire chaleureux	« Les amis », « Ma belle »
Attendre en silence	H attend près de la porte, les bras croisés.
Choisir son contenu et ses méthodes en fonction de l'état des enfants et du moment de la journée	H prévoit une activité qui bouge en fin de journée.
Écouter	Hoher la tête pour démontrer qu'elle écoute.
Lâcher-prise	« Il faut passer à autre chose, je ne veux pas m'acharner »
Guider la gestion de conflits	« Il y a parfois eu des conflits après la récréation qu'il faut régler »
Donner et répéter les consignes	Elle commence la période de mathématique en donnant les explications.
Donner des choix	« Je te laisse le choix, tu reviens avec nous écouter l'histoire ou bien tu continues de t'opposer, de ne pas faire ce que tu as à faire et tu vas avoir probablement une conséquence »
Varié les méthodes et le matériel	« Je vais essayer de travailler avec la grille, avec les jetons, avec un boulier », « J'ai fait des formations de difficultés en mathématique »
Sensibiliser au temps	« Je vous laisse encore 5 minutes », H fait le décompte
Consulter les élèves	« Quel dessin ? Je vais prendre vos idées »
Varié son ton de voix	H parle parfois plus fort.
Décortiquer les explications par étape	« Ce n'est pas grave si vous ne comprenez pas tout, on va y aller étape par étape »
Donner du <i>feedback</i>	« Tu n'es pas concentrée »
Rester calme	« Quand il y a une problématique, je reste calme »
Développer une complicité	« Taquiner », « Envoyer des petites pointes, des petites blagues »

Maintenant que nous avons relevé les stratégies communicationnelles utilisées par H dans le cadre de sa pratique enseignante, nous passerons au sujet M, afin de présenter ses résultats au niveau de l'observation et de l'entretien.

#### 4.2.2 Présentation descriptive des résultats de M

Tel qu'expliqués ci-haut, les résultats de M seront présentés selon deux sources, soient l'observation et l'entretien.

##### 4.2.2.1 Éléments issus de l'observation

L'observation dans la classe de M s'est déroulée à la première période de la journée, un mercredi. Dans sa classe, il y a 20 élèves.

Les élèves entrent dans la classe et débutent leur routine du matin (sortir leur agenda, redonner leur livret de lecture). M est dans le couloir et discute avec d'autres collègues tout en saluant les enfants qui arrivent. Elle entre dans la classe et circule parmi les élèves en buvant son café. Elle signe des agendas et sourit beaucoup. Elle demande à qui appartient un livre qui a été retrouvé dans l'autobus. Un garçon lui dit : « C'est parce que je l'avais oublié ». Elle lui répond : « Il ne voulait pas y aller avec toi, il s'est sauvé! ». Elle fait un sourire à Alex qui vient d'entrer dans la classe en criant : « Allo! ». L'élève descend sa chaise en faisant beaucoup de bruit. Elle propose : « Les amis qui vont être prêts, je donne des pommes dans 2 minutes ». Elle questionne les élèves sur ce qu'ils doivent faire lorsque leur routine du matin est terminée. Ils lui répondent : « De l'écriture libre! » Un élève placote, elle lui souffle « chut... », lentement et doucement. Puis, elle dit aux élèves : « Ah non! J'ai oublié une étape, j'ai voulu aller trop vite ». Elle demande aux élèves de ranger leur pupitre.

Elle fait un décompte de vingt à zéro en comptant lentement.

Ensuite, elle précise aux élèves qu'ils ne feront pas d'ateliers ce matin, que cela se fera un peu plus tard. Alex lui demande pourquoi. Elle lui répond que c'est parce qu'ils n'en font pas à chaque semaine et que « c'est comme ça ». Elliott bouge beaucoup, elle lui dit avec un sourire : « Est-ce qu'il y a un ressort sur ta chaise Elliott ? Alors, assieds tes fesses comme il faut ». Elle caresse le dos d'Alex qui bouge près d'elle et lui murmure de rester calme. Il se stabilise un instant, puis dit très fort : « J'ai le goût d'aller chez moi et de fouetter ma belle-mère ». M détourne le regard vers les autres élèves et fronce les sourcils. M donne une étoile à Alex pour son bon comportement et elle lui dit se sentir heureuse lorsqu'il fait sa routine du matin, car elle comble son besoin d'avoir du temps et de l'énergie pour bien commencer sa journée. Alex tombe en bas de sa chaise, elle fronce les sourcils et continue sa routine.

Elle débute ensuite les indications pour le travail en équipe et fait un décompte de dix à zéro pour que les élèves se placent et commencent à travailler. M leur demande de chuchoter en les appelant « les amis ». Elle dit à une élève : « Dépêche-toi ma belle ». Un élève dit qu'il est très fatigué. Elle s'avance vers lui et lui propose en chuchotant qu'il se couche un instant. Un garçon au poste information a de la difficulté avec le son de l'ordinateur. Alex va l'aider. M remercie Alex. Ses élèves travaillent calmement. M en profite pour ranger et trier les livres de lecture. Elle retourne voir Alex et, en lui touchant le dos, lui chuchote calmement les consignes. Elle circule dans les petites équipes et chuchote en parlant aux élèves. C'est à ce moment qu'une élève, en retard, entre dans la classe. Elle l'accueille en la saluant et en lui donnant les indications du travail.

Puis, elle sonne une petite cloche qui est placée près de la fenêtre, puis précise : « Les amis, on attend. Quand je sonne, tu restes où tu es ». Elle redonne des indications sur

le travail à faire et fait de nouveau un décompte de dix à zéro. Elle affirme : « Tout le monde devrait être prêt ». Un élève se lève et elle lui demande s'il sait où il s'en va. Il lui dit que oui. Elle lui demande de s'y rendre en marchant. Puis, elle circule et distribue des feuilles à lire. Alex fait semblant de lire et tourne rapidement les pages. Elle ne semble pas le voir. Louis-Philippe a de la difficulté à écrire sa phrase. Elle lui donne le temps de terminer, puis va l'aider. Il cherche ses mots dans un livre. Elle lui demande trois fois ce qu'il cherche, mais celui-ci ne répond pas. Elle finit par lui dire : « Ça ne sert à rien de chercher ». Elle lui suggère un mot puis lui dit : « D'accord ? ». Elle constate qu'Alex ne lit pas sérieusement et lui suggère d'aller plutôt pratiquer ses additions et soustractions dans le corridor s'il le désire. Il lui répond « non ». Elle dit « ok ». Finalement, il décide d'y aller. La période est terminée. Les élèves reviennent à leur place et rangent leur matériel.

#### 4.2.2.2 Éléments issus de l'entretien

L'entretien avec M a été réalisé à la cinquième période de la journée, un jeudi. Les éléments essentiels de cet entretien sont présentés selon les thèmes retenus, soit : la pratique enseignante, les interactions quotidiennes, la dynamique relationnelle, les stratégies de communication et la communication non violente.

##### 4.2.2.2.1 La pratique enseignante

M a expliqué se percevoir comme un « guide » pour ses élèves. Elle vise à les rendre autonomes et responsables, car elle croit que c'est un apprentissage majeur pour eux : « Je veux surtout leur montrer d'apprendre à apprendre. Ils sont responsables de leurs apprentissages, ils doivent se questionner eux-mêmes ». M dit aimer travailler avec les enfants. Elle recherche le contact humain dans son travail et plus particulièrement

la dynamique de groupe. Elle retire une grande satisfaction à voir ses élèves apprendre, évoluer et devenir autonomes. Elle aime quand les élèves sourient.

Cependant, elle avoue que son métier contient également son lot de difficultés. Par exemple, lorsqu'un élève rencontre un blocage au niveau de l'apprentissage : « Quand ils n'arrivent pas à comprendre, je me questionne beaucoup. Je vais parler aux autres professeurs, j'essaie de trouver une brèche pour les faire comprendre ». Comme elle se préoccupe du bien-être de ses élèves, elle trouve également cela difficile lorsqu'elle constate qu'un enfant n'est pas heureux. Elle tente d'être disponible pour eux en les invitant à venir lui parler : « Je laisse l'ouverture, je ne les force pas non plus... Si ça ne te tente pas de parler... Je suis là si tu changes d'idée ».

M avoue qu'avoir du temps est un défi constant dans sa pratique enseignante : « Le temps, c'est quelque chose qui me stresse beaucoup. Je passe beaucoup de temps, des fois même trop de temps, à planifier mon temps ». Elle tente donc de maximiser celui-ci le plus possible, car « surtout vers la fin de l'année, je veux vraiment rencontrer mes objectifs ».

Au niveau de sa pratique au quotidien, M prépare ses journées à l'avance. Ainsi, elle arrive à l'école tout juste un peu avant les élèves le matin. Elle place son matériel qui lui servira pour la journée. Ensuite, elle se place à la porte de sa classe pour accueillir les élèves. Puis, les élèves font leur routine du matin (défaire leur sac, sortir leur collation, etc.) et elle circule dans la classe, pour vérifier les agendas. Elle prend le temps d'expliquer aux élèves le fonctionnement de la journée. Ensuite, elle débute sa première période par du français ou des mathématiques, par exemple. M dit profiter de ses temps de récréation (lorsqu'elle ne surveille pas) et de ses diners pour planifier, faire des appels aux parents ou faire des photocopies.

#### 4.2.2.2.2 Les interactions quotidiennes

M a expliqué, d'entrée de jeu, qu'il était très important pour elle d'avoir un contact personnalisé avec chacun des élèves, et ce, à tous les jours : « J'essaie d'avoir un petit moment avec chacun dans la journée ». Elle profite de la routine du matin, par exemple, pour changer les petits livres de lecture : « Même si c'est une petite gestion, ce n'est pas si long que ça, puis ça me permet au moins de parler à chacun ».

M avoue que, dans son idéal, les élèves pourraient s'exprimer et se sentir écoutés en racontant des anecdotes de leur vie, mais au bon moment. Ils le font parfois durant une séance de travail et elle doit parfois les recadrer : « J'essaie de les écouter quand c'est la routine du matin ou durant les récréations, mais, quand c'est le temps de faire du travail, j'essaie de les recadrer aussi ».

Au niveau de la répétition d'un message ou d'une consigne, elle peut se sentir en colère lorsque le message n'est pas reçu par ses élèves. Elle est parfois déçue de ses élèves, mais après réflexion, elle se remet en question : « Je suis déçue de moi-même, de ne pas avoir su comment, de ne pas avoir trouvé une autre façon de leur faire passer le message. ». Lorsque ces situations se présentent, elle peut soupirer ou faire la moue.

#### 4.2.2.2.3 La dynamique relationnelle

M aime quand « le courant passe » entre elle et ses élèves : « J'aime sentir qu'il y a un retour, que ce n'est pas juste une communication à sens unique ». Sinon, M raconte se sentir déçue si le « courant ne passe pas ». De manière générale, elle essaie de créer des liens avec ses élèves. Il peut arriver qu'elle connaisse les parents ou qu'elle ait un lien en dehors de l'école avec un élève si elle le croise à une activité,

par exemple : « J'ai plus tendance à leur parler, parce qu'on a un référent. C'est encore plus facile parce qu'il y avait ce petit lien-là ». Elle avoue, cependant, que la création de ces liens dépend aussi de la personnalité des enfants. Certains élèves sont très timides ou plus gênés par exemple. Mais, elle réitère sa position sur l'importance de communiquer avec chacun d'eux : « Des fois, je vais juste aller voir quelqu'un et lui mettre la main dans le dos et lui dire "Comment ça va ton travail ? " ».

Afin de s'assurer que la communication est bonne et positive, M dit reformuler et poser beaucoup de questions à ses élèves : « Qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce que c'est correct ? Est-ce que c'est ça que tu voulais me dire, si je comprends bien ? ». Elle utilise la rétroaction pour valider avec ses élèves. Lorsqu'ils sourient et repartent contents, elle sait que le message est passé.

Lorsqu'un conflit se présente entre des élèves, M essaie de les guider, de garder un rôle de médiateur. Elle utilise la caméra pour comprendre ce qui s'est passé : « Selon ce que Laura me dit, si je l'avais filmée, est-ce que c'est ça que j'aurais vu et entendu ? » et demande aux élèves comment ils se sentent. Elle va souvent proposer aux élèves de régler le conflit par eux-mêmes : « Vous parlez ensemble de ce que vous pourriez faire pour vous sentir mieux toutes les deux ». S'ils n'y arrivent pas, ils peuvent revenir la voir.

Elle avoue être « tannée » de certains conflits qui reviennent toujours : « Ça me dérange, parce que ça change la dynamique du groupe ». Par exemple, les élèves se disputent les forts de neige durant les récréations. Pour ces petits conflits récurrents, elle utilise l'humour pour dédramatiser la situation : « Si un élève se plaint qu'un autre a joué dans son fort, je peux lui répondre : "Ah oui ? Bien quand on va sortir à la prochaine récréation, tu me montreras où tu as mis ton nom sur la balle de neige dans le fort." ». Lorsque des élèves font face à des conflits plus importants, elle dit utiliser davantage l'écoute.

#### 4.2.2.2.4 Les stratégies communicationnelles

M demande souvent à ses élèves de lui expliquer ce qu'ils ont compris : « Je pars d'où ils en sont dans leurs apprentissages, de ce qu'ils connaissent ». Elle aime partir du point de vue global de l'élève et décortiquer l'apprentissage en étapes. Lorsqu'elle rencontre des difficultés sur le plan de l'apprentissage, elle peut se sentir un peu découragée, mais rapidement elle se met en mode solution. Elle répète, recommence les explications. Elle utilise aussi beaucoup le visuel : « J'ai besoin de beaucoup de papier, de crayons » ou des exemples pour imaginer ses explications : « Des fois je vais faire une histoire avec un exemple qui est déjà arrivé ».

La gestuelle et le mime sont également présents : « Par exemple, pour les bonds, ils ne savent jamais si on compte le zéro en partant. Je leur dis : "Si tu veux te rendre à la porte, où est-ce que tu es, tu ne le comptes pas. Puis si t'arrêtes un bond avant, es-tu rendu ? Non. Alors la porte, il faut que tu la comptes" ». Si cela ne fonctionne pas, elle arrête les explications et prend du temps de recul pour se questionner, de quelques heures à quelques jours. Elle peut aussi aller sur Internet ou parler à ses collègues, afin de trouver des solutions pour que les enfants finissent par apprendre ce qu'ils ont à apprendre.

Pour motiver les élèves, elle leur lance à l'occasion : « Lâche pas! Tu es capable! Tu t'améliores! ». Elle peut aussi leur donner des petites tapes d'encouragement dans le dos ou déposer sa main sur leur épaule. Aussi, elle s'adresse à eux en les appelant « les amis ». Lorsqu'elle veut leur démontrer de l'empathie ou de la compréhension, il arrive qu'elle leur caresse l'avant-bras ou qu'elle leur demande : « Est-ce que tu veux m'en parler ? » ou « Est-ce que tu as besoin d'un moment seul ? ».

Au niveau du comportement, si elle les sent plus distraits, elle leur mentionne : « Je ne pense pas que vous écoutiez ». Pour attirer leur attention, elle peut leur demander

de répéter ce qu'elle vient de dire : « Je leur demande de me dire c'est quoi la consigne ». Lorsqu'elle rencontre des difficultés, elle utilise l'humour : « L'humour, c'est quelque chose que j'ai toujours utilisé. C'est quelque chose qui marche assez bien ». Elle utilise également le silence : « Des fois, lorsqu'ils ne sont pas à leur affaire, je reste devant la classe, en silence, et j'attends. Des fois, ils se rendent compte par eux-mêmes que, oups, il faut qu'on se calme, il faut rester assis ». Si l'ambiance est chaotique, elle peut aller s'asseoir à son bureau et travailler. À un moment donné, les élèves se rendent compte qu'ils doivent changer leur comportement.

#### 4.2.2.2.5 La communication non violente

M a parlé de la communication non violente qu'elle utilise dans son quotidien, depuis qu'elle a reçu la formation. Elle se pose davantage de questions sur ses sentiments et ses besoins, ainsi que ceux des élèves. M croit que la formation à la communication non violente qu'elle a suivie avec sa classe l'a beaucoup aidée. Les enfants ont plus de vocabulaire pour s'exprimer au niveau des sentiments et des besoins et elle avoue qu'il y a moins de conflits dans son groupe cette année. Alors qu'elle surveillait les élèves à la récréation, elle a surpris une conversation dans laquelle deux enfants réglaient leur conflit en utilisant la communication non violente. Elle-même utilise cette forme de communication dans sa classe, surtout pour guider les élèves dans la gestion de leurs conflits. Cela lui donne plus de temps en classe pour s'occuper des « choses essentielles », car auparavant, elle devait prévoir un temps de gestion des conflits au retour des récréations. Elle confie qu'elle n'a « plus besoin de planifier ce temps-là ». Après la récréation, elle peut « tout de suite entrer dans la tâche ». Elle dit aussi : « Cette année, peu importe les équipes que je fais, ça va fonctionner ».

#### 4.2.2.3 Stratégies communicationnelles retenues pour l'analyse

À la lumière de la présentation de l'ensemble des éléments issus de l'observation et de l'entretien avec M, nous relevons les stratégies communicationnelles dévoilées par l'enseignante, lorsqu'elle parle de sa pratique, de ses interactions quotidiennes, de la dynamique relationnelle avec ses élèves et de ses stratégies de communication, y compris la communication non violente.

Tableau 4.3 Stratégies communicationnelles relevées chez le sujet M

<b>Stratégies communicationnelles</b>	<b>Exemples observés ou entendus</b>
Établir une prise de contact	« J'essaie d'avoir un petit moment avec chacun dans la journée »
S'informer de l'élève	« Comment ça va ton travail ? »
Utiliser l'humour	« Si un élève se plaint qu'un autre a joué dans son fort, je peux lui répondre : « Ah oui ? Bien quand on va sortir à la prochaine récréation, tu me montreras où tu as mis ton nom sur la balle de neige dans le fort »
Poser des questions	Elle questionne les élèves sur ce qu'ils doivent faire lorsque leur routine du matin est terminée.
Présenter un ordre du jour	Elle prend le temps d'expliquer aux élèves le fonctionnement de la journée
Donner et répéter les règles	Elle lui demande de s'y rendre en marchant
Donner des conséquences	Retrait dans le corridor.
Demander de reformuler	« Je leur demande de me dire c'est quoi la consigne »
Partir des connaissances des élèves	« Je pars d'où il en sont dans leurs apprentissages, de ce qu'ils connaissent »
Encourager	« Lâche pas! Tu es capable! Tu t'améliores! »
Récompenser	« Les amis qui vont être prêts, je donne des pommes dans 2 minutes »
Favoriser la participation	Elle lui suggère un mot puis lui dit : « D'accord ? »
Sourire	Elle fait un sourire à Alex
Utiliser un vocabulaire chaleureux	« Les amis », « Ma belle »
Attendre en silence	« Des fois, lorsqu'ils ne sont pas à leur affaire, je reste devant la classe, en silence, et j'attends »
Démontrer de l'empathie	Un élève dit qu'il est très fatigué. Elle s'avance vers lui et lui propose en chuchotant qu'il se couche un instant.
Choisir son contenu et ses méthodes en fonction de l'état	Elle constate qu'Alex ne lit pas sérieusement et lui suggère d'aller plutôt pratiquer ses additions et soustractions dans le

des enfants et du moment de la journée	corridor s'il le désire.
Écouter	« J'essaie de les écouter quand c'est la routine du matin ou durant les récréations »
Inviter les élèves à se confier	« Est-ce que tu veux m'en parler ? »
Lâcher-prise	Elle arrête les explications et prend du temps de recul.
Guider la gestion de conflits	« Selon ce que Laura me dit, si je l'avais filmée, est-ce que c'est ça que j'aurais vu et entendu ? »
Donner et répéter les consignes	Elle débute ensuite les indications pour le travail en équipe. Elle redonne des indications sur le travail à faire.
Varié les méthodes et le matériel	Mimer, imaginer, utiliser la gestuelle « Des fois, je vais faire une histoire avec un exemple qui est déjà arrivé »
Utiliser la communication non violente	Elle dit à Alex se sentir heureuse lorsqu'il fait sa routine du matin, car elle comble son besoin d'avoir du temps et de l'énergie pour bien commencer sa journée.
Sensibiliser au temps	Elle fait un décompte de vingt à zéro en comptant lentement.
Être honnête	« Ah non! J'ai oublié une étape, j'ai voulu aller trop vite »
Varié son ton de voix	Elle lui murmure de rester calme.
Décortiquer les explications par étape	Elle aime partir du point de vue global de l'élève et décortiquer l'apprentissage en étapes.
Donner du <i>feedback</i>	« Je ne pense pas que vous écoutiez »
Ignorer	Alex tombe en bas de sa chaise, elle continue sa routine.
Rester calme	Elle retourne voir Alex et, en lui touchant le dos, lui chuchote calmement les consignes.
Reformuler	« Est-ce que c'est ça que tu voulais me dire, si je comprends bien ? »
Amener les enfants à se questionner	« Ils sont responsables de leurs apprentissages, ils doivent se questionner eux-mêmes »

Maintenant que nous avons relevé les stratégies communicationnelles utilisées par M dans le cadre de sa pratique enseignante, nous passerons au sujet C, afin de présenter ses résultats au niveau de l'observation et de l'entretien.

#### 4.2.3 Présentation descriptive des résultats de C

Les résultats de C seront présentés selon deux sources, soient l'observation et l'entretien.

#### 4.2.3.1 Éléments issus de l'observation

L'observation dans la classe de C s'est déroulée à la quatrième période de la journée, un mardi. Dans sa classe, il y a 20 élèves.

Lorsque la période d'observation commence, les élèves sont déjà dans la classe. C explique ce que la chercheuse vient faire dans la classe. Puis, il commence la matière, des mathématiques. Il distribue des feuilles pour les élèves de 3<sup>e</sup> année, puis d'autres feuilles pour les élèves de 4<sup>e</sup> année. Une élève demande : « Qu'est-ce qu'on fait ? » et C lui répond : « Pourquoi tu me déranges ? » Il ajoute, à la blague : « Ah! Vous voulez prendre congé de moi ? ». Puis, les élèves se placent en équipe de deux pour travailler. Une équipe de trois est formée et les élèves trouvent que cela adonne bien, car Louis, un élève en difficulté, s'y trouve et les deux autres disent qu'ils pourront l'aider.

C se promène dans la classe et circule dans les différentes équipes. Il demande aux élèves de « baisser le ton un petit peu s'il vous plaît, c'est fort. Chut! ». Ils parlent un peu moins fort. Il répète les consignes à une équipe. Il relit les consignes d'une autre équipe à voix haute et il écrit dans leur cahier. Un élève regarde ailleurs. C lui demande : « Tu me suis mon Louis ? ». Une autre vient le voir pour lui poser une question. Il lui répond en écrivant dans son cahier. Un autre vient lui poser une question. Il lui relit la question de sa feuille de consignes à voix haute. Il se rend à son bureau où une autre vient le voir. Il regarde les formules qu'elle a écrites. Il lui demande si elle a un crayon et il écrit sur sa feuille. Maintenant, une file de sept élèves se forme près de son bureau. Il demande au groupe : « Hé! Les amis, s'il vous plaît, baissez le ton, c'est un peu fort ». Il se lève et va mettre une représentation d'une lumière de feu de circulation au rouge. Cela veut dire qu'il y a trop de bruits dans la classe. Il répète à une équipe : « Les gars, les gars, pas si fort ». Il demande l'efface d'une élève et efface lui-même la feuille de l'équipe. Puis, il écrit avec son

crayon. Il finit par fermer les lumières et les jeunes parlent moins fort : « Hé! Les grands, j'ai baissé la lumière, c'est pour quoi ? Là, je vais la laisser baissée, vous n'êtes pas obligés de parler fort dans un travail d'équipe. L'autre est à côté ». Il continue de répondre aux questions et d'écrire des calculs sur les copies des élèves ou en expliquant. Une équipe va à son bureau, croyant avoir trouvé la bonne réponse. Il regarde la copie et les jeunes retournent à leur place, souriants. Élias dit : « Il a dit que c'est la bonne réponse! ». Deux autres élèves vont le voir. C se lève, va voir un garçon et lui demande : « Toi, est-ce que ça va ? ». C est très en demande, il continue de répondre à plusieurs questions. Certains ont terminé le travail. Ils jasant ou jouent. Un autre a la main levée et attend, depuis quelque temps. Il finit par se lever et se met en ligne dans la file d'attente, au bureau de C. Une élève se lève et va chercher une collation dans sa boîte à lunch. C est assis à son bureau et écrit sur une copie. Il y a encore une file d'attente devant son bureau.

C regarde l'horloge. Il reste quelques minutes avant que la cloche sonne et il y a six élèves en ligne à son bureau. Il dit au groupe : « S'il vous plait! S'il vous plait! », pour signifier que ça parle encore trop fort, mais les élèves ne semblent pas l'avoir entendu. Deux élèves retournent à leur place en disant « yé! » après avoir montré leur copie à C. C finit de répondre aux questions des élèves et il n'y a plus de file devant son bureau. Il prend une gorgée d'eau. Il se dirige à l'avant de la classe et demande aux élèves de prendre leur place respective. La cloche sonne. Les élèves replacent leur chaise et vont vers l'avant de la classe. Certains élèves parlent. C demande : « Ok, on prend son rang, s'il vous plait! ». Les élèves retournent à leur place. C dit : « Euh... j'attends encore ». Les élèves se calment et prennent leur rang tranquillement. C donne les consignes pour la récréation : « Donc, aujourd'hui, c'est mobile. Il y en a qui ont manifesté le désir de jouer au ballon et il y a un terrain de libre. Donc, c'est module et ballon, je ne veux pas voir autre chose ». Les élèves se disent « chut! » entre eux, puis ils sortent de la classe.

#### 4.2.3.2 Éléments issus de l'entretien

L'entretien avec C a été réalisé à la première période de la journée, un mercredi. Les éléments essentiels de cet entretien sont présentés selon les thèmes retenus, soit : la pratique enseignante, les interactions quotidiennes, la dynamique relationnelle, les stratégies de communication et la communication non violente.

##### 4.2.3.2.1 La pratique enseignante

Dans une journée typique, C arrive une quinzaine de minutes avant l'arrivée des élèves. Il en profite pour avoir « une prise de contact » avec ses collègues, préparer sa classe, sortir les travaux qu'il a corrigés à la maison et préparer son horaire de la journée au tableau. Ensuite, il accueille les élèves à la porte. Il répond à leurs questions et écoute les anecdotes qu'ils lui racontent parfois. Pour lui, cette prise de contact est une occasion d'échanger sur différents aspects avec les élèves, de partager les connaissances et le vécu de chacun. Ensuite, les élèves font leur routine du matin; ils défont leur sac, amènent leur signature et remettent leurs devoirs. C débute ensuite la matière prévue à l'horaire. Le lundi matin, il entame la semaine en faisant la causerie : « C'est important que tout le monde ait un moment pour s'écouter. Si je ne le fais pas pour "x" raisons, je vois une différence. On dirait qu'ils sont plus *placoteux* dans la journée, parce qu'ils n'ont pas eu le temps de s'exprimer pour la classe ».

Ensuite, il commence la matière. Si elle est plus difficile, C préfère les amener à se « centrer sur soi » en les faisant travailler individuellement « dans un travail simple, dans leur coffre d'outils où il y a une carte "je m'entraîne", souvent en mathématique ou en français ». Si les élèves sont excités, C préfère proposer quelque chose de calme et, si les élèves semblent endormis, il choisit plutôt de « faire un petit contrôle des leçons, de demander les verbes oralement ou de voir les homophones... pour les

faire parler, les activer, puis après ça, on commence la matière ». Durant l'enseignement de la matière, C varie beaucoup ses manières de procéder; il peut lire des parties du texte avec eux pour une compréhension de texte, il peut les inciter à plutôt utiliser le dictionnaire. Il peut répondre au questionnaire avec les élèves ou les laisser travailler seuls ou en équipe de deux. C confie que cela « dépend de la dynamique, de où nous sommes rendus et du but de l'exercice ». C dine à la maison, mais doit, presque chaque soir, apporter de la correction ou de la lecture pour l'école à faire à la maison. Lorsque la journée est terminée, C aime prendre le temps de saluer chacun des élèves : « C'est mieux que ce soit individuel. Quand je sors du vestiaire, j'entends : "Bonne soirée monsieur C! " ou "À demain!" Ça, je trouve ça gratifiant ».

Dans son quotidien, C travaille beaucoup la conception du temps avec ses élèves. Il tente de leur inculquer qu'en se dépêchant à se préparer pour la récréation, par exemple, ils peuvent avoir plus de temps pour jouer : « Même s'ils gagnent deux, trois minutes de plus à la récré, ça ne les dérange pas. On travaille ça, mais c'est un travail de longue haleine ». C renchérit avec autre exemple : « Il y a un temps de collation et ça, c'est important. Je suis obligé de mettre sur l'horloge deux petites pommes sur les aiguilles. Quand elles sont ensemble, c'est l'heure de la collation ». Il explique avoir créé ce fonctionnement, car ses élèves « n'avaient pas la conception du temps de savoir quand on prend la collation ». C doit également composer avec la gestion de son temps, surtout en lien avec le défi de sa classe jumelée qui continent des 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années : « Dans la classe, tu as des rapides, des moyens et des lents. Il faut expliquer les notions pour ceux qui ont fini et, des fois, pousser un peu les lents. Je trouve ça plus difficile des fois, surtout dans une classe jumelée. Il faut toujours que tu arrives à bien équilibrer ton groupe ».

C explique que, pour lui, enseigner veut également dire apprendre, avancer. Aussi, ses élèves ont droit à l'erreur : « Tu leur enseignes quelque chose, mais le jeune peut

faire des fautes, pour qu'il puisse s'investir, se l'approprier ». C considère que l'investissement du jeune résulte d'une « partie de la mission qui est réussie ». Il affirme : « Des fois, qu'est-ce qu'on sème, on ne pense pas qu'est-ce que ça peut rapporter en bout de ligne ». Il compare un apprentissage à la pratique d'un sport « c'est un travail de longue haleine, il y a une pratique, puis un questionnement ». Il est donc important que les jeunes soient attentifs. Il tente « d'accrocher » les jeunes, de les « stimuler » et « d'entrer en contact avec eux, au niveau du regard ». Il croit que des élèves qui ne sont pas stimulés, « on peut les perdre. Il y en a qui sont de bons "déjoueurs", qui s'organisent pour perdre du temps ». C précise que dans sa classe, certains élèves commencent à avoir des comportements de pré-adolescents et qu'il doit d'autant plus rester alerte pour observer ces changements et agir en conséquence.

C espère que les jeunes soient « conscients » de leurs apprentissages. Par exemple, en univers social, il propose aux jeunes de questionner leurs grands-parents ou leurs arrière-grands-parents : « De pouvoir voir comment ça se passait au niveau de la cuisine, de la vie de tous les jours. Parce qu'ils n'ont pas le même vécu. Ils pensent que ça a toujours été comme c'est là. C'est important de sensibiliser les jeunes ». C trouve également pertinent lorsqu'un jeune est capable de partager en classe ses connaissances : « il y a un pas de fait ». C explique qu'il est très important pour lui de faire des liens entre les différents apprentissages des élèves : « Il y a des gens que je n'accrocherai pas nécessairement en français tout de suite, mais je vais les accrocher ailleurs, en math. Puis on va essayer de faire des liens ». Il donne l'exemple de la compréhension de lecture qui est reliée à la résolution de problèmes en mathématique.

C avoue rencontrer des difficultés dans sa pratique au niveau du comportement de certains élèves, surtout en ce qui concerne l'obtention du silence. Il croit que, pour qu'un élève soit capable de travailler, il doit être calme. C utilise beaucoup l'écoute

pour comprendre les besoins de ses élèves. Aussi, il prend le temps de réfléchir et d'avoir du recul lorsqu'il doit sanctionner un élève qui a eu un comportement inadéquat.

Lorsque C constate que les jeunes « ont réussi ou bien compris » un projet, il fait attention de ne pas les « essouffler », ne pas les « écoeurer », car il considère que l'enseignant doit leur « apprendre, mais toujours continuer à attirer l'attention des jeunes ». Il résume sa conception de l'enseignement en affirmant qu'il faut « toujours enseigner, pratiquer, mais aussi, avant d'y arriver, il faut se demander : "Est-ce qu'ils ont le contenu ou pas ?" C'est notre cheminement. Il y a des compétences qu'ils doivent maîtriser. » Lorsqu'un élève ne maîtrise pas une compétence, C regarde les connaissances que l'élève a acquises et espère qu'il développera sa compétence dans sa prochaine acquisition de connaissances.

C avoue que sa principale satisfaction en tant qu'enseignant est la compréhension des enfants, que ce soit par le biais de son enseignement ou avec l'aide des autres élèves. C ne se sent pas obligé de dire ce qu'il a montré à un élève : « Si un jeune est en difficultés et qu'un autre est fort, bien qu'ils l'apprennent aussi par leurs pairs. Si c'est compris, tant mieux. Ça donne la chance à un élève qui sait bien ses notions de partager et l'autre les complète. Il y a un échange ». Il insiste en expliquant : « Ça apporte une satisfaction parce que, dans un sens, le jeune qui maîtrise bien s'est réinvesti ». C aime également consulter ses élèves sur leurs idées pour un projet, leurs points de vue. Cela lui permet d'avoir le pouls de la classe et de savoir ce qui intéresse les élèves : « Ça donne la chance aux jeunes d'avoir un choix. Je ne dis pas qu'ils choisissent dans tout, mais des fois, ils ont des choix à faire, puis je me dis que quand c'est eux qui choisissent, à ce moment-là, il y a une implication ».

Lorsque C rencontre des difficultés au niveau de l'apprentissage, il peut faire appel à ses collègues : « Des fois, il faut aussi aller chercher de l'aide, soit une collègue ou

une conseillère pédagogique ». Il affirme aussi varier son matériel pour tenter de faire comprendre des éléments moins bien acquis.

#### 4.2.3.2.2 Les interactions quotidiennes

C croit avoir une bonne communication avec ses élèves. Il parle régulièrement au groupe entier de manière magistrale ou à chaque élève. Il dit utiliser aussi le sens kinesthésique avec certains élèves. Il trouve important que les jeunes puissent se confier à lui si quelque chose ne va pas. Il arrive qu'un élève lui demande : « Monsieur, est-ce que je peux vous parler dans le corridor ? ». C conçoit la communication comme un mouvement, un partage : « Par exemple, dans un moment de causerie ou de retour de lecture il peut y avoir un échange entre les élèves et le prof. Chacun doit penser et partager. Il y a un partage, puis toujours un apprentissage aussi ».

L'autonomie et la responsabilisation sont très importantes pour C. Il donne un exemple dans lequel ses élèves prétendent avoir terminé le contrôle à remettre : « Je questionne certains élèves et ils me répondent : "Ah, je l'ai oublié". Non, avant de me dire que je l'ai oublié, viens me voir. Je ne te mordrai pas, mais je vais plutôt dire que tu dois te prendre en main ». Il souhaite que les jeunes soient conscients de ce qu'ils répondent quand on leur pose une question : « Il vaut mieux le dire que d'essayer de se faufiler. Dans la vie, il faut s'assumer. Tu n'es pas toujours obligé d'avoir des conséquences, mais avouer "Je l'ai oublié, est-ce que je peux l'apporter demain ?", déjà, je trouve que le jeune fait un pas ». Pour lui, c'est important que l'enfant soit bien dans sa classe et qu'il puisse s'exprimer.

Lorsqu'il a de la difficulté avec un jeune au niveau interactionnel, il essaie d'autres moyens pour « aller le chercher », en lui « donnant des responsabilités » ou en le

« valorisant en classe », par exemple. Il se réfère parfois à d'anciens enseignants de l'élève pour tenter de mieux le comprendre.

#### 4.2.3.2.3 La dynamique relationnelle

C nous confie que c'est une dimension importante dans son travail. Il dit qu'au-delà de son statut d'enseignant, c'est essentiel pour lui d'échanger d'humain à humain. Il continue de saluer ses anciens élèves qu'il croise dans le corridor de l'école : « Ce n'est pas parce qu'il n'est pas dans ma classe cette année que je n'ai pas à le saluer, au contraire. C'est important pour moi aussi ». Il croit qu'une relation est bonne lorsqu'un jeune vient lui raconter des anecdotes de sa vie personnelle : « Ils sont capables d'échanger. La relation est bonne parce que des jeunes sont capables de raconter ce qui se passe chez eux ». Il continue en affirmant que ça lui permet « d'avancer, de sensibiliser le jeune, car on peut sentir qu'il est prêt à apprendre encore plus. Je les connais mieux, je peux leur lancer des défis ».

C prétend qu'il n'a pas de beaucoup de conflits avec ses élèves, car « ils savent c'est quoi mes couleurs ». Il donne l'exemple d'un jeune qui a oublié de prendre son médicament et qui n'est pas en mesure de l'écouter. Il tente de bien regarder le jeune dans les yeux, il arrête et attend. Il s'avance vers lui et prend le temps de parler seul à seul avec lui, de se concentrer uniquement sur lui pour quelques minutes. Il tente de le « calmer, d'orienter son énergie ». Si cela ne fonctionne pas, si le jeune regarde ailleurs et lui fait comprendre qu'il ne l'écouterait pas, C préfère mettre la priorité sur les autres jeunes de la classe. Il peut arriver que C laisse un élève qui est fermé « mijoter quelques jours », car il croit que l'élève reviendra vers lui lorsqu'il aura une ouverture.

#### 4.2.3.2.4 Les stratégies communicationnelles

C tente de communiquer avec les élèves selon leur énergie : « S'ils sont plus excités, on va prendre un petit repos. Des fois, ça arrête, ça calme. Je demande un arrêt, ils couchent leur tête sur leur bureau juste pour relaxer, pour décrocher. Des fois, on va faire autre chose à la place, ça change les idées ». Il tente également d'attirer leur attention en faisant le décompte, ou en leur disant : « Bon, là, je veux voir tout le monde les yeux vers le tableau ».

Il utilise également l'humour pour dédramatiser certaines situations. Il donne l'exemple de deux ou trois élèves qui placotent. Il leur dit : « Bon, qui vient donner le cours ? ».

C utilise aussi un système de récompense. Il peut mettre un crochet à côté du nom d'un élève qui dérange. Ceux qui n'ont pas de crochet vont gagner des minutes à une période libre à la fin de la semaine : « Quand je mets un crochet, j'attends. Il y en a qui m'ont vu et là, le message se passe et ça se calme ». Il essaie également d'avoir une certaine souplesse au niveau de la discipline : « Il faut permettre de déranger, des fois. Ils vont entendre deux fois l'ambulance, les pompiers qui passent sur le boulevard, ils vont regarder. Ah ok, on continue! ».

Si ses élèves ne comprennent pas, C tente différentes stratégies selon la matière : « Je peux aller chercher un support visuel s'ils ne comprennent pas, je vais aller chercher quelque chose de plus simple. Ça peut être un autre élève qui vient expliquer en avant ». Il place également les élèves en équipe de deux pour qu'ils s'entraident, car il croit qu'« entre enfants, ils sont capables d'enseigner. J'ai une élève qui a beaucoup de difficultés, mais les jeunes sont là et c'est ça qui est beau ». Il lance aussi des défis à certains élèves : « J'ai un élève qui a un défi de cinq pour cent. Moi j'avais oublié, mais il me dit "C'est le *fun*, j'ai atteint mon objectif." C'est là que je me dis, sans

qu'on ait mis de pression, l'enfant a réussi et ça, c'est important ». Pour C, c'est surtout la progression des élèves qui importe. Même si un jeune ne réussit pas une matière, l'important est qu'il fasse des progrès : « Je vais les aviser en fonction de leur progression plus que de dire "Il ne passe pas." Au début l'année, il ne faisait pas ça et maintenant, il le fait. Donc, il faut regarder l'ensemble ».

Quand un élève réussit un défi personnel, il lui donne un petit certificat. Aussi, quand un élève obtient un « A » pour quatre contrôles, un « A » ou un « B » pour cinq contrôles ou un « A », un « B » ou un « C » pour six contrôles, il a un congé de contrôles, pour qu'ils « sentent qu'ils travaillent, qu'ils réussissent ».

C aime beaucoup utiliser la « réalité » pour rendre les apprentissages concrets. Par exemple, il dit de l'univers social : « Ce n'est pas juste l'école, ils en parlent dans les journaux. Ils parlent, par exemple, de l'univers scolaire. Des fois, j'essaie de rendre ça plus concret dans leur vie ». Il utilise également des petites vidéos pour aborder l'univers social, afin de varier ses méthodes d'enseignement.

Dans sa communication avec les élèves, C tente de les accrocher lorsqu'un élément d'une matière est important. Il leur dit des phrases comme : « Écoutez bien, j'ai un petit truc » ou « Vous travaillez là-dessus, parce qu'on va avoir un examen et ça prend des bonnes notes ».

C valorise régulièrement ses élèves. Il compare les apprentissages à une discipline olympique. Il dit à ses élèves : « Pourquoi les joueurs sont bons ? Parce qu'ils s'entraînent. Bien, nous autres aussi, il faut s'entraîner pour devenir bons ». Pour motiver un élève, il affirme utiliser le non verbal pour le regarder, lui sourire, se pencher vers lui. Il encourage parfois avec une petite tape sur l'épaule ou en valorisant l'élève sur ce qu'il fait de bien que ce soit sur le plan pédagogique ou

personnel. Il donne parfois une responsabilité à un élève pour lui démontrer qu'il lui fait confiance.

#### 4.2.3.2.5 La communication non violente

Dans l'esprit de la formation à la communication non violente, C avoue que certains élèves utilisent davantage le carnet d'identification des émotions et des besoins. Il affirme que « les enfants sont maintenant capables de mettre un peu de sens dans les sentiments et les besoins et de comprendre que les autres ont des besoins, des sentiments. Le jeune constate qu'il est comme les autres ».

Il remarque que les élèves se questionnent davantage et qu'ils demandent à rencontrer la personne avec laquelle ils ont un conflit pour pouvoir le régler directement avec elle, au lieu qu'une situation conflictuelle prenne des proportions dans l'ensemble de la classe. Ils ont moins besoin de l'intervention de C depuis qu'ils ont reçu la formation : « Habituellement, ça s'arrête bien. Très rarement j'ai eu à m'imposer. Je parle aussi davantage de mes sentiments et besoins ». En effet, l'enseignant utilise aussi la communication non violente avec ses élèves. Il nous donne un exemple : « Si j'ai besoin de tranquillité parce que ça parle trop fort, je vais demander de baisser le ton, parce que j'ai besoin de me concentrer pour répondre à vos questions. Certains jeunes sont capables de dire "Oui, c'est vrai, on n'a pas à parler trop fort. " ».

C croit que ce sont des changements progressifs, mais que certains jeunes arrivent à prendre davantage conscience de leur comportement : « Les tannants disent : "Oui, c'est vrai, là je parle beaucoup, mais en fin de compte, je devrais écouter". On fait de petits pas ». En général, C trouve ses élèves plus respectueux depuis la formation.

#### 4.2.3.3 Stratégies communicationnelles retenues pour l'analyse

À la lumière de la présentation de l'ensemble des éléments issus de l'observation et de l'entretien avec C, nous relevons les stratégies communicationnelles dévoilées par l'enseignant, lorsqu'il parle de sa pratique, de ses interactions quotidiennes, de la dynamique relationnelle avec ses élèves et de ses stratégies de communication, y compris la communication non violente.

Tableau 4.4 Stratégies communicationnelles relevées chez le sujet C

Stratégies communicationnelles	Exemples observés ou entendus
Établir une prise de contact	C aime prendre le temps de saluer chacun des élèves : « C'est mieux que ce soit individuel »
S'informer de l'élève	« Toi, est-ce que ça va ? »
Utiliser l'humour	Il ajoute, à la blague : « Ah! Vous voulez prendre congé de moi ? »
Poser des questions	« C'est pour quoi ? »
Donner et répéter les règles	« Baisser le ton un petit peu, s'il vous plait »
Donner des conséquences	Il peut mettre un crochet à côté du nom d'un élève qui dérange.
Capter l'attention	« Écoutez bien, j'ai un petit truc »
Accepter les erreurs et les oublis	« Tu leur enseignes quelque chose, mais le jeune peut faire des fautes, pour qu'il puisse s'investir, se l'approprier » ou « Tu n'es pas toujours obligé d'avoir des conséquences, mais avouer : « Je l'ai oublié, est-ce que je peux l'apporter demain ? », déjà, je trouve que le jeune fait un pas »
Encourager	Il encourage parfois avec une petite tape sur l'épaule ou en valorisant l'élève sur ce qu'il fait de bien.
Récompenser	Quand un élève obtient un « A » pour quatre contrôles, un « A » ou un « B » pour cinq contrôles ou un « A », un « B » ou un « C » pour six contrôles, il a un congé de contrôles.
Regarder dans les yeux	Il est important pour lui « d'entrer en contact avec eux, au niveau du regard »
Sourire	Pour motiver un élève, il affirme lui sourire.
Utiliser un vocabulaire chaleureux	« Les amis », « Les grands » ou « Les gars »
Fermer la lumière	Il finit par fermer les lumières et les jeunes parlent moins fort.
Attendre en silence	« Euh... j'attends encore »
Choisir son contenu et ses méthodes en fonction de l'état des enfants et du moment de la journée	« S'ils sont plus excités, on va prendre un petit repos. Des fois, ça arrête, ça calme »

Favoriser les échanges entre les élèves	« Si un jeune est en difficultés et qu'un autre est fort, bien qu'ils l'apprennent aussi par leurs pairs. Si c'est compris, tant mieux. Ça donne la chance à un élève qui sait bien ses notions de partager et l'autre les complète. Il y a un échange »
Écouter	Il trouve important que les jeunes puissent se confier à lui si quelque chose ne va pas. Il arrive qu'un élève lui demande : « Monsieur, est-ce que je peux vous parler dans le corridor ? »
Lâcher-prise	« Des fois, on va faire autre chose à la place, ça change les idées »
Donner et répéter les consignes	Il répète les consignes à une équipe.
Donner des choix	« Des fois, ils ont des choix à faire, puis je me dis que quand c'est eux qui choisissent, il y a une implication »
Varié les méthodes et le matériel	Il peut lire des parties du texte avec eux pour une compréhension de texte, il peut les inciter à plutôt utiliser le dictionnaire. Il peut répondre au questionnaire avec les élèves ou les laisser travailler seuls ou en équipe de deux. Il utilise également des petites vidéos pour aborder l'univers social.
Utiliser la communication non violente	« Si j'ai besoin de tranquillité parce que ça parle trop fort, je vais demander de baisser le ton, parce que j'ai besoin de me concentrer pour répondre à vos questions »
Sensibiliser au temps	« Même s'ils gagnent deux trois minutes de plus à la récré, ça ne les dérange pas. On travaille ça, mais c'est un travail de longue haleine »
Rendre certains apprentissages concrets	« L'univers social, ils en parlent dans les journaux. J'essaie de rendre ça plus concret dans leur vie »
Consulter les élèves	C aime également consulter ses élèves sur leurs idées pour un projet, leurs points de vue. Cela lui permet d'avoir le pouls de la classe et de savoir ce qui intéresse les élèves.
Faire des liens entre les différents apprentissages	« Il y a des gens que je n'accrocherai pas nécessairement en français tout de suite, mais je vais les accrocher ailleurs, en math. Puis on va essayer de faire des liens »
Être honnête	« Ils savent c'est quoi mes couleurs »
Lancer des défis aux élèves	« Je peux leur lancer des défis. J'ai un élève qui a un défi de cinq pour cent »
Développer une complicité	« Ils sont capables d'échanger. La relation est bonne parce que des jeunes sont capables de raconter ce qui se passe chez eux »

Maintenant que nous avons relevé les stratégies communicationnelles utilisées par C dans le cadre de sa pratique enseignante, nous passerons au sujet P, afin de présenter ses résultats au niveau de l'observation et de l'entretien.

#### 4.2.4 Présentation descriptive des résultats de P

Les résultats de P seront présentés selon deux sources, soient l'observation et l'entretien.

##### 4.2.4.1 Éléments issus de l'observation

L'observation dans la classe de P s'est déroulée à la deuxième période de la journée, un mercredi. Dans son groupe, il y a 23 élèves.

Les élèves ont commencé leur journée en éducation physique et rentrent dans la classe pour la première fois de la journée. Ils commencent leur routine du matin et s'installent tranquillement à leur bureau. Une élève entre dans le local. P l'accueille et dit au groupe : « Éloïse est gentille, elle est allée en bas chercher son étui et elle a ramené les choses que vous aviez oubliées, mais elle a oublié son étui! ». L'élève repart et P rit. Elle dit à un élève, avec le sourire : « Nathan, je ne te dérange pas ? » Puis elle discute avec quelques élèves : « Groupe-sujet. C'est quoi ça groupe-sujet ? ». Certains élèves tentent des réponses, mais ça ne semble pas être la bonne. P relance : « Hé! *Come on*, le groupe-sujet! On l'a vu plusieurs fois! » Éloïse revient dans la classe avec les bras chargés. P lui lance avec humour : « Hé! *Boy!* J'espère que ton étui est là-dedans! »

Puis, P explique l'ordre du jour à ses élèves. Elle annonce également qu'elle va changer les places des bureaux à la fin de l'avant-midi. Elle dit au groupe : « Les amis, ce matin, vous êtes bruyants. J'ai l'impression qu'on ne s'écoute pas beaucoup. J'ai parlé des règles de la classe. Donc, on va respecter les autres et écouter quand ils parlent ». Un élève continue de parler. P avance son pion sur un carton au tableau où

tous les noms des élèves sont inscrits. Elle lui dit : « Christophe, je suis désolée. Tu sais pourquoi ? Parce que tu parlais en même temps ». Elle avance également le pion de Dylan. Une élève lui fait remarquer qu'elle n'a pas avancé les bons pions. Elle lui répond : « Ah! C'est parce que je suis mêlée... une chance que tu es là! ».

P débute ensuite la matière. Elle pose des questions aux élèves, mais ils ne répondent pas la bonne réponse. Un élève inattentif joue avec sa collation. P utilise donc cet exemple pour capter son attention et donner une piste aux élèves : « Qu'est-ce qu'on pourrait dire ? Henri joue avec sa collation ? ». Un élève répond quelque chose, P ne comprend pas et lui dit : « Si c'est une blague, je ne comprends pas. Si c'est de la grammaire, je ne comprends pas non plus ». Elle questionne son groupe à nouveau : « Qu'est-ce qu'on trouve dans un groupe-verbe ? Une action ? ». Un élève répond : « Un qui ? ». P réplique : « Non, non, non... *Come on, come on!* Dans un groupe-verbe! Un verbe! ». Puis, elle demande aux élèves de se lever à côté de leur chaise. Elle leur dit : « Je ne suis pas super contente de comment vous travaillez ce matin. Devinez pourquoi ? ». Certains élèves disent : « On parle », d'autres répondent « On n'écoute pas ». P continue : « Vous êtes supposés savoir, en 3<sup>e</sup> année au mois de janvier, le groupe-sujet et le groupe-verbe. On dirait que vous apprenez quelque chose de nouveau. Peut-être que vous avez un problème d'attention, on va régler ça ensemble! ». Puis, elle enchaîne avec un exercice dans lequel les élèves doivent reproduire les mouvements de ses mains. Elle explique le but de l'exercice : « Votre travail, c'est de regarder ce que moi je fais et d'être attentif à ce que je fais ». Les élèves doivent s'asseoir au fur et à mesure qu'ils ratent. P complexifie les mouvements pour les cinq derniers élèves debout et ajoute : « Félicitations à ceux qui restaient! » Puis, elle invite les élèves à manger leur collation. Elle leur donne un exercice à faire et explique en donnant des exemples. Elle leur dit : « On va travailler juste le "qui" ce matin ». Elle demande à un élève de répéter les consignes du travail, ce qu'il fait.

P demande à une élève d'aller au secrétariat. Elle lui dit : « Bye bye Brit, on va s'ennuyer! » L'élève rit. P circule dans la classe. Une élève lui dit : « Moi, j'ai une question! » P lui répond en souriant : « Est-ce que c'est permis d'avoir une question ? » Puis, elle s'approche près de l'élève et la prend par la taille pour discuter avec elle. Elle continue de circuler et se fait poser une autre question. Elle lance, à la blague : « Une autre question vous! Vous allez user de votre droit de questions! » Un élève lui demande comment s'écrit un mot. Elle lui répond : « Comment tu penses que ça s'écrit ? » Elle va voir un autre élève et lui caresse le dos en lui disant : « Contente-toi du français mon petit loup ». Elle dit à un élève qu'il parle trop fort, puis ajoute à un autre : « Nathan, j'espère que tu aides Maude et que tu n'es pas en train de lui parler de ta fin de semaine ou de la *cruiser* ? » Plusieurs rires fusent dans la classe, dont celui de l'élève en question. P s'assoit et répond à quelques questions d'élèves qui font la file devant son bureau. Finalement, la cloche sonne. Elle arrange le collet d'un élève et dit : « C'est la récré, les copains ». Elle ferme la lumière. Les élèves se placent en rang. Elle attend le silence, puis elle les reconduit au vestiaire.

#### 4.2.4.2 Éléments issus de l'entretien

L'entretien avec P a été réalisé à la deuxième période de la journée, un mercredi. Les éléments essentiels de cet entretien sont présentés selon les thèmes retenus, soit : la pratique enseignante, les interactions quotidiennes, la dynamique relationnelle, les stratégies de communication et la communication non violente.

##### 4.2.4.2.1 La pratique enseignante

D'emblée, P affirme qu'elle considère que la collaboration et le sourire sont deux éléments importants dans le cadre de sa pratique enseignante : « C'est important pour

moi qu'on se respecte, qu'on travaille ensemble. Puis quand ce n'est pas facile, on s'aide, puis quand c'est facile, on a du *fun* ensemble ».

Dans une journée typique, elle accueille les enfants et tout de suite elle affirme : « C'est là que j'ai une bonne idée à quoi va ressembler ma journée ». Elle trouve parfois difficile de composer avec le « bagage » de certains élèves qui ont un vécu plus difficile : « C'est important de porter attention et d'être empathique, mais il ne faut pas s'attarder au vécu de chaque enfant, parce que moi je ne serais pas capable d'enseigner, je ne passerais pas par-dessus, ça me brise le cœur ». Lorsqu'elle accueille les élèves en début de journée, il peut arriver qu'elle perçoive « une mauvaise énergie » chez certains élèves. Dans ce cas, elle affirme : « On le sait qu'il ne fera pas beaucoup d'apprentissages aujourd'hui, parce qu'il a trop lourd à porter ce matin-là. Il va avoir la tête à ça ». P considère qu'il est important de commencer sa journée en échangeant un peu avec les élèves. Puis, elle propose une tâche individuelle à faire, afin de « se concentrer. Les tâches individuelles, ça les ramène à l'école, je trouve ». Ensuite, elle propose différentes activités dans les matières à enseigner. P profite des récréations où elle ne surveille pas pour préparer son matériel ou se réajuster dans sa planification de la journée. Elle peut aussi garder des élèves qui ont des questions ou qui préfèrent rester dans la classe « parce que ça leur fait du bien ». Elle quitte l'école vers 16 h et il arrive qu'elle travaille à corriger la fin de semaine.

En ce qui concerne sa conception de la pratique enseignante, P croit que l'enseignement veut dire : « Aider les enfants à cheminer ». Elle sait que certains enfants ne réussiront pas le programme, mais croit tout de même que « c'est toujours aussi plaisant de voir qu'il y a des petits pas de faits, qu'ils réussissent à faire des acquisitions ou à atteindre des objectifs ». Elle aime « les accompagner, leur montrer des nouvelles matières, les voir participer, les voir s'émerveiller quand tu es capable de trouver quelque chose qui les allume ». Elle avoue cependant qu'enseigner, c'est

aussi beaucoup de discipline. Elle trouve aussi qu'il y a beaucoup de conflits à régler et croit que l'enseignant doit « les accompagner » là-dedans.

Avec sa formation en adaptation scolaire et sociale, P s'intéresse beaucoup aux jeunes en difficultés et ceux qui ont des troubles de comportement, car elle veut « les aider ». Elle avoue que certains éléments de sa pratique sont plus contraignants pour elle : « Les rencontres de parents, les bulletins, le programme, la paperasse, le ministère qui s'enfarge ». Malgré tout, P trouve beaucoup de satisfactions à enseigner dans sa relation avec les enfants : « Quand je sens que le courant passe entre moi et les élèves, quand je sens que les élèves réussissent à former un groupe... pour moi, les liens c'est important ». C'est dans ce contexte relationnel que P se sent bien, en confiance, en harmonie, enthousiaste, allumée et stimulée : « Je sens que je suis ici pour quelque chose. Je me sens utile ».

Elle trouve difficile de composer avec le milieu d'où proviennent certains enfants : « Les parents qui ne sont pas ouverts, tu n'as pas de pouvoir là-dessus. Tu ne peux pas aider, même pas aider le milieu parce que ce n'est pas ta *job* ». Cependant, elle croit, qu'avec le temps, « tu développes des stratégies avec les parents difficiles, comme entrer en relation sans vraiment entrer en relation ou les emmener vers un peu d'aide en les référant ». Elle avoue également que le manque de temps dans son quotidien est une difficulté rencontrée dans sa pratique : « Je manque de temps. Si j'avais du temps, il me semble que je pourrais faire des projets plus développés... mais je n'ai pas de temps. Je suis obligée de couper, d'abandonner des affaires, d'aller à l'essentiel ». Elle conclut en affirmant que « ça demande beaucoup d'énergie enseigner ».

#### 4.2.4.2.2 Les interactions quotidiennes

P affirme qu'elle entretient une bonne communication avec ses élèves en général. Elle précise : « je pense que je ne suis pas très loquace, mais je pense qu'on est capable d'échanger ». P s'intéresse aux situations particulières vécues par ses élèves : « Il y en a une, je sais que son père est malade, alors je vais m'informer de son père » ou « Si j'avais plus de temps, je parlerais du déménagement à Ismaël qui s'en vient. Je lui ai parlé deux minutes, je n'ai pas eu le temps de savoir... ». Elle affirme qu'en individuel, la communication est « par petites brides à gauche et à droite » à cause du manque de temps. Elle communique beaucoup avec l'ensemble du groupe, mais trouve qu'ils n'ont « pas vraiment le temps d'échanger, car il faut se mettre à la tâche, il faut travailler, apprendre ».

Aussi, elle affirme que le rôle d'enseignant dépasse parfois ses tâches habituelles : « Il y en a un qui avait un bobo ce matin, alors il a fallu que je soigne le bobo. Il y en avait une qui ne *feela*t pas, elle avait l'air bizarre. Alors, j'ai pris sa température, elle faisait de fièvre. C'est tout ça être prof ».

P mise beaucoup sur créer des liens avec les élèves, sentir les énergies et établir une relation de confiance avec eux. Elle donne un exemple : « Il y en a un qui est victime de toutes sortes de choses, puis je l'ai accueilli là-dedans. J'ai senti que ça l'avait satisfait lui, que ça l'avait apaisé. La confiance qu'ils peuvent avoir envers moi ou entre eux, je trouve ça le *fun* ». Avec ses élèves, elle priorise l'établissement d'un respect mutuel : « Si tout le monde se respectait, si tout le monde avait juste un petit *stop* avant de dire quelque chose, puis pensait une seconde de plus, pour moi, ce serait l'idéal. Le respect, ça crée de l'harmonie ».

En cas de difficulté au niveau de l'apprentissage, P essaie de trouver des solutions rapidement. Elle peut demander de l'aide à l'orthopédagogue. Il lui arrive parfois de « laisser poser » la matière qui pose problème et d'y revenir plus tard.

#### 4.2.4.2.3 La dynamique relationnelle

P a précisé que « la complicité est quelque chose d'important dans une relation avec les élèves ». Elle mentionne à nouveau l'importance de la confiance : « Quand la confiance s'installe, quand ils sont capables de te parler de leur affaire, quand je les écoute, quand on crée des liens ». Elle avoue qu'il est plus facile d'entrer en relation avec certains élèves plutôt qu'avec d'autres, dépendamment de leur personnalité : « Il y en a qui arrivent le matin et qui me font des *colleux*, qui sont de bonne humeur et qui veulent me parler. D'autres sont très renfermés, très anxieux. Je n'ai pas la même relation avec eux, mais c'est d'aller les chercher différemment ». Elle tente de « travailler les liens » avec tous ses élèves, même les plus discrets avec qui elle aime avoir de petits échanges. Elle croit que certains ne sont pas habitués à avoir des relations ou qu'ils se protègent : « Il y en a beaucoup qui sont en protection et c'est difficile pour eux l'attachement, l'entrée en relation, ils fuient ça. Donc, eux autres, c'est sur qu'il faut que tu travailles plus ».

Afin de gérer les problématiques relationnelles entre les élèves, P s'assure tout d'abord que ses élèves ont parlé entre eux : « Quand il y a des conflits, je les fais vraiment échanger pour voir ce qui s'est passé. C'est important qu'ils règlent ça et qu'ils se comprennent... c'est souvent une question d'interprétation ». Elle leur suggère également d'utiliser le calendrier des sentiments et des besoins. Elle trouve que la gestion des conflits prend du temps, particulièrement au retour des récréations. Elle précise que ça ne l'atteint pas vraiment, sauf si elle sent qu'il y a de l'intimidation : « Ça va me fâcher, puis ça, ils le savent. Ils sont au courant que ça ne

« passe pas ». Il peut arriver qu'elle s'exprime à l'ensemble du groupe pour gérer un plus gros conflit : « Quand c'est gros, souvent, je m'adresse au groupe et je leur dis que je me sens fâchée à cause de ce qui arrive et je leur demande qu'est-ce qu'on fait avec ça. Puis on en discute ». Elle trouve que cette manière de procéder apprend à tous les enfants : « Ça amène de l'eau au moulin dans les discussions, ils se rendent plus compte ».

#### 4.2.4.2.4 Les stratégies communicationnelles

P aborde d'emblée son utilisation de l'humour : « Souvent, je m'excuse de les déranger parce qu'ils parlent en même temps que moi! Tu n'as pas besoin de parler des heures avec l'humour, c'est concis ». Sinon, il arrive qu'elle arrête complètement les élèves dans une tâche et qu'elle fasse des petits jeux d'attention, de concentration. Elle peut aussi décider de tout simplement changer d'activité si cela ne fonctionne pas.

Pour encourager un élève, P utilise parfois le toucher et le regard : « Je prends deux minutes, je le touche, puis je le regarde dans les yeux. On prend deux secondes, ça va bien aller, on y va. Souvent je fais ça, juste d'établir un contact ». Elle peut aussi « les faire monter sur la chaise et les applaudir », leur faire un signe du pouce en l'air ou des clins d'œil. Elle dessine parfois un petit cœur dans leur cahier. Lorsqu'elle s'adresse aux élèves, il lui arrive de leur dire : « C'est super! » Lorsque les apprentissages se déroulent bien, P se sent « contente, de bonne humeur, encouragée, enthousiaste, enjouée » et précise : « Au niveau physique, j'ai plus d'énergie ».

Lorsque les apprentissages sont plus difficiles, elle se remet souvent en question : « Comment ça se fait qu'ils n'ont pas compris ? C'est parce que j'ai mal expliqué, parce que je n'ai pas été claire, parce que je n'ai pas utilisé la bonne porte

d'entrée, parce que ce n'était peut-être pas le bon moment dans la journée ». Elle avoue se sentir rapidement « maladroite », « malhabile », « parfois incompetente ». Cependant, elle essaie de trouver des solutions, d'aller chercher de l'aide.

Elle dit utiliser beaucoup le sens corporel des élèves pour leur faire faire des exercices quand c'est plus difficile : « Dans ce temps-là, on décroche, on met les crayons sur les bureaux. On fait des exercices, on respire, on se lève, on s'étire, il y a quelqu'un en avant qui nous fait faire du jogging, on chante. On fait autre chose ». Elle continue en expliquant : « Après ça, on réessaie. Des fois, ça fonctionne ». Si les élèves ne comprennent toujours pas, P leur demande ce qu'ils ne comprennent pas : « Ça ne se peut pas de ne rien comprendre, c'est où que ça accroche ? On finit par le trouver ». Elle reprend ses explications à partir de là : « On part de zéro, on recommence à l'envers. Quand on fait ça en grand groupe, ils sont capables de s'entraider ou de trouver des idées, des façons de se rappeler comment il faut faire ».

Lorsqu'il y a des difficultés au niveau du comportement, P ne se laisse pas découragée facilement : « Moi, je suis à l'aise là-dedans. Des troubles de comportement, j'aime ça. Bien, des fois, ça m'exaspère un peu, mais je n'ai pas le bouton panique facile ». Elle explique que ses réactions découlent de ses expériences antérieures : « J'ai été en classe ressources de troubles de comportement pendant cinq ans, donc j'en ai vu. Pour me surprendre, il faut que tu sois quand même assez créatif. Comment je réagis ? Souvent l'humour, souvent l'humour ». Elle peut également changer des élèves de place.

En général, P croit que la communication honnête est positive autant sur le plan académique que sur le plan comportemental, car cela aide à « aller chercher le pourquoi et de trouver ». Elle voit cette stratégie comme une sorte d'empathie envers l'élève et elle a toujours en tête de favoriser les liens : « C'est important, les liens, alors c'est sûr que je m'en sers dans mon enseignement en général ».

#### 4.2.4.2.5 La communication non violente

P affirme avoir été déçue de la participation des enfants durant la formation à la communication non violente. Selon elle, ils n'étaient pas suffisamment réceptifs et ne s'impliquaient pas assez dans les ateliers. Cependant, elle trouve que les élèves utilisent quand même leur carnet pour nommer leurs sentiments et leurs besoins et que cela les « aide à mettre des mots ». Ils se questionnent davantage sur « comment ils se sentent, comment l'autre peut se sentir, quels genres de besoins cela crée... ». Elle trouve aussi qu'ils ont développé « un peu l'empathie. Ils ont fait un pas ». Ils arrivent à mieux « se comprendre dans un conflit ».

Au terme de cette formation, P a pris conscience de ses interactions avec les élèves : « Quand j'interviens avec les élèves, surtout en grand groupe, on dirait que je fais plus attention de comment je fais mes demandes pour être plus dans le sens de la coopération ». Elle conclut en disant : « Les élèves ont à cheminer. On a semé des graines ».

#### 4.2.4.3 Stratégies communicationnelles retenues pour l'analyse

À la lumière de la présentation de l'ensemble des éléments issus de l'observation et de l'entretien avec P, nous relevons les stratégies communicationnelles dévoilées par l'enseignante, lorsqu'elle parle de sa pratique, de ses interactions quotidiennes, de la dynamique relationnelle avec ses élèves et de ses stratégies de communication, y compris la communication non violente.

Tableau 4.5 Stratégies communicationnelles relevées chez le sujet P

Stratégies communicationnelles	Exemples observés ou entendus
Établir une prise de contact	P considère qu'il est important de commencer sa journée en échangeant un peu avec les élèves.
Utiliser l'humour	« Souvent, je m'excuse de les déranger parce qu'ils parlent en même temps que moi! Tu n'as pas besoin de parler des heures avec l'humour, c'est concis »
Poser des questions	« Groupe-sujet. C'est quoi ça groupe-sujet ? »
Présenter un ordre du jour	P explique l'ordre du jour à ses élèves.
Changer les élèves de place	Elle annonce qu'elle va changer les places en avant-midi.
Donner et répéter les règles	« On va respecter les autres et écouter quand ils parlent »
Donner des conséquences	Un élève continue de parler. P avance son pion sur un carton au tableau où tous les noms des élèves sont inscrits.
Féliciter	Elle peut aussi « les faire monter sur la chaise et les applaudir ».
Capter l'attention	P fait un exercice dans lequel les élèves doivent reproduire les mouvements de ses mains : « Votre travail, c'est de regarder ce que moi je fais et d'être attentif »
Demander de reformuler	Elle demande à un élève de répéter les consignes du travail.
Partir des connaissances des élèves	P demande aux élèves ce qu'ils ne comprennent pas : « C'est où que ça accroche? On finit par le trouver ». Elle reprend ses explications à partir de là.
Encourager	« On y va »
Favoriser la participation	Elle utilise beaucoup le sens corporel des élèves pour leur faire faire des exercices quand c'est plus difficile.
Regarder dans les yeux	« Je prends deux minutes, je le regarde dans les yeux »
Sourire	P lui répond en souriant.
Utiliser un vocabulaire chaleureux	« Mon petit loup », « Les copains », « Les amis »
Fermer la lumière	Puis, elle ferme la lumière.
Attendre en silence	Les élèves se placent en rang, elle attend en silence.
Démontrer de l'empathie	« Il y en a une, je sais que son père est malade, alors je vais m'informer de son père »
Choisir son contenu et ses méthodes en fonction de l'état des enfants et du moment de la journée	Puis, elle propose une tâche individuelle à faire, afin de « se concentrer ».
Écouter	« Quand ils sont capables de te parler de leur affaire, quand je les écoute »
Lâcher-prise	Il lui arrive parfois de « laisse poser » la matière qui pose problème et d'y revenir plus tard.
Guider la gestion de conflits	Elle trouve aussi qu'il y a beaucoup de conflits à régler et croit que l'enseignant doit « les accompagner » là-dedans.
Donner et répéter les consignes	Elle leur donne un exercice à faire et explique en donnant des exemples.
Varier les méthodes et le matériel	Elle peut aussi décider de tout simplement changer d'activité si cela ne fonctionne pas.
Utiliser la communication non	« Quand j'interviens avec les élèves, je fais mes demandes pour

violente	être plus dans le sens de la coopération »
Être honnête	P croit que la communication honnête est positive autant sur le plan académique que sur le plan comportemental, car cela aide à « aller chercher le pourquoi et de trouver ».
Donner du <i>feedback</i>	« J'ai l'impression qu'on ne s'écoute pas beaucoup »
Développer une complicité	« Il y en a qui arrivent le matin et qui me font des <i>colleux</i> , qui sont de bonne humeur et qui veulent me parler ».
Amener les enfants à se questionner	Un élève lui demande comment s'écrit un mot. Elle lui répond : « Comment tu penses que ça s'écrit ? »

Nous avons présenté, de manière descriptive, les résultats relatifs aux stratégies communicationnelles mises en relief à travers les éléments issus des observations et des entretiens individuels effectués auprès des quatre enseignants participants. Dans ce qui suit, nous proposons une lecture plus analytique des résultats présentés.

#### 4.3 Analyse interprétative des résultats

Cette partie vise à analyser, de manière transversale, les résultats issus des observations et des entretiens de l'ensemble des enseignants participants. Une interprétation des résultats est proposée. Ceux-ci sont mis en lien avec les concepts définis dans notre cadre de référence. Comme notre objectif de recherche est de décrire et comprendre les stratégies communicationnelles utilisées par les enseignants dans leur pratique au quotidien et qui favorisent le transfert d'apprentissage, ces stratégies constituent les éléments émergents de notre recherche.

##### 4.3.1 Analyse transversale

L'analyse transversale est d'abord exposée par le biais de trois tableaux intégrateurs regroupant trois catégories de stratégies communicationnelles ayant des visées différentes, mais ayant toutes le potentiel de faciliter le processus de transfert

d'apprentissage : 1) des stratégies qui favorisent le développement du cadre relationnel; 2) des stratégies qui permettent de gérer les comportements et 3) des stratégies visant à contrer des difficultés d'apprentissage.

Nous considérons ces stratégies comme étant communicationnelles, en nous appuyant sur l'affirmation suivante : tout comportement a la valeur d'un message communicatif (Watzlawick *et al.*, 1972).

Tableau 4.6 Tableau intégrateur sur les stratégies qui favorisent le développement du cadre relationnel

Stratégies qui favorisent le développement du cadre relationnel	Sujet H	Sujet M	Sujet C	Sujet P
<b>Établir une prise de contact</b>	« J'attends que les enfants arrivent, puis je les accueille »	« J'essaie d'avoir un petit moment avec chacun dans la journée »	C aime prendre le temps de saluer chacun des élèves : « C'est mieux que ce soit individuel ».	Pour P, il est important de commencer sa journée en échangeant avec les élèves.
<b>S'informer de l'élève</b>	« Comment vas-tu, ma belle? »	« Comment ça va ton travail? »	« Toi, est-ce que ça va? »	
<b>Regarder dans les yeux</b>			Il est important pour lui « d'entrer en contact avec eux, au niveau du regard ».	« Je prends deux minutes, je le regarde dans les yeux »
<b>Sourire</b>	H sourit beaucoup.	Elle fait un sourire à Alex	Pour motiver un élève, il affirme lui sourire.	P lui répond en souriant.
<b>Utiliser un vocabulaire chaleureux</b>	« Les amis », « Ma belle »	« Les amis », « Ma belle »	« Les amis », « Les grands », « Les gars »	« Mon petit loup », « Les copains », « Les amis »
<b>Démontrer de l'empathie</b>		Un élève dit être fatigué. Elle lui dit de se coucher un instant.		« Il y en a une, je vais m'informer de son père » qui est malade

<b>Écouter</b>	Hoher la tête pour démontrer qu'elle écoute	« J'essaie de les écouter quand c'est la routine du matin ou durant les récréations »	Il trouve important que les jeunes puissent se confier à lui si quelque chose ne va pas.	« Quand ils sont capables de te parler de leur affaire, quand je les écoute »
<b>Inviter les élèves à se confier</b>		« Est-ce que tu veux m'en parler ? »		
<b>Utiliser la communication non violente</b>		Elle dit à Alex se sentir heureuse lorsqu'il fait sa routine, car elle comble son besoin d'avoir du temps et de l'énergie.	« Je demande de baisser le ton, parce que j'ai besoin de tranquillité et de concentration pour répondre à vos questions »	« Quand j'interviens avec les élèves, je fais mes demandes pour être plus dans le sens de la coopération »
<b>Être honnête</b>		« Ah non! J'ai oublié une étape, j'ai voulu aller trop vite »	« Ils savent c'est quoi mes couleurs »	P croit que l'honnêteté aide sur les plans académique et comportemental, en allant « chercher le pourquoi et de trouver ».
<b>Varié son ton de voix</b>	H parle parfois plus fort.	Elle lui murmure de rester calme.		
<b>Développer une complicité</b>	« Taquiner », « Envoyer des petites pointes, des petites blagues »		« Ils sont capables d'échanger. La relation est bonne parce que des jeunes sont capables de raconter ce qui se passe chez eux »	« Il y en a qui arrivent le matin et qui me font des <i>colleux</i> , qui sont de bonne humeur et qui veulent me parler »
<b>Reformuler</b>		« C'est ça que tu voulais me dire, si je comprends bien ? »		

Tableau 4.7 Tableau intégrateur sur les stratégies qui permettent de gérer les comportements

Stratégies qui permettent de gérer les comportements	Sujet H	Sujet M	Sujet C	Sujet P
<b>Utiliser l'humour</b>	« Pour dédramatiser, on peut faire de l'humour »	« Si un élève se plaint qu'un autre a joué dans son fort, je peux lui répondre : « Ah oui ? Bien quand on va sortir à la prochaine récréation, tu me montreras où tu as mis ton nom sur la balle de neige dans le fort »	Il ajoute, à la blague : « Ah! Vous voulez prendre congé de moi ? ».	« Souvent, je m'excuse de les déranger parce qu'ils parlent en même temps que moi! Tu n'as pas besoin de parler des heures avec l'humour, c'est concis »
<b>Changer les élèves de place</b>				Elle annonce également qu'elle va changer les places des bureaux à la fin de l'avant-midi.
<b>Donner et répéter les règles</b>	« On ne coupe pas la parole », « On se met en position d'écoute »	Elle lui demande de s'y rendre en marchant.	« Baisser le ton un petit peu, s'il vous plaît »	« On va respecter les autres et écouter quand ils parlent »
<b>Donner des conséquences</b>	Avancer les caméléons-grenouilles, retrait, perte de privilège	Retrait dans le corridor	Il peut mettre un crochet à côté du nom d'un élève qui dérange.	Un élève continue de parler. P avance son pion sur un carton au tableau où tous les noms des élèves sont inscrits.
<b>Récompenser</b>	Donner des coupons verts.	« Les amis qui vont être prêts, je donne des pommes dans 2 minutes »	Quand un élève obtient un « A » pour quatre contrôles, il a un congé de contrôles.	
<b>Attendre en silence</b>	H attend près de la porte, les bras croisés	« Lorsqu'ils ne sont pas à leur affaire, je reste devant la classe,	« Euh... j'attends encore »	Les élèves se placent en rang, elle attend en silence.

		en silence, et j'attends »		
<b>Fermer la lumière</b>			Il finit par fermer les lumières et les jeunes parlent moins fort.	Puis, elle ferme la lumière.
<b>Guider la gestion de conflits</b>	« Il y a parfois eu des conflits après la récréation qu'il faut régler »	« Selon ce que Laura me dit, si je l'avais filmée, est-ce que c'est ça que j'aurais vu et entendu ? »		Elle trouve aussi qu'il y a beaucoup de conflits à régler et croit que l'enseignant doit « les accompagner » là-dedans.
<b>Donner des choix</b>	« Je te laisse le choix, tu reviens avec nous écouter l'histoire ou bien tu continues de t'opposer, de pas faire ce que tu as à faire et tu vas avoir probablement une conséquence »		« Des fois, ils ont des choix à faire, puis je me dis que quand c'est eux qui choisissent, il y a une implication »	
<b>Donner du feedback</b>	« Tu n'es pas concentrée »	« Je ne pense pas que vous écoutiez »		« J'ai l'impression qu'on ne s'écoute pas beaucoup »

Tableau 4.8 Tableau intégrateur sur les stratégies visant à contrer les difficultés d'apprentissage

<b>Stratégies visant à contrer les difficultés d'apprentissage</b>	<b>Sujet H</b>	<b>Sujet M</b>	<b>Sujet C</b>	<b>Sujet P</b>
<b>Poser des questions</b>	« C'est quoi qu'on cherche dans le problème ? »	Elle questionne les élèves sur ce qu'ils doivent faire lorsque leur routine du matin est terminée.	« C'est pour quoi ? »	« Groupe-sujet. C'est quoi ça groupe-sujet ? »

<b>Présenter un ordre du jour</b>	« Je vais vous expliquer l'horaire de la journée »	Elle prend le temps d'expliquer aux élèves le fonctionnement de la journée.		P explique l'ordre du jour à ses élèves.
<b>Demander de reformuler</b>		« Je leur demande de me dire c'est quoi la consigne »		Elle demande à un élève de répéter les consignes du travail.
<b>Partir des connaissances des élèves</b>		« Je pars d'où il en sont dans leurs apprentissages, de ce qu'ils connaissent »		P demande aux élèves « c'est où que ça accroche ? ». Elle reprend ses explications à partir de là.
<b>Féliciter</b>	« Je félicite ceux qui ont fait 8 belles chandelles »			Elle peut aussi « les faire monter sur la chaise et les applaudir ».
<b>Capter l'attention</b>	« Est-ce que tu peux lire, Jean-Michel ? »		« Écoutez bien, j'ai un petit truc »	P fait un exercice dans lequel les élèves doivent reproduire les mouvements de ses mains .
<b>Accepter les erreurs et les oublis</b>			« Tu leur enseignes quelque chose, mais le jeune peut faire des fautes, pour qu'il puisse s'investir, se l'approprier »	
<b>Encourager</b>	Pouce en l'air, tape dans la main, « Hé! On ne se décourage pas »	« Lâche pas! Tu es capable! Tu t'améliores! »	Il encourage parfois avec une petite tape sur l'épaule.	« On y va »
<b>Favoriser la participation</b>	« Matis, je trouve que tu n'as pas beaucoup parlé »	Elle lui suggère un mot puis lui dit « D'accord ? ».		Elle utilise beaucoup le sens corporel des élèves pour leur faire faire des exercices quand c'est plus difficile.
<b>Choisir son contenu et ses méthodes en</b>	H prévoit une activité qui bouge en fin de journée.	Elle constate qu'Alex ne lit pas sérieusement et	« S'ils sont plus excités, on va prendre un petit	Puis, elle propose une tâche individuelle à

<b>fonction de l'état des enfants et du moment de la journée</b>		lui suggère d'aller pratiquer ses additions et soustractions dans le corridor.	repos. Des fois, ça arrête, ça calme »	faire, afin de « se concentrer ».
<b>Favoriser les échanges entre les élèves</b>			« Si un jeune est en difficultés et qu'un autre est fort, ils peuvent l'apprendre par leurs pairs »	
<b>Lâcher-prise</b>	« Il faut passer à autre chose, je ne veux pas m'acharner »	Si cela ne fonctionne pas, elle arrête les explications et prend du temps de recul.	« Des fois, on va faire autre chose à la place, ça change les idées »	Il lui arrive parfois de « laisse poser » la matière qui pose problème et d'y revenir plus tard.
<b>Donner et répéter les consignes</b>	Elle commence la période de mathématique en donnant les explications.	Elle débute ensuite les indications pour le travail en équipe.	Il répète les consignes à une équipe.	Elle leur donne un exercice à faire et explique en donnant des exemples.
<b>Varié les méthodes et le matériel</b>	« Je vais essayer de travailler avec la grille, avec les jetons, avec un boulier », « J'ai fait des formations en difficultés en mathématique »	Mimer, imager, utiliser la gestuelle « Des fois je vais faire une histoire avec un exemple qui est déjà arrivé »	Il utilise des petites vidéos pour aborder l'univers social.	Elle peut aussi décider de tout simplement changer d'activité si cela ne fonctionne pas.
<b>Sensibiliser au temps</b>	« Je vous laisse encore 5 minutes », H fait le décompte.	Elle fait un décompte de vingt à zéro en comptant lentement.	« Même s'ils gagnent deux, trois minutes de plus à la récré, ça ne les dérange pas. On travaille ça »	
<b>Rendre certains apprentissages concrets</b>			« L'univers social, ils en parlent dans les journaux. J'essaie de rendre ça plus concret dans leur vie »	
<b>Consulter les élèves</b>	« Quel dessin ? Je vais prendre vos idées »		C aime également consulter ses élèves sur leurs idées pour un projet, leurs points de vue.	

<b>Faire des liens entre les différents apprentissages</b>			« Il y a des gens que je n'accrocherai pas nécessairement en français tout de suite, mais je vais les accrocher ailleurs, en math. Puis, on va essayer de faire des liens »	
<b>Lancer des défis aux élèves</b>			« Je peux leur lancer des défis. J'ai un élève qui a un défi de cinq pour cent »	
<b>Décortiquer les explications par étape</b>	« Ce n'est pas grave si vous ne comprenez pas tout, on va y aller étape par étape »	Elle aime partir du point de vue global de l'élève et décortiquer l'apprentissage en étapes.		
<b>Ignorer</b>		Alex tombe en bas de sa chaise, elle continue sa routine.		
<b>Rester calme</b>	« Quand il y a une problématique, je reste calme »	Elle retourne voir Alex et, en lui touchant le dos, lui chuchote calmement les consignes.		
<b>Amener les enfants à se questionner</b>		« Ils sont responsables de leurs apprentissages, ils doivent se questionner eux-mêmes »		Un élève lui demande comment s'écrit un mot. Elle lui répond : « Comment tu penses que ça s'écrit ? »

Certaines stratégies communicationnelles présentées dans ces trois tableaux se démarquent par leur récurrence chez l'ensemble de nos sujets. Pour chacune des catégories correspondant aux trois tableaux, dans ce qui suit, nous présentons les éléments saillants.

#### 4.3.1.1 Les stratégies qui favorisent le développement du cadre relationnel

Tous les sujets ont mentionné l'importance **d'établir des prises de contact personnalisées au quotidien avec les élèves**. Par exemple, M explique qu'elle essaie « d'avoir un petit moment avec chacun dans la journée [...] de parler à chacun » et elle souhaite que tous ses élèves sentent qu'ils peuvent s'exprimer. P dénonce parfois le manque de temps dont elle dispose pour qu'elle puisse vraiment interagir avec chaque élève. Elle réussit tout de même à s'informer brièvement de l'état de santé du père malade d'une élève et du déménagement imminent d'un autre, mais soutient que la communication est toujours « par petites brides à gauche et à droite ». De son côté, C peut modifier sa manière d'interagir avec certains élèves. Il donne l'exemple de l'utilisation du toucher pour entrer en interaction avec certains jeunes, car « ils sont plus kinesthésiques ». Il affirme aussi être à la disposition des jeunes pour les écouter et certains d'entre eux lui demandent parfois de lui parler seul à seul dans le corridor.

Cette prise de contact personnalisée avec chaque élève, dans un contexte de groupe, révèle la prise en compte, par chacun des quatre enseignants participants, du lien relationnel à établir avec les élèves, ce qui contribue à faciliter le processus de transfert d'apprentissage (De Grandpré et Allen, 2014; Marc et Picard, 2015; MEQ, 2006).

Aussi, ils accordent tous de l'importance à la qualité de la relation à établir et maintenir avec les élèves pour favoriser le transfert d'apprentissage. **Leurs relations pédagogiques sont empreintes de valeurs humaines telles que l'empathie, l'écoute et l'honnêteté**. Tout d'abord, nous avons décelé que les enseignants utilisent un vocabulaire chaleureux pour s'adresser aux élèves. Par exemple, H et M les appellent : « Les amis ». Aussi, certains enseignants utilisent l'empathie et l'écoute pour consolider leurs relations. M peut démontrer de l'empathie en leur caressant l'avant-bras et en leur demandant : « Est-ce que tu veux m'en parler ? » ou « Est-ce

que tu as besoin d'un moment seul ? » H hoche de la tête pour démontrer qu'elle écoute ses élèves et dit souvent : « Je comprends ». P mentionne être empathique envers ses élèves en étant honnête avec eux. En effet, toujours dans cet esprit de relations empreintes d'humanité, P a abordé l'importance de l'honnêteté dans ses relations avec les élèves, car elle croit que cette manière de communiquer favorise les bons liens et aide l'élève à se questionner et à comprendre autant ses situations personnelles qu'académiques.

Au niveau des **comportements non verbaux**, les enseignants que nous avons observés utilisent beaucoup le regard pour communiquer un message. D'autres actions non verbales sont également utilisées comme de la gestuelle, des caresses dans le dos et des sourires. Ces stratégies communicationnelles non verbales sont autant de manifestations du cadre relationnel en soutien au transfert d'apprentissage.

En effet, les stratégies qui visent à renforcer la relation entre l'enseignant et l'élève détiennent un rôle majeur dans le processus d'apprentissage des élèves (Brouillet, 1992; Desrosiers *et al.*, 2012; Dions-Viens, 2014; Espinosa, 2002; MEQ, 2006; Paré, 1977; Perreault, 2011; Rogers, 1971; Vézina, 2014). Cependant, certaines stratégies n'ont pas été répertoriées chez tous les enseignants dans le cadre de cette recherche, comme, par exemple, démontrer de l'empathie ou inciter les élèves à se confier. Plusieurs obstacles liés à l'enseignant ou à l'environnement d'apprentissage peuvent teinter ces résultats (Rivard et Lauzier, 2013). Par exemple, le rythme rapide de l'enseignement (CSE, 2010; De Gaulejac, 2005; Dolto, 1995; Paré 1977) peut nuire à l'utilisation de certaines stratégies favorisant le développement du cadre relationnel. Aussi, le manque de formations sur les interventions efficaces avec les enfants (Desrosiers *et al.*, 2012; Lafortune, St-Pierre et Martin, 2005) peut être un obstacle à l'utilisation de certaines stratégies communicationnelles entourant la relation. Comme la relation entre l'enseignant et l'élève est importante dans le processus d'apprentissage, ces obstacles et défis entourant le développement de stratégies

communicationnelles favorisant le développement du cadre relationnel peuvent influencer le processus d'apprentissage et son transfert.

#### 4.3.1.2 Les stratégies qui permettent de gérer les comportements

Les quatre enseignants ont mentionné **utiliser l'humour dans leur pratique enseignante pour gérer certains comportements**. Par exemple, H utilise l'humour avec certains élèves seulement, ceux qui comprennent le deuxième degré, pour dédramatiser. C utilise aussi l'humour pour dédramatiser des situations. Par exemple, il peut demander, à la blague, à des élèves qui parlent en même temps que lui qui veut venir donner le cours. De manière ironique, P s'excuse de déranger les élèves qui parlent en même temps qu'elle. M dit que l'humour « c'est quelque chose qui marche assez bien ». L'humour peut donc être utilisé pour favoriser une meilleure gestion des comportements, dédramatiser certaines situations et favoriser le développement d'une complicité entre l'enseignant et l'élève. En effet, l'humour, élément émergent de notre recherche, peut être perçu comme un outil de communication qui détient un rôle de « médiation de la relation éducative » (Bouquet et Riffault, 2010). Cette facilitation dans la relation contribue à soutenir les apprentissages (Espinosa, 2002) et le transfert d'apprentissage (MEQ, 2006).

Aussi tous les enseignants participants à cette recherche utilisent des **stratégies de renforcement positif**. Ces stratégies communicationnelles ont deux visées : l'une pour favoriser la bonne conduite des élèves, l'autre pour encourager leurs efforts d'apprentissages. Ces deux visées soutiennent le processus de transfert d'apprentissage en établissant un environnement favorisant l'apprentissage (Doré-Côté, 2007). H tape dans la main, fait le signe du pouce en l'air ou dit : « Bravo » ou « Je te félicite » pour féliciter ses élèves et les encourager à reproduire ce bon comportement ou cette réussite. Elle peut également les encourager en leur disant

« On ne se décourage pas! » ou « Ce n'est pas grave si vous ne comprenez pas tout, on va y aller étape par étape » ou encore « Je sais que vous êtes capables ». De son côté, M encourage ses élèves en leur disant : « Lâche pas! Tu es capable! Tu t'améliores! ». Elle peut aussi leur donner des petites tapes d'encouragement dans le dos ou déposer sa main sur leur épaule. C lance des défis à certains élèves, des objectifs précis comme d'augmenter un résultat de cinq pour cent, par exemple. Il récompense la réussite d'un défi personnel en offrant un certificat à ses élèves ou des congés de contrôles pour qu'ils « sentent qu'ils travaillent, qu'ils réussissent ». Il peut également regarder, sourire ou se pencher vers un élève, lui taper doucement l'épaule pour lui témoigner des encouragements. Il valorise et donne des responsabilités à certains élèves pour les encourager sur leur bon comportement ou leurs réussites pédagogiques. De son côté, P utilise également le toucher et le regard pour encourager un élève. Elle peut également dire : « Ça va bien aller, on y va » ou « C'est super ». Elle félicite également les élèves en les faisant « monter sur la chaise » et en les applaudissant ou en leur faisant un signe du pouce en l'air, un clin d'œil ou en dessinant un petit cœur dans leur cahier. Ces encouragements sont des stratégies communicationnelles qui peuvent favoriser l'établissement d'une relation positive, ce qui contribue à augmenter la motivation des élèves, dans l'objectif d'adopter des comportements scolaires favorisant un meilleur transfert d'apprentissage et une participation plus active des élèves (Hamre et Pianta, 2005).

La gestion des comportements est une dimension de la pratique enseignante qui est majeure et que tous les enseignants participants à l'étude ont abordée. Dans un premier temps, les enseignants ont expliqué avoir recours à plusieurs stratégies pour **capter l'attention des élèves**, qui est essentielle pour que l'enseignant réalise sa mission pédagogique. H leur parle parfois plus fort pour se faire entendre ou leur demande de se « mettre en position d'écoute ». Elle fait aussi régulièrement des décomptes à voix haute pour obtenir l'attention de tous. De son côté, M utilise également des stratégies pour attirer l'attention de ses élèves. Tout d'abord, elle leur

fait part de ses observations : « Je ne pense pas que vous écoutiez ». Aussi, elle peut leur demander de répéter les consignes qu'elle a données. Parfois, elle se place en avant du groupe et attend en silence ou encore elle peut travailler à son bureau jusqu'à ce que leur attention soit revenue. C tente d'attirer leur attention en faisant un décompte ou en leur disant : « Je veux voir tout le monde les yeux vers le tableau ». Il leur dit des phrases qui accrochent l'attention comme : « Écoutez bien, j'ai un petit truc » ou « Vous travaillez là-dessus, parce qu'on va avoir un examen et ça prend des bonnes notes ». Parfois, il arrive que des situations doivent être gérées de manière plus personnalisée auprès de l'élève en vue de l'aider à modifier son comportement. Lorsque H a de la difficulté à gérer le comportement d'un élève, elle tente d'abord de gérer ses propres émotions et de réfléchir en vue de garder son calme. Elle doit donc faire preuve de compétence émotionnelle (Lafranchise, 2010). C'est ensuite qu'elle sera en mesure de choisir et d'utiliser la stratégie communicationnelle la mieux adaptée à la situation. Une de ces stratégies est de communiquer à l'élève qu'il est devant un choix : suivre les règles et les consignes ou de se retirer en assumant les conséquences. Pour sa part, P change parfois les élèves de place pour séparer ceux qui dérangent. De son côté, C module ses interventions selon l'énergie des élèves. Il peut, par exemple, leur demander de coucher leur tête sur leur bureau et prendre un petit repos s'il constate qu'ils sont trop excités pour bien participer à ce que l'enseignant propose. C tente de faire preuve de souplesse au niveau de la discipline, mais donne parfois des conséquences à ceux qui dérangent en mettant un crochet à côté de leur nom au tableau. Ceux-ci perdent ainsi le privilège d'avoir une période libre à la fin de la semaine.

Tous les enseignants ont mentionné qu'ils donnaient des règles de conduite claires et qu'ils les répétaient régulièrement aux élèves. Par exemple, H répète à un élève qui coupe régulièrement la parole : « N'oublie pas de lever la main pour parler ». La gestion des comportements en classe permet d'obtenir un certain ordre et de créer un espace pour l'enseignement efficace dont l'objectif est de favoriser un transfert

d'apprentissage. En effet, les instructions et le climat contribuent à une gestion de la classe par l'enseignant qui favorise le progrès des élèves et cela a une influence majeure sur leur processus d'apprentissage (Wang, Haertel et Walberg, 1994).

#### 4.3.1.3 Les stratégies visant à contrer les difficultés d'apprentissage

La mission pédagogique de tous les enseignants étant de favoriser l'apprentissage et son transfert, les sujets de cette recherche ont tous abordé différents aspects visant à contrer les difficultés d'apprentissage. H varie ses méthodes et son matériel, afin de diversifier les façons d'enseigner. Elle suit également des formations à chaque année, afin de mieux comprendre ses élèves dans le besoin et pouvoir les aider à cheminer dans leur parcours scolaire. H tente également de respecter le rythme de chacun et peut parfois lâcher-prise sur certaines difficultés de ses élèves, en dernier recours. Lorsque M est confronté à une difficulté au niveau de l'apprentissage, elle questionne les élèves sur leur compréhension et reprend ses explications à partir de ce qu'ils ont compris et tente de décortiquer ses explications étape par étape. M utilise également le visuel pour favoriser les apprentissages, comme le dessin ou le mime. Elle peut aussi raconter une histoire pour imaginer une explication. Si tout cela ne fonctionne pas, M avoue prendre un temps de recul pour réfléchir à d'autres possibilités. De son côté, C varie aussi ses méthodes et son matériel pour tenter de faire comprendre des éléments moins bien acquis. Il change parfois de matière pour « changer les idées » des élèves et revenir à la matière plus difficile par la suite. Il utilise également les supports visuels pour aider à la compréhension comme le visionnement de vidéos en univers social. C place régulièrement ses élèves en équipe ou il peut demander à un élève qui a bien compris de venir en avant et d'expliquer aux autres élèves, car il croit que l'apprentissage par leurs pairs est un échange gagnant-gagnant pour les élèves et qu'« entre enfants, ils sont capables d'enseigner ». En effet, un élève apprend et l'autre se « réinvestit » et cela contribue à son transfert d'apprentissage. C tente

également de rendre les apprentissages concrets pour les élèves afin qu'ils se les approprient davantage. Par exemple, il fait des liens entre l'univers social et l'actualité. P tente également de contrer les difficultés d'apprentissage par toutes sortes de stratégies. Elle varie ses méthodes et son matériel et peut décider de changer d'activité si cela ne fonctionne pas pour y revenir par la suite. Elle fait parfois des pauses et propose à ses élèves des jeux d'attention et de concentration pour utiliser leur sens corporel : « On fait des exercices, on respire, on se lève, on s'étire, il y a quelqu'un en avant qui nous fait faire du jogging, on chante ». Sinon, elle demande aux élèves ce qu'ils ont compris et part de là pour reprendre ses explications. Elle encourage également les élèves à participer en grand groupe, afin qu'ils puissent « s'entraider ou trouver des idées et des façons de se rappeler comment il faut faire ».

Tous les enseignants ont avoué avoir parfois recours à de l'aide extérieure pour aider les élèves dans leurs difficultés d'apprentissage et parfois aussi sur le plan personnel. H n'hésite pas à chercher de l'aide auprès de l'orthopédagogue, du psychologue ou de ses collègues enseignants. M fait des recherches sur Internet ou discute avec ses collègues enseignants afin de trouver des solutions pour aider ses élèves. C fait également appel à ses collègues enseignants ou à la conseillère pédagogique pour « aller chercher de l'aide ». De son côté, P nous dit demander à l'orthopédagogue lorsqu'elle a besoin d'aide avec un élève au niveau de la matière. Les enseignants tentent de cette manière d'aider les élèves à faire les apprentissages nécessaires qui leur permettront de transférer leurs connaissances ultérieurement. En effet, les connaissances et compétences qui sont acquises peuvent par la suite être réutilisées dans d'autres contextes, ce qui permet une forme de généralisation des apprentissages, soit un transfert (Martin *et al.*, 2001; Vianin, 2009). Holton et Baldwin (2003, dans Rivard et Laurier, 2013) confirment cette position selon laquelle le contexte d'apprentissage est la porte d'entrée vers le transfert d'apprentissage. C'est ce contexte d'apprentissage axé sur l'acquisition des connaissances que les

enseignants tentent de stimuler en faisant appel aux spécialistes pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage.

#### 4.3.2 Principaux constats issus notre recherche

Dans cette section, nous présentons les principaux constats découlant de notre recherche. Tout d'abord, nous faisons un rappel du contexte de notre recherche et de notre objectif de recherche. Puis, nous revenons sur les éléments relatifs aux stratégies communicationnelles que nous avons présentées dans notre cadre de référence, soient l'utilisation du modèle systémique de la communication de St-Arnaud (2003), les stratégies relationnelles de Marc et Picard (2015) et la communication non violente de Rosenberg (2006). Ensuite, nous ferons des liens plus directs entre les stratégies communicationnelles émergentes de notre recherche et notre thème central du transfert d'apprentissage.

##### 4.3.2.1 Rappel du contexte et de l'objectif de recherche

Cette recherche s'intéresse à la pratique enseignante, au cadre relationnel, aux interactions quotidiennes et aux stratégies communicationnelles en lien avec le processus de transfert d'apprentissage. Nous comprenons que la relation établie avec les élèves contribue au transfert d'apprentissage, et ce, à travers le contexte communicationnel entre un enseignant et ses élèves (Marc et Picard, 2015). Dans le cadre de cette recherche, nous tentons d'abord de mettre en relief les stratégies communicationnelles utilisées par les enseignants dans leur pratique quotidienne auprès des élèves du primaire, dans une visée de transfert d'apprentissage.

Il importe aussi de tenir compte du contexte dans lequel ces stratégies communicationnelles sont utilisées, soit dans le contexte d'une réforme qui impose l'approche par compétences. Parmi les compétences à développer chez les élèves, la compétence « communiquer de façon appropriée » en fait partie. Considérant que l'enseignant, à travers ses interactions quotidiennes avec ses élèves, agit aussi à titre de modèle, par apprentissage vicariant, il importe de se préoccuper aussi de sa propre compétence à communiquer de façon appropriée avec ses élèves. C'est dans ses interactions quotidiennes, et par ses choix de stratégies communicationnelles, que l'enseignant peut favoriser la consolidation et le réinvestissement de cette même compétence, en situation réelle et concrète de la vie, comme le propose le MEQ (2006).

L'exploration des stratégies communicationnelles s'est réalisée avec un regard humaniste et écosystémique de la communication interpersonnelle. Nous avons constaté que les enseignants alternent entre les deux dimensions essentielles de la communication, soit le contenu et la relation (Watzlawick, 1991), et ce, dans le but de favoriser l'apprentissage des enfants jusqu'à son transfert.

#### 4.3.2.2 L'analyse des stratégies communicationnelles selon trois modèles théoriques

Les stratégies communicationnelles sont d'abord analysées à la lumière de trois modèles théoriques : le modèle systémique de la communication de St-Arnaud (2003), les stratégies relationnelles de Marc et Picard (2015) et la communication non violente de Rosenberg (2006). Nous abordons ces modèles dans le but de voir comment ces derniers aident à comprendre en quoi les stratégies communicationnelles utilisées par les quatre enseignants ayant participé à notre recherche contribuent au transfert d'apprentissage chez les élèves.

#### 4.3.2.2.1 Le modèle systémique de communication de St-Arnaud

St-Arnaud (2003) présente, dans son modèle d'analyse d'une conversation, cinq règles (partenariat, concertation, responsabilisation, non-ingérence et alternance). Ces règles nous renseignent sur le facteur de la coopération présente dans un échange interactif et qui permet l'atteinte d'une compétence relationnelle. Dans cette recherche, la règle de l'alternance nous intéresse particulièrement, car elle permet à l'acteur d'utiliser tous les canaux de communication, afin de maintenir l'intérêt de l'interlocuteur, particulièrement en situation de résistance ou de dépendance. Dans le contexte de notre recherche, les enseignants utilisent au quotidien cette règle de l'alternance, afin de communiquer avec les élèves et stimuler leur intérêt, ce qui peut favoriser le transfert d'apprentissage. En effet, c'est par le biais des canaux de communication que les interactions quotidiennes entre l'enseignant et l'élève prennent place. Ces interactions permettent l'établissement d'une relation (Maisonneuve, 2000) qui est nécessaire au processus d'apprentissage (Brouillet et Deaudelin, 1994; Marc et Picard, 2004, 2015) et au transfert d'apprentissage (MEQ, 2006). C'est à travers la mise en place de situations de communication orale que l'enseignant favorise le transfert d'apprentissage dans sa classe (De Grandpré et Allen, 2014).

Dans la règle de l'alternance, ce sont quatre stratégies qui correspondent aux canaux de communication : l'information sur le contenu, la réception, la facilitation et l'entretien sur la relation (St-Arnaud, 2003). Les stratégies de St-Arnaud (2003) constituent les moyens utilisés par l'acteur pour parvenir à son intention de communication. Les quatre tableaux qui suivent présentent les stratégies communicationnelles en lien avec chacune des quatre stratégies relatives à la règle de l'alternance de St-Arnaud (2003).

Tableau 4.9 Catégorisation des stratégies communicationnelles selon la stratégie de réception associée à la règle de l'alternance de St-Arnaud (2003)

Stratégie de réception selon la règle de l'alternance de St-Arnaud (2003)	Stratégies communicationnelles en lien avec cette stratégie
<p>Descriptif : Comportements non verbaux qui encouragent l'interlocuteur à communiquer l'information; ces comportements s'accompagnent d'une activité mentale qui aide l'acteur à recevoir et à interpréter correctement l'information (décodage empathique).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sourire</li> <li>- Fermer la lumière</li> <li>- Regarder dans les yeux</li> <li>- Ignorer</li> <li>- Attendre en silence</li> <li>- Écouter</li> <li>- Varier son ton de voix</li> <li>- Rester calme</li> </ul>

Tableau 4.10 Catégorisation des stratégies communicationnelles selon la stratégie de facilitation associée à la règle de l'alternance de St-Arnaud (2003)

Stratégie de facilitation selon la règle de l'alternance de St-Arnaud (2003)	Stratégies communicationnelles en lien avec cette stratégie
<p>Descriptif : Éléments utilisés par l'acteur pour inviter et encourager l'interlocuteur à parler, à fournir plus d'informations.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poser des questions</li> <li>- Encourager</li> <li>- Choisir son contenu et ses méthodes en fonction de l'état des enfants et du moment de la journée</li> <li>- Varier les méthodes et le matériel</li> <li>- Récompenser</li> <li>- Favoriser la participation</li> <li>- Donner du <i>feedback</i></li> <li>- Capturer l'attention</li> <li>- Demander de reformuler</li> <li>- Partir des connaissances des élèves</li> <li>- Donner des choix</li> <li>- Consulter les élèves</li> <li>- Amener les enfants à se questionner</li> <li>- Changer les élèves de place</li> <li>- Accepter les erreurs et les oublis</li> <li>- Reformuler</li> <li>- Lâcher-prise</li> </ul>

Tableau 4.11 Catégorisation des stratégies communicationnelles selon la stratégie d'entretien associée à la règle de l'alternance de St-Arnaud (2003)

Stratégie d'entretien	Stratégies communicationnelles en lien avec cette stratégie
<p>Descriptif : Éléments qui concernent le climat relationnel, le processus plutôt que le contenu des échanges. Ce procédé permet une régulation de la dimension relationnelle de la communication.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Établir une prise de contact</li> <li>- Utiliser l'humour</li> <li>- Donner et répéter les règles</li> <li>- Donner des conséquences</li> <li>- Utiliser un vocabulaire chaleureux</li> <li>- S'informer de l'élève</li> <li>- Guider la gestion des conflits</li> <li>- Utiliser la communication non violente pour s'exprimer</li> <li>- Être honnête</li> <li>- Développer une complicité</li> <li>- Féliciter</li> <li>- Démontrer de l'empathie</li> <li>- Favoriser les échanges entre les élèves</li> <li>- Lancer des défis aux élèves</li> </ul>

Tableau 4.12 Catégorisation des stratégies communicationnelles selon la stratégie d'information associée à la règle de l'alternance de St-Arnaud (2003)

Stratégie d'information	Stratégies communicationnelles en lien avec cette stratégie
<p>Descriptif : Éléments utilisés par l'acteur pour transmettre de l'information sur le contenu qui fait l'objet du dialogue : évaluation, interprétation, commentaire, suggestion, conseil, prescription, avis personnel ou professionnel, etc. Ce contenu peut aussi bien être une opinion personnelle qu'un argument ou des connaissances personnelles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présenter un ordre du jour</li> <li>- Sensibiliser au temps</li> <li>- Donner et répéter les consignes</li> <li>- Décortiquer les explications par étape</li> <li>- Rendre certains apprentissages concrets</li> <li>- Faire des liens entre les différents apprentissages</li> </ul>

Dans ces tableaux, les stratégies sont utilisées au quotidien par les enseignants participants. En effet, ces derniers alternent des interactions qui se veulent informatives, facilitantes, qui entretiennent la communication et qui favorisent la réception du message. Comme la règle de l'alternance est l'axe de la coopération, nous pouvons supposer que les enseignants communiquent avec les élèves dans le but de favoriser cette coopération. Aussi, considérant que l'objectif des stratégies propres à la règle de l'alternance est de maintenir l'intérêt du participant, il nous semble essentiel, dans le cadre de notre recherche, de considérer cet intérêt de l'élève comme un élément majeur vers un transfert d'apprentissage efficace, dans un climat de coopération. Les enseignants ont confirmé rencontrer, à l'occasion, de la résistance chez certains élèves (par exemple des élèves qui s'opposent ou des mauvais comportements) et de la dépendance (par exemple le manque d'autonomie et de responsabilisation, la répétition des règles et des consignes).

Telles que le spécifie St-Arnaud, la résistance et la dépendance amènent l'acteur, dans ce cas-ci l'enseignant, à utiliser les stratégies relatives à la règle de l'alternance pour se sortir d'une impasse et revenir à la coopération. Cette coopération, telle que présentée par St-Arnaud (2003) dans sa règle de partenariat, se définit par le « rapport qui existe entre les trois éléments [...] présents dans toute relation : un acteur, un interlocuteur et un but commun » (St-Arnaud, 2003, p.78). L'auteur précise également que le rapport entre ces trois éléments « déterminera la structure de la relation » (St-Arnaud, 2003, p.79).

Aussi, tel que nous l'avons déjà mentionné, les stratégies communicationnelles que nous avons notées présentent plusieurs éléments non verbaux, tels que sourire, regarder dans les yeux et varier son ton de voix, pour ne nommer que ceux-là. Pour Cormier (2002), ces stratégies non verbales influencent la dimension relationnelle. L'association de la dimension verbale et de la dimension non verbale permet la mise en place d'une « communication totale », selon Marc et Picard (2015, p.66).

Tous les éléments théoriques exposés expliquent pourquoi nous avons priorisé les stratégies relatives à la règle de l'alternance de St-Arnaud (2003) dans l'analyse de nos stratégies communicationnelles. Comme la règle de l'alternance permet le développement d'une communication basée sur l'utilisation des canaux de communication (St-Arnaud, 2003) et d'une coopération (Rosenberg, 2007; St-Arnaud, 2003) entre l'enseignant et l'élève, cela contribue à l'établissement d'un cadre relationnel et communicationnel permettant au processus d'apprentissage de se mettre en place (Brouillet et Deaudelin, 1994; Marc et Picard, 2004, 2015) et au transfert d'apprentissage (MEQ, 2006). De plus, la règle de l'alternance permet de surmonter certains obstacles vers l'atteinte d'un but commun (St-Arnaud, 2003). Par exemple, la résistance de l'élève peut être vue, sous l'angle de Rivard et Lauzier (2013), comme un obstacle lié à l'apprenant qui peut survenir lors du processus de transfert d'apprentissage. Cet obstacle peut amener l'acteur à utiliser la règle de l'alternance pour se sortir d'une impasse et revenir à la coopération (St-Arnaud, 2003).

#### 4.3.2.2.2 Les stratégies relationnelles de Marc et Picard

Tel que nous l'avions annoncé dans notre cadre de référence, nous nous intéressons également aux catégories des stratégies relationnelles de Marc et Picard (2015), afin de comprendre davantage le processus interactif entre l'enseignant et l'élève. À la suite de la présentation de nos résultats de recherche, nous avons constaté que nous pouvons faire des liens entre les catégories de stratégies élaborées par Marc et Picard (2015) et certaines stratégies communicationnelles.

Tout d'abord, la catégorie des stratégies de reconnaissance et de confirmation permet la reconnaissance positive de l'identité de chacun. Dans cette catégorie, nous avons répertorié plusieurs éléments émergents correspondants : s'informer de l'élève (Sujet

H : « Comment vas-tu, ma belle? »), regarder dans les yeux et récompenser (Sujet M : « Les amis qui vont être prêts, je donne des pommes dans 2 minutes ») sont des exemples qui démontrent l'utilisation de stratégies visant à reconnaître et confirmer l'identité de chaque enfant dans le cadre de la pratique enseignante. Ces démonstrations de reconnaissance et de confirmation peuvent contribuer à créer un cadre relationnel positif et ainsi favoriser le transfert d'apprentissage.

Ensuite, Marc et Picard (2015) présentent la catégorie des stratégies de prévention et de protection qui visent la réduction des risques associés aux différents contextes. Dans le cadre de notre recherche, nous avons décelé des éléments émergents qui correspondent à cette catégorie : ignorer ou lâcher-prise (comme changer d'activité) sont des exemples de ce qui se retrouve dans cette catégorie. Ces stratégies utilisées par les enseignants visent à prévenir ou à protéger les difficultés rencontrées autant sur le plan comportemental que sur le plan pédagogique. Par exemple, lâcher-prise sur un travail à faire et y revenir plus tard peut aider l'élève à décrocher et, par la suite, être plus concentré sur la tâche à effectuer et ainsi s'outiller davantage pour favoriser un transfert d'apprentissage.

Puis, la catégorie des stratégies de réparation a comme visée d'annuler toute atteinte à la personne. Dans notre recherche, les enseignants utilisent un vocabulaire chaleureux pour s'adresser au groupe. Une enseignante a avoué qu'elle les appelait « les amis », même si « ce ne sont pas tous des amis ». Aussi, établir une prise de contact avec chaque élève est un autre exemple d'élément émergent qui est ressorti chez tous nos sujets. Ce genre de stratégies communicationnelles vise à mettre tous les élèves sur le même pied d'égalité, ce qui correspond bien à cette catégorie des stratégies de réparation. En effet, nous avons décelé que la personnalité des enfants pouvait jouer un rôle important sur les relations enseignants-enseignés. Par exemple, H a affirmé qu'avec certains élèves, elle n'a « même pas besoin de faire d'efforts », tandis que d'autres sont plus « difficiles à aller chercher », selon leur personnalité. Dans ce

contexte, en accord avec la catégorie des stratégies de réparation, l'enseignante tente tout de même de « travailler les liens » avec tous les élèves en ayant de petits échanges avec eux. Cela permet l'établissement d'un cadre relationnel positif pour chaque élève et cette relation contribue à favoriser le transfert d'apprentissage.

Finalement, la catégorie des stratégies d'équilibrage vise la manifestation d'un « intérêt compensatoire » (Marc et Picard, 2015). Dans notre recherche, ces stratégies sont vécues dans l'échange et le partage entre l'enseignant et l'élève. En effet, certains enfants racontent des anecdotes à leur enseignant et se confient. Cette catégorie correspond moins à nos éléments émergents, car nous avons mis l'accent sur les stratégies utilisées par les enseignants et non les enfants. Nous avons néanmoins retrouvé des éléments correspondant à cette catégorie de Marc et Picard sur notre terrain de recherche.

La mise en place de ces différentes catégories de stratégies relationnelles permet le développement d'une « logique interactionnelle » qui « permet aux motivations des acteurs de se rejoindre mutuellement » (Marc et Picard, 2015, p.101). En effet ces stratégies décelées sur le terrain de recherche favorisent la régulation des relations et des communications (Marc et Picard, 2015). Dans le cadre de notre recherche, nous nous penchons sur le rôle de cette interaction communicationnelle dans un cadre relationnel de la pratique enseignante et cela est essentiel, car, comme le mentionnent Marc et Picard (2004) « tout apprentissage particulier est surdéterminé par le contexte interactionnel dans lequel il se situe » (Marc et Picard, 2004, p.77). Le transfert d'apprentissage est donc un processus qui passe inévitablement par ce contexte interactionnel présenté par les catégories de stratégies de Marc et Picard (2015). Chacune des quatre catégories des auteurs a été décelée dans nos résultats de recherche, ce qui nous démontre que les sujets de notre recherche favorisent cette « logique interactionnelle ». Marc et Picard (2015) affirment que cette logique permet aux acteurs impliqués de se rejoindre sur le plan de la motivation. Hamre et Pianta

(2005) ont démontré qu'une plus grande motivation est un élément clé dans la réussite éducative des élèves. Aussi, comme nous l'avons vu dans notre cadre de référence, cette motivation constitue un élément déterminant dans le processus du transfert d'apprentissage (Rivard et Lauzier, 2013).

#### 4.3.2.2.3 La communication non violente de Rosenberg

La spécificité de notre terrain de recherche nous a amenés à nous intéresser au rôle que joue la communication non violente dans la pratique enseignante de nos sujets. En effet, les enseignants participant à cette recherche ont tous suivi une formation à la communication non violente avec leur groupe. Cette formation, animée par l'organisme *Se Brancher Cœur*, proposait aux individus une manière de s'exprimer basée sur les sentiments, les besoins et les demandes positives et constructives qui découlent d'une observation (Rosenberg, 2006). Nous avons observé que certains enseignants utilisaient les fondements de ce type de communication en s'exprimant travers leurs émotions et leurs besoins pour entrer en contact avec les élèves. Par exemple, lorsque M donne une étoile à Alex pour son bon comportement, elle lui dit se sentir heureuse lorsqu'il fait sa routine du matin, car elle comble son besoin d'avoir du temps et de l'énergie pour bien commencer sa journée. Cette stratégie communicationnelle exprimée au « je » vise le renforcement positif du bon comportement de l'élève et démontre une expression de besoin chez l'enseignante.

Nous avons observé que l'utilisation de la communication non violente sert principalement deux intérêts pour l'enseignant : guider les élèves dans la gestion de leurs conflits et mieux communiquer avec les élèves. Dans le premier cas, tous les enseignants participants à cette recherche ont abordé l'impact positif de la formation à la communication non violente dans la gestion des conflits entre les élèves. La gestion des conflits peut amener les élèves à être davantage concentrés sur leurs

apprentissages et cela contribue à favoriser le transfert de ceux-ci. Une gestion efficace permet aussi de gagner du temps, précieux pour l'enseignant qui a des objectifs pédagogiques à rencontrer. Le sujet M confirme cette hypothèse en affirmant que la formation à la communication non violente lui a donné plus de temps et plus d'outils pour régler les conflits et qu'elle a « plus de temps pour passer aux choses essentielles ». Dans le deuxième cas, certains sujets ont affirmé utiliser parfois la communication non violente dans leurs échanges avec les élèves. Nous avons répertorié des segments d'entretien qui démontrent l'utilisation de ce type de communication chez différents sujets de cette recherche : « Si j'ai besoin de tranquillité parce que ça parle trop fort, je vais demander de baisser le ton », « Souvent, je m'adresse au groupe et je leur dis : "Moi, je me sens fâchée. Je me sens comme ça parce qu'il arrive ça." » ou encore « Quand j'interviens avec les élèves, surtout en grand groupe, on dirait que je fais plus attention de comment je fais mes demandes pour être plus dans le sens de la coopération ». L'utilisation de ce type de communication contribue à l'établissement du cadre relationnel positif entre l'enseignant et l'élève. En effet, ce type de communication vise à favoriser l'expression de ses sentiments et besoins dans le respect des sentiments et besoins de l'autre. C'est donc dans cet esprit de développement d'un cadre relationnel entre l'enseignant et l'élève que la communication non violente peut influencer le transfert d'apprentissage. En effet, cette relation constitue un élément fondamental dans le processus d'apprentissage des élèves (Brouillet, 1992; Desrosiers *et al.*, 2012; Dions-Viens, 2014; Espinosa, 2002; MEQ, 2006; Paré, 1977; Perreault, 2011; Rogers, 1971; Vézina, 2014).

Cependant, nous avons également observé que la communication non violente n'est pas toujours utilisée dans les interactions enseignants-élèves. L'interaction observée chez le sujet H, par exemple, ne prend pas appui sur les assises de la communication non violente : « Est-ce que c'est vraiment utile ce que vous dites Sarah et Luis ? Non.

Vos commentaires ne sont pas utiles, pas intéressants et je n'ai pas envie de les entendre ».

Aussi, les deux enseignants au deuxième cycle ont abordé le développement de l'empathie chez certains de leurs élèves depuis la formation à la communication non violente. De son côté, C constate que les élèves démontrent plus de compréhension et de respect envers leurs pairs, car ils réalisent qu'ils sont semblables, avec des sentiments et des besoins. P explique que ses élèves arrivent à se questionner davantage sur comment « l'autre peut se sentir » et évaluer le « genre de besoins que cela crée ». Le développement de cette attitude chez les élèves peut favoriser les échanges entre eux et contribuer à l'apprentissage par les pairs. Par exemple, nous avons observé, dans la classe de C, une situation dans laquelle deux élèves ayant bien compris la matière constatent qu'ils sont en équipe de trois avec un élève qui a de la difficulté. Leur réaction a été d'affirmer que c'était une bonne chose, car ils allaient pouvoir l'aider. L'empathie peut donc contribuer à favoriser cette entraide entre les élèves. Lorsqu'un élève est en mesure d'enseigner une connaissance acquise à ses pairs, cela démontre qu'il est en mesure de reproduire le contexte d'apprentissage vers un transfert distal (Rivard et Lauzier, 2013). Cette entraide permet donc à l'enseignant de valider le réinvestissement des apprentissages de l'élève dans d'autres contextes (MEQ, 2006; Tardif, 2006).

La communication non violente vise à favoriser des milieux empreints de confiance, de sécurité, de collaboration et d'empathie. Cette démarche communicationnelle à portée humaniste vise à réduire les conflits et faciliter la communication au quotidien. Les sujets qui utilisent la communication non violente pour interagir avec les élèves proposent un contexte davantage axé sur le partenariat et cette approche contribue à favoriser l'établissement d'une relation visant davantage la coopération que la compétition (Rosenberg, 2007). Rappelons que St-Arnaud (2003) affirme que la présence de coopération dans les interactions permet l'atteinte d'une compétence

relationnelle et que Marc et Picard (2004) précisent que ce contexte interactionnel a un impact sur l'apprentissage. Nous pouvons donc croire que l'utilisation de la communication non violente peut favoriser le transfert d'apprentissage par le biais du cadre relationnel et des interactions positives et empathiques.

À la lumière des liens que nous avons faits avec le modèle systémique de la communication de St-Arnaud (2003), les catégories de stratégies relationnelles de Marc et Picard (2015) et l'utilisation de la communication non violente de Rosenberg (2006), nous comprenons donc que certaines stratégies communicationnelles utilisées par les enseignants ont le pouvoir de favoriser le transfert d'apprentissage.

#### 4.3.2.3 Le transfert d'apprentissage et les stratégies communicationnelles

Notre intuition de recherche était que les interactions quotidiennes, mises en place par le biais des stratégies communicationnelles et issues d'un cadre relationnel de la pratique enseignante, favorisaient le transfert d'apprentissage. Notre terrain de recherche ne visait pas précisément à observer ou à évaluer le transfert d'apprentissage chez les élèves. Néanmoins, nos résultats mènent à proposer des hypothèses qui se veulent des pistes de recherches ultérieures en vue d'approfondir ce lien entre les stratégies communicationnelles et le transfert d'apprentissage.

Nous avons, dans le cadre de référence, présenté le transfert d'apprentissage comme étant une visée pédagogique majeure dans les écoles primaires (MEQ, 2006; Perrenoud, 2000 et Tardif, 2006) et qui prenait source dans les interventions pédagogiques d'un enseignant (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2005). Nous nous sommes appuyés sur Rivard et Lauzier (2013) pour comprendre le transfert d'apprentissage et ce qui le facilite. Entre autres, la **création d'un climat d'apprentissage** est un élément qui facilite le transfert d'apprentissage (Rivard et

Lauzier, 2013). Nos résultats révèlent des stratégies communicationnelles utilisées par les enseignants visant spécifiquement à favoriser ce climat d'apprentissage, telles que celles classées dans la catégorie des stratégies de facilitation de St-Arnaud (2003) qui vise la stimulation de l'interlocuteur (l'élève dans notre cas) et la mise en place d'un climat d'apprentissage dont parlent Rivard et Lauzier (2013). En effet, les stratégies telles que poser des questions, encourager, choisir son contenu et ses méthodes en fonction de l'état des enfants et du moment de la journée, varier les méthodes et le matériel, favoriser la participation et capter l'attention sont des exemples de stratégies correspondant à la facilitation, selon le modèle de St-Arnaud (2003). Ces stratégies sont utilisées par l'enseignant dans le but d'établir un climat propice aux apprentissages. Elles visent à stimuler l'élève au bon moment afin de rendre possibles l'apprentissage et son transfert.

Des stratégies communicationnelles peuvent aussi être utilisées pour **pallier à des obstacles au processus de transfert d'apprentissage** nommés par Rivard et Lauzier (2013). Par exemple, le manque de motivation est un obstacle au transfert d'apprentissage émanant de l'apprenant. Tous les enseignants observés ont tenté, en utilisant différentes stratégies, de **susciter la motivation chez les élèves**. Par exemple, H encourage beaucoup ses élèves en leur disant : « Bravo! » ou en les félicitant. Trois sujets ont démontré l'utilisation de récompenses (H donne des coupons verts, M donne des pommes et des étoiles, C donne des certificats, des congés de contrôles et une période libre à la fin de la semaine). Ces récompenses visent à amener les élèves à reproduire un comportement favorable aux apprentissages.

Un autre obstacle au transfert d'apprentissage proposé par Rivard et Lauzier (2013) est le manque de temps. En effet, tous les sujets de cette recherche ont évoqué manquer de temps comme étant un défi constant dans la pratique enseignante. Les enseignants veulent atteindre leurs objectifs pédagogiques et tentent de **maximiser le**

**temps** dont ils disposent au profit de l'apprentissage des élèves. À titre d'exemple, nous avons observé, dans la classe de H que l'enseignante, à l'approche du son de la cloche pour le diner, allait de plus en plus vite pour pouvoir terminer le travail de mathématique entrepris avec les élèves. Elle leur demande de se dépêcher à faire leurs dessins et leur rappelle que ce n'est pas un cours d'art plastique. Ce manque de temps est nommé par les enseignants participants comme étant un facteur irritant et un obstacle au transfert d'apprentissage. Pour contrer ce manque de temps, des stratégies sont utilisées. Par exemple, les enseignants participants **utilisent la communication non violente pour gérer les conflits** plus rapidement ou un sujet **réserve des périodes de causerie** pour éviter des pertes de temps de placotage entre les élèves durant la journée ou encore un autre sujet évite les interactions relationnelles en période de travail pour avancer le plus possible dans la matière. La **présentation de l'ordre du jour** constitue une stratégie communicationnelle qui exige préalablement de la planification et de l'organisation, mais qui aide à gagner du temps en classe.

Nous avons également observé des situations visant à favoriser un **environnement d'apprentissage**. En effet, tous les enseignants observés demandent de suivre des règles visant à obtenir une ambiance plus calme où il est possible de se concentrer. Par exemple, H demande de ne pas couper la parole, M dit « chut » à un élève, C demande de « baisser le ton ». Aussi, C favorise le travail d'équipe dans sa classe et favorise le jumelage entre ceux qui comprennent bien la matière et ceux qui ont de la difficulté, afin qu'ils puissent s'entraider.

Des comportements pédagogiques relevés chez les enseignants participants, en lien avec l'approche par compétences, soutiennent aussi le transfert d'apprentissage. Nous avons, dans notre cadre de référence, déterminé que, dans le contexte de l'approche par compétences, les enseignants doivent mettre en place des **stratégies pédagogiques variées** (INSPQ, 2011). Nous avons observé différents types

d'enseignement durant les quatre périodes d'observation (du travail d'équipe, du travail en grand groupe avec l'enseignant ou du travail individuel). Les enseignants varient leurs méthodes d'enseignement et favorisent un contexte d'apprentissage collaboratif en stimulant la participation des enfants. Par exemple, H et P posent des questions aux élèves et M circule dans la classe en aidant ceux qui ont de la difficulté. Aussi, H a fait des mathématiques par le biais de l'apprentissage par problèmes en utilisant des symboles pour représenter les chiffres. Ces différentes techniques sont mises de l'avant dans l'approche par compétences (INSPQ, 2011) et visent, ultimement, à ce que les connaissances s'acquièrent jusqu'à l'étape du transfert d'apprentissage.

Aussi, nous avons identifié des **stratégies utilisées pour répondre aux différents besoins des élèves** (Girouard-Gagné, 2015) et ainsi favoriser un meilleur apprentissage pour chacun d'eux, vers un transfert. Par exemple, M propose à un élève qui ne fait pas le travail demandé de pratiquer une autre matière pour se changer les idées. C propose une équipe de trois élèves dont un est en difficulté, afin que les deux autres puissent l'aider. En effet, nous avons découvert sur le terrain que l'enseignant C visait à **favoriser les échanges entre les élèves** dans l'optique que les élèves ayant bien compris pouvaient aider et expliquer à d'autres qui n'avaient pas encore acquis la connaissance. Cet enseignant nous a expliqué que, dans sa classe, « s'il y a un jeune qui est en difficulté et que l'autre qui est là est fort, ils l'apprennent aussi par leurs pairs. Le jeune qui maîtrise, il est capable d'enseigner à quelqu'un d'autre ». Ce sujet a également renchéri en affirmant qu'« un jeune qui est capable de venir en avant au tableau, lorsqu'il partage en classe ses connaissances, il y a un pas de fait ». Si nous nous référons à la séquence d'apprentissage vers un transfert d'apprentissage établi par Holton et Baldwin (2003), présenté dans le cadre de référence, nous pouvons constater que cette stratégie communicationnelle dépasse le contexte d'apprentissage et correspond à la généralisation des nouveaux acquis, dans lequel le transfert distal des apprentissages (Rivard et Lauzier, 2013) permet une

intégration plus élevée des connaissances. Aussi, la stratégie communicationnelle de **faire des liens entre les différents apprentissages**, répertoriée sur le terrain, vise également cette généralisation des apprentissages, dernière étape de la séquence du transfert d'apprentissage de Holton et Baldwin (2003). Nous avons, dans la présentation descriptive des résultats de C, donné l'exemple des liens entre la compréhension de lecture et la résolution de problèmes en mathématique qui permet d'accrocher l'attention des jeunes et relier les connaissances entre elles. Le fait de faire des liens entre les différentes connaissances permet de consolider les apprentissages et peut favoriser la généralisation des acquis. Ces exemples nous permettent de penser que les stratégies communicationnelles émergentes propres à notre terrain de recherche contribuent à favoriser le transfert d'apprentissage chez les élèves. Cependant, il nous importe de spécifier que cette recherche rencontre des limites quant à nos résultats.

#### 4.4 Discussion sur les limites de notre recherche

Nous terminons la présentation de ce chapitre avec une discussion portant sur les limites de cette recherche. En effet, plusieurs facteurs peuvent avoir eu un impact sur nos résultats. Tout d'abord, nos résultats sont issus d'un nombre restreint d'enseignants, soit quatre, ce qui ne nous permet pas de généraliser nos résultats à l'ensemble des enseignants. Des recherches ultérieures pourraient partir de nos résultats pour s'en inspirer et proposer une étude quantitative permettant de vérifier la possibilité de généraliser certains liens que nous proposons entre les stratégies communicationnelles et le transfert d'apprentissage. Aussi, les observations ont été réalisées sur une période très courte, soit d'une heure pour chaque sujet, ce qui ne nous permet pas de dresser un portrait exact de la pratique enseignante au quotidien. Il aurait été intéressant de consolider davantage la rigueur de nos résultats et de la récursivité de ceux-ci, avec un plus grand nombre d'heures d'observation. De plus, un

seul homme faisait partie de notre échantillon. Il nous est donc difficile de vérifier les différences qui pourraient y avoir dans la pratique enseignante d'une femme versus celle d'un homme.

D'autres facteurs ont également pu influencer nos résultats : l'âge des participants (nos sujets étaient âgés entre 35 et 46 ans au moment de la recherche), leurs années d'expérience (nos sujets avaient entre 11 et 20 ans d'expérience), leurs origines ethniques ou culturelles ou leur lieu d'études en enseignement (nos sujets sont Caucasiens, québécois de naissance, francophones et ont fait leurs études en enseignement au Québec). En effet, une plus grande diversité aurait peut-être mené à des résultats différents.

Aussi, le niveau d'enseignement n'était pas le même pour tous les sujets associés à cette recherche, ce qui a peut-être amené des différences au niveau des stratégies communicationnelles utilisées, selon l'âge et le niveau des élèves.

Rappelons certains facteurs en lien avec le processus de recherche et à la chercheuse : le fait que la chercheuse en est à sa première expérience de recherche, qu'elle est en situation d'apprentissage et que les concepts et les méthodologies de recherche n'étaient pas complètement bien intégrés encore au moment de la collecte de données. Aussi, les entretiens effectués avec les différents enseignants peuvent contenir certaines limites, comme des risques de blocage de la communication, des réponses stéréotypées ou en conformité avec les attentes du chercheur et des réactions défensives (Bonneville, Grosjean et Lagacé, 2007, p.178-179). Enfin, l'analyse et les résultats en découlant sont dépendants des actions et des choix théoriques de la chercheuse. D'autres analyses et interprétations sont possibles.

En terminant, nous comprenons que cette recherche se situe dans un esprit exploratoire où des pistes de compréhension sont proposées sans intention de

généralisation. Cependant, nos résultats et constats à propos des stratégies communicationnelles mises en relation avec les théories communicationnelles de St-Arnaud (2003), Marc et Picard (2015) et Rosenberg (2006) et le processus de transfert d'apprentissage pourraient inspirer d'autres projets de recherche en vue d'approfondir ou vérifier certains aspects plus particuliers.

## CONCLUSION

Le point de départ de cette recherche a été d'explorer la mission relationnelle et communicationnelle de l'enseignant envers ses élèves. En effet, nous avons l'intuition qu'au-delà d'instruire, les enseignants ont un rôle important au niveau de l'apprentissage de la vie en société et du développement des relations interpersonnelles. Cette recherche qualitative située dans une perspective communicationnelle cherchait à décrire et comprendre les stratégies communicationnelles utilisées par les enseignants au primaire pour favoriser le transfert d'apprentissage.

La démarche analytique et interprétative a permis de tirer quelques conclusions qui accordent une place importante à la communication dans le contexte de la pratique enseignante. En effet, c'est par le biais d'observations participantes, de la rédaction du journal de bord de la chercheuse et d'entrevues semi-dirigés que nous avons été en mesure de récolter des données sur notre terrain de recherche, soit avec quatre enseignants participants. L'analyse thématique qui a découlé de ce terrain nous a permis de rester proches du phénomène vécu et raconté par les sujets de la recherche. Nos résultats s'inscrivent dans le contexte de l'approche par compétences en place dans les écoles primaires au Québec. Il importe de le rappeler, car nos résultats en sont influencés. En effet, les enseignants qui ont participé à cette recherche adoptaient des comportements pédagogiques dans le contexte des attentes de l'approche par compétences, laquelle vise l'acquisition des connaissances jusqu'à leur transfert.

Afin de répondre à notre question de recherche qui était : « Au Québec, quelles stratégies communicationnelles sont utilisées dans la pratique enseignante au primaire

afin de favoriser le transfert d'apprentissage chez les élèves ? », nous avons relevé plusieurs stratégies communicationnelles utilisées par les enseignants participants à notre recherche qui favorisent le transfert d'apprentissage, que nous avons regroupées selon trois grandes catégories. Tout d'abord, il y a la catégorie des stratégies qui favorisent le développement d'un cadre relationnel. Les enseignants participants à cette recherche utilisent des stratégies telles qu'établir des prises de contact personnalisées avec les élèves, favoriser l'empathie, l'écoute et l'honnêteté dans leurs relations avec les élèves et adopter des comportements non verbaux (regard gestuelle, sourire) qui vont dans le sens du développement relationnel. Ensuite, dans la catégorie des stratégies qui permettent de gérer les comportements, nous avons décelé l'utilisation de l'humour, de stratégies de renforcement positif (encourager, féliciter, récompenser) et des stratégies visant à capter l'attention des élèves. Finalement, les enseignants utilisent des stratégies de la troisième catégorie, soit celle visant à contrer des difficultés d'apprentissage. Pour ne nommer que quelques exemples, nous avons décelé que les enseignants participants varient leurs méthodes et leur matériel, questionnent, décortiquent leurs explications étape par étape et font appel à leurs collègues en cas de difficultés d'apprentissage chez leurs élèves.

Nos résultats montrent la place importante de la communication et de son cadre relationnel en soutien au transfert d'apprentissage et pour pallier ses obstacles possibles. Des auteurs clés l'éclairent. Tout d'abord, le modèle systémique de la communication de St-Arnaud (2003) et plus particulièrement sa règle de l'alternance permet de comprendre comment stimuler l'intérêt des élèves et parvenir à atteindre l'intention de communication par l'utilisation de tous les canaux de communication. Les quatre stratégies associées à ces canaux, soient l'information sur le contenu, la réception, la facilitation et l'entretien sur la relation, sont utilisées en alternance par tous les enseignants de notre recherche. Cette alternance au quotidien favorise la coopération dans l'atteindre d'un but commun, dont le transfert d'apprentissage.

Puis, nous avons tenté de comprendre les stratégies communicationnelles à travers les stratégies relationnelles proposées par Marc et Picard (2015), soit de reconnaissance et de confirmation; de prévention et de protection; de réparation; d'équilibrage, sont utilisées par les enseignants ayant participé à notre recherche, leur permettant ainsi de développer une « logique interactionnelle » qui contribue à régulariser la relation et la communication avec les élèves. C'est dans le mouvement de ces régulations que se construit le contexte interactionnel déterminant pour tout apprentissage pouvant mener à un transfert.

Enfin, la communication non violente de Rosenberg (2006) éclaire aussi certaines stratégies utilisées par les enseignants participants. Cela leur permet parfois de sauver du temps dans la gestion des conflits, ce qui libère l'espace pour se concentrer sur le transfert d'apprentissage, et d'autres fois pour renforcer le cadre relationnel qu'ils entretiennent avec les élèves, ce qui est également bénéfique pour le transfert d'apprentissage. La communication non violente favorise les échanges entre les élèves par le développement de l'empathie et l'établissement d'un contexte axé sur le partenariat et la coopération, et qui est favorable au transfert d'apprentissage.

Enfin, des stratégies communicationnelles nommées plus haut permettent l'établissement d'un climat d'apprentissage favorisant la stimulation de l'élève vers un transfert d'apprentissage, en plus de contrer les obstacles au processus d'apprentissage, tels que le manque de motivation de l'apprenant et le manque de temps.

En terminant, les résultats font ressortir d'autres éléments que nous pourrions approfondir dans le cadre de recherches ultérieures. Tout d'abord, nous avons décelé que la relation entre l'enseignant et les parents des élèves pouvaient jouer un rôle sur l'apprentissage des élèves. D'ailleurs, le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire du Saguenay – Lac-Saint-Jean (CRÉPAS, 2015) affirme que la « complicité

entre les parents et l'enseignant se traduira par une relation positive avec l'élève » (CRÉPAS, 2015, en ligne) et qu'une collaboration positive entre les parents et l'enseignant serait essentielle à la réussite de l'élève. Trois de nos quatre enseignants participants ont abordé le rôle des parents dans l'apprentissage. Des recherches ultérieures pourraient tenter de comprendre le rôle que jouent les parents dans le cadre relationnel de la pratique enseignante et sur l'apprentissage et son transfert.

Une autre piste qui pourrait être étudiée plus en profondeur dans une prochaine recherche est l'approfondissement des impacts de la pratique de la communication non violente chez les enseignants. Nous avons remarqué que, malgré leur connaissance de la communication non violente, certains enseignants ne l'utilisaient pas dans toutes les situations. Quelles pourraient être les conditions permettant son application effective ? Comment cet apprentissage, chez les élèves, peut-il se faire à travers les interactions quotidiennes avec des enseignants qui l'appliquent ? Quels peuvent être les impacts de ce type de communication sur les apprentissages ? Bref, autant de questions à explorer dans de futures recherches.

## ANNEXE A

### FORMULAIRE D'INFORMATIONS ET DE CONSENTEMENT

(Participant majeur)

#### «Les stratégies communicationnelles utilisées dans la pratique éducative»

#### IDENTIFICATION

Chercheuse responsable du projet : Audrey Collin  
Programme d'enseignement : Maîtrise en communication  
Adresse courriel : collin.audrey@courrier.uqam.ca  
Téléphone : (514) 237-6830

#### PRÉAMBULE

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique l'exploration de certains concepts reliés à votre pratique éducative. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

#### BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet visant à explorer les stratégies communicationnelles employées dans la pratique éducative qui favorisent une

meilleure relation d'apprentissage entre l'enseignant et l'élève. La recherche permet également d'effectuer une réflexion approfondie sur la profession d'enseignant et, ainsi, de favoriser le développement de la réflexion générale sur le sujet de l'éducation. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Michèle Isis Brouillet, professeure du département de Communication Sociale et Publique de la Faculté de communication. Elle peut être jointe au (514) 987-3000, poste 8540 ou par courriel à l'adresse : [brouillet.m-isis@uqam.ca](mailto:brouillet.m-isis@uqam.ca).

### PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à accueillir la chercheuse pour une période d'observation en classe. Puis, à donner une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de décrire votre expérience pratique en tant qu'enseignant. Cette entrevue est enregistrée numériquement avec votre permission et prendra environ 1 heure de votre temps. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir ultérieurement. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier. Un journal de bord vous sera également proposé afin que vous puissiez noter des expériences vécues en lien avec votre pratique éducative.

### AVANTAGES et RISQUES

Vous ne retirerez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude. Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances que cette recherche universitaire permettra de produire. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous devez cependant prendre conscience que certaines questions pourraient raviver des émotions désagréables liées à une expérience que vous avez peut-être mal vécue. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité de la chercheuse de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue si elle estime que votre bien-être est menacé.

### ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seules, la chercheuse et sa directrice de recherche auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codée) ainsi que votre formulaire de consentement seront détruits 1 an après le dépôt du mémoire.

## PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libres de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

## COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Une copie des résultats de recherche vous sera transmise au terme du projet, si vous le désirez.

## CLAUSE RESPONSABILITÉ

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le commanditaire ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

## DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable du projet pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche (voir coordonnées ci-haut).

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CÉRPÉ) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidente du CÉRPÉ Emmanuelle Bernheim, (514) 987-3000, poste 2433 ou [bernheim.emmanuelle@uqam.ca](mailto:bernheim.emmanuelle@uqam.ca).

## REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

## SIGNATURES

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la chercheuse a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.

Une copie signée de ce formulaire d'informations et de consentement doit m'être remise.

Signature du participant :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

## ANNEXE B

### CANEVAS D'ENTRETIEN

#### INTRODUCTION

Climat : On a le temps de se parler. On va prendre une grande respiration. On va lâcher prise. On est ici et maintenant dans ce qu'on fait.

Activité de dégel : Dessine-moi un enseignant et un élève. Raconte-moi ton dessin.

#### MISE EN CONTEXTE

★ Décris-moi le portrait d'une journée type (tâches, activités, pauses, etc.).

#### THÈME 1 : LA PRATIQUE ENSEIGNANTE

- ★ Qu'est-ce qu'enseigner veut dire pour toi ?
- ★ Quelles raisons t'ont poussé à vouloir devenir enseignant au primaire ?
- ★ As-tu l'impression que ta conception de la pratique enseignante, tu la rencontres dans ce que tu fais ?
- ★ En quoi ça te donne des satisfactions ?
- ★ Parle-moi des plaisirs.
- ★ Comment te sens-tu lorsque tu rencontres ces plaisirs ?
- ★ Parle-moi des difficultés que tu rencontres dans ton métier.
- ★ Comment résous-tu tes difficultés ?
- ★ Comment te sens-tu après une journée de travail ?
- ★ Comment cela se traduit au niveau corporel ?
- ★ Qu'est-ce que ça fait d'avoir du temps, ou de manquer de temps ?

## **THÈME 2 : LES INTERACTIONS QUOTIDIENNES**

- ★ Décris-moi les interactions quotidiennes que tu as avec ta classe et avec les différents enfants.
- ★ Comment décris-tu ta communication avec eux en général ? As-tu des exemples de moments interactifs ?
- ★ Qu'est-ce qui pour toi, te fait sentir satisfait(e) de ce qui s'est passé ?
- ★ Comment te sens-tu lorsque tu as l'impression que le message communiqué ne passe pas ou n'est pas reçu chez tes élèves ?
- ★ Comment est-ce que cela t'atteint physiquement ?
- ★ Comment aimerais-tu que ça se passe au niveau de la communication dans ta classe ?

## **THÈME 3 : LA DYNAMIQUE RELATIONNELLE**

- ★ Qu'est-ce que c'est une relation avec les élèves pour toi ?
- ★ Parle-moi de tes relations avec les élèves, avec ta classe.
- ★ Quelles sont les différences de relations entre les différents élèves ?
- ★ Comment sais-tu qu'une relation est bonne, positive ?
- ★ Comment le sens-tu lorsque ta relation est satisfaisante avec un élève ?
- ★ Comment ça se passe lorsqu'il y a un conflit dans la classe et qu'il te concerne ?
- ★ Quel genre d'impact un conflit peut avoir sur toi au niveau des sentiments et de la pratique relié à la tâche à accomplir ?
- ★ Comment cela joue sur ton sens corporel ?

## **THÈME 4 : LES STRATÉGIES COMMUNICATIONNELLES**

- ★ Quel genre de phrase tu t'entends dire souvent à tes élèves ?
- ★ Y a-t-il des phrases que tu dis à certains élèves, mais pas au groupe classe ?
- ★ Quelles phrases et gestes utilises-tu pour encourager ou motiver un élève ?

- ★ Quels mots et gestes utilises-tu pour démontrer de la compréhension envers un élève ?
- ★ Quelle attitude as-tu lorsque ça va mal au niveau de l'apprentissage ?
- ★ Quelle attitude as-tu lorsqu'il y a de l'émotion négative ou quand ils sont distraits? As-tu des exemples?
- ★ Qu'est-ce que tu ressens quand ça arrive ?
- ★ Quelles stratégies utilises-tu lorsqu'ils ne comprennent pas ? Qu'est ce que tu fais, quels moyens verbal, non verbal tu prends ?
- ★ Comment réagis-tu lorsqu'il y a des difficultés au niveau du comportement ?
- ★ Qu'est-ce que tu utilises comme stratégies communicationnelles pour pallier aux difficultés rencontrées ?
- ★ Comment te sens-tu dans ton corps et dans ton cœur lorsque tu sens qu'une stratégie a fonctionné, que la communication a passé?
- ★ Quand sens-tu que ça ne marche pas ?

## **THÈME 5 : LA COMMUNICATION NON VIOLENTE**

- ★ Peux-tu me raconter le avant / pendant / après la formation à la communication non violente ?
- ★ Qu'est-ce que ça a changé dans ta pratique enseignante ?
- ★ Qu'est ce que ça a changé dans les dynamiques relationnelles avec la classe ? Dans les interactions quotidiennes ? Dans les stratégies communicationnelles ? As-tu des exemples?

## **CLÔTURE**

- ★ Retour sur le dessin : as-tu quelque chose à ajouter, à changer ?
- ★ As-tu envie de réagir à cet entretien ?

## **Remerciements**

## ANNEXE C

### GRILLE D'OBSERVATION

Dimensions du TRANSFERT D'APPRENTISSAGE	Résultats obtenus sur le terrain
<p><b>1. Les obstacles au transfert d'apprentissage</b> (Rivard et Lauzier, 2013)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• De l'apprenant (sa perception de la compétence à développer ses capacités et sa motivation)</li><li>• De l'enseignant (la perception de son rôle dans le transfert d'apprentissage et ses comportements)</li><li>• De l'environnement d'apprentissage (limites du milieu, manque de temps, de ressources et d'organisation)</li></ul>	
<p><b>2. La pratique enseignante dans l'approche par compétences</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Stratégies pédagogiques mises en place par l'enseignant (expérimentations, réalisation de projets, résolution de problèmes globaux et significatifs (apprentissage par problèmes), stimulations, contexte d'apprentissage collaboratif et accompagnement cognitif (INSPQ, 2011)</li><li>• Stratégies développées pour répondre aux rythmes d'apprentissages, aux besoins particuliers ou aux intérêts variés des élèves (Girouard-Gagné, 2015)</li><li>• Mobilisation et structuration des ressources internes par l'enseignant (connaissances, capacités, attitudes, savoir-faire, expérience et qualités) et des ressources externes des enfants (réseaux, documents, base de données, etc.) (Tardif, 2006)</li></ul>	

Dimensions du CADRE RELATIONNEL DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE	Résultats obtenus sur le terrain
<p><b>1. La dynamique relationnelle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Processus fondamental de l'identification (Marc et Picard, 2015)</li> <li>• Toute démonstration d'un lien relationnel (Cormier, 2002) <ul style="list-style-type: none"> <li>- choix des mots</li> <li>- ton et hauteur de la voix</li> <li>- rythme du débit</li> <li>- distance entre les personnes</li> <li>- regard</li> <li>- expressions non verbales</li> <li>- posture</li> <li>- mimiques</li> <li>- gestes</li> </ul> </li> </ul>	
<p><b>2. La communication au service du transfert d'apprentissage</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Étapes de la compétence de la communication orale (De Grandpré et Allen, 2014) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expression des idées et sentiments</li> <li>- Prise de conscience des connaissances et de celles du monde</li> <li>- Participation au développement de relations harmonieuses</li> <li>- Aide à la réussite scolaire</li> <li>- Favorise le transfert d'apprentissage</li> </ul> </li> </ul>	

Dimensions des STRATÉGIES COMMUNICATIONNELLES	Résultats obtenus sur le terrain
<p><b>1. Les catégories de stratégies de Marc et Picard (2015)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stratégies de reconnaissance et de confirmation (signe de reconnaissance dans l'objectif de confirmer son identité)</li> <li>• Stratégies de prévention et de protection (réduire les risques inhérents aux différents contextes)</li> <li>• Stratégies de réparation (annuler toute atteinte à la personne)</li> <li>• Stratégies d'équilibrage (manifester un intérêt compensatoire envers une personne)</li> </ul>	
<p><b>2. La communication non violente de Rosenberg (2006, 2007)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prévention et gestion des conflits interpersonnels</li> <li>• Accès à des médiateurs</li> <li>• Parler au « je »</li> <li>• Bonne écoute</li> <li>• Empathie</li> <li>• Authenticité</li> <li>• Respect</li> <li>• Prise de conscience (sentiments et besoins)</li> </ul>	
<p><b>3. Le modèle systémique de St-Arnaud (2003)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les stratégies de la règle de l'alternance <ul style="list-style-type: none"> <li>- Information sur le contenu (éléments utilisés par l'acteur pour transmettre de l'information sur le contenu qui fait l'objet du dialogue)</li> <li>- Réception (comportements non verbaux qui encouragent l'interlocuteur à communiquer l'information)</li> <li>- Facilitation (invitation de l'acteur à parler et fournir plus d'informations)</li> <li>- Entretien de la relation (concerne le climat relationnel, communication dirigée sur le processus, favorise la méta communication)</li> </ul> </li> </ul>	

## ANNEXE D

### GRILLE D'ENTRETIEN

Dimensions relatives aux entretiens	Résultats obtenus sur le terrain
<b>ACTIVITÉ DE DÉGEL</b> Dessin d'un enseignant et ses élèves et explication	
<b>MISE EN CONTEXTE</b> Portrait d'une journée type (tâches, activités, pauses, etc.)	
<b>THÈME 1 : LA PRATIQUE ENSEIGNANTE</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Conception de l'enseignement</li><li>• Les raisons de ce choix de métier</li><li>• Les attentes versus la réalité</li><li>• Les satisfactions, les plaisirs, les difficultés dans l'enseignement</li><li>• La notion du temps dans l'enseignement</li></ul>	
<b>THÈME 2 : LES INTERACTIONS QUOTIDIENNES</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Les interactions avec les élèves</li><li>• La communication avec les élèves</li><li>• Les attentes, les satisfactions et les difficultés dans les interactions</li></ul>	
<b>THÈME 3 : LA DYNAMIQUE RELATIONNELLE</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Définition d'une relation</li><li>• Les différentes relations avec les différents élèves</li><li>• Les relations bonnes et satisfaisantes</li><li>• Les relations conflictuelles</li></ul>	
<b>THÈME 4 : LES STRATÉGIES COMMUNICATIONNELLES</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Les phrases souvent utilisées</li><li>• Les phrases et gestes utilisés pour encourager et motiver</li></ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les phrases et gestes utilisés pour être compréhensif envers un élève</li> <li>• Les phrases et gestes pour favoriser les apprentissages</li> <li>• Les phrases et gestes pour favoriser un bon comportement</li> </ul>	
<p><b>THÈME 5 : LA COMMUNICATION NON VIOLENTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'impact de la formation à la communication non violente dans la pratique enseignante</li> <li>• L'impact de la formation à la communication non violente dans la dynamique relationnelle avec les élèves</li> <li>• L'impact de la formation à la communication non violente dans les interactions quotidiennes</li> </ul>	
<p><b>CLÔTURE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retour sur le dessin</li> <li>• Réaction à l'entretien</li> </ul>	

## BIBLIOGRAPHIE

- Altet, Marguerite. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, Marguerite, Marc Bru et Claudine Blanchard-Laville. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Éditions l'Harmattan, Paris, 300 pages.
- Amigues, René et Marie-Thérèse Zerbato-Poudou. (2009). *Comment l'enfant devient élève : Les apprentissages à l'école maternelle*. Éditions Retz, Paris, 223 pages.
- Anadón, Marta. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Dans recherches Qualitatives, Vol. 26*, p.5-31. Récupérer de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Anzieu, Didier et Martin, Jacques-Yves. (1968). *La dynamique des groupes restreints*. Presses universitaires de France, 397 pages.
- Ausubel, D.P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*, Kluwer Academic Publishers.
- Baillargeon, Normand. (2009). *Contre la réforme : La dérive idéologique du système d'éducation québécois*. Les Presses de l'Université de Montréal, Québec, 170 pages.
- Barth, Anne. (2010). *Quels enfants laisserons-nous à la planète?* Film présenté par Michel Valentin, 65 minutes.
- Barus-Michel, Jacqueline, Eugène Enriquez et André Lévy. (2006). *Vocabulaire de psychosociologie : positions et références*. Éditions Érès, Ramonville Saint-Agne, 590 pages.
- Basque, Josianne. (1999). *L'influence des théories de l'apprentissage sur le design pédagogique*, Télé-université et École de technologie supérieure, notes de cours.
- Bateson, Gregory. (1977). *Tome 1 : Vers une écologie de l'Esprit*. Éditions du Seuil, Paris, 281 pages.
- Bateson, Gregory. (1984). *La nature et la pensée*. Éditions du Seuil, Paris, 242 pages.

- Bateson, Gregory et Jurgen Ruesch. (1988). *Communication et société*. Éditions du seuil, Paris, 346 pages.
- Bell, M. (1995). *What constitutes experience? Rethinking theoretical assumptions*. Dans R.J. Kraft et J. Kielsmeier (eds.). *Experiential learning in schools and higher education*. Boulder, CO : Kendall/Hunt, 9-16.
- Benoit, Malarewicz, Beaujean, Colas et Kannas. (1988). *Dictionnaire clinique des thérapies familiales symétriques*. Paris, Éditions ESF, 569 pages.
- Bertaux, Daniel. (2010). *Le récit de vie*. Éditions Armand Colin, Paris, 126 pages.
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Richard, M. (2005). *Proposition d'un modèle d'ingénierie pédagogique basé sur les recherches en efficacité de l'enseignement*, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, Ottawa.
- Blain, Catherine. (2008). *Étude exploratoire des transformations identitaires et communicationnelles de professionnels suite à une formation en communication non violente*. Mémoire de maîtrise en communication. UQAM, Michèle Isis Brouillet.
- Blume, Brian D., Ford, J. Kevin, Baldwin, Timothy T et Huang, Jason L. (2009). *Transfer of Training: A Meta-Analytic Review*. Éditions Sage, Californie, 42 pages.
- Boissinot, Jacques. (2011). *François Legault veut modifier le système d'éducation*. Radio Canada.ca, 12 avril 2011, récupéré de <http://ici.radio-canada.ca/nouvelles/societe/%202011/04/12/002%20%E2%80%94%20legault-coalition-education.shtml>
- Bonneville, Luc, Sylvie Grosjean et Martine Lagacé. (2007). *Introduction aux méthodes de recherche en communication*. Les Éditions de la Chenelière, Montréal, 238 pages.
- Bouchard, Camil. (2010). Bazzo.tv, émission diffusée sur les ondes de téléquébec, 23 septembre 2010, récupéré de <http://video.telequebec.tv/video/4530/bazzo-tv-recoit-camil-bouchard>
- Bouchard, Camil. (2011). Bazzo.tv, émission diffusée sur les ondes de téléquébec, 3 novembre 2011, récupéré de <http://video.telequebec.tv/video/8970/ecoles-lumineuses-recherches>
- Bouchard, Camil. (2011). Dans *De quoi le Québec a-t-il besoin? : Fragments d'un dialogue essentiel*. Sous la direction de Jean Barbe, Marie-France Bazzo et Vincent Marissal. Les éditions Leméac, Montréal, 177 pages.

- Boulianne, Corinne. (2008). *Le parcours communicationnel du professionnel migrant en recherche d'emploi et son incidence sur l'identité professionnelle : une étude de casa réinsertion professionnelle des immigrants*. Projet de mémoire de la maîtrise en communication, UQAM, Michèle Isis Brouillet.
- Bouquet Brigitte, Riffault Jacques. (2010). De l'humour et du rire dans le travail social. *Vie sociale*, (N° 2), p. 7-10.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. (1970). *La Reproduction*. Éditions de minuit, Paris, 279 pages.
- Bouthat, Chantal. (1993). *Guide de présentation des mémoires et thèses*. UQAM, 110 pages.
- Boutin, Gérald. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'Université du Québec, 184 pages.
- Boutin, Gérald. (2006). L'école face à ses nouveaux défis. p.3-16, dans *L'école actuelle face au changement : Instruire, éduquer ou socialiser, Numéro 6*, sous la direction de Montoya, Y., Martinez, J.-P. et Boutin, G. Presses de l'Université du Québec, Québec, 147 pages.
- Boutin, Gérald. (2012). *La guerre des écoles : Entre transmission et construction des connaissances*. Éditions Nouvelles, Montréal, 121 pages.
- Bowen, C. (1998). *Developmental phonological disorders. A practical guide for families and teachers*. Melbourne: ACER Press.
- Bracke, Danièle. (1998). Vers un modèle théorique du transfert : les contraintes à respecter. *Revue des sciences de l'éducation, volume 24, numéro 2*, p.235-266.
- Bradshaw, John. (2004). *Retrouver l'enfant en soi*. Les Éditions de l'Homme, Montréal, chapitre 2 p.59 à 81.
- Brazelton, T. Berry et Greenspan, Stanley I. (2007). *Ce dont chaque enfant a besoin*. Éditions Marabout, France, 350 pages.
- Brien, R. (1997). *Sciences cognitives et formation*, Presses de l'Université du Québec, 3<sup>e</sup> édition.

- Brodeur, Normand. (2005). *Étude exploratoire de la maîtrise du langage dans les interactions maître — élèves sur la motivation des garçons à vouloir réussir à l'école*. Mémoire de maîtrise en communication, UQAM, 156 pages, Michèle-Isis Brouillet.
- Brouillet, M-I. (1992). Apprendre s'enseigner : Une approche écosystémique de l'interaction éducative. Dans *Méthodes d'intervention consultation et formation*, sous la direction de Roger Tessier et Yvan Tellier. *Changement planifié et développement des organisations, tome 7*, Presses de l'Université du Québec, p.423 à 457.
- Brouillet, M-I. (1996). *Démarche d'autoformation à un dialogue professionnel créateur : Développer ses comportements, ses habilités et ses attitudes dans le temps*. Édité en 2006, COOP UQAM, 80 pages.
- Brouillet, M-I. et Bujold, M-Y. (2001). Analyse des stratégies de communication utilisées par le médecin et coopération dans douze consultations médicales de routine. *Revue Interactions. Vol.4, no.2*.
- Brouillet, M-I. et Deaudelin, C. (1994). Étude écosystémique d'un entretien de supervision de stage. Dans *Revue des sciences de l'éducation, Vol. XX, n. 3*, p.443 à 466.
- Caouette, C. (2010). Dans *Quels enfants laisserons-nous à la planète?* Film présenté par Michel Valentin, 65 minutes.
- Centre St-Pierre (Lemaire, É. et Sauvageau, M.). (2013). *Rapport du projet Mentorat – coaching – tutorat – transfert de savoirs : quelles approches pour les milieux communautaires?*, Montréal, 141 pages.
- Charest, Dominic. (2014). *Repenser la relation prof-élève*. La Presse (tiré de Le Soleil). Article publié le 30 août 2014. Récupéré de <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201408/29/01-4795798-repenser-la-relation-prof-eleve.php>
- Chevrier, Jacques. (2009). La spécification de la problématique. Sous la direction de Benoît Gauthier, dans *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*, Presses de l'Université du Québec, Québec, p.53-87.
- Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire du Saguenay – Lac-Saint-Jean. (2015). Récupéré de [http://www.crepas.qc.ca/775-r%F41e\\_de\\_l%27enseignant](http://www.crepas.qc.ca/775-r%F41e_de_l%27enseignant)

- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010 : Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Gouvernement du Québec, 164 pages.
- Cormier, Solange. (2002). *La communication et la gestion*. Collection organisations en changement. Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, 255 pages.
- Côté, Richard L. (2002). *Faire des émotions et de l'affectivité des alliés dans le processus d'enseignement — apprentissage* dans Louise Lafortune et Pierre Mongeau *L'affectivité dans l'apprentissage*. Collection Éducation recherche. Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, 237 pages.
- Côté-Desjardins, Mathieu. (2010). *La Déséducation*. Capsules Webisodes, Les Productions Fin De Paradigme, récupéré de [www.ladeseducation.ca](http://www.ladeseducation.ca)
- Craft, Anna. (2009) *Changes in the landscape for creativity in education*. p.5-21, dans Achieving QTS Cross — Curricular Strand. *Creativity in Primary Education*. Éditions Learning Matters & Anthony Wilson, Royaume-Uni, 204 pages.
- Cremin Teresa. (2009) *Creative teachers and creative teaching*. p. 36-46, dans Achieving QTS Cross-Curricular Strand. *Creativity in Primary Education*. Éditions Learning Matters & Anthony Wilson, Royaume-Uni, 204 pages.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. (2006). *La créativité : Psychologie de la découverte et de l'intervention*. Éditions Robert Laffont, Paris, 391 pages.
- D'ansembourg, Thomas. (2008). *Qui fuis-je? Où cours-tu? À quoi servons-nous? Vers l'intériorité citoyenne*. Les Éditions de l'Homme, Montréal, 278 pages.
- De Gaulejac, Vincent. (2005). *La société malade de la gestion*. Éditions du seuil, 353 pages.
- De Gaulejac, Vincent. (2009). *Qui est « je »?* Éditions du Seuil, Paris, 218 pages.
- De Gaulejac, Vincent. (2011). *Travail, les raisons de la colère*. Éditions du Seuil, France, 334 pages.
- De Gaulejac, Vincent et Legrand, Michel. (2008). *Intervenir par le récit de vie*. Éditions érès, France, p.87-115
- De Grandpré, Martine et Allen, Nancy. (2014). *Pratiques efficaces d'enseignement de l'oral du quotidien*. Association québécoise des enseignants et des enseignantes du primaire, atelier 208.

- Dejours, Christophe. (1993). *Travail, usure mentale de la psychopathologie à la psychodynamique du travail*. Paris, Bayard, pages 205 à 230.
- Dejours, Christophe. (2008). *Travail, usure mentale*. Bayard, Paris, 298 pages.
- Deledalle, Gérard. (1965). *La pédagogie de John Dewey*. Les Éditions du Scarabée, Paris, 125 pages.
- De Queiroz, Jean-Manuel et Ziolkowski, Marek. (1997). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes. PU de Rennes. Pages 25 à 34.
- Derèze, Gérard. (2009). *Méthodes empiriques de recherche en communication*. Éditions de Boeck Université, Bruxelles, 256 pages.
- Desrosiers, Japel, Singh et Tétreault. (2012). *La relation enseignante — élève positive : ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite scolaire au primaire*. Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec, Volume 6, Fascicule 2, juin 2012, 32 pages.
- Devito, Chassé et Vezeau. (2008). *La communication interpersonnelle*. 2<sup>e</sup> édition. Éditions du renouveau pédagogique inc., Saint-Laurent, 325 pages.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York : Collier.
- Dewey, J. (2004). *L'école et l'enfant*. (Traduction originale de L.S. Pidoux revue et augmentée par Gérard Deledalle) Collection pédagogues du monde entier, Éditions Fabert, Paris, 137 pages.
- Dion-Viens, Daphnée. (2014). *Repenser la relation prof-élève*. La Presse (tiré de Le Soleil). Article publié le 30 août 2014.
- Dolto, Françoise. (1995). *Tout est langage*. Gallimard, 147 pages.
- Doré-Côté, Annie. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire*. Thèse du doctorat en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, en association avec UQÀM, Pierre Potvin (directeur) et Rollande Deslandes (co-directrice).
- Dubar, Claude. (2010). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Éditions Armand Colin, Paris, 251 pages.

- Duhamel, Myriam. (2002). *La théorie des styles d'apprentissages de Kolb : un outil original en carriérologie*. Rapport d'activités dirigées de la maîtrise en éducation. UQÀM, Edwidge Desjardins.
- Émard, Marie-Josée. (2010). *Les contributions parentales à la compréhension des émotions des enfants en début de scolarisation*. Thèse du doctorat en psychologie, UQÀM en association avec l'Université du Québec en Outaouais, Sylvain Coutu.
- Espinosa, Gaëlle. (2002). *La relation maître-élève dans sa dimension affective : Un pivot pour une différenciation des pratiques pédagogiques enseignantes?* Dans *L'affectivité dans l'apprentissage*, sous la direction de Louise Lafortune et Pierre Mongeau. Presses de l'Université du Québec. Sainte-Foy, pages 159 à 182.
- Faure, Jean-Philippe et Girardet, Céline. (2003). *L'empathie, le pouvoir de l'accueil au cœur de la Communication Non Violente*, Éditions jouvence, 172 pages.
- Fortin, L., Plante, A., & Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Chaire de recherche de la commission scolaire de la région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Récupéré de [http://www.csrq.ca/fileadmin/user\\_upload/Page\\_Accueil/Enseignants/Fenetre\\_pedagogique/PEPS/Relation\\_maitre-eleve.pdf](http://www.csrq.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation_maitre-eleve.pdf)
- Gagné, R. M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage* (Trad. R. Brien & R. Paquin). Montréal: H.R.W.
- Gardner, Howard. (1993). *Les formes de la créativité*. Éditions Odile Jacob, Paris, 472 pages.
- Gauthier, Clermont. (2011). *L'école primaire et le Renouveau pédagogique*. Dans *L'école ailleurs, éducation magazine, no.11*, Québec, p.37-39.
- Gendlin, Eugène T. (1982). *Mieux que se comprendre : se retrouver Au centre de soi*. Éditeur Le Jour, 213 pages.
- Gingras F-P. et Côté C. (2009). *La théorie et le sens de la recherche*, dans B. Gauthier (dir.), *Recherche Sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 109-134). Presses de l'Université du Québec.
- Girouard-Gagné, Myriam. (2015). *Différencier les pratiques pédagogiques pour tenir compte de l'hétérogénéité : une question de compétence en gestion de classe?* *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, p.10-19.

- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne 1. La présentation de soi*. Paris, Éditions de Minuit. Chapitre 1, pages 25-49 /241 pages.
- Goleman, Daniel. (2003). *Surmonter les émotions destructrices : Un dialogue avec le Dalai-lama*. Éditions Laffont, Paris, 516 pages.
- Goleman, Daniel. (2009). *Cultiver l'intelligence relationnelle : Comprendre et maîtriser notre relation aux autres pour vivre mieux*. Éditions Robert Laffont, Paris, 429 pages.
- Goleman, Daniel. (2014). *Focus : Attention et concentration : les clefs de la réussite*. Éditions Robert Laffont, Paris, 304 pages.
- Gouvernement de l'Alberta. (2015). Récupéré de <http://www.learnalberta.ca>
- Guay, Amélie. (2012). *Récit des stratégies identitaires et défensives d'un personnel infirmier, dans ses interactions quotidiennes*. Mémoire de maîtrise en communication, UQÀM, Michèle-Isis Brouillet
- Guindon, Jeannine. (2001). *Vers l'autonomie psychique, de la naissance à la mort*. Éditions Sciences et Culture, Montréal, 429 pages.
- Habermas, Jürgen. (1995). *Sociologie et théorie du langage*. Éditions Armand Colin, Paris, 126 pages.
- Hamre, Bridget K. et Pianta, Robert C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Dans Child Development, volume 76*, pages 949-967.
- Harvey, Réginald. (2000). L'école de la réussite. Dans *Réseau, magazine de l'Université du Québec*, Automne 2000. Récupéré de [http://www.uquebec.ca/mag/mag2000\\_09/dossier2000\\_09.html](http://www.uquebec.ca/mag/mag2000_09/dossier2000_09.html)
- Haspeck, Josianne. (2014). *Milieu scolaire: une rentrée à l'heure des compressions*. Article publié le 15 septembre 2014, dans La Presse.
- Henri, France. (2001). Des cours sur le Web à l'université dans *Les TIC au cœur des pédagogies universitaires. Diversités des enjeux pédagogiques et administratifs*, Presses de l'Université du Québec, p. 117-143.
- Honebein, P.C., Duffy, T.M., et Fishman, B.J. (1993). *Constructivism and the design of learning environments: Context and authentic activities for learning in Constructivisme learning*, Berlin, p. 87-108.

- Institut national de santé publique du Québec. (2011). *L'approche par compétences : Un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec*. Vice-présidence aux affaires scientifiques, Québec, 125 pages.
- Jasmin, Julie. (2010). *La Déséducation*. Capsules Webisodes, Les Productions Fin De Paradigme. Récupéré de [www.ladeseducation.ca](http://www.ladeseducation.ca)
- Johnston, Jane. (2009). *What is creativity in science education ?* p.77-93, dans Achieving QTS Cross-Curricular Strand. *Creativity in Primary Education*. Éditions Learning Matters & Anthony Wilson, Royaume-Uni, 204 pages.
- Kaufmann, Jean-Claude. (2011). *L'entretien compréhensif*. Éditions Armand Colin, Paris, 126 pages.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Lafleur, Claude. (2015). *Et si on écoutait les profs... pour une fois!* Le Devoir. Article publié le 3 octobre 2015.
- Lafortune, L. (2008) *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership novateur*. Presses de l'Université du Québec, 264 pages.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste*. Presses de l'Université du Québec, 208 pages.
- Lafortune, L., Ettayebi, M. et Jonnaret, P. (2007). *Observer les réformes en éducation*. Collection éducation-intervention. Presses de l'Université du Québec, Québec, 221 pages.
- Lafortune, L., St-Pierre, L. et Martin, D. (2005). *Compétence émotionnelle dans l'accompagnement : Analyse des manifestations des émotions dans un contexte de changement*. p.87-118, dans Louise Lafortune, Marie-France Daniel, Pierre-André Doudin, Francisco Pons et Ottavia Albanese. *Pédagogie et psychologie des émotions : Vers la compétence émotionnelle*. Collection éducation-recherche, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, 248 pages.
- Lafranchise, Nathalie. 2010. *Analyse du cheminement de personnes enseignantes au plan de la compétence émotionnelle et de sa prise en compte, dans le contexte de l'insertion professionnelle et d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste*. Université du Québec à Trois-Rivières en association avec UQÀM, Thèse du doctorat en éducation, Louise Lafortune et Nadia Rousseau.

- Lambrette, Gregory. (2015). *Bateson, la sagesse systémique*. Éditions SATAS.
- Larrar, Michaël. (2011). *Accros aux écrans*. Éditions Prisma, France, 95 pages.
- Le Boterf, Guy. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences, 4<sup>e</sup> édition entièrement renouvelée*, Éditions d'Organisation, Paris.
- L'éducation en questions. (2001). Distribué par la Société GRICS, *La Collection de vidéos éducatives, Disque 3, Coproduction Mosaïque Films – France 5*, Durée : env. 65 minutes.
- Legendre, Renald. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation – 3<sup>e</sup> édition*. Éditions Guérin, 1 500 pages.
- Le Goff, J.-P. (1999). *Management et manipulation : les émancipateurs de l'ère nouvelle. La barbarie douce : la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Éditions la Découverte, Paris, p.13-36.
- Leroux, Rémi. (2011). L'école primaire et le Renouveau pédagogique. Dans *L'école ailleurs, éducation magazine, no.11*. Québec, p.37-39.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social sciences*. New York : Harper and Row.
- Loveless, Avril. (2009). *Thinking about creativity : developing ideas, making things happen*. p.22-35, dans Achieving QTS Cross-Curricular Strand. *Creativity in Primary Education*. Éditions Learning Matters & Anthony Wilson, Royaume-Uni, 204 pages.
- Maisonneuve, Jean. (2000). *Introduction à la psychosociologie*. Presses universitaires de France, Paris, 323 pages.
- Marc, Edmond et Dominique Picard. (2004). *L'école de Palo Alto : Un nouveau regard sur les relations humaines*. Éditions Retz, Paris, 2004, 224 pages.
- Marc, Edmond et Dominique Picard. (2008). *Relations et communications interpersonnelles*. Éditions Dunod, Paris, 126 pages.
- Marc, Edmond et Dominique Picard. (2015). *Relations et communications interpersonnelles*. 3<sup>e</sup> édition. Éditions Dunod, Paris, 123 pages.

- Martin, D., Doudin, P.-A. et Albanese, O. (2001). Vers une psychopédagogie métacognitive dans P.-A. Doudin, D. Martin, & O. Albanese (Eds.), *Métacognition et éducation : Aspects transversaux et disciplinaires* (pp. 3-29). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Mead, George Herbert. (1963). *L'Esprit, le Soi et la Société*. Paris, PUF. Pages 53 à 70 /332 pages.
- Miller, Alice. (1984). *C'est pour ton bien : les racines de la violence dans l'éducation des enfants*. Éditions Aubier Montaigne, Paris, 320 pages.
- Minary, Jean-Pierre. (1992). *Modèles systémiques et psychologie : Approche systémique et idéologie dans l'Analyse Transactionnelle et dans le courant de Palo-Alto*. Éditeur Pierre Mardaga, Liège, 244 pages.
- Ministère de l'Éducation du gouvernement du Québec. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école: cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. 354 pages.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du gouvernement du Québec. (2016). Récupéré de [www.education.gouv.qc.ca](http://www.education.gouv.qc.ca)
- Mongeau, Pierre. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : Côté Jeans & Côté Tenue de soirée*. Presses de l'Université du Québec, Québec, 145 pages.
- Montessori, Maria. (1996). *L'éducation et la paix*. Éditions Desclée de Brouwer, Paris, 154 pages.
- Morin, Edgar. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Éditions du Seuil, Paris, 130 pages.
- Morin, Edgar. (2015). *Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université*. Récupéré de [ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c1.php](http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c1.php)
- Mucchielli, Alex. (1995). *Psychologie de la communication*. Presses universitaires de France, Paris, 266 pages.
- Mucchielli Alex. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Armand Colin.

- Myers et Myers. (1984). *Les bases de la communication interpersonnelle : Une approche théorique et pratique*. Éditions McGraw-Hill, Canada, 470 pages.
- Observatoire de l'administration publique-ENAP. (2012). *L'état québécois en perspective : Les trois réseaux de l'éducation*. Les Publications du Québec, 13 pages.
- Orgogozo, I. (1988). *Les paradoxes de la communication*. Éditions d'organisation, Paris, 127 pages.
- Ott, Laurent. (2009). *Rendre l'école aux enfants : Mauvaises pensées d'un prof*. Éditions Fabert, Paris, 166 pages.
- Pagès, Max. (1997). *La vie affective des groupes. Esquisse d'une théorie de la relation humaine*. Éditions Dunod, Paris, 286 pages.
- Paillé, Pierre. (1996). *De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier*. Revue de l'association pour la recherche qualitative, Vol.15, Université de Sherbrooke, p.179-195.
- Paillé et Mucchielli. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Collin, 3<sup>e</sup> édition, p.41.
- Paillet, Claire. (1978). *Les métiers au contact d'enfants*. Le Hameau Éditeur, Paris, 218 pages.
- Paré, André. (1977). *Créativité et apprentissage; Créativité et pédagogie ouverte*. Volume II, Éditions NHP, Laval, 319 pages.
- Péladeau N., Forget, J. et Gagné, F. (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme en éducation au Québec : quelques mises au point. Dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol.31, no.1, p.187-209.
- Pelletier, Denis. (1981). *L'arc-en-soi : Essai sur les sentiments de privation et de plénitude*. Éditions Robert Laffont, Paris et Éditions Stanké, Montréal, 176 pages.
- Peloux, Isabelle. (2010). *Quels enfants laisserons-nous à la planète?* Film réalisé par Anne Barth et présenté par Michel Valentin, 65 minutes.
- Perreault, Michelle. (2011). *Vérification des liens entre les stressés, le soutien social, la santé psychologique au travail et la qualité de la relation élève-enseignant*. Thèse de doctorat en psychologie du travail et des organisations, Université de Montréal, Luc Brunet

- Perrenoud, P. (1997) Pédagogie différenciée : des intentions à l'action. Dans *Pédagogie collégiale (Québec)*, Vol. 10, n° 3, p. 5-16.
- Perrenoud, P. (2000). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 3<sup>e</sup> éd. Récupéré [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/ph\\_livres/php\\_construire.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/ph_livres/php_construire.html)
- Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*, Université de Genève.
- Pianta, Robert C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. American Psychological Association, Washington, 207 pages.
- Piaget, Jean. (1964). Le développement mental de l'enfant. Dans *Six études de psychologie génétique* (p. 9-86). Éditions Denoël/Gonthier (1<sup>re</sup> éd. 1947), Paris.
- Piaget, Jean. (1968). The Mental Development of the Child. Dans *Six Psychological Studies*, D. Elkind (ed.), New York: Vintage Books, 1-73.
- Piaget, Jean. (1971). *Psychology and epistemology*. Middlesex, England : Penguin Books.
- Poeydomenge, Marie-Louise. (1984). L'éducation selon Rogers : les enjeux de la non-directivité. Dans *Organisation et sciences humaines*. Éditions Dunod, Paris, 194 pages.
- Pons, F., Doudin, P.A., Harris P. et De Rosnay, M. (2002) Métaémotion et intégration scolaire. Dans Louise Lafortune et Pierre Mongeau. *L'affectivité dans l'apprentissage. Collection Éducation recherche*. Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, 237 pages.
- Portelance, Colette. (2008). *Éduquer pour rendre heureux*. Les Éditions du CRAM, Montréal, 332 pages.
- Portelance, Colette. (2011). *La communication authentique : Approfondissez vos relations intimes*. Les Éditions du CRAM, Montréal, 273 pages.
- Projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. (2002-2008). Louise Lafortune et ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Université du Québec à Trois-Rivières, 82 pages.
- Rapaille, G. et Barzach, M. (1974). *Je t'aime je ne t'aime pas*. Éditions universitaires Créargie, Paris, 231 pages.

- Rapaille, G., Breugnot, P. et Bouthier, B. (1978). *Si vous écoutiez vos enfants? : 36 réponses aux problèmes capitaux des relations parents/enfants*. Édition Mengès Paris, 257 pages.
- Rapport du groupe de travail pour les jeunes. (1998). *Un Québec fou de ses enfants*. Gouvernement du Québec, ministère de la Santé et des Services sociaux, 179 pages.
- Rivard, P. et Lauzier, M. (2013). *Gestion de la formation et du développement des ressources humaines*. 2<sup>e</sup> édition, Presses de l'Université du Québec, 400 pages.
- Rogers, Carl R. (1968). *Le développement de la personne*. Éditions Dunod, Paris, 286 pages.
- Rogers, Carl R. (1971). *Liberté pour apprendre*. Traduit par D. Le Bon, Dunod, Paris, 355 pages.
- Roiron, Hélène-Marie. *COM1613 : Phénomènes de groupe et de communication en situation d'animation culturelle*.
- Rosenberg, Marshall B. (1983). *A Model for Nonviolent Communication*. Philadelphia PA: New Society Publishers.
- Rosenberg, Marshall B. (1999). *Nonviolent Communication: A Language of Compassion*. Del Mar CA: Puddledancer Press.
- Rosenberg, Marshall B. (2003). *Nonviolent Communication: A Language of Life* (2nd ed.). Encinitas CA: Puddledancer Press.
- Rosenberg, Marshall B. (2006). *Enseigner avec bienveillance : Instaurer une entente mutuelle entre élèves et enseignants*. Éditions Jouvence, France, 94 pages.
- Rosenberg, Marshall B. (2007). Vers une éducation au service de la vie. Dans *Parents Aujourd'hui*. Les Éditions de l'Homme, Montréal, 165 pages.
- Rosenberg, Marshall B., and P. Molho. (1998). *Nonviolent (empathic) communication for health care providers*. *Haemophilia*, 4, 335-340.
- Salomé, Jacques. (1989). *Papa, Maman, écoutez-moi vraiment : Pour comprendre les différents bagages de l'enfant*. Éditions Albin Michel, Paris, 307 pages.
- Salomé, Jacques. (1991). *T'es toi quand tu parles : Jalons pour une grammaire relationnelle*. Éditions Albin Michel, Paris, 183 pages.

- Salomé, Jacques. (1995). *Charte de vie relationnelle à l'école ou Jalons pour mieux communiquer entre enfants et adultes au cours d'une année scolaire*. Éditions Albin Michel, Paris, 181 pages.
- Salomé, Jacques. (2004). *Minuscules aperçus sur la difficulté d'enseigner*. Éditions Albin Michel, Paris, 165 pages.
- Se Brancher Cœur. (2016) Récupéré de [sebranchercoeur.ca](http://sebranchercoeur.ca)
- Senneville, Caroline. (2015). *Et si on écoutait les profs... pour une fois!* Le Devoir. Article publié le 3 octobre 2015.
- Shannon, C. et Weaver, W. (1975). *Théorie mathématique de la communication*. Paris, CEPI, 1975
- Solar, Claudie. (2001). *Équipes de travail efficaces : savoirs et temps d'action*. Les Éditions Logiques, Outremont, p.15-38.
- Soulé, S. (2007). *Observation participante ou participation observante*, Recherches qualitatives, Vol. 27, p. 127-140.
- St-Arnaud, Yves. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal. PUM. Collection Intervenir, Pages 51 à 62 /111 pages.
- St-Arnaud, Yves. (1995). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Yves. (2003). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*. Deuxième édition revue et augmentée. Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Yves. (2004a). *La personne humaine : Développement personnel et relations interpersonnelles*. Les éditions de l'Homme, Québec, 203 pages.
- St-Arnaud, Yves. (2004b). *Petit code de la communication*. Les éditions de l'Homme, Québec, 128 pages.
- St-Arnaud, Yves. (2009). *L'autorégulation : Pour un dialogue efficace*. Les Presses de l'Université de Montréal, 160 pages.
- St-Arnaud, Yves. (2011). *L'autorégulation. Pour un dialogue efficace*. Les Presses de l'Université de Montréal, 154 pages.

- Talbot, Nadine. (2015). *Élaboration d'une échelle d'un niveau d'adéquation perçue des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe à l'approche par compétences selon des étudiants*. Thèse en éducation. Université du Québec à Montréal. 163 pages. Gilles Raïche.
- Tardif, Jacques. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Les Éditions Logiques, Montréal, 222 pages.
- Tardif, Jacques. (2001). *Faire autrement en classe : du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage*. Documentaire présenté par le Ministère de la recherche, de la science et de la technologie, Québec, 73 minutes.
- Tardif, Jacques. (2006). *L'évaluation des compétences*. Les Éditions Chenelière Éducation, Montréal, 384 pages.
- Tardif, J. et Meirieu, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances, *Vie pédagogique*, n° 98, mars-avril, pp. 7.
- Tessier, Roger. (1992). *La dynamique du développement des organisations dans Changement planifié et développement des organisations*. Direction de R. Tessier et Y. Tellier. Tome 8 : *Méthodes d'intervention Développement organisationnel*. Sillery. PUQ, pages 157 à 172 /590 pages.
- Tremblay, Marc-Adélar. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. Éditions McGraw-Hill, Montréal, p.71-90
- Valentin, Michel. (2010). *Quels enfants laisserons-nous à la planète ?* Récupéré de <http://quelsenfants.lesamanins.com/>
- Varela, Francisco. (1989). *Reflections on the Circulation of Concepts between a Biology of Cognition and Systemic Family Therapy*. CREA, École Polytechnique, Paris.
- Vézina Monic. (2014). *Repenser la relation prof-élève*. La Presse (tiré de Le Soleil). Article rédigé par Daphnée Dion-Viens, publié le 30 août 2014.
- Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire. Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck Université – Pratiques pédagogiques.
- Villeneuve, Louise. (1991). *Des outils pour apprendre : Reconnaître et développer ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes*. Éditions Saint-Martin, Montréal, 192 pages.

- Von Glasersfeld, E. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical ? *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), p.21-27.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Wang, M., Haertel, G. et Walberg, H. (1994). What helps students learn ? *Educational Leadership*, volume 51, numéro 4, 74-79.
- Wasserman, Inui et Thomas. (1983). *Systematic analysis of clinician patient interactions: A critique of recent approaches with suggestions for future research*. *Medical Care*, XXVI(21), 279-293.
- Watzlawick, Paul. (1980). *Le langage du changement : éléments de communication thérapeutique*. Éditions du Seuil, Mayenne, 184 pages.
- Watzlawick, Paul. (1991). *Les cheveux du baron de Münchhausen : psychothérapie et réalité*. Paris, Éditions du Seuil, p.9 à 38 /254 pages.
- Watzlawick, Paul, J. Helmick Beavin et Don D. Jackson. (1972). *Une logique de la communication*. Éditions du seuil, France, 280 pages.
- Weber, S. (1976). *Modèles dominants et aspirations à l'éducation : Un exemple au Brésil*. Paris.
- Weil, Pierre. (2003). *L'art de vivre la vie*. Éditions du Rocher, Monaco, 230 pages.
- Whitham, Mélanie. (2002). *The P.E.A.C.E. School : A Process of Healing and Liberation A place of Learning, Love and Hope*. Thesis of the Master of Arts in Education, Goddard College.
- Whitham, Mélanie et Berghella, Nadia. (2013). *J'ai des oreilles magiques*. Éditions Se Brancher Cœur.
- Wilson, B.G. (1996). What is a constructivist learning environment? In *Constructivist learning environments. Case studies in instructional design*, Englewood Cliffs, NJ : Educational Technology Publications, p. 3-8.
- Winkin Yves. (1981). *La nouvelle communication, Texte : Gregory Bateson, Communication*. Éditions du Seuil, Paris, 390 pages.
- Winkin, Yves. (1996). *Anthropologie de la communication : De la théorie au terrain*. Éditions de Boeck, Bruxelles, 239 pages.

Winnicott, D. W. (1971). Jeu et réalité : L'espace potentiel. Dans *Connaissance de l'Inconscient*, Éditions Gallimard, 212 pages.

Wittezaele, Jean-Jacques. (2003). *L'Homme relationnel*. Éditions du Seuil, France, 358 pages.

Woodruff, Ashael Davis. (1961). *Basic concepts of teaching*. Éditions Chandler Publishing