

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

en association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES PRATIQUES NON VERBALES DE L'ENSEIGNANT DU PRIMAIRE DANS
LA GESTION DES COMPORTEMENTS PERTURBATEURS DES ÉLÈVES

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

JEAN-RENÉ LAPOINTE

JANVIER 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse 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.07-2011). 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.»

*À tous ceux qui ont cru en moi.
Sachez que rien n'est jamais joué d'avance...*

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

DOCTORAT EN ÉDUCATION (Ph.D.)

Programme offert par l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

en association avec

l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

l'Université du Québec en Outaouais (UQO)

l'Université du Québec à Rimouski (UQAR)

l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)

et l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Cette thèse a été dirigée par :

François Guillemette, directeur de recherche, Ph.D, UQTR

Jason Luckerhoff, codirecteur de recherche, Ph.D UQTR

Jury d'évaluation de la thèse :

Luc Prud'homme, Ph.D UQTR

Nancy Gaudreau, Ph.D ULaval

Catherine Lanaris, Ph.D UQO

Prénom et nom, grade Rattachement institutionnel

Prénom et nom, grade Rattachement institutionnel

Thèse soutenue le 17 décembre 2015

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements iront à ma merveilleuse femme Cathy Lambert. Tout au long de cet immense projet, elle aura su me soutenir, me reconforter, me corriger et m'écouter de façons calme et posée. Son dévouement extraordinaire m'aura permis de me soustraire à certaines tâches du quotidien pour me permettre de m'investir totalement dans la réalisation de ce doctorat. Je souhaite à quiconque se lance dans une aventure comme la mienne d'avoir à ses côtés un pilier tel que Cathy. Je tiens également à remercier les formidables enfants qui partagent ma vie. Durant plus de cinq années entières, Marianne, Louis, Maxim et Mickaëlle ont été d'une incroyable générosité en me permettant d'être souvent moins présent que je ne l'aurais souhaité. Les nombreuses questions posées par Marianne sur l'avancement de ma thèse doctorale m'ont servi d'agents motivateurs. Les moments passés avec Louis à discuter de sports et d'autres choses m'ont rendu la vie plus légère. Les nombreuses surprises de Maxim m'ont permis de demeurer ancré dans le quotidien. Les innombrables accolades de Mickaëlle ont été pour moi d'adorables pauses. Je remercie de tout cœur Marie-Christine Lapointe, ma sœur « rayon de soleil » qui a également joué à merveille le rôle de correctrice attentionnée. Soyez assurés que ces précieux commentaires ont été entendus. Je remercie les formidables enseignants qui ont accepté de collaborer activement dans cette recherche durant une année scolaire entière. Vous côtoyer quotidiennement aura été un réel honneur à mes yeux.

Durant mon parcours doctoral, j'ai eu la chance d'être accompagné d'une équipe professorale hors du commun. Cette équipe a su atteindre un parfait équilibre entre efficacité, rigueur, confiance et plaisir. J'adresse d'abord mes plus sincères remerciements à M. François Guillemette, directeur de la recherche. Cette thèse serait bien différente si je n'avais pas pu bénéficier de sa grande disponibilité, de ses précieux conseils, de ses encouragements et de son positivisme. Mes remerciements vont également à M. Jason Luckerhoff, co-directeur de cette recherche. Son

dynamisme et sa grande rigueur lui font honneur. Finalement, je remercie Mme Ekaterini Lanaris et Mme Nancy Gaudreau, membres de mon jury, de même que M. Luc Prud'homme, qui a accepté d'en être le président. Merci également aux professeurs qui, d'une manière ou d'une autre, ont jalonné mon parcours au doctorat réseau : Mme Catherine Lanaris, M. Stéphane Thibodeau, Mme Monique L'Hostie, Mme Lorraine Savoie-Zajc, Mme Christine Girard, Mme Liliane Portelance, Mme Jacinthe Dion. Par ailleurs, je remercie de nouveau M. Stéphane Thibodeau. Faire une thèse presque exclusivement à distance aura été un grand défi pour moi, plus que je ne l'imaginai au départ. Dans les dernières années, M. Thibodeau a été d'une aide précieuse en tant que directeur du programme de doctorat en éducation à l'UQTR. Enfin, j'adresse mes remerciements à la Fondation de l'Université du Québec, qui m'a soutenu ponctuellement durant mon cheminement au 3^e cycle en m'octroyant de généreuses bourses d'excellence.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	4
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL	19
2.1. Premier concept central : la communication non verbale	20
2.1.1 La communication en enseignement	21
2.1.1.1 La « compétence de communication »	26
2.1.2 Une communication « non verbale »	33
2.1.2.1 La recherche sur la communication non verbale	39
2.1.2.2 La communication non verbale en enseignement	46
2.1.2.3 Des rôles (ou fonctions)n de la communication dans les pratiques de gestion comportementale des enseignants	50
2.1.2.4 Une catégorisation de la communication non verbale en enseignement .	54
2.2. Second concept central : le comportement perturbateur	60
2.2.1 La gestion de classe	61
2.2.1.1 La gestion comportementale des élèves	64
2.2.2 Des comportements perturbateurs chez les élèves	65
2.2.2.1 Perspectives paradigmatiques	66
2.2.2.2 Définir le comportement perturbateur sous une approche éducative. ...	70
2.2.3 Types de comportements perturbateurs	73
2.2.4 Origines des comportements perturbateurs	76
2.2.5 La gestion des comportements perturbateurs par l'enseignant	77
2.2.6 Des pratiques de gestion comportementale liées à la communication non verbale	82
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	88
3.1. Cadre épistémologique	88
3.1.1 Une approche interprétative	89
3.1.2 Recourir à la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) pour	

soutenir une approche interprétative	93
3.2 Description du parcours méthodologique de cette recherche	95
3.2.1 Grandes orientations méthodologiques	96
3.2.1.1 Développement par itération	96
3.2.1.2 Flexibilité procédurale	97
3.2.1.3 Échantillonnage théorique	98
3.2.2 Démarche de collecte de données	101
3.2.2.1 Instrumentation	101
3.2.2.2 Caractéristiques de l'échantillon et du milieu d'investigation	108
3.2.2.3 Processus d'échantillonnage théorique	111
3.2.3 Traitement des données	124
3.2.4 Démarche d'analyse des données	124
3.2.4.1 Opérations de codage et de catégorisation	125
3.2.4.2 Développement théorique	133
3.2.4.3 Recherche d'une saturation théorique	135
3.2.4.4 Recherche d'une validation enracinée	136
3.2.4.5 Rédaction de notes	137
3.2.4.6 Rédaction de la théorie	139
3.2.4.7 Modélisation et intégration théoriques	140
3.3 Critères de scientificité	142
3.3.1 Crédibilité	143
3.3.2 Transférabilité	145
3.3.3 Fiabilité	146
3.3.4 Confirmation	147
CHAPITRE IV RÉSULTATS D'ANALYSE	148
4.1. Apports de la recherche à la compréhension du phénomène.	148
4.2 La gestion des comportements perturbateurs par des pratiques non verbales : un processus à phases multiples	149
4.2.1 Première phase : l'analyse de la situation	149
4.2.1.1 Prendre conscience du comportement perturbateur	150
4.2.1.2 Porter un jugement sur le comportement perçu	150
4.2.1.3 Définir le comportement perturbateur	154
4.2.1.4 Synthèse de la phase d'analyse	160
4.2.2 Deuxième phase : la contextualisation	161
4.2.2.1 La structure du groupe	163
4.2.2.2 La dynamique du groupe	169
4.2.2.3 Le nombre d'élèves impliqués	172
4.2.2.4 La relation éducative	174
4.2.2.5 Synthèse de la phase de contextualisation	177
4.2.3 Troisième phase : la mobilisation des pratiques non verbales	180

4.2.3.1 De « communication non verbale » à « pratique non verbale »	181
4.2.3.2 Description des pratiques non verbales et de leurs intentions éducatives	183
4.2.3.3 Synthèse de la phase de mobilisation	209
4.2.4 Quatrième phase : l'évaluation des pratiques non verbales	213
4.2.4.1 Les pratiques mobilisées sont jugées efficaces et suffisantes	215
4.2.4.2 Les pratiques mobilisées doivent être renforcées	216
4.2.4.3 Les pratiques mobilisées sont jugées inefficaces	217
4.2.4.4 Synthèse de la phase d'évaluation	218
4.2.5 Des conditions favorables à la gestion des comportements perturbateurs par la mobilisation de pratiques non verbales	220
4.2.5.1 Un contexte favorable à la gestion des comportements perturbateurs par la mobilisation de pratiques non verbales	221
4.2.5.2 Des « pratiques combinées » favorables à la gestion des comportements perturbateurs par la mobilisation de pratiques non verbales . . .	226
4.2.5.3 Des « types de comportements perturbateurs » favorables à la gestion des comportements perturbateurs par la mobilisation de pratiques non verbales	229
4.2.5.4 Une « relation pédagogique » favorable à la gestion des comportements perturbateurs par la mobilisation de pratiques non verbales . . .	232
4.2.5.5 Une « compétence professionnelle » favorable à la gestion des comportements perturbateurs par la mobilisation de pratiques non verbales . . .	234
4.3 L'intégration de la théorie	239
4.3.1 Modélisation globale des éléments constitutifs du phénomène	240
4.3.2 Noyau théorique sous forme d'énoncés	243
4.3.2.1 Premier énoncé	243
4.3.2.2 Deuxième énoncé	244
4.3.2.3 Troisième énoncé	245
4.3.2.4 Quatrième énoncé	246
4.3.2.5 Cinquième énoncé	247
4.3.2.6 Sixième énoncé	247
4.3.2.7 Septième énoncé	248
4.3.2.8 Huitième énoncé	249
4.3.2.9 Neuvième énoncé	250
4.3.2.10 Dixième énoncé	251
4.3.2.11 Onzième énoncé	252
4.3.2.12 Douzième énoncé	252
4.3.2.13 Treizième énoncé	254
 CHAPITRE V DISCUSSION DES RÉSULTATS D'ANALYSE	 255
5.1 Apport de la théorie émergente sur les objectifs de recherche et réactivation des connaissances théoriques sous-jacentes	255

5.1.1 Objectif 1 : identifier des pratiques non verbales mobilisées par les enseignants afin de gérer les comportements jugés perturbateurs des élèves. . .	256
5.1.2 Objectif 2 : étudier la mobilisation de pratiques non verbales de l'enseignant	259
5.1.3 Objectif 3 : préciser les perceptions que les enseignants ont de leurs pratiques non verbales et des rôles (ou fonctions) qu'elles jouent dans leur gestion des comportements perturbateurs en classe	263
5.1.4 Objectif 4 : comprendre la façon dont l'enseignant développe son répertoire de pratiques non verbales	269
5.2 Nouveau regard sur la problématique	271
5.3 Homogénéité des types de comportements perturbateurs	275
5.4 Intensité des situations de perturbation scolaire	280
5.5 Stabilité du rôle des pratiques éducatives de l'enseignant dans la gestion des comportements perturbateurs des élèves.	284
5.6 Des conséquences positives aux pratiques non verbales.	286
5.7 Formation aux pratiques non verbales	288
5.7.1 Une diversité de champs disciplinaires	289
5.7.2 Des recherches menées en sciences de l'éducation	291
5.7.3 L'expérience vécue par les enseignants lors de cette recherche	297
	301
CONCLUSION	
	310
RÉFÉRENCES.	
	335
ANNEXE A. CINQ EXEMPLES DE CANEVAS D'ENTRETIEN	343
ANNEXE B. CANEVAS D'ENTRETIEN AVEC UNE PROFESSEURE UNIVERSITAIRE MEMBRE DU CENTRE DE SOUTIEN À LA FORMATION DES MAÎTRES	345
ANNEXE C. TROIS EXEMPLES DE PREMIERS ÉCHANGES INFORMELS AVEC DES ENSEIGNANTS GRAVITANT DANS L'ENTOURAGE DU CHERCHEUR PRINCIPAL	349
ANNEXE D. EXEMPLE D'UN ENTRETIEN INDIVIDUEL OUVERT MAIS PLUS STRUCTURÉ	355
ANNEXE E. EXEMPLE D'UN ENTRETIEN PAR COURRIELS	

ANNEXE F. EXTRAITS TIRÉS DE LA CORRESPONDANCE MANUSCRITE	359
ANNEXE G. EXEMPLE D'ORGANISATION DU SYSTÈME DE CODAGE DANS N'VIVO	367
ANNEXE H. ORGANISATION DU SYSTÈME DE CODAGE SÉLECTIF	372
ANNEXE I. EXEMPLES DE MODÉLISATIONS	374

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1.</i> Différentes conceptions de la communication non verbale.	35
<i>Figure 2.</i> Différentes fonctions de la communication non verbale de l'enseignant en contexte de gestion comportementale des élèves.	51
<i>Figure 3.</i> Les composantes de la sixième compétence professionnelle en enseignement (MEQ, 2001, p. 133)	63
<i>Figure 4.</i> Différentes appellations pour les comportements perturbateurs.	70
<i>Figure 5.</i> Boucle de théorisation menant à la compréhension du phénomène.	142
<i>Figure 6</i> Niveaux d'intensité des comportements jugés perturbateurs.	158
<i>Figure 7.</i> Synthèse de la phase d'analyse de la situation.	160
<i>Figure 8.</i> Les quatre pôles de la contextualisation.	162
<i>Figure 9.</i> Différents éléments reliés à la structure du groupe.	164
<i>Figure 10.</i> Synthèse de la phase contextualisation.	178
<i>Figure 11.</i> Catégories de pratiques non verbales des enseignants en contexte de gestion comportementale des élèves.	183
<i>Figure 12.</i> Homogénéité des intentions éducatives sous-jacentes aux pratiques non verbales.	212
<i>Figure 13.</i> Synthèse de la phase d'évaluation des effets.	219
<i>Figure 14.</i> Modélisation globale des éléments constitutifs du phénomène.	241
<i>Figure 16.</i> Parallèle entre les fonctions des comportements non verbaux de l'enseignant et ses intentions éducatives.	267

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Catégorisation de la communication non verbale selon les écrits de Knapp (1978 : 1980)	44
Tableau 2. Nom et années d'expérience des enseignants	109
Tableau 3. Synthèse des différentes opérations intervenant dans le processus de collecte de données et d'échantillonnage théorique	124
Tableau 4. Les intentions éducatives de l'enseignant qui mobilise des pratiques non verbales liées au silence	188
Tableau 5. Les intentions éducatives de l'enseignant qui mobilise des pratiques non verbales liées au regard et à l'expression du visage	193
Tableau 6. Les intentions éducatives de l'enseignant qui mobilise des pratiques non verbales liées à la gestion de l'espace	199
Tableau 7. Les intentions éducatives de l'enseignant qui mobilise des pratiques non verbales liées à la gestualité	204
Tableau 8. Les intentions éducatives de l'enseignant qui mobilise des pratiques non verbales liées au symbolisme	209
Tableau 9. Synthèse de la phase de mobilisation de pratiques non verbales	210
Tableau 10. Les principaux types de comportements perturbateurs au fil des décennies	277

RÉSUMÉ

Au Québec, et dans de nombreux pays, les enseignants rencontrent régulièrement des élèves qui adoptent des comportements perturbateurs en classe. Plusieurs études ont démontré que la gestion de ces comportements représente un important défi pour les enseignants, qui se sentent généralement peu outillés pour intervenir d'une façon qu'ils jugent adéquate. Généralement, les écrits scientifiques dépeignent les pratiques non verbales de l'enseignant comme un outil efficace et accessible lui permettant de faciliter la gestion des comportements perturbateurs et d'ainsi harmoniser l'ambiance éducative de la classe.

Cette recherche propose d'établir des ponts entre l'analyse des pratiques éducatives de l'enseignant et l'étude de la communication non verbale dans les interactions humaines. En explorant spécifiquement le rôle des pratiques non verbales de l'enseignant dans la gestion comportementale des élèves, cette recherche vise à identifier les pratiques non verbales mobilisées par l'enseignant et à explorer les mécanismes qui entrent en jeu dans le développement de son répertoire de pratiques non verbales. Elle est également l'occasion de permettre une meilleure compréhension du processus de mobilisation qui entoure de telles pratiques d'intervention. Enfin, cette étude est l'occasion d'approfondir le phénomène des comportements perturbateurs en classe.

En adoptant une perspective macroscopique concevant les pratiques non verbales de l'enseignant comme étant rattachées au phénomène des comportements jugés perturbateurs, cette recherche implique la participation d'un groupe d'enseignants du primaire, et s'enracine profondément dans leur vécu et leurs expériences antérieures. Un devis méthodologique à la fois qualitatif et inductif est développé afin de maintenir une ouverture face à tous les éléments constitutifs du phénomène susceptibles d'en approfondir la compréhension. En cohérence avec ses orientations épistémologiques et méthodologiques, cette recherche mobilise une démarche de collecte et d'analyse des données menant à l'échafaudage graduel et continu d'une interprétation théorique qui permet de comprendre le rôle joué par les pratiques non verbales de l'enseignant dans sa gestion des comportements perturbateurs en classe.

En amont du phénomène étudié, cette recherche révèle l'existence de différents niveaux d'intensité pour aborder la gestion des comportements perturbateurs; ces comportements n'ont pas tous la même importance pour l'enseignant et, par conséquent, ils ne nécessitent pas la mobilisation des mêmes pratiques.

Par ailleurs, cette recherche permet de comprendre que les pratiques non verbales de l'enseignant répondent à un processus qui transcende les simples intuitions ou réflexes professionnels. Pour lui permettre de mobiliser les pratiques les

plus appropriées selon la problématique vécue, l'enseignant s'inscrit dans une démarche analytique impliquant l'analyse de la situation, la considération d'éléments contextuels, la mobilisation de pratiques non verbales et l'évaluation de leurs impacts sur la situation problématique.

Aussi, dans cette recherche, les pratiques non verbales ne sont pas perçues comme un outil de manipulation, de décodage ou de lecture du comportement humain par les enseignants. Elles sont plutôt considérées comme des pratiques complexes, ancrées au cœur des interactions vécues en classe et essentiellement liées à une volonté de différencier leur relation éducative avec l'élève.

Cette recherche permet également d'approfondir le concept de comportement perturbateur. Étroitement liées à la perception que les enseignants ont des comportements rencontrés, les pratiques non verbales mobilisées seront généralement jugées comme étant plus susceptibles d'entraîner des conséquences positives lorsqu'elles concernent des situations perçues comme étant peu ou modérément perturbatrices pour l'enseignant. De plus, cette recherche permet de préciser le rôle des pratiques non verbales dans la gestion des comportements perturbateurs, en concevant généralement ces pratiques comme faisant partie d'un premier niveau d'intervention dont les conséquences positives sont moindres à mesure que la situation problématique se complexifie ou s'intensifie. Ainsi vues, les pratiques non verbales ne peuvent être perçues comme étant globalement adéquates dans toutes situations problématiques impliquant la manifestation d'un comportement jugé perturbateur par les enseignants.

Finalement, cette recherche met de l'avant certaines conditions pouvant influencer favorablement l'adéquation entre les conséquences des pratiques non verbales de l'enseignant et ses intentions éducatives. Parmi ces conditions, notons l'importante place que prennent la combinaison et l'interdépendance des pratiques non verbales. Ainsi, même si certaines catégories de pratiques non verbales peuvent être identifiées, l'enseignant considère généralement qu'elles ne sauraient être étudiées de manière isolée et indépendante l'une de l'autre. Elles représentent un tout indissociable parce qu'elles s'influencent et s'alimentent entre elles.

INTRODUCTION

Cette recherche est une étude des pratiques non verbales mobilisées par l'enseignant lorsqu'il est confronté à des comportements jugés perturbateurs adoptés par un ou plusieurs élèves. En explorant spécifiquement le rôle et la place de la communication non verbale dans les pratiques de gestion comportementale, cette recherche vise à comprendre les mécanismes non verbaux utilisés par l'enseignant.

Le chapitre I, qui fait état de la problématique, est d'abord une mise en contexte de la recherche. En précisant l'objet d'étude et en faisant ressortir le problème de recherche, ce premier chapitre est l'occasion d'aborder les principaux éléments constitutifs du phénomène étudié et de faire ressortir la pertinence sociale et scientifique du projet proposé. Ce chapitre se termine sur l'articulation d'une question générale de recherche.

Le chapitre II est dédié à la délimitation des principaux concepts concernés par le projet. Plus précisément, dans ce chapitre portant sur le cadre conceptuel de la recherche, nous nous attarderons à circonscrire les deux concepts centraux à la recherche que sont la communication non verbale et les comportements perturbateurs des élèves. Par la suite, ce second chapitre se termine par la précision d'un objectif général de recherche, ainsi que par l'identification de quatre objectifs spécifiques.

Dans le chapitre III, le lecteur retrouvera le récit de la démarche méthodologique empruntée par le chercheur. Après certaines précisions sur le cadre

épistémologique de la recherche, une description détaillée du parcours méthodologique et de la prise en compte des critères de scientificité sera faite.

Le chapitre IV, portant sur les résultats tirés de notre démarche d'analyse, présente de façon détaillée les pratiques non verbales de l'enseignant qui ont été analysées dans un processus articulé en quatre phases distinctes. Par la suite, certaines pistes d'interprétation seront abordées sous forme de conditions favorables à la gestion des comportements perturbateurs par la mobilisation de pratiques non verbales. Enfin, dans un effort d'intégration des différents éléments constitutifs du phénomène qui auront été soulevés, ce chapitre se termine par l'élaboration d'une théorie enracinée dans le vécu des enseignants. Elle se présente d'abord sous une forme modélisée, pour ensuite être développée autour d'énoncés théoriques. Enfin, les principaux éléments constitutifs de la théorie enracinée seront mis en relation avec chacun des objectifs spécifiques de cette recherche.

Afin de situer davantage les résultats de cette recherche à l'intérieur du champ des sciences de l'éducation, et d'autres champs disciplinaires, le chapitre V présentera une discussion entre les résultats d'analyse de notre recherche et ceux mis en lumière par d'autres chercheurs lors d'études antérieures. En portant d'abord un nouveau regard sur la problématique soulevée par cette étude doctorale, ce chapitre traitera ensuite d'aspects spécifiques du phénomène tels que l'homogénéité des types de comportements perturbateurs, les niveaux d'intensité des situations de perturbation scolaire, la stagnation du rôle des pratiques éducatives de l'enseignant dans les

manifestations de comportements perturbateurs, les conséquences des pratiques non verbales et la formation aux pratiques non verbales.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Au cœur du phénomène sur lequel porte cette recherche se retrouve l'enseignant en relation avec un élève ou un groupe d'élèves adoptant des comportements perturbateurs jugés dérangeants ou inappropriés en classe (Burroughs, 2007). Ces comportements viennent perturber d'une façon ou d'une autre le fonctionnement de la classe ou le déroulement des activités pédagogiques. Ils sont considérés comme étant incompatibles avec les apprentissages scolaires puisqu'ils entraînent généralement la dégradation de l'atmosphère de la classe ou l'interruption momentanée de la situation d'apprentissage (Chouinard, 2009; Cipani, 1995; Corriveau, 1991; Fortin et Strayer, 2000; Martin, Morcillo et Blin, 2004; Polsgrove, 1996)¹. Face à une telle situation, l'enseignant mobilise certaines pratiques éducatives. Parmi toutes celles qu'il aura développées au fil de ses expériences, la présente recherche s'attardera à comprendre les perceptions des enseignants quant aux pratiques non verbales qu'ils mobilisent lorsqu'ils considèrent être en présence d'un comportement perturbateur chez un ou plusieurs de leurs élèves.

¹ En optant pour l'utilisation du « et » plutôt que de la perluète (« & ») lorsqu'une référence comprend plus d'un auteur, nous nous arrimons à l'adaptation française des normes bibliographiques de l'American Psychological Association (APA) telles que proposée par M. Marc Couture de la Télé-université (TÉLUQ) : <http://benhur.telug.quebec.ca/~mcouture/apa/index.htm>.

Au cours de la dernière décennie, les difficultés éprouvées par les enseignants à gérer les comportements perturbateurs en classe se sont révélées être une préoccupation majeure dans le milieu de l'éducation au Québec (Doudin, Curchod-Ruedi et Moreau, 2011; Maranda, Marché-Paillé et Viviers, 2011; Nault et Lacourse, 2008). On dénote une préoccupation similaire dans d'autres pays occidentaux (CSÉ, 2001; Beaman, Wheldall et Kemp, 2007). De surcroît, la problématique se rattachant aux comportements perturbateurs chez les jeunes dépasse largement le champ des sciences de l'éducation (D'Ambrogio et Speranza, 2012; Gauthier, Gignac, Lafortune et Cousineau, 2010).

Globalement, les comportements perturbateurs des élèves sont des attitudes ou des actions qui, selon l'enseignant, perturbent le déroulement des activités éducatives et peuvent miner l'ambiance de classe (Archambault et Chouinard, 2009; Infantino et Little, 2005). Ils se traduisent généralement par « des comportements de désobéissance répétée liés à des facteurs environnementaux » (Gaudreau, Royer, Frenette et Beaumont, 2012, p. 87) et contrairement aux troubles de comportement, ne relèvent pas nécessairement d'un diagnostic posé en psychiatrie (Infantino et Little, 2005). Il peut s'agir, par exemple, de retards, de bavardages, de bruits, d'insubordination, d'inattention, d'argumentation, d'obstruction, d'intimidation, d'immaturation ou d'interventions intempestives (Chouinard, 2009; Kerr et Nelson, 2010; Lacroix et Potvin, 2009; Sorcinelli, 1994). En l'absence de statistiques gouvernementales et scientifiques propres aux élèves présentant des comportements

perturbateurs en classe, ces derniers sont généralement inclus dans la grande catégorie des élèves en difficulté, en problème ou en trouble de comportement. Dans sa Politique de l'adaptation scolaire publiée en 1999, le ministère de l'Éducation du Québec établissait à vingt-cinq mille le nombre d'élèves ayant des difficultés de comportement à l'école et stipulait que la moitié d'entre eux provenait du secteur primaire. Dans les mêmes années, les milieux scolaires assistaient à une augmentation considérable du nombre d'élèves recevant des services d'aide aux comportements (CSÉ, 2001). Cette réalité fait en sorte que la gestion des comportements perturbateurs à l'école est officiellement considérée par les instances ministérielles comme un problème sérieux au Québec depuis plus d'une décennie (Morizot, Maranda, Poirier, Tremblay et Freeston, 2002). Qui plus est, ce problème transcende le territoire québécois et se manifeste dans de nombreux pays (Beaman, Wheldall et Kemp, 2007; Byrne, 1999; Dawoud et Adeeb, 1989; Kokkinos, Panayiotou et Davazoglou, 2004; Leung et Ho, 2001).

Au cœur de cette réalité, les enseignants québécois ont à gérer de multiples comportements perturbateurs dans leur travail (Cadière, 2011; Corriveau, 1991; Doudin, Curchod-Ruedi et Moreau, 2011; Janot-Bergugnat et Rasclé, 2008; Maranda, Marché-Paillé et Viviers, 2011; Nault et Lacourse, 2008). De plus, les élèves qui manifestent des comportements perturbateurs à l'école sont généralement en classe ordinaire plutôt que dans une classe spéciale rassemblant des enfants aux difficultés homogènes et donc, séparés de leurs pairs sans difficulté (Doré, Wagner, Brunet et

Bélangier, 1999). Dès lors, ils ne relèvent pas du domaine de l'adaptation scolaire, ce qui fait que les enseignants titulaires de ces classes ordinaires ont généralement peu de ressources d'aide pour faire face aux problématiques engendrées par les comportements perturbateurs (Beaman, Wheldall et Kemp, 2007; Byrne, 1999; Meyers, 2003; Shook, 2012). Dans les écrits scientifiques, il est généralement considéré que les enseignants se voient comme peu outillés lorsque vient le temps de gérer des élèves qui adoptent des comportements perturbateurs. En 1999, Léveillé et Dufour ont étudié en profondeur le phénomène des pratiques de gestion comportementale des enseignants. En procédant notamment à une recension des écrits sur la gestion de classe, les auteurs sont arrivés à la conclusion que la difficulté à gérer les comportements des élèves étaient une problématique présente dans tous les champs d'enseignement et s'inscrivaient dans une réalité similaire à de nombreux autres pays occidentaux. Dans les années 80 et 90, et même auparavant, la gestion des comportements perturbateurs ressortait également comme une préoccupation majeure chez les enseignants (Byrne, 1999; Chamberland, 1998; Charles, 1997; Cole et Walker, 1989; Dunham, 1984; Farber, 1991; Friedman, 1995; Jones, 1979; Marzouk et St-Pierre, 1998; Nault et Fijalkow, 1999; Sikes, Measor et Woods, 1985). Enfin, de récentes publications montrent que cette situation problématique s'est détériorée au fil des années (Doudin, Curchod-Ruedi et Moreau, 2011; Janot-Bergugnat et Rascle, 2008; Maranda, Marché-Paillé et Viviers, 2011; Nault et Lacourse, 2008).

La gestion des comportements et des interactions est un thème omniprésent dans les programmes de formation initiale et continue en enseignement. D'ailleurs, pour les enseignants comme pour leurs stagiaires, les thèmes touchant aux comportements des élèves dans la classe sont vus comme prioritaires dans les activités de formation, et ce, depuis plusieurs années (Clerc, 1994; Zuckerman, 2007). Toutefois, malgré toute l'importance qui est attribuée à la gestion comportementale dans la formation en enseignement, il demeure chez les enseignants un sentiment d'incompétence lorsqu'ils doivent gérer des situations problématiques (Gaudreau, Royer, Frenette et Beaumont, 2012; Archambault et Chouinard, 2009). En ce sens, Dufour (2009) écrivait récemment que la gestion des comportements a la réputation d'être un grand défi pour les nouveaux enseignants. Toutefois, contrairement à ce qui est parfois véhiculé dans les milieux scolaires, cette difficulté à gérer adéquatement les comportements des élèves ne concerne pas que les nouveaux enseignants (Kokkinos, Panayiotou et Davazoglou, 2004; Nault et Fijalkow, 1999), ni seulement les enseignants du primaire et du secondaire (Beaman, Wheldall et Kemp, 2007; Ellis et Miller, 1936). En effet, comme le précisent Meyers (2003) et Chouinard (2009), la gestion des comportements perturbateurs est également une préoccupation pour les enseignants travaillant aux ordres collégial et universitaire. Or, de façon générale, les enseignants ont l'impression d'être insuffisamment formés pour gérer les comportements perturbateurs des élèves et se sentent incompétents lorsqu'ils font face à une telle situation (Taylor, 2011).

Selon Cadière (2011), les comportements perturbateurs représentent une importante problématique pour les enseignants. Selon l'auteure, « la diminution de ces perturbations et la capacité des enseignants à les gérer sont des facteurs indispensables » (p. 2) pour favoriser la gestion de la classe et le maintien d'un climat propice aux apprentissages. Outre l'importante source de perte de temps qu'entraîne pour les enseignants la gestion des comportements perturbateurs en classe (Beaman, Wheldall et Kemp, 2007; Shen, Zhang, Zhang, Caldarella, Richardson et Shatzer, 2009), la création de stress en est probablement la principale répercussion négative (Infantino et Little, 2005; Léveillé et Dufour, 1999). En 1996, une vaste étude menée auprès de plus d'un millier d'enseignants québécois et portant sur les principaux facteurs de stress professionnel a clairement identifié que la gestion des comportements perturbateurs des élèves représentait leur plus important facteur de stress (Loiselle, Royer, Dussault et Deaudelin, 2000). Dans les mêmes années, Legault (1993) mettait en lumière les sentiments de solitude, de stress et d'anxiété engendrés par les difficultés dans la gestion de leur groupe. Des constats similaires ont été mis en lumière lors d'études pilotées par Borg (1998) et Borg et Falzon (1989) en territoire européen. Au tournant des années 2000, de même que dans les décennies précédentes, les difficultés de comportement des élèves arrivent presque toujours en tête de liste parmi les facteurs stressants pour les enseignants (Byrne, 1999; Cole et Walker, 1989; Dunham, 1984; Farber, 1991; Léveillé et Dufour, 1999). Ainsi, les élèves bruyants, impolis, démotivés ou indisciplinés créeraient davantage de stress chez l'enseignant que d'autres facteurs importants comme, par exemple, la charge de

travail et le manque de ressources matérielles. Ce stress serait ressenti par les enseignants « novices ou expérimentés, de sexe masculin ou féminin » (Royer, Loïselle, Dussault, Cossette et Deaudelin, 2001, p. 4). Par conséquent, le stress ou l'inquiétude liés à la gestion des comportements des élèves est un problème d'ordre général présent depuis plusieurs décennies chez les enseignants du Québec (Corriveau, 1991), ainsi que dans de nombreux pays (Byrne, 1999; Kokkinos, Panayiotou et Davazoglou, 2004; Leung et Ho, 2001).

Quiconque enseigne ou a enseigné à de jeunes élèves réalise l'ampleur des répercussions de ces comportements perturbateurs en classe. Ceux-ci font partie de la réalité quotidienne de tout enseignant au Québec et leur gestion prend une part importante de la tâche éducative (Cadière, 2011; Kerr et Nelson, 2010; Maranda, Marché-Paillé et Viviers, 2011). En 1999, Nault et Fijalkow établissaient un lien étroit entre la compétence à gérer les comportements des élèves et la réussite de la carrière d'enseignant. Janot-Bergugnat et Rasclé (2008), pour leur part, parlaient récemment d'un « problème de pénibilité » (p.13) pouvant aller jusqu'à entraîner le développement, chez les enseignants, de différentes affections spécifiques, telles des migraines, des problèmes dermatologiques, de l'insomnie et même des problèmes respiratoires. Aussi, d'autres recherches sur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants ont établi un lien entre les difficultés en gestion de classe et l'accroissement du sentiment d'incompétence pouvant mener à l'abandon de la profession (Léveillé et Dufour, 1999). À cet effet, déjà en 1989, 29 % des enseignants affirmaient penser sérieusement à quitter la profession à cause de leurs difficultés à

gérer adéquatement leur classe (Legault, 1993). Les comportements perturbateurs en classe sont problématiques pour toutes les catégories d'enseignants, qu'ils soient expérimentés ou novices (Amédéo, 2009; Kokkinos, Panayiotou et Davazoglou, 2004). Malgré ce constat qui fait l'unanimité dans la communauté scientifique, ce type de comportements souffre d'une certaine sous-représentation dans les études traitant de la gestion comportementale des enseignants. Infantino et Little (2005) expliquent en partie ce constat en rappelant qu'il est généralement reconnu par la population et par les médias que les comportements d'inadaptation et de violence grave représentent un problème plus important pour les enseignants que ne le sont les comportements perturbateurs et ce, même si plusieurs recherches ont plutôt démontré l'inverse. À cet effet, Infantino et Little (2005) précisent que, contrairement à ce qui peut être rapporté par les médias et par certains auteurs et chercheurs en sciences de l'éducation, les comportements de violence, d'attaque physique contre l'enseignant, d'intimidation, ou d'autres formes de comportements délinquants ne sont, en réalité, pas identifiés par les enseignants comme étant leurs plus importants problèmes. Martin, Morcillo et Blin (2004) ajoutent que « d'autres formes de perturbations, tout aussi conséquentes, mais moins spectaculaires, donc moins médiatisées que les actes délictueux (...) participent de l'ordinaire des situations scolaires » (p. 579). Pour les auteurs, la répétition journalière de « perturbations mineures » telles que « l'agitation, la passivité, l'absentéisme, l'incivilité [...] est vécue comme un échec menaçant pour l'identité professionnelle du personnel de la communauté scolaire » (p. 579). Par ailleurs, au-delà des impacts négatifs que peut avoir sur les enseignants une

exposition répétée et prolongée à des comportements perturbateurs, les chercheurs attribuent des répercussions néfastes sur le vécu des élèves. Ainsi, Infantino et Little (2005) font état de plusieurs études établissant une corrélation entre l'adoption de comportements perturbateurs et des difficultés liées à la réussite scolaire, à la motivation scolaire, à la socialisation.

Dans plusieurs publications récentes, un certain nombre de pratiques et d'attitudes ont été ciblées comme permettant à l'enseignant de mieux vivre sa gestion de classe. D'une manière générale, plusieurs d'entre elles appellent l'enseignant à prévenir les comportements perturbateurs des élèves (Amédéo, 2009). Ces pratiques découlent de sa formation et de ses expériences professionnelles (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006; Polsgrove, 1996). Certaines de ces interventions sont peu efficaces, alors que d'autres, si discrètes soient-elles, peuvent avoir un impact considérable sur les comportements des élèves (Barbetta, Norona et Bicard, 2005; Little, Hudson et Wilks, 2002). Dès lors, parmi un éventail large et diversifié de pratiques de gestion comportementale, un important corpus de publications scientifiques réparties sur plusieurs décennies souligne les rôles que jouent les pratiques non verbales de l'enseignant dans la gestion comportementale des élèves (Babad, 2005; Bressoux, 2002; Burroughs, 2007; Byers et Byers, 1972; Cosnier et Brossard, 1984; De Landsheere et Delchambre, 1979; 1980; DeVecchi et Rondeau-Revelle, 2006; DeVito, 1993; Galinon-Méléneq, 2007; Geng, 2011; Jones, 1979; Knapp, 1971; Lanette et Kimo, 2006; Marsolier et Obin, 2004; Massé, Desbiens, et Lanaris, 2006; Moulin,

2004; Nault et Lacourse, 2008; Pujade-Renaud, 1985; Pujade-Renaud et Zimmerman, 1976; Richmond, McCroskey et Hickson, 2008; Robbes, 2011; Romano, 1993; Rosenthal et Jacobson, 1968; Smith, 1979; Smith et Misra, 1992; Waller, 1932; Zuckerman, 2007).

Dans cette recherche, les pratiques non verbales doivent être vues comme des actions que l'enseignant mobilise afin de gérer les comportements perturbateurs des élèves en recourant à des comportements ou des attitudes qui n'appellent pas l'utilisation de la parole (McCroskey, Richmond et McCroskey, 2006; Muchemwa, 2013). L'importance des pratiques non verbales dans l'exercice de la profession enseignante en général, et dans les mécanismes de gestion de classe en particulier, est reconnue au-delà des seules publications scientifiques ou professionnelles. En effet, les écrits ministériels liés à la formation des enseignants font également état du rôle que jouent les pratiques non verbales dans les interventions liées à la gestion de la classe. C'est notamment le cas du Conseil supérieur de l'éducation qui souligne l'importance des interactions non verbales entre l'enseignant et les élèves dans les mécanismes de gestion de classe (CSÉ, 1995). Aussi, dans la foulée de ses nombreuses publications réformatrices, le ministère de l'Éducation du Québec incite clairement les enseignants à inclure des pratiques non verbales pour prévenir l'émergence de comportements perturbateurs en classe. Dans son Programme de formation à l'enseignement, le ministère de l'Éducation du Québec souligne qu'en ce qui concerne la réussite et les comportements des élèves, les pratiques non verbales de l'enseignant servent à indiquer aux élèves les comportements attendus (MEQ,

2001). Dans l'exposé relatif à la sixième compétence professionnelle en enseignement (planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves), le MEQ (2001) précise qu'il faut « communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés » (p.98). Pour s'en assurer, il est dit que l'enseignant devra « communiquer de manière explicite et implicite, par la parole, mais aussi par les comportements non verbaux » (p.98).

Comme nous l'avons présenté, plusieurs écrits scientifiques, professionnels et ministériels s'accordent pour attribuer un rôle majeur aux pratiques non verbales de l'enseignant dans ses efforts pour gérer efficacement les comportements perturbateurs des élèves. C'est notamment le cas de Burroughs (2007) qui établit une corrélation positive entre les comportements non verbaux de l'enseignant, d'une part, et le développement et le maintien de la coopération des élèves en classe, d'autre part. D'une façon générale, les écrits scientifiques ou ministériels font référence à l'une ou l'autre des fonctions spécifiques des pratiques non verbales (présentées dans la figure 2, p. 51). Toutefois, pour certains auteurs, ces pratiques joueraient plutôt un rôle général dans les interventions éducatives. C'est notamment l'avis de DeVecchi et Rondeau-Revelle (2006), King (1998) et Marsollier et Obin (2004), qui voient la mobilisation de pratiques non verbales comme un facteur général de réussite en enseignement. Par ailleurs, on retrouve plusieurs auteurs qui demeurent flous quant aux rôles joués par ce type de pratiques dans la gestion des comportements

perturbateurs (Archambault et Chouinard, 2009; Bordeleau et Morency, 1999; Charles, 2004; Cooper et Simonds, 2011; Corraze, 1988; Cosnier, 2008; Cosnier et Brossard, 1984; DeLandsherre et Delchambre, 1979; Hannoun, 1989; Jones, 1979; Nault et Lacourse, 2008; Richmond, McCroskey et Hickson, 2008; Romano, 1993).

Cette recherche se fonde sur une problématique dont les multiples facettes reposent essentiellement sur les rôles (ou fonctions) que jouent les pratiques non verbales de l'enseignant dans un contexte où des comportements perturbateurs se manifestent en classe. En l'absence d'un consensus dans les écrits scientifiques et ministériels, cette recherche propose d'étudier les pratiques non verbales des enseignants afin de comprendre la façon dont ils les perçoivent lorsqu'ils interviennent auprès d'élèves ayant des comportements qu'ils jugent perturbateurs. Cette recherche s'inscrit dans une perspective inclusive voyant le phénomène dans sa globalité, c'est-à-dire comme une problématique généralisée chez les enseignants (Gaudreau, 2011). Dans une telle perspective, la présente recherche inclut tous les types d'élèves et tous les types de comportements qui sont vus comme étant perturbateurs par les enseignants. Dans cette perspective, nous considérons que tous les élèves sont, un jour ou l'autre, susceptibles d'adopter un comportement que l'enseignant jugera perturbateur en classe. De plus, en s'attardant aux perceptions des enseignants, tous les comportements qu'ils percevront comme étant perturbateurs seront pris en compte. Ainsi, cette recherche n'a pas pour objet d'étude les « élèves » perturbateurs, mais plutôt les « comportements » perturbateurs. La nuance que nous

faisons ici est, à nos yeux, essentielle pour bien comprendre que cette recherche ne se centre pas sur le phénomène des « enfants difficiles » (Glasser et Easley, 2007).

Pour Tavarres (1988), dont les propos demeurent éclairants dans le contexte actuel, la non verbalité de l'enseignant a fait l'objet de plusieurs interrogations de la part de la communauté scientifique, mais les conclusions des auteurs « prennent souvent la forme de jugements de valeur » (p. 137). De plus, toujours selon Tavarres (1988), l'objectif d'une recherche portant sur le non verbal en enseignement ne devrait pas être la formation d'enseignants « gesticulants » (p. 148), mais devrait plutôt viser à « rendre plus conscients du rôle de leur corporalité dans l'interaction et plus disponibles à l'écoute de la corporalité des apprenants » (p.148). À cet effet, Woolfolk et Galloway (1985) mettaient en garde les chercheurs voulant étudier les comportements non verbaux de l'enseignant en appliquant des devis et des cadres théoriques issus de champs disciplinaires s'éloignant des sciences sociales. La réalité dans laquelle l'enseignant se situe lorsqu'il est en relation avec un groupe d'élèves, de même que les caractéristiques propres aux interactions vécues en classe (nombre de participants à la communication, ambiance éducative, âge, expérience, etc.) sont suffisamment singulières pour nécessiter l'utilisation d'un devis méthodologique et d'un cadre théorique adaptés au contexte. Face à pareil constat, cette recherche nous apparaît novatrice puisqu'elle s'attarde aux perceptions des enseignants en s'appuyant sur leur vécu professionnel. Ces perceptions, profondément ancrées dans le discours que les enseignants auront sur leurs pratiques, permettront de clarifier les rôles que jouent ces pratiques aux yeux d'enseignants qui vivent des difficultés à gérer les

comportements perturbateurs de leurs élèves. En ce sens, nous rejoignons la pensée de Pujade-Renaud et Zimmermann (1976), pour qui l'étude des pratiques non verbales de l'enseignant doit être ancrée dans le domaine des sciences de l'éducation. D'une certaine façon, la pertinence scientifique de cette recherche repose sur son originalité par rapport aux approches qui sont déjà utilisées dans les recherches dans le même domaine, approches qui, comme le stipulent Vayer et Roncin (1986), « se traduisent généralement dans des projets limités, quand ce n'est pas dans des techniques mécanicistes ou visant à asservir l'autre » (p. 57). Cette recherche ne s'inscrit donc pas dans une logique d'investigation éthologique visant l'interprétation des comportements non verbaux à travers la loupe d'outils standardisés. Elle n'est pas non plus l'occasion de se référer à des grilles analytiques faisant appel à un système de catégorisation exhaustive des comportements non verbaux. Nous considérons que, malgré le travail considérable qui a déjà été fait en ce sens par le passé (voir, à titre d'exemple, les travaux de Birdwhistell, 1970 et DeLandsheere et Delchambre, 1979), celui-ci n'a pas permis de comprendre les rôles (ou fonctions) que les enseignants attribuent à leurs pratiques non verbales.

En plaçant le vécu des enseignants au centre de la recherche et en les invitant à réfléchir à leurs pratiques, cette recherche nous amène à étudier les perceptions que les enseignants ont de leurs pratiques non verbales lorsqu'ils gèrent des comportements qu'ils jugent perturbateurs. En lien avec cette visée générale, nous posons donc la question de recherche suivante : de quelles façons l'enseignant

perçoit-il ses propres pratiques non verbales lorsqu'il gère les comportements perturbateurs des élèves ?

Globalement, cette recherche vise à contribuer à l'évolution des pratiques enseignantes (Lenoir, 2007). En partant des pratiques tel qu'elles sont vécues par des enseignants au quotidien, nous pensons que leurs réflexions interpellent les autres enseignants dans une perspective de développement professionnel. Plus spécifiquement, nous visons l'atteinte de quatre objectifs spécifiques :

Objectif 1 : identifier des pratiques non verbales mobilisées par les enseignants afin de gérer les comportements perturbateurs des élèves;

Objectif 2 : étudier le processus de la mobilisation de pratiques non verbales chez les enseignants qui gèrent des comportements perturbateurs en classe;

Objectif 3 : préciser les perceptions que les enseignants ont de leurs pratiques non verbales et des rôles (ou fonctions) qu'elles jouent dans leur gestion des comportements perturbateurs en classe;

Objectif 4 : comprendre la façon dont l'enseignant développe son répertoire de pratiques non verbales.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

D'une façon générale, cette recherche étudie la façon dont la communication non verbale de l'enseignant intervient dans la gestion des comportements perturbateurs des élèves. Dans ce chapitre, nous ferons état des principaux référents théoriques qui serviront de cadre conceptuel pour notre recherche. Puisqu'il s'agit d'une recherche inductive, le présent chapitre doit être abordé comme constituant un « état de la question » entourant les principaux concepts rattachés à l'étude.

Pour ce faire, ce chapitre s'articule autour de deux concepts centraux à la recherche. Le premier concept central concerne la communication non verbale. Il englobe d'abord un bref exposé portant sur différents aspects relatifs au champ spécifique de la communication en enseignement. Suivra ensuite une définition des différents éléments constituant la communication non verbale à proprement dite. Ces éléments concernent d'abord la recherche sur la communication non verbale en général et, plus spécifiquement, la communication en contexte d'enseignement. Il sera ensuite question de la recherche sur la communication non verbale en enseignement et de ses fonctions sur la gestion comportementale des élèves. Finalement, nous ferons état d'une catégorisation de la communication non verbale en enseignement.

Le second concept central de cette recherche renvoie au phénomène des comportements perturbateurs des élèves en classe. Dans cette section, nous nous attarderons à mettre en lumière les principaux éléments constitutifs du concept de comportement perturbateur, toujours en dressant des liens concrets avec le premier concept central de cette recherche soit la communication non verbale. Ces éléments concernent d'abord la gestion de la classe et, plus spécifiquement, l'aspect comportemental de la gestion de la classe. Ceci nous mènera ensuite à traiter des comportements perturbateurs chez les élèves, en nous attardant plus attentivement aux différentes perspectives paradigmatiques servant à définir le concept, de même qu'aux types de comportements et aux origines de leurs manifestations en classe. Cet exercice de circonscription conceptuelle se terminera par la mise en lumière de certains modèles théoriques et pratiques impliquant les comportements non verbaux de l'enseignant. Par la suite, nous nous attarderons aux pratiques de gestion comportementale, notamment celles impliquant la communication non verbale de l'enseignant.

2.1 Premier concept central : la communication non verbale

Cette recherche traite du rôle joué par certains types de pratiques de l'enseignant qui sont liées au concept de « communication non verbale ». Pour bien situer ce concept en fonction des intentions de cette recherche, nous nous attarderons d'abord à définir le champ de la communication en enseignement. De plus, il sera spécifiquement question du concept de compétence communicationnelle (Hymes,

1984, Rickheit, Strohner et Vorweg, 2008). Enfin, nous ferons ressortir l'ambiguïté entourant la place de la communication dans la formation des enseignants, notamment en présentant les différentes formes sous laquelle la communication s'articule au sein du référentiel de compétences professionnelles en enseignement au Québec (MEQ, 2001).

2.1.1 La communication en enseignement

Par cette recherche, nous étudions différentes situations de communication entre l'enseignant et les élèves. Or, chercher à définir ce qu'est ou n'est pas la communication serait une entreprise pour le moins hasardeuse. D'ailleurs, Winkin (1996) qualifie une telle entreprise de « débat stérile » qui place le chercheur dans « un marécage mi-philosophique, mi-neurophysiologique qui ne peut qu'étouffer la réflexion » (p.78). Cette affirmation s'explique sans doute par le fait que les sciences de la communication, tout comme les sciences de l'éducation d'ailleurs, se situent « au carrefour de plusieurs disciplines » (Mattelart et Mattelart, 2002, p.3) et partagent des intérêts communs avec des domaines aussi divers que la philosophie, l'histoire, la géographie, la psychologie, la sociologie, l'ethnologie, l'économie, les sciences politiques, la biologie, la cybernétique ou les sciences cognitives. Il s'agit d'un champ d'étude regroupant une pluralité de problématiques multidisciplinaires (Breton et Proulx, 2012).

Pour Breton et Proulx (2012), les « phénomènes de communication » (p. 12) sont interdisciplinaires et, puisqu'ils ont « une place centrale dans l'activité

humaine » (p. 12), ils interpellent particulièrement les spécialistes des sciences sociales. Dans cette optique d'interdisciplinarité, nous traiterons de la communication à l'intérieur du champ spécifique de l'enseignement.

À l'origine, le concept de communication a une signification très proche des termes « communier » et « communion » (Winkin, 1981, p.14). Ce serait à partir du 16^e siècle que le terme « communication » passerait d'une signification axée sur la relation (partager) à une signification axée sur la transmission (faire part). Des glissements de la sorte s'étant produits à plusieurs moments dans l'histoire, le concept de « communication » recouvre aujourd'hui une multiplicité de sens dans les publications scientifiques et ministérielles liées aux sciences de l'éducation (Mattelart et Mattelart, 2002). Breton et Proulx (2012) distinguent trois perspectives différentes pour étudier les situations de communication : les pratiques effectives et les techniques qui s'y rattachent, les théories qui rendent compte des processus communicationnels et les enjeux de la communication en regard des différentes sources de questionnement contemporaines. Dans cette optique, la présente recherche est de l'ordre des pratiques effectives de communication et des techniques mobilisées par les enseignants.

Pour cette recherche, et en dépit de cette ambiguïté que nous mettrons en lumière dans la section suivante, la communication en enseignement sera traitée comme une construction collective. Ainsi, à partir des années 50, divers travaux pratiques menés notamment en psychiatrie ont poussé le milieu de la recherche scientifique à amorcer un virage paradigmatique vers une conception sociale de la

communication (Winkin, 1981). Or, même si l'émergence d'un nouveau paradigme fût l'occasion de dissoudre le consensus entourant le modèle linéaire, ce dernier a toutefois démontré une récurrence tenace, notamment dans les différents milieux de formation. Ce sont ces ancrages qui transpirent de certains écrits en formation des enseignants publiés par le ministère de l'Éducation du Québec.

Sous un angle constructiviste, la communication en enseignement peut être vue comme une construction collective appelant la participation simultanée de tous les acteurs de la classe. À l'instar des travaux de Watzlawick, Beavin et Jackson (1972), la communication en classe doit être conçue comme un processus social, permanent et simultané. Ainsi conçue, la communication en enseignement se rattache non seulement à la gestion comportementale de l'enseignant, mais englobe toute la dimension interactive de la relation pédagogique. Dans cette perspective, la communication en enseignement ne peut être réduite à un ensemble de stratégies pédagogiques ou de gestion.

Pour Winkin (1981), qui parle de communication orchestrale, l'individu est nécessairement un membre social qui fait partie de la communication comme le musicien fait partie de l'orchestre. Plus qu'une simple métaphore, la référence à l'orchestre proposée par Winkin (1981) et véhiculée par une certaine communauté de chercheurs (Watzlawick, 1988) mènera à l'élaboration d'un cadre théorique distinct pour aborder l'étude de la communication dans plusieurs disciplines rattachées aux sciences sociales, dont les sciences de l'éducation.

Selon cette interprétation paradigmatique, l'étude de la communication interpersonnelle en sciences humaines doit se faire à travers un modèle théorique distinct. Sous un paradigme orchestral, la communication peut se définir comme étant un « mécanisme continu, transactionnel, engageant des participants (...) qui créent des relations interpersonnelles » (Adler et Towne, 2005, p.12). Placée dans une perspective systémique, « la communication est conçue comme un système à multiples canaux auquel l'acteur social participe à tout instant, qu'il le veuille ou non : par ses gestes, son regard, son silence, sinon son absence » (Winkin, 1981, p.7). On parle donc de « communication dans l'interaction » (p.22). Ainsi vue, la communication est un processus social permanent intégrant de multiples modes de comportement, verbaux ou non (Winkin, 1981). Une conception transactionnelle et systémique de la communication se distingue d'un modèle qui conçoit uniquement la communication comme un acte verbal, isolé, conscient et volontaire.

Deux principes fondamentaux font de la communication orchestrale un modèle paradigmatique distinct. Le premier se résume à l'axiome suivant : l'être humain « ne peut pas ne pas communiquer » (Watzlawick, Beavin et Jackson, 1972, p. 45). Ce précepte premier de la communication orchestrale est en quelque sorte la pierre angulaire du modèle développé par une certaine communauté de chercheurs (Watzlawick, Beavin et Jackson, 1972). Pour ces derniers, « tout comportement, et pas seulement le discours, est communication, et toute communication – même les signes qui frayent la communication dans un contexte impersonnel – affecte le comportement » (Watzlawick, Beavin et Jackson, 1972, p. 16). En considérant les

termes « comportement » et « communication » comme étant très proches, voire synonymes, les chercheurs considèrent que l'étude de la communication doit certes considérer les mots et leur sens, mais doit également inclure « leurs concomitants non verbaux et le langage du corps » (p. 16). Dans cette optique inclusive, la non-communication entre des individus en relation est impossible. Pour illustrer cet axiome, notons les propos de Watzlawick, Beavin et Jackson (1972) :

Disons d'abord que le comportement possède une propriété on ne peut plus fondamentale, et qui échappe souvent à l'attention : le comportement n'a pas de contraire. Autrement dit, il n'y a pas de "non-comportement", ou pour dire les choses encore plus simplement : on ne peut pas ne pas avoir de comportement. Or, si l'on admet que, dans une interaction, tout comportement a la valeur d'un message, c'est-à-dire qu'il est une communication, il suit qu'on ne peut pas ne pas communiquer, qu'on le veuille ou non. Activité ou inactivité, parole ou silence, tout a valeur de message. (p. 45-46)

Vue ainsi, la communication se distingue de la parole ou du langage. Elle est plus que cela. Pour Goffman (1963), des individus qui sont réunis, mais qui ne parlent pas, « s'engagent néanmoins, qu'ils le veuillent ou non, dans une certaine forme de communication » (p. 269). Dans ce paradigme interpersonnel, la communication est conçue comme un système auquel l'acteur social participe à tout instant, et de façon volontaire ou non (Mucchielli, 2008).

Le deuxième principe fondamental est celui de la circularité de la communication (Watzlawick, Beavin et Jackson, 1972; Winkin, 1981). Contrairement à un modèle qui verrait la communication comme étant linéaire ou télégraphique, le modèle développé par les chercheurs de l'École de Palo Alto voit la communication

comme une construction collective et circulaire. Les individus échangent simultanément d'innombrables informations entre eux (Adler et Towne, 2005) et, dans cet esprit d'interactivité, l'individu ne peut être passif (Cosnier, 2008; Galinon-Méléneq, 2007). En utilisant la métaphore de l'orchestre, Winkin (1981) perçoit l'individu comme un participant à la communication, un acteur important de cette création collective. Dans un modèle orchestral, l'action de « communiquer » renvoie aux origines latines, et au mot *communicare*, qui signifie « mettre en commun » (Pagano, 1969, p.91). Dès les premières utilisations du concept, on parle de « faire la communication », « d'être en communication » (Pagano, 1969, p.91). Pour Watzlawick, Beavin et Jackson, (1972), la relation est « médiatisée par la communication » (p. 15), ce qui renvoie au principe de circularité. Ainsi, le modèle orchestral demeure très proche de l'acception originale du concept de communication.

2.1.1.1 La « compétence de communication »

D'une manière ou d'une autre, la communication fait partie des programmes de formation à l'enseignement. Toutefois, les différentes formes sous lesquelles elle s'y manifeste démontrent qu'il demeure une certaine ambiguïté quant à son rôle et à sa place au sein de la formation des enseignants. Qui plus est, cette ambiguïté se retrouve jusque dans la définition même ce que l'on entend par « compétence de communication » (Hymes, 1984, p. 123).

La compétence de communication est un concept qui apparaît de façon quelque peu nébuleuse dans les années 60 et qui est principalement issue du concept

de « compétence linguistique » développé initialement par Chomsky (1965). Dans ses écrits, l'auteur associe la compétence et le langage comme étant la manifestation de productions langagières adéquates et comme étant indépendantes des facteurs socio culturels (Hymes, 1984). Ainsi vue, la compétence linguistique peut être conçue comme la capacité d'un individu de mettre en pratique ses habiletés de communication (Adler et Towne, 2005). Les fortes critiques portant sur la posture de Chomsky ont, dès le début des années 70, été à l'origine des travaux du sociolinguiste américain Dell Hymes, pour qui la compétence de communication est un concept qui doit nécessairement inclure les sciences sociales. Pour Hymes (1984), qui a principalement travaillé à l'étude de l'acquisition du langage chez des enfants en difficulté, la compétence de communication est un acte essentiellement social. Progressivement, le concept a été récupéré dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues et en est venu à s'introduire « (...) dans l'usage général sans qu'il soit nécessaire de l'attribuer à un auteur particulier » (Hymes, 1984, p. 124). Dans ses écrits, Hymes (1984) énumère une dizaine de termes dérivés de la compétence de communication en tant que concepts permettant une meilleure « compréhension du langage dans la vie sociale » (p. 196).

Pour un enseignant, la compétence de communication, ou compétence communicationnelle (Breton et Proulx, 2012; Geng, 2011; Rickheit, Strohner et Vorweg, 2008) peut également être vue comme transcendant la simple mobilisation de savoirs liés aux langages écrit et oral. En effet, dans de nombreux ouvrages professionnels, publications générales et guides pratiques, la compétence de

communication en enseignement est plutôt traitée comme faisant partie des pratiques de gestion de classe efficace, particulièrement lorsque l'enseignant fait face à des élèves perturbateurs, dérangeants ou en difficulté de comportement (Anderson, 1992; Archambault et Chouinard, 2009; Auger et Boucharlat, 2004; Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 2006; Cooper et Simonds 2011; Nault et Lacourse, 2008). Le concept est également présent dans plusieurs modèles de gestion éducative de classe élaborés au cours des dernières décennies, le plus souvent lié à la gestion comportementale et disciplinaire des élèves. Ceci fait écho aux propos de Geng (2011), qui affirme que, lorsqu'il est question de gestion éducative, un haut degré de compétence communicationnelle chez l'enseignant facilite la résolution de problème et la gestion des conflits.

Dans la formation des enseignants québécois, la communication passe donc par un référentiel constitué de 12 compétences professionnelles que l'enseignant doit développer au fil de ses expériences (MEQ, 2001). Plus spécifiquement, la communication se retrouve au sein de trois compétences distinctes. Conséquemment, le rôle et la place qu'elle joue dans les pratiques enseignantes seront intimement liés à l'orientation générale de la compétence qu'elle constitue.

Au Québec, la formation à l'enseignement conçoit d'abord la communication en tant que compétence linguistique. Ainsi, pour le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001), la compétence de communication renvoie d'abord à l'acte de « communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et

à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante » (p. 69). Le développement de cette deuxième compétence, aussi nommée « compétence linguistique » (p. 74), implique que l'enseignant maîtrise « les règles et les usages de la langue orale et écrite de manière à être compris par l'ensemble de la communauté francophone ou anglophone », et qu'il s'exprime « dans une langue correcte avec l'aisance, la précision, l'efficacité et l'exactitude qui conviennent à ce que la société attend d'une professionnelle ou d'un professionnel de l'enseignement » (p. 74). Ainsi, dans la formation des enseignants québécois, la compétence de communication est souvent vue comme la capacité de s'exprimer dans un langage tel que l'enseignant puisse être vu comme un modèle sur le plan linguistique (Anderson, 1992; CSÉ, 1987; MEQ, 2001; Mottet et Gervais, 2007). En agissant ainsi à titre de guide dans l'amélioration des compétences linguistiques des élèves, l'enseignant serait en mesure de « corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites » (MEQ, 2001, p.72). C'est ainsi que cet aspect linguistique de la communication renvoie au langage oral, vu comme une « compétence transversale » (Plessis-Bélaïr et De Koninck, 2009, p. 26) dans les relations interpersonnelles.

Au-delà de son aspect linguistique, la communication est également au cœur d'une toute autre compétence professionnelle en enseignement, celle qui demande à l'enseignant d' « intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel » (MEQ, 2001, p. 107). Cette huitième compétence traite non pas de la communication, mais plutôt des

technologies de la communication. Pour l'essentiel, il est ici question d'innovations technologiques et d'outils informatiques servant à communiquer. Par cette compétence, l'enseignant doit développer sa maîtrise des outils informatiques tels que les logiciels courants et apprendre à utiliser leur potentiel didactique avec efficacité. C'est toutefois dans l'utilisation de réseaux que cette compétence professionnelle dresse un parallèle concret avec la communication en enseignement. Par réseaux, le MEQ (2001) entend le courrier électronique, les groupes thématiques ou les banques de données ou d'images. Toutefois, on dénote dans l'exposé de cette huitième compétence un autre sens au réseau : celui d'un partage, d'une collaboration professionnelle mettant de l'avant une conception de la communication se rapprochant d'un processus social et relationnel (Watzlawick, Beavin et Jackson, 1972).

La communication ne se limite évidemment pas à ses aspects linguistiques ou technologiques. Depuis plusieurs décennies, les écrits et les recherches scientifiques s'accordent généralement sur le fait que la communication implique nécessairement une mise en relation entre les individus et qu'il faut tenir compte du contexte dans lequel elle se déroule pour être en mesure de l'interpréter (Breton et Proulx, 2012; Lussier, 2004; Winkin, 1981). Ainsi, pour bien comprendre une situation de communication, l'analyse du contexte doit prendre le pas sur celle du contenu (Mattelart et Mattelart, 2002; Watzlawick, Beavin et Jackson, 1972). Faisant écho à ces propos, la communication dans la formation des enseignants du Québec se retrouve également dans une troisième compétence professionnelle en enseignement,

la sixième, qui traite plutôt de la communication en enseignement comme d'un processus social. Par cette compétence, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001) établit un lien direct et évident entre la communication et la gestion de la classe. De plus, comme nous l'avons souligné dans le chapitre consacré à la problématique, ce lien va au-delà de la seule communication, mais attribue clairement à la communication non verbale un rôle important dans la gestion de classe des élèves (MEQ, 2001).

D'une façon plus générale, la sixième compétence professionnelle en enseignement demande à l'enseignant d'apprendre à « planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves » (MEQ, 2001, p. 98). Par cette compétence professionnelle, le MEQ conçoit la communication en enseignement d'une façon plus large. En parlant notamment de « climat », de « relations interpersonnelles », de « collectivité » et « d'interactions », le MEQ (2001) attribue à la communication en enseignement un sens différent des autres compétences. Ce sens se rapproche d'une conception interactive de la communication, qui la voit comme un acte nécessairement social et contextualisé. Or, même si cette conception de la communication en enseignement implique nécessairement une mise en relation entre les individus concernés, les précisions données par le MEQ (2001) montrent qu'à plusieurs égards, la communication est conçue comme un acte linéaire, télégraphique et asynchrone.

À cet effet, le MEQ (2001) souligne qu'un enseignant doit « communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés et s'assurer qu'ils s'y conforment » (p. 98). Sous cette sixième compétence professionnelle, l'enseignant exemplaire serait vu comme un émetteur de messages cohérents et comme un décodeur de messages contradictoires. Pour le MEQ (2001), la compétence de communication de l'enseignant renvoie en quelque sorte à sa capacité d'établir un rapport de « (...) congruence entre le dire et le faire » (p. 98). Or, bien qu'elle implique une certaine forme d'interaction et qu'elle fasse appel au contexte, cette conception de la communication se rapproche d'un paradigme linéaire qui voit la communication comme étant essentiellement la transmission d'un message d'un émetteur à un récepteur (Shannon et Weaver, 1949) et la compréhension dudit message par un processus de décodage alterné entre l'enseignant et les élèves. Même s'il s'agit d'une posture paradigmatique toujours présente dans les écrits de certains auteurs en éducation ayant traité de communication en enseignement (Archambault et Chouinard, 2009; Galinon-Méléneq, 2007), il demeure que la conception linéaire de la communication a été fortement remise en question par le milieu scientifique et ce, depuis le milieu du 20^e siècle (Adler et Towne, 2005; Breton et Proulx, 2012; Marsollier et Obin, 2004; Mucchielli, 2000; Watzlawick, Beavin et Jackson, 1972; Winkin, 1981, 1996).

Cette analyse de la place et du rôle qui sont attribués à la communication dans le référentiel de compétences professionnelles en enseignement (MEQ, 2001) expose toute l'ambiguïté qui entoure la formation à la compétence communicationnelle chez

l'enseignant. Situé au confluent des différentes formes que prend la compétence de communication (Hymes, 1984; Rickheit, Strohner et Vorweg, 2008), cet exposé permet également de situer cette recherche vers une conception de la compétence de communication en tant que composante de la gestion de classe de l'enseignant. Cette conception implique une vision orchestrale de la communication (Winkin, 1981).

2.1. 2. Une communication « non verbale »

Au cœur de l'objet d'étude de cette recherche se trouvent les pratiques mettant à l'avant-plan les comportements et attitudes de l'enseignant qui n'appellent pas l'utilisation de la parole. Dès lors, il convient de définir le concept de « communication non verbale » (Cosnier, 2008; Galloway, 1971).

Dans les relations humaines, la communication non verbale est un moyen de communication (Breton et Proulx, 2012). Elle se définit comme un processus par lequel des individus recourent à des messages non verbaux qui sont signifiants pour eux (Richmond, McCroskey et Hickson, 2008). Il s'agit en quelque sorte d'une appellation générale pour traiter de « l'expression de messages transmis par des procédés autres que linguistiques » (Adler et Towne, 2005, p.147).

La définition de la communication non verbale est à la fois très simple et très complexe. Pour Galloway (1971) la communication non verbale est simplement l'acte de communiquer « sans utiliser de mots » (p. 67). Toutefois, l'auteur considère que c'est au moment de définir les éléments constitutifs du concept que l'exercice se complexifie :

L'expression faciale, les postures, les gestes, les activités motrices, les vêtements, et d'autres signes sont reconnus comme des catégories du langage non verbal. Or, tous signes ou signaux exprimés vers d'autres personnes peuvent aussi être inclus. [traduction libre] (Galloway, 1971, p. 67)

Cette complexité se répercute notamment sur l'appartenance même du concept au champ de la communication. En effet, alors que certains chercheurs attribuent une large place à la communication non verbale au sein de la compétence communicationnelle (Rickheit, Strohner et Vorweg, 2008), d'autres questionnent l'inclusion de la communication non verbale au sein même de la communication (Breton et Proulx, 2012). Pour eux, la communication non verbale relèverait davantage d'une « situation relationnelle » (Breton et Proulx, 2012, p. 50) que d'une réelle situation de communication. D'ailleurs, il n'existe pas de consensus dans la communauté scientifique sur l'appellation même du concept. La Figure 1 met en lumière l'importante diversité des appellations et des termes utilisés par les chercheurs et les auteurs pour traiter de la communication non verbale dans les publications scientifiques.

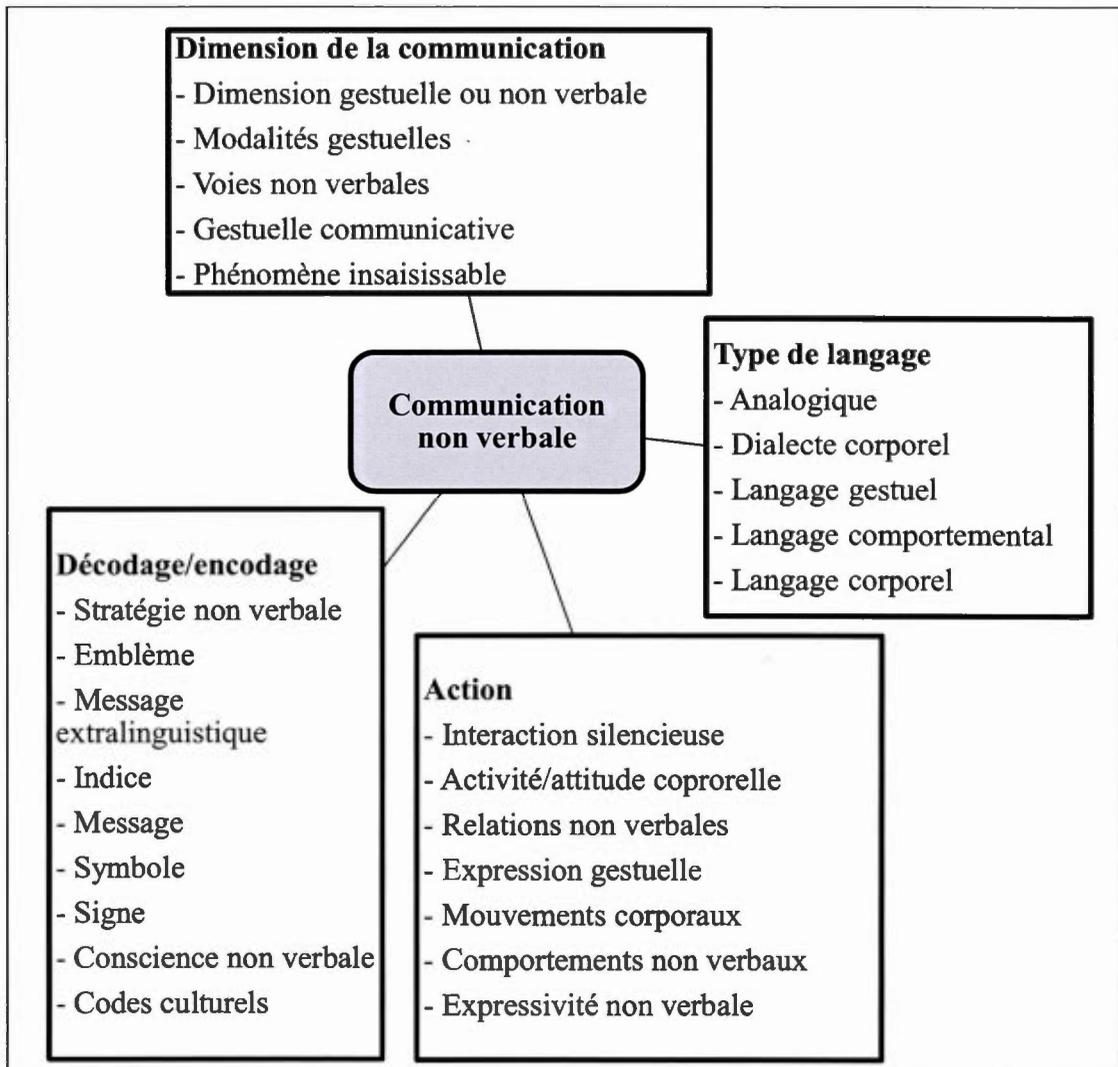


Figure 1. Différentes conceptions de la communication non verbale.

Une analyse de plusieurs publications scientifiques traitant de la communication non verbale et se rattachant à plusieurs champs disciplinaires, notamment aux sciences de l'éducation, démontre toute la diversité des appellations

et des conceptions rattachées au concept de communication non verbale. L'analyse des écrits montre que ces différentes appellations, sans être considérées comme des synonymes par les auteurs, servent à nommer des réalités fortement apparentées.

Nos recherches permettent d'identifier quatre conceptions différentes de la communication non verbale. Pour les chercheurs, une première façon de concevoir la communication non verbale est de la considérer comme une dimension ou une composante de la communication. Ainsi, en parlant de dimension (ou voie) non verbale (Dupont, 1982) et de dimension (ou modalité) gestuelle (Breton et Proulx, 2012; Gal-Petitfaux, Cizeron et Auriac-Slusarczyk, 2013), les auteurs considèrent la communication non verbale comme une composante de la communication, qui s'ajoute aux dimensions langagières et spatiales de la communication. D'ailleurs, Mahut, Gréhaigne et Masselot (2000) parlent plutôt de gestuelle communicative. Toujours dans une même conception de la communication non verbale, certains chercheurs demeurent volontairement vagues lorsqu'ils parlent de ce « quelque chose de plus » (Byers et Byers, 1972, p.7) qui fait l'« animation de la langue parlée » (Sapir, 1953, p. 140). Sapir (1921) traduit cette dimension de la communication non verbale en parlant d'un « code, secret et compliqué, écrit nulle part, connu de personne, entendu par tous » (p.16). Ainsi vue, la communication non verbale serait est un phénomène difficilement saisissable (Pujade-Renaud et Zimmermann, 1976).

Une seconde façon de concevoir la communication non verbale est de la voir comme un type de langage. Pour Watzlawick, Beavin et Jackson (1972) et, plus récemment, Poussière (2009), la communication non verbale serait un langage

« analogique » (Watzlawick, Beavin et Jackson, 1972, p. 60). Pour eux, la communication analogique est un mode de communication qui englobe la posture, la gestuelle, la mimique, les inflexions de la voix, le rythme et l'intonation des mots, de même que « toute manifestation non-verbale dont est susceptible l'organisme, ainsi que les indices ayant valeur de communication qui ne manquent jamais dans tout contexte qui est le théâtre d'une interaction » (p. 60). Les auteurs considèrent l'existence de deux modes de communication : le mode digital et le mode analogique. Le premier possède « une syntaxe logique très complexe et très commode, mais manque d'une sémantique appropriée à la relation » tandis que le second « possède bien la sémantique, mais non la syntaxe appropriée à une définition non-équivoque de la nature des relations » (p. 65). Dès lors, en faisant un parallèle entre les deux aspects de la communication que sont le contenu et la relation, Watzlawick, Beavin et Jackson (1972) font état d'une complémentarité et d'une coexistence entre le mode analogique et le mode digital de la communication. Ainsi, le contenu relève du mode digital, alors que la relation sera essentiellement de nature analogique. D'autres auteurs font référence au langage lorsqu'il est question de la communication non verbale, et parlent de langage gestuel (Cosnier et Brossard, 1984), de langage comportemental (Dupont, 1982), de dialecte corporel (Goffman, 1963) ou de langage corporel² (Benzer, 2012). D'ailleurs, Dupont (1982) pousse à l'extrême cette

² Traduction libre de « *body language* ».

conception de la communication non verbale comme un type de langage en utilisant le terme inusité « parole non verbale ».

Parfois, la communication non verbale est vue comme un concept passant nécessairement par la manifestation d'une action. Ainsi, en parlant d'interaction silencieuse (Goffman, 1963), d'activité corporelle (Winkin, 1981), de relations non verbales (Dupont, 1982), d'expression gestuelle ou corporelle (Salzer, 1981), d'attitudes ou de mouvements corporaux (Hannoun, 1989, Marsollier et Obin, 2004) ou d'expressivité non verbale (Anderson et Withrow, 1981), les auteurs considèrent que la « communication non verbale » et le « comportement humain » sont des concepts « en quasi-synonymie » (Watzlawick, Beavin et Jackson, 1972, p. 136). D'ailleurs, mentionnons à cet effet que certains auteurs parlent littéralement de comportement non verbal (De Landsheere et Delchambre, 1979 ; Tavares, 1988 ; Woolfolk et Woolfolk, 1974) pour traiter de la communication non verbale.

Enfin, l'analyse de différentes publications portant sur la communication non verbale nous permet d'identifier qu'elle est parfois conçue par les auteurs comme un outil de décodage ou d'encodage dans les relations interpersonnelles (Puccinelli, 2008). Ainsi, on retrouve des références à des termes comme stratégies non verbales (Geng, 2011), emblème (Adler et Towne, 2005), message non verbal (DeVecchi et Rondeau-Revelle, 2006) ou extralinguistique (Key, 1982), symbole ou signe non verbal (Galinon-Méléneq, 2007 ; Neil, 1986) ou encore, conscience non verbale (Lawes, 1987). Dans ces publications, la communication non verbale est vue comme un outil offrant à celui ou ceux qui savent interpréter les codes culturels afférents

(Byers et Byers, 1972) des indices permettant une compréhension plus complète des situations d'interactions sociales (Archambault et Chouinard, 2009 ; Cooper et Simonds, 2011 ; Friedman, 1995).

Essentiellement, cette analyse des différentes façons de nommer la communication non verbale permet de faire le lien entre les appellations utilisées dans les publications et les diverses conceptions se rattachant à la communication non verbale. Ainsi, cette façon de nommer le concept transcende la seule volonté de diversifier l'appellation, et permet d'en apprendre davantage sur le sens que chaque auteur donne à la communication non verbale.

Dans cette recherche, la communication non verbale sera vue comme faisant partie des actions éducatives de l'enseignant. À l'instar de certains chercheurs qui ont porté la réflexion sur la communication non verbale de l'enseignant sur le terrain des sciences de l'éducation (Archambault et Chouinard, 2009 ; Cooper et Simonds, 2011 ; De Landsheere et Delchambre, 1979 ; DeVecchi et Rondeau-Revelle, 2006 ; Marsollier, 2004 ; Neil, 1983 ; 1986 ; 1991), cette façon de concevoir la gestualité de l'enseignant (Mahut, Mahut, Gréhaigne et Masselot, 2005) nous pousse à étudier ce que nous nommerons les pratiques non verbales de ce dernier.

2.1.2.1 La recherche sur la communication non verbale

La recherche sur la communication non verbale a des origines très lointaines. Depuis plusieurs décennies, de nombreuses recherches portant sur divers éléments constitutifs de la communication non verbale ont permis de mettre en lumière toute

l'importance que revêt cet aspect dans les communications interpersonnelles (Giles et Le Poire, 2006, Puccinelli, 2008), notamment en ce qui concerne l'établissement, le maintien ou, à l'inverse, la dissolution des relations humaines. Au fil des années, et même des siècles, les conclusions auxquelles sont arrivés plusieurs scientifiques ont progressivement forgé la croyance voulant que la communication non verbale soit le principal vecteur d'informations et d'émotions dans les relations humaines (Knapp, 2006)³. En plus d'avoir fait l'objet de milliers d'études (Giles et Le Poire, 2006), la communication non verbale est un concept profondément interdisciplinaire. Si bien qu'au fil des années, et dans de nombreux pays, une grande quantité de recherches sur la communication non verbale ont été menées en communication, en linguistique, en sociologie, en psychologie, en psychiatrie, en éducation, en biologie, en physiologie et en anthropologie (Giles et Le Poire, 2006).

L'intérêt porté à la communication non verbale par les auteurs remonte jusqu'aux origines de la pensée philosophique de l'humanité (Knapp, 2006; Pagano, 1969). Son importance en tant qu'objet d'étude dans le monde de la recherche scientifique a augmenté graduellement et considérablement jusqu'au début des années 80, où elle a littéralement explosé (Knapp, 2006). Cette augmentation de l'intérêt collectif pour la communication non verbale s'est également répercutée dans les publications plus populaires et les milieux universitaires. Pour une large part, cette

³ Voir à cet effet le chapitre de M. L. Knapp (2006), qui fournit une synthèse des plus exhaustives de l'évolution du concept de communication non verbale.

évolution est liée au développement technologique et à la démocratisation de l'accès à des appareils audiovisuels.

Durant le 20^e siècle, et particulièrement à partir de la seconde moitié du siècle, l'intérêt de la recherche sur la communication non verbale s'est porté essentiellement sur les interactions sociales. À ce moment, la communication non verbale a cessé d'être étudiée de façon isolée et les chercheurs ont de plus en plus considéré le langage verbal (ou oral) et la communication non verbale comme faisant partie intégrante des interactions sociales, et étaient difficilement dissociables lors d'une situation mettant en scène des relations interpersonnelles (Knapp, 2006; Winkin, 1981). Telle que perçue par une génération de chercheurs en sciences de la communication, la compréhension de la structure et de l'organisation des interactions sociales nécessite une co-occurrence des comportements verbaux et non verbaux (Watzlawick, Beavin et Jackson, 1972; Winkin, 1981). Pour ces chercheurs, la compréhension des comportements non verbaux implique nécessairement de tenir compte du contexte dans lequel ils se manifestent.

De façon générale, la recherche sur la communication non verbale s'est organisée autour de deux traditions se distinguant par la nature de l'objet étudié et les orientations méthodologiques qui y sont afférentes (Scherer et Ekman, 2005; Woolfolk et Galloway, 1985). À cet effet, notons les propos de Knapp (2006), qui, d'une certaine façon, expliquent cette dualité :

Dans un sens, le terme non verbal est vu comme une pièce séparée du casse-tête de l'interaction, mais dans un autre sens, il représente un point de départ à la description d'une situation d'interaction entière. [traduction libre] (p. 14)

Une première façon d'étudier la communication non verbale est de la considérer comme une addition de variables qui, une fois rassemblées, font la singularité d'un individu. Comme les pièces d'un casse-tête, cette première tradition de la recherche sur la communication non verbale s'attarde à analyser les variables, généralement nommées catégories non verbales (Knapp, 2006, Puccinelli, 2008), de façon isolée et plutôt indépendante du verbal. Très tôt dans l'histoire de la recherche sur la communication non verbale, les auteurs ont tenté de décoder les gestes et les attitudes qui accompagnent les comportements humains en cherchant à en découper les différents aspects (Knapp, 2006). Une fois découpsés, ces aspects sont ensuite classés en plusieurs catégories. Pour sa part, et en s'inspirant d'un grand nombre de recherches antérieures, Knapp (1978; 1980) a établi une catégorisation qui, d'une certaine façon, fait encore aujourd'hui office de référence pour de nombreuses recherches et plusieurs ouvrages traitant de la communication non verbale, particulièrement en enseignement (Knapp, 1971). Ainsi, selon l'auteur, la communication non verbale se décline en 8 catégories distinctes (Tableau 1) : 1) les facteurs environnementaux, 2) la proxémique, 3) la kinésique, 4) le contact physique, 5) l'expression faciale et le regard, 6) les caractéristiques physiques, 7) les artéfacts et 8) le paralangage. À chacune de ces catégories, certains éléments ou certaines caractéristiques se rattachent. Notons que les catégories peuvent varier d'un auteur à

l'autre (McCroskey, Richmond et McCroskey, 2006), mais qu'une certaine forme d'uniformité se dégage toutefois de ces différents réaménagements.

Tableau 1

Catégorisation de la communication non verbale selon les écrits de Knapp (1978 : 1980).

Catégories de la communication non verbale selon Knapp (1978; 1980)	Exemples d'éléments constitutifs
Facteurs environnementaux	Objets, lumières, couleurs, bruits, architecture, entourage, etc.
Proxémique	Utilisation de l'espace, des distances, de l'orientation, etc.
Kinésique	Expressions gestuelles, postures, mouvements corporels, etc.
Contact physique	Touchers, caresses, coups, heurts, etc.
Expression faciale et regard	Utilisation et mouvement des yeux et des muscles du visage
Caractéristiques physiques et artéfacts	Odeurs corporelles, couleur de peau, chevelure, attractivité générale, objets manipulés ou ornementaux, tenue vestimentaire, etc.
Paralangage	Ton, volume, débit et intensité de la voix, pauses et silences, etc.

Les chercheurs qui s'inscrivent dans cette tradition utilisent généralement l'analyse de photographies, de séquences vidéo ou de séquences audio (Gray et Ambady, 2006). De plus, ces études donnent priorité à l'exploration de comportements individuels. Avec le développement progressif des technologies de l'information et de la communication, certains chercheurs font le choix d'étudier de très courtes séquences non verbales, qu'ils analysent à l'aide d'échelles de mesures quantitatives. En recourant à cette approche communément nommée « *thin slices*

research » (Babad, 2005; Okon, 2011), les chercheurs choisissent de mettre de côté les éléments contextuels propres à la situation étudiée, et de se centrer sur l'identification de comportements classés en catégories.

Contrairement à la première tradition, certains chercheurs considèrent que l'objet de la recherche sur la communication non verbale doit plutôt s'attarder à comprendre « comment les multiples éléments des comportements non verbaux influencent les situations de communication collective » (McCroskey, Richmond et McCroskey, 2006, p. 426)⁴. Pour ce faire, ils considèrent que la compréhension des systèmes de communication interpersonnelle, dans toute leur complexité, passe plutôt par l'analyse de situations d'interactions réelles (Gray et Ambady, 2006). Cette seconde tradition de recherche sur la communication non verbale repose sur la supposition qu'il est « impossible de comprendre complètement les comportements d'un individu en interaction sans prendre en compte les actions et les réactions d'une autre personne » (Woolfolk et Galloway, 1985, p. 77)⁵. Dans cette perspective, le contexte dans lequel se déroule la situation a une grande importance dans l'interprétation des comportements non verbaux étudiés. Ainsi vus, les comportements non verbaux sont étudiés sous un paradigme systémique voyant la communication comme un acte social et participatif (Winkin, 1981). Pour les

⁴ Traduction libre de « *how multiple elements of nonverbal behavior influence communication outcomes collectively* ».

⁵ Traduction libre de « *it is impossible to fully understand the behaviors of one person in an interaction without taking into the actions and reactions of the other person* ».

chercheurs s'inscrivant dans cette seconde tradition, il importe d'inclure les éléments contextuels dans le travail analytique.

Les chercheurs en communication non verbale s'inscrivant dans cette seconde tradition voient l'implication et la collaboration des participants comme une nécessité. De plus, la méthodologie qu'ils empruntent vise l'accès au vécu des participants, ce qui nécessite une multiplicité des outils de collecte de données, particulièrement ceux appartenant à un devis qualitatif (Gray et Ambady, 2006).

2.1.2.2 La communication non verbale en enseignement

La communication non verbale de l'enseignant est considérée, dans les écrits scientifiques, comme ayant un impact important et positif sur les apprentissages scolaires, notamment dans leur dimension affective (McCroskey, Richmond et McCroskey, 2006). Ainsi, l'objet de la présente recherche porte sur la « communication éducative »⁶, c'est-à-dire la communication dans l'enseignement et dans la formation à l'enseignement. Il s'agit d'un champ d'étude relativement récent si on le compare avec d'autres champs disciplinaires touchant à la communication (McCroskey, Richmond et McCroskey, 2006). Historiquement, la communication non verbale et la communication éducative sont deux champs qui, graduellement, se sont inter-reliés, à partir des années 70, par un intérêt commun et simultané pour le

⁶ Le terme « communication éducative » est une traduction libre qui renvoie aux concepts de *Instructional communication* et de *Communication in the classroom* (McCroskey, Richmond & McCroskey, 2006, p. 421).

domaine de la *nonverbal immediacy* (Burroughs, 2007; Lanette et Kimo, 2006; Mehrabian, 1971; 1972)⁷.

Dans plusieurs recherches menées en sciences de l'éducation, la communication non verbale de l'enseignant ressort comme ayant un impact important sur l'efficacité de ses pratiques éducatives (McCroskey, Richmond et McCroskey, 2006; Muchemwa, 2013). Jusque dans les années 70, la recherche sur la communication non verbale en enseignement s'est orientée vers la tradition de l'analyse des individus. Ainsi, plusieurs chercheurs se sont, tour à tour, penchés sur l'impact des expressions faciales, de la proximité, des gestes, des caractéristiques paralinguistiques ou de la posture de l'enseignant (Woolfolk et Galloway, 1985). Or, après cette époque, la recherche sur la communication éducative portant spécifiquement sur les attitudes et les comportements non verbaux des enseignants s'est plutôt orientée vers l'analyse des interactions. Woolfolk et Galloway (1985) expliquent cette orientation prise par les chercheurs en éducation au fil des années :

Ils reconnaissent que des comportements non verbaux se manifestent rarement seuls et que, typiquement, il y a beaucoup de messages non verbaux transmis simultanément dans la communication éducative tant par des enseignants que par des étudiants. Tandis que des comportements non verbaux isolés peuvent avoir un impact direct dans ce contexte, il est plus probable que les résultats sont aussi influencés par des comportements non verbaux multiples interagissant entre eux. [traduction libre] (p. 426)

⁷ Voir, à cet effet, l'explication de cette inter-relation proposée par McCroskey, Richmond & McCroskey (2006, p. 423), ainsi que la définition du concept que nous proposons à la sous-section 2.2.1.1.

En contrepartie, certains auteurs et chercheurs, notamment en éducation, demeurent critiques quant à la faisabilité de recherches visant l'analyse de variables (Galloway, 1971) et vont même jusqu'à mettre en doute leur pertinence scientifique (Babad, 2005). Cette critique concerne particulièrement les recherches de type *thin slices*, puisque d'aucuns considèrent que l'étude des comportements non verbaux en classe n'a de sens que lorsqu'elle est contextualisée (Babad, 2005). De plus, certains auteurs ont fait ressortir l'ampleur du défi méthodologique que comprend l'isolement et l'analyse des variables non verbales les unes par rapport aux autres (Birdwhistell, 1970; De Landsheere et Delchambre, 1979).

Sans toutefois nous référer directement aux arguments quantitatifs avancés par certains chercheurs (Birdwhistell, 1952; Cameron, 2005; Mehrabian, 1972; Vayer et Roncin, 1986), il demeure clair pour nous que la communication non verbale est une composante importante des interactions sociales, notamment dans les relations maître-élève (Cooper & Simonds, 2011; DeVecchi et Rondeau-Revelle 2006; King, 1998; Lawes, 1987; Neill et Jones, 1983). Selon Galinon-Méléne (2007), la dimension non verbale constitue le cadre des interactions en classe. Pour leur part, Richmond, McCroskey et Hickson (2008) relatent plus de 35 publications scientifiques renforçant cette affirmation.

Dans les dernières décennies, l'étude de la communication non verbale dans une perspective d'analyse interactionnelle est souvent passée par un approfondissement de l'impact de la proximité affective de l'enseignant sur le comportement et l'apprentissage des élèves (Frymier, 1994; Giles et Le Poire, 2006).

La proximité affective, ou *nonverbal immediacy*, est un concept qui renvoie aux attitudes d'ouverture de l'enseignant (Cooper et Simonds, 2011).

Depuis les années 70 jusqu'à aujourd'hui, le concept a fait l'objet d'un grand nombre de recherches et de publications scientifiques, notamment en sciences de l'éducation, et particulièrement en ce qui a trait à la gestion éducative de la classe. D'une façon générale, ces études ont permis de conclure que l'enseignant qui adopte des comportements ou des attitudes d'ouverture, de chaleur et de proximité verra certainement des effets bénéfiques sur l'apprentissage et la motivation de ses élèves (Lanette et Kimo, 2006; McCroskey, Richmond et McCroskey, 2006; Richmond, McCroskey et Hickson, 2008). Également, il existerait une corrélation positive entre la proximité affective de l'enseignant et les perceptions des élèves quant à l'autorité de l'enseignant, sa clarté et sa crédibilité (Lanette et Kimo, 2006). Certains chercheurs vont plus loin et voient la proximité affective de l'enseignant comme étant un aspect fondamental de la gestion éducative et pédagogique de la classe (Burroughs, 2007). Les comportements non verbaux qui favorisent le développement de la proximité affective en classe peuvent être liés à toutes les catégories de la communication non verbale : contact visuel, mouvement, caractéristiques paralinguistiques, humour, expression faciale, gestualité (Babad, 2005; Frymier, 1994).

2.1.2.3 Des rôles (ou fonctions) de la communication non verbale dans les pratiques de gestion comportementale des enseignants

La communication non verbale de l'enseignant fait partie de ses pratiques de gestion comportementale (Muchemwa, 2013). En effet, comme le souligne Babad (2005), la gestion des comportements en classe est au cœur des recherches portant sur la communication non verbale en éducation et est considérée comme un aspect central de la recherche en éducation en général. Pour les enseignants, la communication non verbale est « indispensable » (Benzer, 2012, p. 468) dans le processus de mobilisation de pratiques de gestion éducative.

Une analyse de plusieurs publications scientifiques, professionnelles et populaires en sciences de l'éducation nous permet d'identifier plusieurs fonctions attribuables à la communication non verbale de l'enseignant lorsqu'il souhaite intervenir sur le comportement de ses élèves. Ces fonctions sont synthétisées dans le Figure 2.

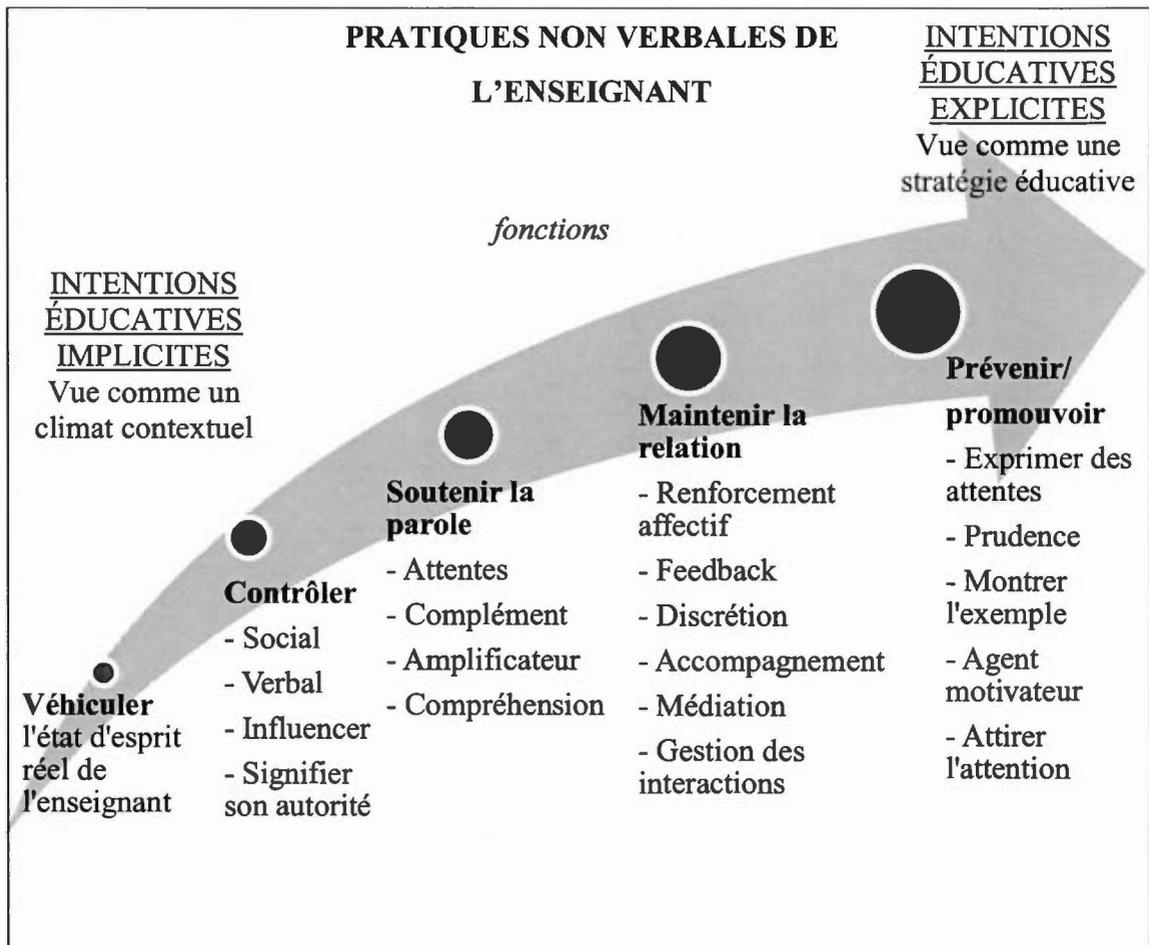


Figure 2. Différentes fonctions de la communication non verbale de l'enseignant en contexte de gestion comportementale des élèves.

Une recension de nombreux écrits sur la communication non verbale en enseignement nous a permis d'identifier cinq fonctions distinctes attribuées par les chercheurs et les auteurs en sciences de l'éducation aux comportements non verbaux en tant que composantes des pratiques de gestion comportementale des élèves. L'analyse de ces fonctions nous amène à les situer de façon hiérarchique en ce qui concerne le degré de conscience et d'inconscience qu'elles impliquent pour

l'enseignant, ce degré relevant directement de l'explicitation de son intention éducative.

Ainsi, une première fonction attribuable aux comportements non verbaux de l'enseignant est de laisser transparaître son état émotionnel réel devant la classe (DeVecchi et Rondeau-Revelle, 2006). Cette première fonction appelle un très faible degré de conscience de la part de l'enseignant, puisque ses comportements non verbaux sont vus comme étant essentiellement instinctifs et ne relevant pas d'intentions éducatives réfléchies et avouées. Sous cette fonction, certains gestes et certaines attitudes non verbales de l'enseignant sont vus comme pouvant traduire son aisance ou sa peur, sa motivation à communiquer ou son niveau d'implication (DeVecchi et Rondeau-Revelle, 2006).

Une deuxième fonction identifiée voit les comportements non verbaux de l'enseignant comme étant des manifestations intervenant dans les mécanismes de contrôle en classe (Cosnier, 2008; Cooper et Simonds, 2011 ; Neil, 1991). Sous cette seconde fonction, les comportements non verbaux sont vus comme des éléments qui, une fois associés, créent un « climat contextuel » (p. 149) faisant ressortir certains « indicateurs de dominance » (p. 149) permettant plus ou moins consciemment à l'enseignant de signifier son autorité sur les élèves.

Impliquant un plus important degré de conscience et répondant davantage à une pratique éducative, une troisième fonction des comportements non verbaux de l'enseignant est de soutenir les paroles qu'il prononce (Benzer, 2012; Marsollier et Obin, 2004). Pour cette fonction, les auteurs attribuent certains rôles spécifiques aux

comportements non verbaux de l'enseignant : agir en tant que complément émotionnel au verbal (Byers et Byers, 1972; Salzer, 1981) permettant une meilleure compréhension du message et amplifier le langage verbal (Benzer, 2012 ; Friedman, 1982), notamment en précisant les attentes de l'enseignant.

Dans un autre ordre d'idées, les comportements non verbaux de l'enseignant peuvent être vus comme étant impliqués de façon importante dans l'établissement et le maintien de la relation avec les élèves (Pujade-Renaud et Zimmermann, 1976). Ainsi, en fournissant certaines rétroactions (feedbacks) et des renforcements affectifs (Cooper et Simonds, 2011), cette quatrième fonction des comportements non verbaux de l'enseignant s'apparente à ce que Hannoun (1989) nomme les stratégies éducatives. Ce sont des actes professionnels planifiés, réfléchis et intentionnels. Vus ainsi, ces comportements sont une composante importante des interactions vécues en classe (Marsollier et Obin, 2004 ; Neill, 1991) et permettent notamment à l'enseignant d'intervenir avec discrétion auprès de l'élève (Archambault et Chouinard, 2009).

Toujours en impliquant un important degré de conscience dans l'intervention éducative, certains écrits scientifiques relient les comportements non verbaux de l'enseignant à des pratiques de prévention des comportements inadéquats (Bordeleau et Morency, 1999) ou de promotion de comportements attendus (Archambault et Chouinard, 2009). En précisant ses attentes envers l'élève (Cooper et Simonds, 2011 ; Marsollier et Obin, 2004), ou en s'astreignant à reproduire des comportements exemplaires (King, 1998 ; Lawes, 1987), l'enseignant qui considère cette cinquième fonction des comportements non verbaux attire l'attention des élèves sur lui (Gal-

Petitfaux, Cizeron et Auriac-Slusarczyk, 2013) et agit ainsi en tant qu'agent motivateur en classe (Benzer, 2012 ; Lanette et Kimo, 2006).

Enfin, même si elle n'apparaît pas dans la Figure 2, certains écrits attribuent une sixième fonction aux comportements non verbaux de l'enseignant : l'économie. Cette économie passe principalement par la mobilisation de pratiques discrètes (économie d'énergie) et d'interventions directes et rapides (économie de temps) (Archambault et Chouinard, 2009 ; Bordeleau et Morency, 1999).

2.1.2.4 Une catégorisation de la communication non verbale en enseignement

Au fil des recherches, la communication non verbale est devenue un concept spécifique et raffiné (Winkin, 2008), si bien qu'il existe plusieurs catégorisations de la communication non verbale, certaines datant de plusieurs décennies (Knapp, 1978; 1980; Smith, 1979). Fortement imprégnés des écrits de Knapp (1978; 1980), Richmond, McCroskey et Hickson (2008) ont suggéré une catégorisation de la communication non verbale en enseignement. Dans leur proposition, les chercheurs déclinent la communication non verbale en huit catégories distinctes. Comme nous le faisons ressortir, les auteurs considèrent chaque catégorie comme une composante importante de la relation maître-élève, ce qui renvoie aux quatrième et cinquième fonctions des comportements non verbaux de l'enseignant que nous avons précédemment identifiés (maintenir la relation et prévention/promotion). La catégorisation développée par Richmond, McCroskey et Hickson (2008) s'appuie sur de nombreuses études menées exclusivement en sciences de l'éducation. Nous

présentons six de ces catégories de la communication non verbale, touchant de façon plus précise les comportements et les attitudes des enseignants⁸.

2.1.2.4.1 L'apparence physique

Vayer et Roncin (1986) considèrent que l'apparence physique exprime la « personnalité » (p. 26) de l'enseignant. De plus, cette première catégorie de la communication non verbale en enseignement est importante puisqu'elle est généralement au centre du premier contact entre les individus (McCroskey, Richmond et McCroskey, 2006). Elle concerne, par exemple, le poids, la taille, la carrure, la beauté, la chevelure, la couleur de la peau, la tenue vestimentaire et les artéfacts portés. En faisant principalement référence au concept d'attractivité, Richmond, McCroskey et Hickson (2008) établissent un lien entre l'apparence physique de l'enseignant et la facilité avec laquelle se créera un climat de classe harmonieux.

2.1.2.4.2 La gestualité et les mouvements corporeux

Généralement rassemblée autour du concept de « kinésique » (Birdwhistell, 1952), cette seconde catégorie regroupe d'abord tous les mouvements qu'un individu fait avec ses mains et ses bras. La gestualité peut toutefois être également regroupée dans la posture et la démarche d'un individu et, en ce sens, peut être considérée comme faisant partie d'une catégorie plus englobante, celle des « mouvements

⁸ Parce que les enseignants interviennent à l'intérieur de cadres physiques et temporels plutôt stricts (locaux et horaires prédéterminés), les catégories concernant la gestion du temps et de l'environnement ne seront pas traitées dans la présente section.

corporeaux » (McCroskey, Richmond et McCroskey, 2006, p. 427)⁹. Sans toutefois y voir la possibilité de décoder précisément une forme de langage corporel, la gestualité et les mouvements corporeux, aussi nommés « comportements kinesthésiques » (Vayer et Roncin, 1986, p. 25), laissent transparaître certains traits de caractère chez l'individu. Par exemple, la fréquence et l'intensité des gestes d'un enseignant peuvent l'amener à être perçu par ses élèves comme un être nerveux et anxieux ou, à l'opposé, un intervenant calme et posé. Ainsi, les perceptions des élèves dépendraient pour beaucoup de la gestualité et des mouvements corporeux de l'enseignant, et influenceraient les interactions entre les acteurs de la classe (Richmond, McCroskey et Hickson (2008).

2.1.2.4.3 Le regard et l'expression du visage

Le regard et l'expression du visage ont fait l'objet d'une analyse extrêmement pointue depuis un demi-siècle, et les différents faciès de l'être humain ont été décrits dans les moindres détails par plusieurs chercheurs au fil des années (Fridlund et Russell, 2006; Stewart, Shamdasani et Rook, 2007).

Selon Richmond, McCroskey et Hickson (2008), le regard et l'expression du visage influencent les interactions entre les individus. En se fondant principalement sur les travaux précurseurs de Paul Ekman et de Wallace V. Friesen sur l'expression faciale au tournant des années 70, les auteurs considèrent que l'utilisation faite par

⁹ Traduction libre de « *body movement* ».

l'enseignant du mouvement de ses yeux et des muscles de son visage sont des indicateurs importants de la nature, voire de la qualité de la relation enseignant-élèves. Pour Vayer et Roncin (1986), le regard est « une conduite relationnelle [...] qui peut tout exprimer, mais demeure difficile à interpréter » (p. 24). À cet effet, McCroskey, Richmond et McCroskey (2006) donnent l'exemple de recherches menées spécifiquement sur l'impact du sourire des enseignants. Ces recherches indiquent que les élèves tendent à apprendre mieux lorsqu'ils sont confrontés à un enseignant souriant. Par ailleurs, les auteurs font également référence à des études établissant un lien positif entre les apprentissages faits en classe par les élèves et la tendance d'un enseignant à regarder directement les élèves. Le regard et l'expression du visage constituent une catégorie de comportements non verbaux de l'enseignant qui intervient de façon importante dans les interactions en classe (Benzer, 2012; Dupont, 1982; Morin, Bouvier et Juneau, 1998; Zeki, 2009).

2.1.2.4.4 Les comportements paralinguistiques

Par cette quatrième catégorie de la communication non verbale en enseignement, Richmond, McCroskey et Hickson (2008) font référence à l'ensemble des caractéristiques qui accompagnent et « colorent » la voix de l'individu et qui font sa particularité, comme l'accent, la hauteur (ex. grave, aigu), l'intensité, le rythme (ex. saccadé, régulier), la vitesse et le timbre (ex. voix cuivrée). Les comportements paralinguistiques, ou « paraverbaux » (De Landsheere et Delchambre, 1979, p. 37) concernent également les vocalisations (rires, cris, gémissements, toussotements,

bâillements, etc.) ainsi que l'utilisation des silences et des pauses qui peuvent jouer un rôle dans les interactions sociales. Cette catégorie de comportements, qui a une importance manifeste et considérable dans les interactions en classe (De Landsheere et Delchambre, 1979), fait partie des pratiques utilisées par l'enseignant pour gérer les situations vécues avec les élèves. Les comportements paralinguistiques qui accompagnent les paroles de l'enseignant sont le reflet de ses émotions et de ses états intérieurs (Conquet, 1980). Ainsi, le sens des paroles prononcées par l'enseignant change selon la manière dont il les exprime (De Landsheere et Delchambre, 1979). Dans les écrits scientifiques explorant spécifiquement cet aspect de la communication non verbale, il est généralement admis que la variation des attributs vocaux de l'enseignant contribue à une augmentation des apprentissages par les élèves (McCroskey, Richmond et McCroskey, 2006).

2.1.2.4.5 L'utilisation de l'espace

Généralement nommée « proxémique » et issue des travaux de Edward T. Hall (1966), l'utilisation de l'espace par un individu peut faire partie des pratiques éducatives de l'enseignant. Cette catégorie qui concerne les messages pouvant être véhiculés par les déplacements, l'occupation et la gestion territoriale d'une personne faisant partie d'un groupe, est simplement la façon dont l'enseignant occupe la classe (Vayer et Roncin, 1986). Chez l'enseignant, l'utilisation de l'espace fait partie des pratiques pouvant influencer la relation maître-élève. D'ailleurs, McCroskey, Richmond et McCroskey (2006) rapportent que des recherches portant sur l'apprentissage des élèves et les déplacements de l'enseignant en classe établissent une corrélation positive entre les deux variables. De plus, d'autres recherches indiquent que les élèves ont tendance à mieux apprendre lorsque l'enseignant s'approche d'eux. Pour sa part, Geng (2011) établissait récemment que la gestion de l'espace en classe est une catégorie importante puisqu'elle agit sur les attitudes et les comportements des élèves.

2.1.2.4.6 Le toucher

Pour Richmond, McCroskey et Hickson (2008), le toucher, ou contact physique, serait « le plus puissant message non verbal en communication »¹⁰ (p. 13). Tout comme pour la relation entre le médecin et son patient (Albardiaz, 2014), cette

¹⁰ Traduction libre de « *the most potent nonverbal message in communication* ».

catégorie de comportements non verbaux est vue comme intervenant de façon certaine dans la construction de la relation pédagogique (Vayer et Roncin, 1986; Wang, Bernas et Eberhard, 2004). Même si elle s'accompagne souvent d'un malaise chez les enseignants, l'action pour un enseignant de toucher les élèves est généralement reliée à un plus haut niveau d'apprentissage que dans une relation éducative où aucun contact physique ne serait échangé entre l'enseignant et l'élève (McCroskey, Richmond et McCroskey, 2006). Profondément culturels (Muchemwa, 2013), les centaines de types de contacts physiques différents qui forment cette catégorie véhiculent autant de messages distincts entre les individus.

2.2. Second concept central : le comportement perturbateur

Cette recherche cherche à établir des ponts entre la communication non verbale de l'enseignant et la gestion des comportements perturbateurs des élèves. Ces ponts passent essentiellement par l'étude des pratiques non verbales en classe. Après avoir défini le premier concept central de cette recherche qu'est la communication non verbale, nous nous attarderons maintenant à définir le concept de comportement perturbateur. Afin de permettre au lecteur de mieux situer le concept en fonction des objectifs de cette recherche, nous débuterons la présente section par un bref exposé portant sur la gestion de la classe et, plus spécifiquement, sur la gestion comportementale des élèves. Viendront ensuite des précisions sur les différentes perspectives paradigmatiques concernant l'étude des comportements perturbateurs. Également, nous traiterons des différents types de comportements perturbateurs

susceptibles de se manifester à l'école de même que de leurs origines. Aussi, nous dresserons un portrait de certains modèles théoriques et pratiques qui ont été élaborés afin d'aider à la gestion des comportements perturbateurs des élèves en recourant notamment à la communication non verbale de l'enseignant. Finalement, il sera question de pratiques de gestion comportementale efficaces pour l'enseignant. Cette section mettra également de l'avant certaines pratiques éducatives impliquant la communication non verbale de l'enseignant.

2.2.1 La gestion de la classe

Tout d'abord, mentionnons que la gestion des comportements perturbateurs est une sous-dimension de la gestion de la classe et que, tout comme la communication non verbale, elle est au cœur de cette recherche. Même s'il en existe pour ainsi dire autant de définitions différentes qu'il existe de modèles, on considère généralement que la gestion de la classe se constitue de trois pôles principaux : la planification, l'organisation et la supervision (MEQ, 2001; CSÉ, 1995). Ce concept englobe « l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'effectuent les enseignants pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement favorable à l'apprentissage » (Nault et Fijalkow, 1999, p. 451). La gestion de la classe est en quelque sorte la « manière de régulariser de façon formelle ou informelle les interactions entre un enseignant et des élèves en salle de classe, même quand il s'agit de situations ou de réactions imprévues » (Nault et Fijalkow, 1999, p. 452).

D'un point de vue macroscopique, Nault et Lacourse (2008) considèrent que la gestion de la classe regroupe « l'essence de la fonction enseignante qui est d'aider l'élève à apprendre et à le guider dans la compréhension du monde dans lequel il vit » (p. 15). Vue ainsi, elle est considérée comme étant une compétence générique située à la base du référentiel de compétences professionnelles en enseignement (Nault et Lacourse, 2008). Pour Nault et Fijalkow (1999), « si elle n'est pas maîtrisée, cette compétence de base, sur laquelle se greffent la plupart des autres compétences d'un enseignant, conduit à des frustrations, voire à l'abandon, celui qui veut faire carrière dans l'enseignement » (p. 462).

Tel que le stipulaient certaines publications du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001) et du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 1995) au tournant du 21^e siècle, et à l'instar de certaines croyances populaires, la gestion d'une classe « ne fait pas uniquement référence à la discipline, mais aussi à la création d'un environnement propice au développement intellectuel, social et moral des élèves » (Gaudreau, Royer, Frenette et Beaumont, 2012, p. 87). En effet, plusieurs dimensions sont rattachées à la gestion de la classe, tel que le mentionne le concept présenté dans la sixième compétence professionnelle en enseignement (MEQ, 2001). Dans le référentiel de compétences professionnelles en enseignement, la gestion de la classe est subdivisée en cinq composantes, telles que présentées dans la Figure 3.



Figure 3. Les composantes de la sixième compétence professionnelle en enseignement (MEQ, 2001, p. 133)

Une première composante est liée à « la systématisation du déroulement des actions et des interactions » (MEQ, 2001, p. 98). Elle relève pour une large part du premier pôle de la gestion de la classe, soit la planification des divers contenus enseignés. Une seconde composante demande à l'enseignant de « développer sa compétence à communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés et s'assurer qu'ils s'y conforment » (MEQ, 2001, p. 98). Elle renvoie au troisième pôle de la gestion de la classe : la supervision. Dans cette composante, le terme « communiquer » est vu comme une

transmission d'informations concernant les attentes comportementales du milieu scolaire envers l'élève. Une troisième composante appelle l'enseignant à impliquer les élèves dans l'établissement des normes de fonctionnement de la classe. Cette composante se rattache au second pôle de la gestion de classe : l'organisation. Les deux dernières composantes se rapportent davantage à la supervision de l'enseignant, et renvoient directement à la gestion comportementale des élèves.

2.2.1.1 La gestion comportementale des élèves

La gestion comportementale des élèves est un aspect non négligeable de la gestion de la classe. Axée sur la gestion des comportements des élèves de même que sur l'application de mesures disciplinaires lorsque l'enseignant le juge nécessaire, la gestion comportementale regroupe les deux dernières composantes du concept de gestion de la classe mises de l'avant par le MEQ (2001). Ces composantes demandent à l'enseignant d'adopter des pratiques pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés et pour intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent afin de maintenir un climat propice à l'apprentissage. Pour Archambault et Chouinard (2009), la gestion comportementale est à la base de la gestion de la classe, puisqu'elle englobe « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants d'une équipe-cycle ont recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices au développement des compétences des élèves » (p.1).

Au centre de la gestion comportementale des élèves se retrouve le concept de « relation éducative » (Protsenko, 2013) qui, à son tour, renvoie au rapport de

places entre les acteurs de la classe (Marc, 2008). Dans une classe, la place et l'identité de chacun (élèves et enseignant) sont généralement définies clairement. Selon Marc (2008), ce rapport, qui en est un de pouvoir, est de nature asymétrique. Ainsi, il demeure que l'enseignant a une relation hiérarchique avec ses élèves, ce qui place une certaine distance entre eux. Or, la gestion comportementale ne concerne pas spécifiquement ces axes de la relation éducative (hiérarchie et proximité), qui sont plutôt stables et peu problématiques. Toujours selon Marc (2008), la gestion comportementale et les pratiques de régulation qui s'y rattachent concernent le degré de convergence ou de divergence entre les opinions, les intérêts, les positions, les affinités et les sentiments des élèves et ceux de l'enseignant. Pour l'auteur, c'est sur cet axe variable qu'il est plus difficile de positionner clairement l'enseignant face à l'élève. De plus, Marc (2008), ainsi que d'autres auteurs (Léveillé et Dufour, 1999; Riggio, 2006), considèrent que les comportements non verbaux de l'enseignant peuvent faire partie de pratiques efficaces pour aider l'enseignant à redéfinir et à réguler les rapports de places en classe. Ces comportements font d'ailleurs partie de plusieurs modèles de gestion comportementale développés au fil des années par les chercheurs en sciences de l'éducation.

2.2.2 Des comportements perturbateurs chez les élèves

Comme il a été établi dans le chapitre consacré à la problématique de cette recherche, les comportements perturbateurs des élèves font partie de la réalité quotidienne des enseignants de tous les milieux (Beaman, Wheldall et Kemp, 2007;

Byrne, 1999; Meyers, 2003; Shook, 2012; Wheldall et Merrett, 1988), de tous les âges (Kokkinos, Panayiotou et Davazoglou, 2004; Nault et Fijalkow, 1999; Royer, Loïselle, Dussault, Cossette et Deaudelin, 2001) et de tous les territoires (Beaman, Wheldall et Kemp, 2007; Byrne, 1999; Dawoud, et Adeeb, 1989; Kokkinos, Panayiotou et Davazoglou, 2004; Leung et Ho, 2001; CSÉ, 2001), y compris au Québec (Cadière, 2011; Corriveau, 1991; Doudin, Curchod-Ruedi, et Moreau, 2011; Janot-Bergugnat et Rasclé, 2008; Maranda, Marché-Paillé et Viviers, 2011; Nault et Lacourse, 2008). De plus, ce phénomène ne se limite pas aux milieux scolaires (D'Ambrogio et Speranza, 2012; Gauthier, Gignac, Lafortune et Cousineau, 2010). Face à un phénomène aussi global, il importe de définir le concept qui s'y rattache et de le situer en fonction des intentions de cette recherche.

2.2.2.1 Perspectives paradigmatiques

Une analyse de plusieurs écrits portant sur les comportements perturbateurs en milieu scolaire nous pousse à conclure que, d'une façon générale, ils sont abordés par les chercheurs sous deux perspectives paradigmatiques : l'approche médicale et l'approche éducative.

2.2.2.1.1 L'approche médicale

Dans les écrits scientifiques apparentés au domaine médical, notamment en psychiatrie, l'appellation « comportement perturbateur » (*disruptive behaviour disorders*) (Infantino et Little, 2005) renvoie généralement à un état. Associés à un

« trouble », les comportements perturbateurs tels qu'ils sont vus dans une perspective clinique (Gauthier, Gignac, Lafortune et Cousineau, 2010) sont une catégorie comprenant le trouble des conduites (TDC), le trouble oppositionnel avec provocation (TOP) et le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) (Gauthier, et al., 2010). Vus ainsi depuis les années 80, les comportements perturbateurs s'accompagnent généralement d'un diagnostic médical et comprennent la manifestation de symptômes spécifiques chez l'élève. À cet effet, Gauthier, Gignac, Lafortune et Cousineau (2010) ont étudié les différentes versions du *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), important ouvrage de référence en psychiatrie et en psychologie. Ils ont découvert que, déjà au début des années 50, l'ouvrage décrivait certaines « perturbations des conduites » (p. 209) pouvant se manifester chez les jeunes.

Ces symptômes peuvent, par exemple, être des troubles de l'attention et de concentration, de l'hyperactivité ou encore des troubles d'opposition (Dellatolas, Watier, Giannopulu et Chevrie-Muller, 2007; Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan, 2005). Lorsque le terme « comportement perturbateur » est employé dans le sens d'un état psychologique relatif au domaine clinique ou médical, il implique que les situations perturbatrices transcendent le contexte éducatif créé par le milieu scolaire et se manifestent nécessairement dans d'autres milieux qui se rattachent à la réalité de l'élève, comme, par exemple, à la maison (Fortin et Strayer, 2000). De plus, l'approche médicale considère que les comportements perturbateurs se distinguent par certaines caractéristiques, telles que leur fréquence élevée, leur niveau d'intensité

et l'aspect répétitif des comportements inadéquats (Fortin et Strayer, 2000). De telle sorte que, pour être relié à un trouble de la conduite, le comportement perturbateur doit être répétitif, persistant, envahissant, et bafouer les droits fondamentaux d'autrui ou les normes et règles sociales (D'Ambrogio et Speranza, 2012; Dellatolas, Watier, Giannopulu et Chevrie-Muller, 2007).

2.2.2.1.2 L'approche éducative

Une seconde perspective paradigmatique utilisée pour aborder le concept de « comportement perturbateur » est de voir celui-ci sous une approche éducative. Même si elle ne se dissocie pas totalement de l'approche médicale, cette seconde approche considère que les comportements perturbateurs sont liés à des phénomènes plutôt qu'à des états. Ainsi, dans une conception plus factuelle du concept, un « comportement perturbateur » peut être relié au terme *disruptive behaviors* (Burroughs, 2007) et peut être vu comme la manifestation isolée d'un comportement dérangeant ou inapproprié en classe. À cet effet, Burroughs (2007) donne l'exemple plutôt commun d'un élève qui parle sans avoir demandé la parole.

La distinction entre les deux perspectives paradigmatiques est essentielle pour toute recherche qui implique l'étude des comportements perturbateurs des élèves. En effet, les différentes perspectives font généralement appel à des concepts différents, dépeignant des phénomènes différents et nécessitant des devis de recherche différents.

Récemment, Gaudreau, Royer, Frenette et Beaumont (2012) établissaient que cette distinction se fait dès le choix, par le chercheur, d'étudier les difficultés ou les troubles de comportement. Pour eux, ces deux concepts représentent deux réalités différentes, « (...) les difficultés comportementales se traduisant souvent par des comportements de désobéissance répétée liés à des facteurs environnementaux, tandis que les troubles du comportement sont des problèmes d'adaptation plus importants, qui se manifestent avec constance dans plusieurs sphères de la vie de l'élève » (p. 87). Cette distinction est également soulevée par Infantino et Little (2005) pour qui le trouble de comportement relève d'un état appuyé sur un diagnostic posé en psychiatrie, alors que la difficulté de comportement est plutôt la réaction d'un élève face à certains éléments contextuels auxquels il est soumis. C'est ainsi qu'il peut être considéré que, d'une façon générale, les chercheurs s'inscrivant dans une approche médicale étudieront les troubles de la conduite, tandis que ceux inscrits dans une approche éducative verront leurs intérêts de recherche orientés vers les difficultés comportementales.

2.2.2.2 Définir le comportement perturbateur sous une approche éducative

Dans les écrits scientifiques qui s'inscrivent dans une approche éducative, les comportements qui interfèrent significativement avec la tâche de l'enseignant et le déroulement normal de la classe sont globalement regroupés autour de l'appellation générale « comportement perturbateur ». Toutefois, tel que nous l'illustrons à l'aide

de la Figure 4, il existe d'autres appellations utilisées par les chercheurs pour traiter de ce concept.

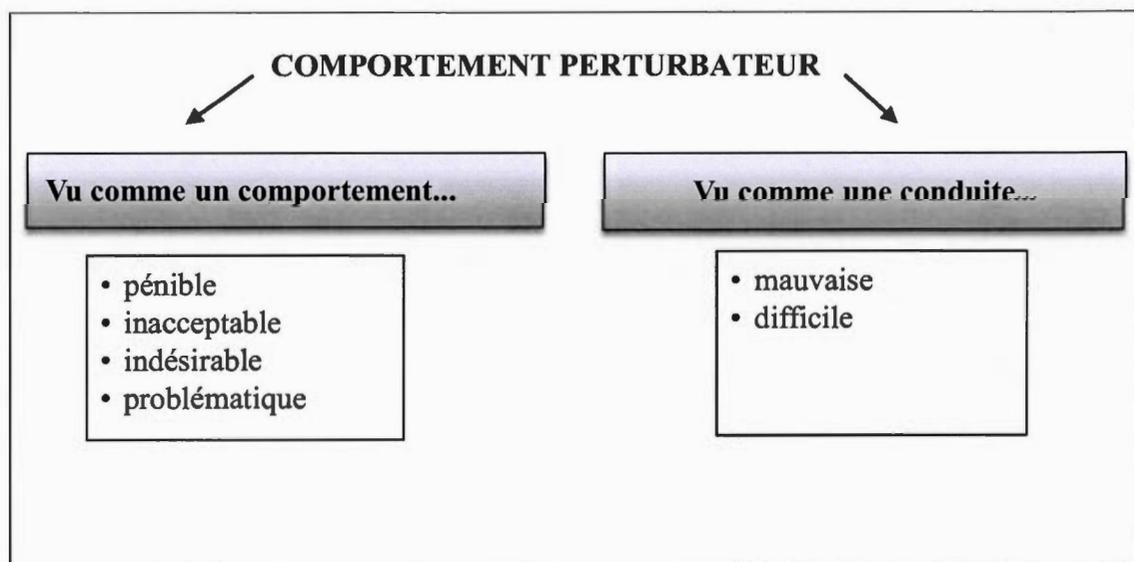


Figure 4. Différentes appellations pour les comportements perturbateurs.

Pour traiter de comportements perturbateurs, Cadière (2011) parlera de « perturbations scolaires » qui relèvent « d’infractions à l’ordre habituel des choses » (p. 2). Pour leur part, Martin, Morcillo et Blin (2004) parleront aussi de perturbations scolaires, mais plus particulièrement de « dérégulation scolaire » (p. 580), ce qui implique une perturbation chez l’enseignant.

En se rattachant au concept de *disruptive behaviors*, Barbetta, Norona et Bicard (2005) parlent de « mauvaises conduites »¹¹ (p. 469), tandis que Protensko

¹¹ Traduction libre de *misbehaviours*.

(2013) utilise le terme « comportement problématique » (p. 7). Dans une même optique, Infantino et Little (2005) parlent de « problèmes de comportement »¹² (p. 493). D'autres chercheurs parlent plutôt de comportements indésirables (Borg, 1998; Borg et Falzon, 1989; Kokkinos, Panayiotou et Davazoglou, 2004), inacceptables (Polgrove, 1996) ou « pénibles » (Beaman, Wheldall et Kemp, 2007)¹³. Enfin, toujours pour dépeindre le concept de comportement perturbateur tel qu'il est perçu sous une approche éducative, certains chercheurs parlaient de « conduites difficiles » (Fortin et Strayer, 2000, p.3) ou, plus récemment, de « comportements difficiles » (Gaudreau, Royer, Frenette et Beaumont, 2012).

Les comportements perturbateurs se manifestent chez 7 à 30% des élèves d'une classe (Beaman, Wheldall et Kemp, 2007) et, tel que nous l'avons exposé précédemment, ils n'impliquent pas nécessairement un trouble de comportement diagnostiqué chez les élèves impliqués. Il a pour principale caractéristique de déranger l'entourage immédiat de l'élève – c'est-à-dire l'enseignant et les autres élèves de la classe – et représente une condition défavorable à l'apprentissage (Chouinard, 2009). Il relève de la difficulté ou du problème de comportement plutôt que du trouble du comportement. Ainsi, ce qui différencie un comportement perturbateur d'un trouble des conduites ou oppositionnel, c'est principalement la persistance et la fréquence des manifestations (American Psychiatric Association, 2000).

¹² Traduction libre de *classroom behaviour problems*.

¹³ Traduction libre de *troublesome behaviour*.

Définir clairement ce qu'est un comportement perturbateur n'est pas une tâche aisée puisque chacun perçoit et juge à sa façon ce qui est dérangeant (Beaman, Wheldall et Kemp, 2007; Conseil supérieur de l'éducation, 2001; Lacroix et Potvin, 2009). Ainsi, plutôt que de définir précisément le concept et les composantes qui s'y rattachent, les chercheurs fournissent parfois des exemples de comportements pouvant être qualifiés de « perturbateurs ». Par exemple, pour Kerr et Nelson (2010), le comportement perturbateur peut se manifester de différentes façons chez l'élève : monter sur un bureau, briser du matériel, faire des gestes ou des bruits obscènes, s'opposer face à une tâche, courir aux mauvais endroits. Pour leur part, Léveillé et Dufour (1999) citent en exemple « le manque de respect entre les élèves, l'indifférence envers l'école, le manque d'attention et le bavardage » (p. 516). Ces quelques exemples montrent toute la diversité de ce qui peut être un comportement perturbateur. À ce propos, Martin, Morcillo et Blin (2004) précisent que ce type de comportement

désorganise les différents éléments de la forme scolaire : la gestion du temps (découpage de l'année, de la semaine, de la journée), de l'espace, des contenus (les savoirs sont découpés, codifiés, systématisés), des supports d'apprentissage (manuels, matériel pédagogique, cahiers des élèves), des procédés d'apprentissage (leçons, exercices), de la relation pédagogique, des méthodes (p. 580).

Comme le précisent les auteurs, les comportements perturbateurs « s'avèrent d'intensité variable et de nature différente selon les contextes et les acteurs éducatifs » (p. 580). La présente recherche considèrera les comportements perturbateurs de l'élève comme étant des comportements incompatibles avec les

apprentissages scolaires et visant généralement la dégradation de l'atmosphère de la classe ou l'interruption momentanée de la situation d'apprentissage (Chouinard, 2009; Cipani, 1995; Corriveau, 1991; Fortin et Strayer, 2000; Martin, Morcillo et Blin, 2004; Polsgrove, 1996).

2.2.3 Types de comportements perturbateurs

Au fil des décennies, une grande quantité de chercheurs se sont intéressés à l'identification et au classement des comportements perturbateurs. À cet effet, Shen, Zhang, Zhang, Caldarella, Richardson et Shatzer (2009) font état d'études menées spécifiquement sur l'identification de types de comportements perturbateurs en classe dans des pays aussi variés que l'Australie, la Chine, la Turquie, la Grèce, la Jordanie, la Suisse, Chypre, le Canada, le Royaume-Uni, l'Allemagne, la Corée du Sud. Généralement, ces études identifient des types de comportements perturbateurs en fonction de leur fréquence ou de leur intensité.

En analysant plusieurs études scientifiques étalées sur un demi-siècle, Corriveau (1991) en est venu à conclure qu'il existe un large éventail de comportements perturbateurs pouvant se manifester en classe. Déjà, dans les années 50, certains « problèmes de comportements » étaient identifiés dans les recherches scientifiques, comme le fait de prendre la parole au mauvais moment, de fournir un rendement scolaire insuffisant, de déranger la classe, d'être inattentif, de rire, d'être en retard ou absent (Garrison, 1959). La multiplicité et la diversité des comportements perturbateurs sont telles que certains chercheurs les ont classés en

« types » de comportements perturbateurs. Toutefois, les chercheurs tentent depuis plusieurs décennies de définir ce qu'est un comportement perturbateur pour les enseignants, et les différents types de comportements rapportés par les enseignants à travers les différentes décennies du 20^e siècle s'apparentent fortement d'une recherche à une autre.

En 1936, Ellis et Miller ont questionné des enseignants à ce sujet en leur demandant de classer les comportements perturbateurs identifiés sur une échelle d'intensité, allant du comportement « sans conséquence » à celui représentant un « problème extrêmement grave » (p. 501). Leurs résultats, même s'ils datent de plus de quatre-vingts ans, s'apparentent à ceux d'études plus récentes faites à travers le monde (Beaman, Wheldall et Kemp, 2007).

Mentionnons également les recherches menées par Haroun et O'Hanlon (1997) et qui ont été abondamment citées dans la communauté scientifique. Ces chercheurs ont classé les comportements perturbateurs selon huit types se référant à leur fréquence de perturbation. Ainsi, ils arrivent à la conclusion que l'action de couper la parole ou d'intervenir sans avoir demandé la parole est le type de comportement perturbateur le plus fréquent en classe. Suivent de manière décroissante le manque de motivation, les déplacements injustifiés, les plaisanteries, les bruits inutiles, les demandes de quitter la classe et l'intimidation. Par ailleurs, les chercheurs soulignent que les « sept premiers comportements sont similaires en ce

qu'ils interrompent tous la planification de l'enseignant et le processus d'apprentissage en classe »¹⁴ (p. 34).

En analysant les résultats de plusieurs études menées sur une longue période et dans divers pays et continents, notamment celles de Houghton, Wheldall et Merrett (1988) et Wheldall et Merret (1988) menées auprès de centaines d'enseignants du secondaire, Beaman, Wheldall et Kemp (2007) classifient les types de comportements en fonction de leur potentiel de perturbation du point de vue des enseignants. Pour eux, les élèves qui parlent en classe sans avoir préalablement obtenu le droit de parole, ou qui coupent la parole à un autre élève ou à l'enseignant, présenteraient le type de comportement le plus perturbateur pour les enseignants, et ce tant pour ceux du secteur de l'enseignement secondaire que pour ceux de l'enseignement au primaire. Ce type de comportement adopté par les élèves est identifié comme tel par les chercheurs depuis plus de vingt ans. L'oisiveté (ou perte de temps) suivrait ensuite en tant que comportement le plus perturbateur pour les enseignants, aux côtés de la production de bruits inutiles (Little, Hudson et Wilks, 2002) ainsi que d'autres comportements faisant entrave aux élèves. Enfin, la désobéissance et l'agressivité seraient également considérées par les enseignants comme étant des comportements perturbateurs en classe, quoique moins fréquents que les autres types mentionnés.

Pour leur part, Martin, Morcillo et Blin (2004) identifient une liste « d'incivilités » (p. 581) correspondant à des types de comportements perturbateurs

¹⁴ Traduction libre de « *first seven of these behaviours were similar in that they all 'interrupt the planned teaching and learning process in classrooms* ».

pouvant être adoptés par les élèves. Les chercheurs donnent ainsi plusieurs exemples tels que le bavardage, le rire, l'agitation, le déplacement, la contestation, la provocation, le cabotinage, la résistance, le retard, l'agressivité, la grossièreté, le sexisme, le racisme, la stigmatisation des élèves, la menace et le chantage. Ils donnent également des exemples spécifiques de comportements perturbateurs pour l'enseignant : faire passer des mots, interrompre les interventions de l'enseignant ou des autres élèves, écouter de la musique, fumer, boire ou manger en classe. Pour les chercheurs, ces types de comportements peuvent tous être qualifiés de « perturbateurs », mais à différents degrés d'intensité. On dénote des conclusions très similaires dans les travaux menés par Kokkinos, Panayiotou et Davazoglou (2004).

2.2.4 Origines des comportements perturbateurs

Kerr et Nelson (2010) identifient différentes motivations pour perturber la classe : pour attirer l'attention de l'enseignant ou des autres acteurs de la classe, pour ne pas travailler, pour tester l'autorité et les limites, pour rendre la classe plus intéressante. Les auteurs classifient en deux grandes catégories les finalités de l'adoption par l'élève d'un comportement perturbateur : pour obtenir quelque chose ou pour éviter quelque chose. Dans une même optique, Taylor (2011) précise davantage ces finalités. Pour l'auteur, l'élève peut chercher à obtenir ou à éviter l'attention de ses pairs, de ses enseignants ou des autres, ou encore chercher à obtenir des objets ou des activités. Pour leur part, Barbeta, Norona et Bicard (2005) ajoutent

que l'élève peut chercher à éviter les réprimandes de l'enseignant ou les travaux scolaires.

2.2.5 La gestion des comportements perturbateurs par l'enseignant

En sciences de l'éducation, une recension des écrits sur la gestion comportementale permet de mettre en lumière l'existence d'une grande quantité de modèles théoriques et pratiques de gestion de classe impliquant, d'une façon plus ou moins importante, certaines pratiques de gestion des comportements chez l'élève. Dans ces modèles, on fait référence à la mobilisation de certaines pratiques non verbales chez l'enseignant. Ainsi, sans que cette recherche s'inscrive spécifiquement dans l'un de ces modèles à proprement dit, une synthèse de certaines de leurs composantes permettra de mieux en saisir les limites quant aux rôles spécifiques joués par les pratiques non verbales de l'enseignant.

Pensons d'abord au modèle de gestion comportementale développé par Fredric H. Jones, qui a travaillé à l'élaboration de méthodes de formation visant à améliorer l'efficacité des enseignants en gestion de classe, plus précisément en gestion comportementale des élèves. Jones emploie la notion de « gestion disciplinaire » en se référant au concept de discipline, terme plus rarement investigué par les chercheurs actuels – et même quasi absent des recherches actuelles en éducation au Québec – mais qui a déjà fait l'objet de plus d'intérêt dans les milieux scientifiques (Charles, 1997; 2004; Legault, 1993; 2001). Pour Jones (1979), le concept de « discipline » renvoie à celui de « comportement ». Ainsi, selon son

modèle, le maintien de la discipline désigne « le processus par lequel on fait respecter les normes et on établit un climat de coopération, afin de réduire au minimum les comportements perturbateurs et de maximiser l'apprentissage » (Charles, 1997, p.157). Cette définition est orientée vers le troisième pôle de la gestion éducative de la classe telle qu'elle est définie dans certains documents ministériels (CSÉ, 1995; MEQ, 2001) : la supervision.

Après avoir effectué de nombreuses observations d'enseignants en exercice, Jones (1979) a relevé trois ensembles d'habiletés qui contribuent à prévenir les mauvais comportements ou à y mettre rapidement fin. Parmi ces trois ensembles d'habiletés, on retrouve notamment le langage gestuel ou la communication non verbale. En effet, le modèle de Jones serait le premier à accorder un rôle aussi primordial aux comportements non verbaux de l'enseignant dans la gestion comportementale des élèves (Charles, 2004). Pour le chercheur, ces comportements se rapportent au regard direct, à la proximité physique, au maintien, à l'expression du visage et aux gestes de l'enseignant. Le vif succès que remporte le modèle de gestion de Jones auprès des enseignants (Charles, 1997; 2004) démontre l'existence, chez ces praticiens, d'un important besoin de développer des connaissances et de s'engager dans des formations en gestion comportementale des élèves. Ce modèle s'applique à la gestion préventive, mais « (...) n'offre guère d'indications pour faire face aux élèves particulièrement difficiles » (Charles, 1997, p.171).

Le modèle de Redl et Wattenberg (1959) est un autre modèle de gestion de classe qui a longtemps été utilisé par les enseignants en tant qu'outil pratique. Celui-

ci impliquait certaines techniques de maîtrise des comportements perturbateurs des élèves. Dans un ouvrage faisant la synthèse de plusieurs modèles de gestion comportementale, Charles (2004) fait état de certaines techniques d'intervention préconisées dans le modèle de Redl et Wattenberg. Parmi ces techniques, on retrouve plusieurs pratiques liées de près à la communication non verbale comme l'utilisation de signes, de la proximité et de l'ignorance intentionnelle. Dans ce modèle datant de plus d'un demi-siècle, les comportements non verbaux jouent un rôle prépondérant dans les pratiques de l'enseignant (Redl et Wattenberg, 1959). Toutefois, ce rôle reste à définir.

Charles (2004) fait également mention de la contribution de Skinner qui, au milieu du 20^e siècle, a contribué à articuler la gestion de classe autour de certains concepts propres au behaviorisme. Parmi ces concepts, Skinner (1953) faisait mention de la communication non verbale en tant que renforçateur social. Pour le chercheur, les comportements non verbaux de l'enseignant peuvent consolider le comportement d'un élève, mais d'une façon qui, encore une fois, demande à être précisée.

Un autre modèle de gestion de classe, proposé par Gordon pendant les années 70, a laissé sa marque dans les milieux scolaires québécois. En suggérant aux enseignants de laisser la force, la répression, la punition et même l'autorité de côté, l'auteur vise à impliquer les élèves dans la gestion de leurs propres comportements. Gordon (1979) parle donc d'un modèle de gestion de classe axé sur le développement de l'autonomie de l'élève, sur la négociation et l'interaction, sur la mise sur pied

d'une démarche de résolution de conflits. Les pratiques inspirées de ce modèle de « l'enseignant efficace » de Gordon (1979) sont très répandues dans les milieux scolaires contemporains. Dans ce modèle, les silences et l'écoute passive sont des pratiques non verbales puissantes que l'enseignant peut utiliser pour rendre ses pratiques plus efficaces. Toutefois, hormis quelques références sommaires à l'utilisation de l'espace physique, Gordon n'attribue pas de fonction spécifique aux comportements non verbaux et demeure vague quant au rôle réel qu'ils jouent dans les mécanismes de gestion de classe.

Au Québec, Archambault et Chouinard (2009) ont développé un modèle de gestion de la classe très populaire dans les milieux professionnels. Pour les auteurs, la gestion d'une classe est plus que le simple redressement des élèves afin de les rendre disponibles aux apprentissages. Elle appelle l'implication des élèves dans un processus d'autocontrôle visant à les rendre autonomes, donc plus aptes à fonctionner adéquatement. Voilà pourquoi ils parlent plutôt de « gestion éducative ». Ultimement, ce modèle vise à rendre les élèves conscients de leur déficit de comportement et à les amener à corriger les écarts de conduite pour eux-mêmes et non pour l'enseignant. Archambault et Chouinard (2003) conçoivent les comportements non verbaux comme faisant partie des « interventions de base » (p.119) afin de maintenir dans la classe des conditions propices au développement des compétences. Pour eux, les « indices non verbaux » (p.122) sont un moyen pour l'enseignant de communiquer sa désapprobation ou sa demande de changement sans interrompre l'activité en cours. Or, bien qu'ils affirment que « les indices non verbaux suffisent souvent à éliminer

les comportements perturbateurs bénins » (Archambault et Chouinard, 2003, p. 122), les auteurs n'accompagnent pas cette affirmation d'une argumentation permettant d'appuyer leurs dires. On retrouve un flou semblable quant aux rôles joués par les comportements non verbaux dans les écrits de Morency et Bordeleau (1999).

Toujours sur le territoire québécois, Gaudreau (2011) a développé le modèle de « gestion positive des situations de classe » afin de prévenir et de gérer les difficultés de comportement chez les jeunes du primaire, et à soutenir leur inclusion en classe ordinaire. Concrètement, ce programme vise notamment à développer les compétences des enseignants en matière de pratiques d'intervention permettant de prévenir et de composer efficacement avec les comportements difficiles en classe (Gaudreau, 2011; Gaudreau, Royer, Frenette et Beaumont, 2012; Gaudreau, Royer, Frenette, Beaumont et Flanagan, 2013). Ce modèle met de l'avant certains principes guidant la formation continue des enseignants en gestion comportementale. Sans se référer directement aux fonctions de la communication non verbale chez l'enseignant, ce modèle souligne certains aspects comme étant étroitement liés à la gestion comportementale tels que l'influence du climat relationnel sur les conduites des élèves, la proximité de l'enseignant ainsi que « l'influence réciproque exercée par les comportements de l'élève et de l'enseignant » (Gaudreau, Royer, Frenette et Beaumont, 2012, p. 93). Ce lien avec les pratiques non verbales de l'enseignant demeure toutefois incomplet.

Bien que ces différents modèles renferment plusieurs éléments d'une grande pertinence, il demeure que le rôle des pratiques non verbales y est généralement

abordé de façon superficielle. Dès lors, l'utilisation de tels modèles de gestion de classe pour étudier les pratiques non verbales n'apparaît pas comme pouvant permettre une bonne compréhension de leurs rôles dans la gestion des comportements perturbateurs des élèves.

2.2.6 Des pratiques de gestion comportementale liées à la communication non verbale

Les pratiques enseignantes sont des actions posées par l'enseignant (Maubant, 2002) qui se manifestent dans des situations concrètes et complexes (Donnay et Charlier, 2006). Lorsqu'elles relèvent de la gestion des comportements des élèves, ces pratiques ont généralement pour but de permettre à l'enseignant de gérer les comportements des élèves d'une manière qu'il juge efficace ou adéquate. Bien qu'elles découlent d'un niveau certain de réflexivité chez l'enseignant, les pratiques de gestion comportementale ne sont pas nécessairement le fruit d'une planification clairement prédéfinie et ne relèvent pas toutes d'un traitement rationnel, délibéré et méthodique de la part de l'enseignant (Lenoir, 2007). Par conséquent, il apparaît nécessaire d'en faire l'analyse, avec l'enseignant, afin de les interpréter de manière éclairée.

Traditionnellement, la gestion comportementale se rapporte aux comportements disciplinaires des élèves, et plus particulièrement à des pratiques autoritaires visant à mettre abruptement fin à leurs écarts de conduite (Burroughs, 2007). Pour certains théoriciens de la communication, cette façon de concevoir la

gestion comportementale renvoie à un enjeu conatif (Breton et Proulx, 2012; Dortier, 2008; Marc, 2008) qui a pour principales visées d'influencer l'autre, de le convaincre, de le pousser à agir dans tel ou tel sens, de le commander, de le séduire ou de le menacer. Vues ainsi, les pratiques éducatives relèverait d'un rapport de force entre les interlocuteurs, qui se marquent par la pression, l'antagonisme, l'affrontement, l'intimidation et l'effort de convaincre. Toujours liées à ce rapport de force, les pratiques éducatives peuvent relever d'un rapport de séduction (Breton et Proulx, 2012), qui correspond à une recherche de complicité, d'attirance, de sympathie, de persuasion, d'assimilation ou de proximité entre les interlocuteurs (Marc, 2008).

Au cours des dernières années, les recherches menées sur la gestion des comportements des élèves ont permis d'identifier certaines pratiques éducatives comme étant efficaces pour les enseignants, et d'ainsi transcender l'unique enjeu conatif. Par une même occasion, ces recherches ont également permis de démontrer l'inefficacité générale de certaines pratiques largement adoptées par les enseignants. C'est notamment le cas des pratiques réactives (Burroughs, 2007), punitives (Dhaem et Paterson, 2012) ou d'évitement (Geng, 2011). En effet, la recherche scientifique a largement démontré que, plutôt que de réagir aux comportements perturbateurs, l'enseignant devrait miser sur des pratiques visant à prévenir la manifestation de tels comportements de la part des élèves, ou encore à faire la promotion des comportements attendus (Barbetta, Norona et Bicard, 2005). De telles pratiques nécessitent de l'enseignant qu'il développe certaines compétences professionnelles lui permettant, notamment, d'anticiper les situations problématiques, de ramener

rapidement les élèves à l'ordre, d'ajuster et de différencier ses interventions (Gaudreau, Royer, Frenette et Beaumont, 2012).

Par ailleurs, certains travaux ont mis en lumière l'importance, pour l'enseignant, d'adopter certaines pratiques éducatives visant l'instauration et le maintien d'une relation élèves-enseignants positive (Gaudreau, 2011; Gaudreau, Royer, Frenette et Beaumont, 2012; Leff, Thomas, Shapiro, Paskewich, Wilson, Necowitz-Hoffman et Jawad, 2011). Pour ces auteurs, il s'agit d'un préalable à toute intervention visant à accompagner l'élève ayant des difficultés de comportement. D'ailleurs, Leff, Thomas, Shapiro, Paskewich, Wilson, Necowitz-Hoffman et Jawad (2011) affirmaient récemment que « des élèves vulnérables placés dans une classe dont le climat est négatif augmentent leur risque de développer des difficultés comportementales d'agressivité et de perturbation »¹⁵ (p. 168).

Pour Lenoir (2007), « chaque enseignant possède des ressources personnelles et professionnelles qui constituent son répertoire potentiel de pratiques » (p.11). Les pratiques non verbales constituent, pour plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation, un répertoire de ressources personnelles permettant d'augmenter l'efficacité de l'enseignant qui doit gérer des situations mettant en scène des élèves adoptant des comportements perturbateurs.

Par exemple, Geng (2011) a étudié les pratiques non verbales liées aux comportements paralinguistiques des enseignants, et est venu à la conclusion que

¹⁵ Traduction libre de « *vulnerable students placed in classrooms with more negative climate experience increased risk for the development of aggressive-disruptive behavior problems* ».

certaines caractéristiques non verbales permettent de gérer efficacement les conduites d'élèves ayant des troubles ou des difficultés comportementales en classe. Selon l'auteur, les comportements paralinguistiques « ont un impact indéniable »¹⁶ (p. 27) sur les conduites en classe. Par ailleurs, Geng (2011) considère que l'efficacité des pratiques non verbales réside également dans leur potentiel de différenciation. Pour l'auteur, il n'existe pas de pratique universelle à tout type de situation problématique. Or, les pratiques non verbales permettent à l'enseignant de mobiliser des pratiques adaptées à la situation vécue et aux élèves impliqués.

Pour Frejaville (2012), les comportements non verbaux, et plus spécifiquement l'utilisation du « regard magistral » (p. 60), soutiennent l'enseignant lors des moments de transition en classe. Par le développement de certaines pratiques corporelles, l'enseignant serait plus apte à intervenir rapidement et efficacement auprès des élèves de sa classe.

Plus globalement, Barbetta, Norona et Bicard (2005) jugent que les pratiques non verbales offrent à l'enseignant une alternative lorsque les interventions ne donnent pas de résultats satisfaisants. Pour les auteurs, l'adoption de pratiques non verbales peut être une solution plus efficace que de simplement répéter de façon plus accentuée certaines pratiques verbales qui semblent inefficaces.

Depuis les années 70, il est généralement admis par la communauté scientifique qu'un enseignant efficace doit s'astreindre à développer une relation

¹⁶ Traduction libre de « *teacher talk has an undeniable impact on the behaviour* ».

positive avec ses élèves et une ambiance de classe agréable (Leff, Thomas, Shapiro, Paskewich, Wilson, Necowitz-Hoffman et Jawad, 2011). Dans cette optique, Vayer et Roncin (1986) considèrent que les pratiques non verbales de l'enseignant trouvent leur efficacité dans le rôle qu'elles jouent sur l'instauration et le maintien des saines ambiances et relations éducatives. Pour eux, il s'agit du principal lien qui unit la communication non verbale et la gestion éducative de la classe. En ce sens, Vayer et Roncin (1986) proposent un modèle de gestion de la classe axé sur une « approche corporelle » (p. 56) qui implique que l'enseignant développe certaines pratiques non verbales pour accroître son efficacité. Essentiellement, ces pratiques efficaces concernent l'harmonie entre les gestes de l'enseignant et ce que les élèves perçoivent. Vue ainsi, l'activité non verbale de l'enseignant est « un langage qui est compris par l'autre et qui conduit le sujet à s'accorder avec lui » (p. 56).

Dans un même esprit, Marc (2008) considère que les pratiques non verbales peuvent être un outil efficace pour redéfinir les rapports de places lorsqu'ils deviennent ambigus ou problématiques, favorisant du même coup la création et le maintien d'une saine ambiance éducative. Récemment, Burroughs (2007) précisait les affirmations de Marc (2008) et affirmait que tous les comportements non verbaux de l'enseignant jouent un rôle important dans le développement et le maintien des attitudes de coopération. Pour Benzer (2012), les pratiques non verbales facilitent le développement de la relation éducative en ce qu'elles permettent à l'enseignant d'intervenir discrètement et respectueusement auprès de l'élève concerné par la situation problématique. Pour Leff, Thomas, Shapiro, Paskewich, Wilson, Necowitz-

Hoffman et Jawad (2011), en facilitant l'instauration et le maintien de saines relations et ambiances éducatives, les pratiques non verbales interviennent comme un frein face à la manifestation de conduites inappropriées.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce troisième chapitre se retrouvent d'abord les grandes orientations qui caractérisent la posture épistémologique de cette recherche. Il s'agit en quelque sorte des principes méthodologiques autour desquels la démarche de recherche s'est articulée. Par la suite, les différentes phases du parcours méthodologique seront détaillées afin de comprendre les options méthodologiques qui ont été spécifiquement suivies.

3.1. Cadre épistémologique

Dans cette partie, nous nous attarderons à la description et à la justification des principaux choix épistémologiques qui ont été faits dans le cadre de cette recherche¹⁷. Les sections suivantes serviront à mieux comprendre les « lunettes méthodologiques » avec lesquelles nous avons appréhendé l'objet d'étude.

¹⁷ Malgré le fait que la recherche a été majoritairement pilotée par un seul chercheur, nous faisons le choix de rédiger le texte à la première personne du pluriel. En plus d'assurer une certaine cohérence entre les différents chapitres de cette thèse, l'utilisation de la première personne du pluriel traduit à notre avis l'esprit collaboratif qui a guidé l'ensemble du projet et, plus particulièrement, notre démarche méthodologique. De plus, ce choix s'appuie sur une volonté de souligner l'implication concrète d'autres chercheurs dans le processus de collecte et d'analyse des données.

3.1.1 Une approche interprétative

En premier lieu, cette recherche fait appel au paradigme interprétatif puisqu'elle adhère au postulat considérant que la compréhension d'un phénomène passe par l'expérience des acteurs qui le vivent (Treagust, Won et Duit, 2014). De plus, la recherche interprétative renvoie à une réalité plurielle marquée notamment par l'absence de généralisation des résultats. En d'autres termes, il est conçu que chaque personne appréhende l'expérience et le monde vécu par une activité d'interprétation. Si bien que, dans cette recherche, la construction du sens est le fruit d'une interaction continue entre les intentions de recherche, les orientations théoriques, les constats d'analyse et les données empiriques (Anadon, 2006). Ainsi, la recherche que nous avons menée se fonde sur le principe que l'enseignant est à la fois le sujet et l'objet de la connaissance et, qu'en ce sens, une grande place lui revient.

Au-delà de cette approche interprétative, nous avons fait le choix d'adopter une démarche méthodologique qualitative. Nous sommes conscients que ce choix s'inscrit dans une tendance forte dans la recherche actuelle en éducation (Deschenaux, Laflamme et Belzile, 2011; Savoie-Zajc, 2004) et dans la recherche scientifique de façon générale (Santiago-Delefosse, 2004). En effet, tel que le mentionne Dérèze (2009), la recherche s'intéresse de manière croissante à l'expérience de praticiens pour produire des savoirs scientifiques. Toutefois, ce choix ne repose pas sur de simples considérations pratiques ou sur un effet mode. En fait, historiquement, la recherche traitant de la communication non verbale a plutôt largement été orientée

vers un paradigme quantitatif. Comme le précisent notamment Gray et Ambady (2006), de nombreuses échelles de mesure ont été développées au fil des recherches afin d'étudier la compétence à décoder (lecture) ou à encoder (production) le langage non verbal dans les relations interpersonnelles (Riggio, 2006). Déjà en 1980, Hall soulignait le peu d'assises empiriques caractérisant l'étude de la communication non verbale dans les mécanismes d'influence sociale. En effet, les recherches menées dans les années 60 et 70 ont presque exclusivement eu recours à des outils de mesure standardisés qui ont produit des données statistiques provenant généralement de situations artificielles recrées à l'intérieur de contextes simulés.

Le Profile of Nonverbal Sensitivity (PONS) (Rosenthal, Hall, DiMatteo, Rogers et Archer, 1979) est un exemple du type d'échelle de mesure utilisée pour la recherche en sciences sociales portant sur la communication non verbale. Cette échelle, dont l'utilisation s'est largement répandue au fil des années (Bäenziger, Grandjean et Scherer, 2009), vise en quelque sorte à mesurer le degré de sensibilité d'un individu à décoder les signaux audiovisuels liés à la communication non verbale provenant d'une autre personne (Puccinelli, 2008). Pour y arriver, les chercheurs soumettent le participant à des centaines de segments en images et en sons présentant des situations liées à différents canaux non verbaux. De nombreux autres instruments apparentés au PONS et découlant de celui-ci ont été par la suite développés et utilisés par les chercheurs en communication non verbale (Gray et Ambady; Riggio, 2006).

Lorsqu'elle sollicite un devis méthodologique de type quantitatif, la recherche sur la communication non verbale rencontre de nombreuses limites qui la rendent laborieuse pour le chercheur et constituent un défi de longue durée dont l'administration est complexe (Riggio, 2006; Smith, 1979). En effet, selon Winkin (1981), même s'il est possible de classer des milliers de comportements observables en catégories, classes et genres à partir de multiples oppositions, le chercheur doit être conscient que « ce travail peut se poursuivre sans jamais s'achever » (p. 22). Ceci explique sans doute le grand nombre d'échelles de mesure des comportements non verbaux développées par la communauté scientifique au fil des décennies (Buck, 2005; Gray et Ambady; Riggio, 2006; Smith, 1979; Taute, Heiser et McArthur, 2011; Woolfolk et Galloway, 1985).

Les recherches nécessitant l'utilisation d'échelles de mesure, ou d'autres outils statistiques, ne permettent pas d'accéder à une compréhension approfondie du rôle que joue la communication non verbale dans les pratiques enseignantes (Woolfolk et Galloway, 1985). La principale critique de ces tests est de se limiter à la mesure d'un seul aspect de la communication non verbale (Riggio, 2006; Winkin, 1981). En ne prenant pas suffisamment en considération des éléments contextuels où se déroule le phénomène investigué (Riggio, 2006), ces tests ne permettent pas de mieux comprendre les difficultés rencontrées par des individus en interrelation. Dans un même esprit, en visant principalement l'attribution de résultats quant aux aptitudes des individus à décoder les signaux non verbaux, ces tests ne prennent pas en

considération la relation entre les individus communicants. Or, les éléments contextuels et relationnels sont au cœur des principaux concepts qui composent l'objet d'étude de cette recherche (Klehr, 2012; Leff, Thomas, Shapiro, Paskewich, Wilson, Necowitz-Hoffman et Jawad, 2011; Lussier, 2004; MEQ, 2001; Watzlawick, Beavin et Jackson, 1972; Winkin, 1981). Par conséquent, nous avons jugé que l'utilisation de tests standardisés ne conviendrait pas à l'étude de situations mettant en scène toute la complexité des interactions entre des enseignants et des élèves (Klehr, 2012). De plus, la description de la problématique liée à cette recherche a montré que les enseignants vivent généralement des situations de stress élevé par rapport à leurs difficultés en gestion comportementale, si bien qu'il a été convenu que certaines méthodes propres à la recherche qualitative, notamment des techniques d'entretiens collectives, permettraient de transcender ce stress ressenti par les enseignants et d'accéder à d'autres types d'informations que celles déclarées (Derèze, 2009).

Pour cette étude, nous avons cherché à rester ouverts à tous les éléments constitutifs du phénomène susceptibles d'en approfondir la compréhension. Pour ce faire, et tel que le proposent Winkin (2008) et Mièges (1990), nous avons considéré que la spécificité et la complexité des situations de communication font en sorte que la recherche qualitative représente le meilleur moyen d'analyser l'étude des communications. Ce choix d'opter pour un devis qualitatif se base sur la croyance que les données empiriques vont de pair avec la recherche interprétative puisqu'elles permettent de percevoir « quelques aspects d'une dynamique plus globale » (Derèze,

2009, p. 13). La pluralité et la complexité des situations vécues par les enseignants lors de leurs expériences professionnelles liées à la gestion comportementale imposaient donc le recours à la collecte et à l'analyse de données qualitatives issues de l'expérience des enseignants.

3.1.2 Recourir à la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) pour soutenir une approche interprétative

Pour Derèze (2009), une approche interprétative pourrait être vue comme une « tentative de compréhension d'une part du monde social par la mise en œuvre de démarches concrètes, vivantes et au contact direct des personnes et des lieux qui sont concernés par la recherche » (p. 13). En ce sens, et par souci de cohérence, la méthodologie de la théorisation enracinée, ou MTE (Luckerhoff et Guillemette, 2012), s'est imposée à cette recherche comme une démarche concrète, dynamique et interrelationnelle.

Fondamentalement, la MTE est une démarche inductive dont la finalité est de générer des théories émergentes des données (Glaser et Strauss, 1967; Glaser, 1998). Elle existe et est utilisée dans plusieurs pays depuis près d'un demi-siècle (Corbin, 2012), et tire son origine des travaux de Barney Glaser et Anselm Strauss publiés en 1967 sous l'appellation de *Grounded Theory*. Depuis cette parution, plusieurs auteurs ont proposé des visions distinctes et adaptées de la *Grounded Theory*, de même que de nombreuses appellations (Guillemette, 2006). Même si plusieurs chercheurs parlent plutôt de « théorie ancrée » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000) ou de

« théorisation ancrée » (Baribeau, 2004; Laperrière, 1997; Paillé, 1994), il est ici considéré, à l'instar de Luckerhoff et Guillemette (2012), que l'enracinement est un terme plus proche de la pensée de Glaser et Strauss (1967) que ne l'est l'ancrage. De plus, comme le mentionnent les auteurs, l'enracinement est un processus continu qui entre en cohérence avec l'approche générale inductive telle qu'elle est conçue par les fondateurs de la *Grounded Theory*.

En MTE comme dans d'autres approches méthodologiques, la recherche doit répondre aux critères de scientificité qui sont applicables à la recherche qualitative en sciences de l'éducation qui, généralement, s'articulent autour des trois critères généraux suivants : la crédibilité, la transférabilité et la fiabilité (Anadon, 2006; Deschamps, 1993; Savoie-Zajc, 2004). En s'opposant à une démarche hypothético-déductive, la MTE appelle le développement d'une démarche générale inductive. En recherche, l'induction se définit comme un « processus d'exploration qui s'attarde à l'observation de faits particuliers en vue d'y percevoir éventuellement une logique d'ensemble » (Legendre, 2005, p. 770). La démarche générale inductive propose donc de construire un cadre théorique à partir des données, plutôt que de « forcer les données pour qu'elles entrent dans le cadre théorique » (Guillemette et Luckerhoff, 2009, p. 6). Concrètement, l'induction suppose

de nombreux allers-retours et itérations entre les informations déjà collectées, les savoirs locaux développés, les savoirs publiés dans la littérature, les conjectures élaborées par le chercheur, des retours sur le terrain pour collecter des informations complémentaires et des retours à la littérature scientifique pour étudier des notions ayant émergé au fil du processus (Albert & Avenier, 2011, p. 31).

Bien que Corbin (2012) soulignait encore récemment la constante remise en question de sa légitimité scientifique au fil des décennies par certains membres de la communauté scientifique, nous considérons que la MTE a été, pour cette recherche qualitative et interprétative, une approche pertinente et bien adaptée. Ainsi, le choix de recourir à la MTE s'est notamment appuyé sur la nécessité, à nos yeux, de construire des connaissances ancrées dans la réalité des enseignants. À cet effet, mentionnons que certains des principes qui ont guidé notre parcours méthodologique, et qui relèvent de principes fondamentaux en MTE, auront largement contribué à enrichir les résultats présentés dans le prochain chapitre.

3.2. Description du parcours méthodologique de cette recherche

Après avoir décrit les principaux éléments de la posture épistémologique sous-jacents à cette recherche, nous nous attarderons à la description du parcours méthodologique que nous avons emprunté. En décrivant d'abord certaines opérations faites au fil de la recherche, nous préciserons les grandes orientations méthodologiques qui ont guidé ce projet et nous établirons des liens avec certains grands principes de la recherche en MTE. Par la suite, les différentes phases de la collecte des données seront décrites. À ce moment, nous traiterons des caractéristiques de l'échantillon de même que des instruments utilisés pour cette recherche. De plus, le processus d'échantillonnage sera décrit de façon détaillée.

Également, cette section sera l'occasion de décrire la démarche d'analyse que nous avons empruntée au fil de la recherche.

3.2.1 Grandes orientations méthodologiques

Cette recherche propose d'étudier le phénomène des pratiques non verbales des enseignants aux prises avec des comportements perturbateurs en classe en utilisant un devis méthodologique original qui se distingue des grandes traditions de recherche portant sur des problématiques similaires ou apparentées. De façon générale, les orientations méthodologiques qui font la singularité de cette recherche touchent à son caractère itératif et à sa flexibilité procédurale, de même qu'à son processus d'échantillonnage et à son ouverture aux données.

3.2.1.1 Développement par itération

Pour cette recherche, les différentes phases méthodologiques ont été développées de façon circulaire, c'est-à-dire qu'elles se sont articulées selon une approche en spirale (Glaser, 2001). Ainsi, par opposition à une démarche de recherche séquentielle, cette recherche a été l'occasion d'entrecroiser plusieurs phases de manière plutôt simultanée et itérative (Glaser, 1978). Ce processus d'imbrication est si important qu'il devient ardu pour le chercheur de distinguer de façon claire chaque étape du parcours méthodologique. Pour cette recherche, la circularité s'est particulièrement manifestée lors des démarches de collecte et d'analyse de données.

La construction de la problématique sur laquelle repose cette recherche est pour nous un bon exemple de la manifestation de cette opération méthodologique. Même si, d'emblée, nous souhaitions étudier la communication non verbale en tant que constituante des pratiques de gestion comportementale, la problématique a été soumise à d'importants réajustements afin de délimiter progressivement les paramètres de la situation sociale à étudier (voir, à cet effet, la section 5.1 portant sur l'évolution de la problématique dans cette recherche). Ces constantes modifications ont, pour leur part, eu des répercussions sur les autres aspects de la recherche, comme le développement du cadre théorique et la démarche de collecte et d'analyse des données.

3.2.1.2 Flexibilité procédurale

En cohérence avec le caractère itératif de cette recherche, nous avons constamment cherché à rester souples dans les procédures méthodologiques utilisées afin de considérer toutes les données potentiellement pertinentes aux fins de la recherche. Cette flexibilité méthodologique ou procédurale (Strauss et Corbin, 1998) s'est manifestée tout au long de la collecte des données.

Concrètement, nous ne nous sommes astreints à aucune démarche d'opérationnalisation préétablie et avons considéré différents types d'instrumentation. En réfléchissant à la complexité du phénomène étudié, nous avons toutefois jugé que diverses formes d'entretiens qualitatifs permettraient de développer une meilleure compréhension des mécanismes qui s'opèrent lorsqu'un enseignant mobilise des

pratiques non verbales pour gérer un ou des comportements perturbateurs. Ainsi, le choix des instruments de collecte de données s'est fait progressivement et toujours dans le but d'aller plus loin dans la compréhension de l'objet étudié.

3.2.1.3 Échantillonnage théorique

Pour cette recherche, les participants ont été choisis en fonction de leur capacité à favoriser l'émergence et la construction progressive de la théorie (Guillemette, 2006; Savoie-Zajc, 2004). Ainsi, plutôt que de devoir être représentatif, l'échantillon a été constitué en vue d'être constructif face aux intentions de recherche. Le processus autour duquel l'échantillonnage théorique s'est effectué pour cette recherche sera décrit d'une façon plus détaillée à la section 3.2.2.3.

3.2.1.4 Sensibilité théorique

Dans ce projet, la sensibilité théorique s'est manifestée par la suspension théorique (Strauss et Corbin, 1998). En effet, en considérant qu'une meilleure compréhension du phénomène concerné par cette recherche passait nécessairement par un accès au vécu des enseignants, notre sensibilité théorique s'est opérée par une suspension, particulièrement en début de parcours, des présupposés théoriques sous-jacents au phénomène étudié. Pour cette recherche, la suspension théorique a constitué un effort afin « d'écouter les données » (Strauss et Corbin, 1998) et de rester ouverts aux « surprises » (Drapeau, 2004, p. 83).

Par la suite, une fois la recherche plus avancée, nous avons réactivé ces référents théoriques et nous avons œuvré à les confronter avec la théorie en émergence (Glaser et Strauss, 1967). Ce processus de réactivation s'est fondu à notre démarche de théorisation et se retrouve essentiellement au point 3.3 du chapitre présentant les résultats d'analyse (chapitre IV).

Dès les premiers instants de cette recherche, nous avons réalisé que l'échantillonnage théorique (abordé d'abord à la section 3.2.1.3 et explicité à la section 3.2.2.3) ne serait possible qu'à condition de suspendre momentanément le recours aux présupposés théoriques. De plus, ce constat s'appliquait non seulement pour les participants, mais également pour nous. Lors des premiers contacts avec les enseignants, ils ont constaté que certains référents théoriques étaient si profondément ancrés en eux qu'ils les empêchaient d'approfondir leur réflexion. De notre côté, nous avons volontairement mis de côté nos connaissances accumulées au fil des lectures. Cette suspension théorique a été pour nous un effort difficile et sans cesse renouvelé puisque les catégories, les fonctions, les impacts et tous les autres aspects fondant la théorie sur l'étude des communications non verbales en enseignement teintaient profondément notre interprétation des données. Il s'agit bien d'un « effort » pour le chercheur, pour qui le bagage de connaissances théoriques préétablies est souvent lourd à porter. D'autant plus que, dans le cas du phénomène étudié dans cette recherche, les participants traînent à leur tour un certain bagage de préconceptions.

En ce qui concerne les enseignants, nous avons constaté que leurs connaissances scientifiques sur la communication non verbale, quoique limitées,

agissaient comme un frein lorsqu'ils tentaient d'accéder au récit de leurs expériences vécues en classe. Nous nous sommes donc assurés qu'ils ne soient pas soumis à des explications ou à des informations issues des écrits portant sur la communication non verbale durant les périodes de collecte et d'analyse des données. Du plus, nous avons volontairement choisi de ne pas répondre à leurs nombreux questionnements à cet effet. Ils ont été informés des raisons ayant mené à ce choix et les ont acceptées. Par exemple, plutôt que de leur fournir une liste des catégories de la communication non verbale préétablies par la communauté scientifique, les participants ont été amenés à décrire leurs comportements non verbaux afin d'élaborer leurs propres catégorisations. La richesse et la singularité des données collectées montrent que la suspension théorique à laquelle les enseignants se sont astreints a contribué fortement à l'obtention de résultats originaux et novateurs qui seront présentés dans le prochain chapitre.

Par ailleurs, en tant que chercheurs, nous nous sommes également soumis à cette mise entre parenthèses des présupposés théoriques liés au phénomène étudié. Globalement, cette suspension s'est opérationnalisée en dressant un portrait le plus précis possible des éléments qui délimitent notre objet d'étude et en plaçant volontairement de côté certains éléments pouvant orienter ou alimenter une certaine orientation ou vision théorique du phénomène. C'est ainsi que nous avons tenté d'entrer sur le terrain d'investigation avec, en tête, une vision de la communication non verbale simplement comme un aspect présent dans les pratiques éducatives pouvant influencer l'impact des interventions faites par les enseignants auprès des

élèves perturbateurs. Comme il s'agit d'une vision de départ ainsi que d'une perspective exploratoire, les divers chemins qui ont progressivement été empruntés par le processus de théorisation n'ont pu être prédits et nous avons effectivement découvert beaucoup d'inattendus.

3.2.2 Démarche de collecte des données

Dans cette section, les différents aspects qui ont caractérisé notre démarche de collecte de données seront précisés. Nous décrirons d'abord trois instruments qui ont été utilisés pour la collecte des données. Par la suite, nous traiterons des caractéristiques des enseignants qui ont participé au processus d'échantillonnage de cette recherche, de même que des éléments contextuels qui caractérisent le milieu dans lequel la recherche a été menée. Enfin, dans un traitement plutôt narratif, nous préciserons en détail le processus autour duquel s'est articulé l'échantillonnage théorique de cette recherche.

3.2.2.1 Instrumentation

Au cours de cette recherche, les moments de collectes de données se sont alternés entre collecte collective et collecte individuelle. Le choix des instruments de collecte de données s'est fortement arrimé aux intentions de recherche et a répondu à une volonté de nourrir le processus d'échantillonnage théorique. Afin de comprendre ce que vivent les acteurs du phénomène, trois dispositifs ont été utilisés pour collecter les données : l'entretien individuel, l'entretien de groupe et l'entretien d'explicitation.

D'une certaine façon, ces trois dispositifs peuvent être considérés comme trois types d'entretiens. Ainsi, pour cette recherche, l'entretien est l'instrument de collecte de données qui a été priorisé.

Notre perception de l'entretien de recherche qualitative se rapproche fortement de la définition qu'en donne Savoie-Zajc (2009), c'est-à-dire « une interaction entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p. 339). C'est précisément dans cet esprit d'engagement volontaire que les entretiens de recherche qualitative ont été priorisés dans cette recherche.

Plusieurs critères peuvent être pris en compte lorsque vient le temps de caractériser les entretiens qui ont été effectués. Pour notre part, nous faisons le choix de les classer en nous basant essentiellement sur deux critères : 1) notre degré de préparation et de contrôle en tant que chercheurs et 2) le nombre de personnes impliquées (Savoie-Zajc, 2009). De plus, même s'ils sont décrits d'une manière séquentielle, il faut garder en tête que ces instruments ont été plutôt utilisés de manière simultanée, du moins la plupart du temps. Aussi, il faut noter que, même s'ils ont été parfois priorisés ou encore mis de côté à certains moments, ils ont été utilisés tout au long de la recherche, parfois en alternance, parfois en complémentarité.

3.2.2.1.1 Entretiens individuels

Différents types d'entretiens individuels ont ponctué toutes les phases de la collecte des données. Ils se sont parfois déroulés de façon ouverte alors que, d'autres fois, ils ont été plutôt fermés et ont appelé une structure plus organisée. S'ils doivent être qualifiés dans cette thèse, ces types d'entretiens pourraient certainement l'être de semi-dirigés, de par la souplesse de notre animation et par le ton emprunté, proche de la conversation (Boutin, 1997; Savoie-Zajc, 2009). Au cours de la recherche, chaque enseignant a été soumis à plusieurs séries d'entretiens individuels, ouverts ou fermés, formels ou informels. Pour une large part, ces entretiens se sont déroulés dans le milieu scolaire de l'enseignant, à l'extérieur des heures d'enseignement. Également, mentionnons que les entretiens individuels se sont tantôt déroulés en face à face, tantôt par le biais de correspondances manuscrites, parfois les deux menés simultanément.

Par ailleurs, une enseignante qui a participé à la recherche a manifesté son intérêt à procéder par échanges de courriels. Cet autre type d'entretien individuel, aussi nommé *E-interview* (Bampton et Cowton, 2002), s'est greffé aux différents entretiens individuels. À l'instar d'autres chercheurs, nous considérons que la correspondance par échanges de courriels est un instrument à la fois pratique et riche pour une recherche qualitative (Bampton et Cowton, 2002; McAuliffe, 2003; McCoyd et Kerson, 2006; Karsenti, Komis, Depover et Collin, 2011; Roller, 2012) et s'applique particulièrement bien à une démarche générale inductive (Guillemette et Lapointe, 2011; Lavoie et Guillemette, 2009).

Les entretiens individuels se sont déroulés de façon quasi quotidienne sur le terrain d'investigation. Étant impliqués professionnellement dans ce milieu scolaire depuis plusieurs années, nous avons mené des échanges réguliers durant toute l'année scolaire 2014-2015. Sans toutefois les dénombrer de façon précise, nous pouvons affirmer que plusieurs dizaines d'entretiens individuels ont eu lieu durant la période qu'a duré la recherche, la plupart ayant fait l'objet d'une consignation soignée par écrit. Or, ayant été fortement imprégnés par le milieu d'investigation, certains échanges, sans doute trop informels, imprévus ou désorganisés, ont contribué à faire évoluer notre compréhension du phénomène sans pour autant s'être retrouvés dans le corpus de données comme tel.

3.2.2.1.2 Entretiens de groupe

Dans le but de permettre aux enseignants d'échanger simultanément sur le phénomène à étudier de façon générale et sur certains thèmes plus spécifiques, nous avons organisé des entretiens collectifs. Prenant la forme d'une expérience de formation professionnelle, ces entretiens se sont déroulés sous la forme d'entretiens de groupe (Parrini-Alemanno, 2011).

L'Hostie, Cody et Laurin (2011) ont relevé trois formules d'entretiens de groupe qui se distinguent selon plusieurs caractéristiques. Or, parce que cette recherche s'inscrit dans une démarche inductive empreinte de sensibilité théorique, les entretiens de groupe n'ont pas été préalablement élaborés en fonction de l'une ou l'autre de ces formules. Ainsi, bien que certaines caractéristiques liées entre autres au

déroulement et à la dynamique dialogique permettent d'une certaine façon de qualifier les entretiens de groupe vécus, il demeure difficile, à plusieurs points de vue, de les classer selon une formule plutôt qu'une autre. Voilà pourquoi nous nous limitons à qualifier ces entretiens de rencontres collectives relativement « peu structurées » (Morissette, 2011, p. 25) et laissant une grande place aux propos des participants.

Organisées à la pause midi, ces rencontres de groupe ont été d'une durée approximative d'une heure quinze chacune. Avec l'accord de la direction d'établissement, les entretiens de groupe se sont déroulés sur le lieu de travail des enseignants. Ils se sont tenus dans un local isolé et silencieux, au centre duquel les enseignants étaient rassemblés autour d'une table, de sorte que chacun soit vu par les autres. Au milieu de la table était placés un magnétophone ainsi que quelques feuilles blanches sur lesquelles se trouvaient différentes informations que nous avons préalablement notées et qui, d'une certaine façon, représentaient le « canevas d'entretien » (Guillemette, Luckerhoff et Guillemette, 2011, p. 194). Sans être des questions à proprement dites, ces informations concernaient la structure de la discussion recherchée, quelques grands thèmes ou certaines pistes de réflexion pouvant, au besoin, nous servir à relancer les échanges ou à orienter les discussions (des exemples de ces feuilles sont disponibles en Annexe A). Tour à tour, les enseignants s'exprimaient quand ils le voulaient à l'intérieur de ces entretiens de groupe. Même s'il arrivait qu'ils se fassent couper la parole à quelques occasions, les échanges se sont toujours déroulés dans le calme, l'harmonie et le respect des idées

de chacun, de telle sorte qu'une place très limitée a été faite à nos interventions en tant que chercheurs responsables du climat des échanges. Nous pouvons tout de même affirmer avoir joué un rôle d'animateur dans cette recherche. Selon Guillemette, Luckerhoff et Guillemette (2011), le rôle d'animateur lors d'un entretien de groupe comprend deux dimensions. Une première renvoie à la régulation de la communication et au maintien d'un climat relationnel adéquat au sein du groupe. Une seconde dimension, plus proche d'un rôle d'accompagnateur, concerne plutôt les tâches spécifiques visant la construction de la pensée des participants et la fécondité de celle-ci. Concrètement, nous avons donc adopté une position plus en retrait, « laissant la place à des interprétations plus libres de la part des personnes sollicitées, posant des questions plus ouvertes et encourageant les interactions qui deviennent la principale source de données pour l'étude » (Morissette, 2011, p. 25).

La tenue des entretiens de groupe a suivi une logique de progression. Ainsi, les thèmes et les questionnements autour desquels s'articulait une rencontre collective ont généralement découlé de l'analyse des données collectées lors d'un groupe précédent. Au final, sept entretiens de groupe ont été vécus par les enseignants, en suivant une fréquence approximative d'un entretien par mois durant un peu plus de six mois.

Les données qui ont découlé des entretiens de groupe se sont caractérisées par une grande profondeur, une importante densité et un potentiel théorique accru (Birch et Pétry, 2011). Ces entretiens collectifs ont grandement favorisé l'émergence de thèmes ou de données non anticipés, ce qui s'inscrit en cohérence avec la flexibilité

qu'impose une démarche inductive comme la MTE (Morissette, 2011; Parrini-Alemanno, 2011).

3.2.2.1.3 Entretiens d'explicitation

Durant la collecte de données, nous avons constaté que les enseignants éprouvaient certaines difficultés à identifier et à décrire leurs pratiques non verbales. Pour eux, la ligne est souvent difficile à tracer entre les pratiques verbales et non verbales. Pour en quelque sorte contourner cet obstacle, nous avons élaboré un entretien collectif au cours duquel certaines techniques procédurales se rapprochant de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2010) ont été utilisées.

En soumettant les enseignants à des interventions visant la reconstitution de leur vécu, l'entretien d'explicitation repose sur le lien inextricable qui existe entre les faits et leur interprétation (Vermersch, 1994). Pour cette recherche, l'entretien d'explicitation a été fort utile en fin de parcours. En effet, comme le mentionnent Guillemette et Lapointe, 2010),

L'entretien de recherche qualitative, avec ses caractéristiques de non-directivité, de flexibilité et d'ouverture, favorise cet accès au vécu, mais il arrive qu'il soit nécessaire d'avoir accès à une description fine des différents processus cognitifs présents dans l'action (p. 51).

Bien que l'entretien collectif dont il est question ne fût pas organisé dans un souci de demeurer entièrement fidèle aux normes procédurales de l'entretien d'explicitation telles qu'elles sont mises de l'avant par Vermersch (2010), nous précisons toutefois avoir recouru à certaines techniques de guidage. Ces techniques,

synthétisées et contextualisées par Guillemette et Lapointe (2010), relèvent principalement du domaine de verbalisation, du « film de l'action » (p. 54) et du décrochage du regard. À l'aide de ces techniques de guidage, les enseignants ont reconstitué certains événements qu'ils avaient vécus à partir du sens qu'ils leur attribuaient lors de l'entretien.

Concrètement, ce dernier entretien collectif s'est déroulé dans un local-classe calme et isolé. Il s'est échelonné sur une durée approximative de 2h15, le matin d'une journée pédagogique en juin. La structure de la rencontre était la suivante : à tour de rôle, chaque enseignant était invité à raconter en détail (à l'aide des techniques de guidage citées plus haut) une situation problématique où il avait dû gérer un ou des élèves ayant des comportements perturbateurs. Durant son récit, les autres participants devaient écouter attentivement sans toutefois pouvoir intervenir. Après le récit de chaque enseignant, la fin de l'entretien a été consacrée à l'échange et au partage de questionnements, de commentaires et de précisions entre les participants et l'animateur.

3.2.2.2 Caractéristiques de l'échantillon et du milieu d'investigation

Comme nous le préciserons dans la section 3.2.2.3, la constitution de l'échantillon s'est articulée autour d'un processus d'échantillonnage théorique, si bien que la sélection des participants s'est faite en tenant compte de leur contribution potentielle à une meilleure compréhension du phénomène.

Pour l'essentiel, l'échantillon de cette recherche a été constitué d'enseignants du primaire vivant quotidiennement des problématiques causées par l'adoption par certains élèves de comportements perturbateurs en classe. Au final, 8 enseignants au primaire ont directement contribué à la collecte des données. Dans le Tableau 2, nous fournissons le détail des années d'expérience de ces enseignants, de même que leur nom fictif.

Tableau 2

Nom et années d'expérience des enseignants

Nom (fictif)	Années d'expérience
Mylène	17
Coralie	12
Karine	3
Mathilde	13
Nancy	20
Jacob	12
Claude	13
Marie	12

Parmi ces huit enseignants, six ont contribué de façon plus importante au projet. Ainsi, Mylène, Coralie, Karine, Mathilde, Nancy et Jacob ont tous fait partie de ce qui s'est apparenté à une « communauté de pratique ».

Ces six enseignants travaillent dans une même école primaire, de petite taille (126 élèves), située dans une municipalité de moins de 3000 habitants et faisant partie d'une commission scolaire située dans une région éloignée du Québec. Parce qu'ils font régulièrement face à des comportements perturbateurs en classe, certains membres de cette communauté de pratique participent régulièrement à des séances de formation en gestion de classe, se documentent et échangent entre eux sur leurs expériences vécues. Dans cette petite école primaire, de nombreuses manifestations perturbatrices sont répertoriées à chaque année, si bien que la direction de l'établissement a pris la décision, au début de l'année scolaire 2013-2014, d'augmenter la tâche de l'éducatrice spécialisée afin de mieux répondre aux nombreux besoins identifiés par l'équipe-école. Le projet a nécessité la participation hebdomadaire de tous les enseignants titulaires au primaire travaillant dans cette école. Mentionnons toutefois que Coralie a dû s'absenter durant la dernière moitié de la recherche.

Dans un esprit d'étroite collaboration et de partage mutuel, ces enseignants ont fourni la majorité des données recueillies entre septembre 2013 et juin 2014. Des détails sur les lieux et les moments de collectes de données seront fournis à la section suivante. Les deux autres enseignantes (Claude et Marie) ont principalement

contribué à l'exploration du concept de comportement perturbateur et ne travaillent pas dans le même milieu scolaire.

Une professeure universitaire a également été mise à contribution en amont du projet lors d'une première exploration du phénomène. Celle-ci avait exploré les pratiques éducatives liées à la communication non verbale lors de séances de formation aux futurs enseignants et, par conséquent, le récit de son expérience a été recueilli. Sa participation s'est toutefois limitée à ce récit.

3.2.2.3 Processus d'échantillonnage théorique

Dans une recherche inductive, l'échantillon ne peut être prédéterminé puisque les différents éléments de la recherche – problématique, concepts, objectifs, etc. – demeurent en émergence et en constante mouvance au fur et à mesure que la recherche se déroule. Si bien que l'échantillonnage est dit « théorique » plutôt que statistique. Selon ce principe méthodologique, les participants sont choisis en fonction de leur capacité à favoriser l'émergence et la construction progressive de la théorie (Guillemette, 2006; Savoie-Zajc, 2004). Ainsi, plutôt que de devoir être représentatif d'un point de vue quantitatif, l'échantillon doit être constructif en vue des objectifs de la recherche.

Dans la présente section, nous tenterons de décrire les grandes phases qui ont jalonné notre processus de collecte de données, ainsi que le cheminement qui a contribué à l'élaboration de notre échantillon. Globalement, ce processus se caractérise par une alternance entre des moments de collectes individuelles et

collectives et par sa simultanéité avec la démarche analytique que nous avons menée. Même s'il ne s'agit pas d'un cheminement droit et chronologique en tout point, nous le décrirons comme tel afin d'en faciliter la compréhension. Il est à noter que, bien souvent, ce processus s'est articulé de façon inconsciente. Or, par le recours à des notes méthodologiques rédigées tout au long du projet ainsi qu'à diverses pratiques de réactivation mnémoniques, nous tenterons de le décrire le plus concrètement possible en assurant un haut degré de fidélité face à « ce qui a été fait ». Enfin, notons que le processus d'échantillonnage théorique, tel que nous l'avons vécu, a été fortement imbriqué dans le processus d'analyse.

3.2.2.3.1 Délimitation du phénomène à étudier

Cette recherche prend racine dans un intérêt marqué pour les pratiques d'intervention faites auprès des élèves en difficultés de comportement. Plus précisément, cet intérêt est fortement lié à nos expériences professionnelles ainsi qu'à certaines expériences de recherches antérieures.

En amont du projet, nous avons élaboré un entretien téléphonique avec une professeure universitaire membre du Centre de soutien à la formation des maîtres, qui avait organisé des ateliers portant sur le développement de pratiques de gestion de classe impliquant la communication non verbale de l'enseignant. Essentiellement, cet entretien semi-dirigé a été l'occasion de préciser le phénomène que nous souhaitons

étudier et de générer certaines pistes à étudier éventuellement. Le canevas de cet entretien se retrouve à l'Annexe B.

3.2.2.3.2 Délimitation du concept de comportement perturbateur

Au-delà de nos intérêts personnels, nous sommes en quelque sorte entrés dans cette recherche par la problématique qui s'y rattache, qui est profondément enracinée dans l'expérience quotidienne des enseignants. Nous avons d'abord lu un certain nombre de publications scientifiques, ministérielles et professionnelles afin de mieux saisir l'ampleur du phénomène. Or, suite à ces lectures et à l'analyse des données collectées lors de l'entretien avec la professeure universitaire, nous avons réalisé que le concept de comportement perturbateur était généralement rattaché au domaine médical et qu'il était généralement peu développé ou peu exploré d'un point de vue pratique. De plus, la perspective médicale du concept ne semblait pas concorder avec ce que vivent les enseignants au quotidien dans leur classe. Ainsi, nous avons rapidement compris qu'il nous faudrait, pour mieux saisir le phénomène, explorer ce que représentait un comportement perturbateur du point de vue des praticiens. Pour y arriver, nous avons d'abord procédé à une suspension de nos présupposés théoriques afin de nous assurer d'optimiser notre sensibilité théorique (Strauss et Corbin, 1998). Par la suite, nous avons communiqué avec quelques enseignants du primaire afin de comprendre ce qu'ils identifient comme des comportements perturbateurs. Ces enseignants ont également échangé sur les principales problématiques qu'ils considèrent comme découlant de ces comportements en classe. Lors de cette première

phase d'échantillonnage, nous avons échangé en face à face avec chaque enseignant contacté. Ces échanges, informels et peu structurés, ont été enregistrés et ont constitué une première source de données à analyser. Vous trouverez un exemple de ces échanges informels à l'Annexe C.

3.2.2.3.3 Exploration générale des pratiques d'intervention

Après avoir fait une première analyse des propos collectés auprès des enseignants contactés, nous avons réalisé toute l'importance d'explorer les différentes pratiques d'intervention mobilisées par les enseignants. Parmi les enseignants contactés lors de la phase précédente, nous avons invité quelques enseignants au primaire, particulièrement accessibles et motivés, à participer à un rendez-vous dont l'objectif principal était de nous permettre d'en savoir plus sur leurs pratiques d'intervention lorsqu'ils font face à des élèves adoptant des comportements perturbateurs. Dans un esprit d'exploration, ces moments de collectes de données ont constitué en une série d'entretiens individuels en face à face avec les enseignants, ouverts, mais plus structurés que les précédents. Lors de ceux-ci, les échanges étaient orientés vers les expériences vécues lorsque, par le passé, les enseignants avaient eu à gérer des comportements perturbateurs en classe. De plus, lors de ces échanges (qui ont eu lieu au début de l'année scolaire), les enseignants ont été amenés à identifier certaines situations problématiques auxquelles ils avaient été récemment exposés. Un

exemple de ces échanges, qui peuvent être vus comme des entretiens individuels ouverts, se retrouve à l'Annexe D.

3.2.2.3.4 Exploration spécifique des pratiques non verbales

En procédant par simultanéité dans la collecte et l'analyse des données, nous avons rapidement réalisé que les enseignants utilisaient diverses pratiques non verbales afin de gérer les comportements perturbateurs en classe. Nous avons donc cherché à mieux connaître ces pratiques non verbales, toujours en recourant à des moments de collectes de données individuelles.

Nous avons élaboré un premier canevas d'entretien individuel à proprement dit. Pour cette série d'entretiens semi-dirigés, le canevas ne comptait que quelques questions générales. Par la suite, en procédant à l'analyse des données collectées, d'autres séries d'entretiens individuels ont été élaborées avec les enseignants. Dans un cas, l'entretien s'est plutôt déroulé par échange de courriels. Un extrait de cet entretien par courriels a été placé à l'Annexe E.

À mesure que la recherche progressait, les entretiens se sont structurés davantage, les questions se sont précisées et, par conséquent, le canevas s'est peu à peu modifié pour produire des entretiens toujours souples, mais de plus en plus fermés. Toutefois, toujours par souci d'ouverture et d'enracinement dans le terrain d'investigation, des entretiens informels avec les enseignants se sont parallèlement poursuivis et les données qui en ont résulté ont pour la plupart été ajoutées à celles provenant des entretiens plus structurés.

3.2.2.3.5 Identification plus systématique des pratiques non verbales

Très tôt dans le processus de collecte de données, plusieurs enseignants consultés ont démontré un intérêt marqué à échanger sur leurs pratiques de gestion comportementale et sur leurs expériences vécues avec d'autres collègues. Ainsi, une première série d'entretiens collectifs a été organisée avec un groupe d'enseignants ayant manifesté leur intérêt à vivre pareille expérience (les six enseignants de la communauté de pratique décrite à la p. 110). Les deux premières séances se sont articulées autour d'une thématique préétablie et sur laquelle les participants étaient appelés à échanger. Les thématiques découlaient des constats tirés des premières analyses. Ainsi, un premier entretien de groupe portant spécifiquement sur l'utilisation du regard et des expressions du visage a été organisé, ainsi qu'un autre sur l'utilisation de la gestualité. Si nous avons opté pour ces catégories de communication non verbale, c'est qu'elles étaient les premières à avoir été identifiées dans le discours des enseignants sur leurs pratiques de gestion comportementale. Or, l'analyse des données provenant de ces deux premiers entretiens de groupe nous a rapidement permis de comprendre que, pour les enseignants, les catégories de pratiques non verbales sont nombreuses et s'entremêlent sans cesse, ce qui les rend pratiquement indissociables. À partir de ce moment, nous avons considéré que la poursuite de l'investigation ne nécessitait plus l'isolement des catégories de pratiques non verbales les unes des autres. Les entretiens de groupe qui ont suivi n'ont plus ciblé spécifiquement une catégorie plutôt qu'une autre. C'est ainsi qu'il a été convenu

que les pratiques non verbales étaient omniprésentes chez les enseignants et que, à ce titre, les discussions gagneraient en profondeur si ces derniers pouvaient se sentir libres d'échanger sur leurs pratiques non verbales en gestion comportementale de façon générale.

3.2.2.3.6 Exploration générale du processus d'intervention

Après avoir exploré certains aspects du phénomène lors d'entretiens individuels avec les enseignants de la communauté de pratique, de même qu'avoir exploré spécifiquement les pratiques non verbales lors d'entretiens collectifs avec certains d'entre eux, nous avons eu besoin de mieux comprendre le processus menant l'enseignant à mobiliser des pratiques non verbales. Or, lorsque les entretiens individuels portaient sur le processus d'intervention, nous avons constaté que les enseignants semblaient déstabilisés. Ainsi, considérant qu'il s'agit d'un processus fortement introspectif, nous avons offert, aux enseignants ayant accepté de poursuivre leur participation au projet, d'ajouter un nouveau dispositif à la collecte de données : la correspondance écrite. Se rapprochant du journal de bord, cette correspondance s'est manifestée par la soumission plus ou moins hebdomadaire d'un document invitant chaque enseignant à consigner différents éléments apparentés aux thèmes de la recherche: des sources de questionnements, des réflexions, des croyances, des expériences quotidiennes. Une fois regroupée, cette correspondance prend l'allure d'un journal dans lequel chaque participant est en constant dialogue avec les différents éléments constitutifs du phénomène étudié, comme s'il était soumis à une

entrevue écrite. En effet, contrairement à la passation d'un questionnaire, le recours à la correspondance écrite s'inscrivait dans une perspective constructiviste à l'intérieur de laquelle les enseignants faisaient plus que simplement participer, mais collaboraient activement au processus d'élaboration des canevas et à la conduite des échanges. Cette co-construction a notamment eu pour conséquence de rendre chaque expérience d'entretien singulière pour chaque enseignant. Ainsi, les thèmes discutés dans les entrevues pouvaient être complètement différents d'un enseignant à l'autre. Cette singularité des échanges a permis d'explorer plusieurs aspects du phénomène et de mettre en lumière certaines constantes opératoires que nous avons identifiées comme faisant partie d'un processus d'intervention plutôt structuré. Ces correspondances écrites se sont échelonnées durant plusieurs mois et se sont poursuivies jusqu'à la toute fin de la recherche. Elles ont évolué au fil de la recherche et ont constitué une importante source de données collectées de façon parallèle et continue tout au long du projet. Des exemples de ces correspondances ont été placés à l'Annexe F.

3.2.2.3.7 Exploration plus systématique du processus d'intervention

Après un certain temps d'utilisation de cette correspondance manuscrite (environ un mois), nous avons constaté que les données collectées perdaient en richesse et engendraient moins de nouveaux codes dans l'analyse. De plus, les données générées par ce type de source semblaient se diriger vers une saturation théorique (Glaser et Strauss, 1967). Par conséquent, afin d'explorer plus

systématiquement le processus d'intervention et d'en approfondir notre compréhension, nous avons jugé qu'une nouvelle expérience d'entretien collectif serait enrichissante. À l'intérieur d'un même processus d'échanges, nous avons considéré, à l'instar de plusieurs publications scientifiques traitant des entretiens de groupe¹⁸, que les idées avancées par les enseignants seraient susceptibles d'être confrontées et remises en doute. La multiplicité et la simultanéité des propos permettraient sans doute d'ouvrir de nouvelles avenues de discussion. Dans cette optique, nous avons jugé qu'il serait pertinent de poursuivre notre collaboration avec les enseignants ayant participé à la première série d'entretiens collectifs. Nous avons noté que cette première expérience en groupe avait généré beaucoup de motivation chez les enseignants qui y avaient participé. Dans un souci de faciliter l'organisation des rencontres et d'harmoniser les échanges, ces enseignants, travaillant dans un même milieu scolaire, ont été appelés à évoluer en communauté de pratiques. Dans les écrits scientifiques, une communauté de pratiques est considérée comme une manière d'apprendre, de partager et de collaborer dans un contexte de développement professionnel (Beaulieu-Rioux, 2014). En ce sens, puisque la recherche impliquait la collaboration essentielle des enseignants à toutes ses étapes, il a été décidé qu'à partir de ce moment, la collecte de données s'articulerait essentiellement autour de cette communauté de pratiques.

¹⁸ Voir à cet effet les auteurs en référence à la section 3.2.2.2.2.

Afin de rendre les échanges le plus ouverts possible, nous avons élaboré des entretiens de groupe. Ces entretiens étaient orientés en fonction des constats tirés de notre analyse simultanée des données. De cette façon, nous nous assurons que les échanges étaient enracinés dans le vécu des enseignants.

3.2.2.3.8 Exploration générale des conditions favorables à la gestion des comportements perturbateurs

En identifiant des pratiques non verbales ainsi qu'en explorant le processus d'analyse réflexive qui mène l'enseignant à les mobiliser, certains éléments constitutifs de la situation vécue sont ressortis comme pouvant influencer les options éducatives de l'enseignant. Ces éléments ont également été explorés lors d'entretiens de groupe.

3.2.2.3.9 Validation directe des résultats préliminaires et des premiers constats de recherche

Ayant accumulé une grande quantité de données et après avoir effectué un premier niveau d'analyse, nous avons jugé qu'il serait enrichissant de suspendre momentanément la collecte de nouvelles données. Essentiellement, cette interruption avait pour but de faire le point sur notre compréhension du phénomène et d'approfondir notre travail analytique.

Durant ce temps de suspension, certains constats de recherche sont graduellement ressortis comme des éléments de réponse à notre question générale de

recherche. Dans un souci de confronter (Strauss et Corbin, 1998) ces constats auxquels nous étions arrivés au cours de notre travail d'analyse, nous les avons soumis directement aux enseignants faisant partie de la communauté de pratiques qui les ont reçus comme des résultats préliminaires. Par la suite, ils ont émis des commentaires manuscrits portant sur ces résultats et nous avons intégré ces commentaires au corpus en tant que nouvelles données.

Par ailleurs, cette phase de confrontation directe a également consisté en une remise en question des constats étant jusque-là perçus comme des résultats préliminaires. Nous avons fait cette remise en question en nous attardant momentanément à l'adéquation des catégories créées au fil des différentes opérations de codage.

3.2.2.3.10 Approfondissement de certains éléments constitutifs du phénomène

Cette pause que nous avons décrite plus haut nous a notamment permis de réaliser que certains éléments constitutifs du phénomène devaient être davantage approfondis. Nous sommes donc retournés à la rencontre des enseignants, cette fois-ci de façon individuelle, afin de procéder à une nouvelle série d'entretiens. Ces entretiens, plutôt dirigés, ont été élaborés autour de questions pointues et spécifiques et ont généralement généré des réponses courtes et précises de la part des enseignants.

3.2.2.3.11 Confrontation indirecte et saturation de l'échantillonnage

Les nombreuses opérations de collecte de données qui ont été décrites plus haut nous ont graduellement guidés vers la saturation de l'échantillonnage. Dans cette ultime phase, nous avons voulu confronter les résultats auxquels nous étions arrivés en nous assurant de leur enracinement dans le vécu des enseignants. Pour ce faire, nous avons jugé qu'il serait pertinent de retourner en quelque sorte « à la case départ », c'est-à-dire d'être confrontés à un enseignant faisant le récit d'une expérience vécue en classe impliquant un élève adoptant un comportement perturbateur. Nous avons donc organisé un entretien de groupe avec les enseignants, cette fois structuré de manière différente.

Lors de cette rencontre, qui a été le dernier temps de collecte de données, les enseignants ont été soumis à un entretien collectif dont la structure était fortement apparentée à une série d'entretiens d'explicitation. Ainsi, ils ont tour à tour choisi de raconter dans le détail une situation problématique qu'ils avaient vécue et qui avait nécessité la mobilisation de pratiques non verbales. Cette expérience a permis aux enseignants de faire le récit de leurs pratiques, tout en tenant compte du cheminement qu'ils avaient parcouru en collaborant à cette recherche durant une année scolaire complète. Ainsi, leurs propos étaient d'une grande richesse.

Durant les entretiens d'explicitation, nous nous sommes placés en retrait et nous avons noté nos réflexions sur les récits au moment même où les enseignants les racontaient. Pour ce faire, nous avons sollicité la participation d'un chercheur externe pour agir à titre d'animateur et de guide. Par la suite, l'analyse que nous avons faite de ces entretiens d'explicitation a permis de considérer l'atteinte d'une saturation

théorique jugée acceptable puisque notre compréhension du phénomène s'était largement accrue. Par conséquent, nous avons mis fin à la collecte des données.

En guise de synthèse de notre processus de collecte de données et d'échantillonnage théorique, les éléments constitutifs de chaque phase ont été placés à l'intérieur d'une carte schématique faisant clairement ressortir la chaîne des opérations effectuées lors de notre processus de collecte de données et d'échantillonnage théorique (Tableau 3).

Tableau 3

Synthèse des différentes opérations intervenant dans le processus de collecte de données et d'échantillonnage théorique

Opération effectuée	Sources de données	Instrumentation
Délimitation du phénomène à étudier	Professeure universitaire	Entretien semi-dirigé
Exploration générale des pratiques d'intervention	Lectures diverses 8 enseignants au primaire	Entretiens individuels informels
Exploration générale des pratiques d'intervention	7 des 8 enseignants au primaire	Entretiens individuels ouverts
Exploration spécifique des pratiques non verbales	7 des 8 enseignants au primaire	Entretiens individuels semi-dirigés
Identification systématique des pratiques non verbales	7 des 8 enseignants au primaire	Entretiens de groupe thématiques
Exploration générale du processus d'intervention	7 des 8 enseignants au primaire	Correspondances écrites
Exploration systématique du	Communauté de	Entretiens de groupe

processus d'intervention	pratiques	
Exploration générale des conditions favorables	Communauté de pratiques	Entretiens de groupe
Confrontation directe des résultats préliminaires	Communauté de pratiques	Commentaires manuscrits
Approfondissement de certains éléments constitutifs du phénomène	Communauté de pratiques	Entretiens individuels dirigés
Confrontation indirecte et saturation de l'échantillonnage	Communauté de pratiques	Entretiens d'explicitation collectifs

3.2.3 Traitement des données

Comme il a été précisé précédemment, l'instrumentation priorisée dans cette recherche est de type multifacette; d'emblée, elle ne pose pas de limite prédéterminée quant aux techniques employées pour collecter les données. Dans un même esprit, le traitement des données a été fait en fonction de la nature des données à coder. Ainsi, les données manuscrites, consignées d'abord dans Microsoft Word, ont été copiées dans le logiciel QSR N'Vivo aux fins de codage. Les données audio, collectées à l'aide de l'application Audio Mémo développée pour l'iPhone d'Apple, ont été transcrites dans Microsoft Word, pour à leur tour être transférées dans QSR N'Vivo afin d'être analysées. Les données vidéo, captées à l'aide d'une tablette numérique iPad, ont pour leur part fait l'objet d'un visionnement par le chercheur, dont les notes

d'observations ont été consignées dans Microsoft Word, puis intégrées dans QSR N'Vivo.

Pour cette recherche, l'utilisation de matériel informatique mobile a grandement facilité les processus de collecte et d'analyse des données. En effet, l'accès continu et quasi instantané aux divers appareils mobiles nous a permis de demeurer ouverts aux imprévus et d'assurer une grande souplesse dans les moments de collecte de données.

3.2.4 Démarche d'analyse des données

Rappelons que cette recherche est inductive. Dans une telle perspective, notre démarche analytique est à la fois complexe et teintée d'intuition et de créativité. En recourant à la méthode d'analyse par comparaison continue des systèmes de codes et de catégories, notre démarche analytique a nécessairement été circulaire et itérative. Selon cette méthode analytique, les données ont répétitivement été soumises à des comparaisons entre elles afin d'identifier « les similitudes, les différences, les variations, les contrastes, les différentes relations entre les données » (Guillemette, 2006, p. 68). Dans un souci de rendre compte de la démarche dont nous avons usée au cours de cette recherche, nous avons identifié différents aspects qui seront traités de façon isolée. Il est toutefois nécessaire de garder en tête que ces aspects se sont constamment côtoyés et inter influencés et ne doivent pas être vus dans une perspective séquentielle. Par ailleurs, il faut prendre en considération que, malgré leurs ramifications, les différentes opérations que nous décrivons constituent toutes

une combinaison de regroupements, de classifications et de mises en relation (Glaser et Strauss, 1967).

3.2.4.1 Opérations de codage et de catégorisation

Le codage et la catégorisation établissent des ponts entre les données empiriques et les éléments théoriques (Charmaz, 1983; Glaser, 1978). À mesure que les données étaient collectées et retranscrites, elles ont été soumises à diverses opérations de codage (Strauss et Corbin, 1998), c'est-à-dire qu'elles ont subi un découpage par unité de sens à l'aide du logiciel QSR N'Vivo. Pour ce faire, les propos échangés n'ont pas été traités de façon isolée, dans une perspective de « question-réponse », mais ont plutôt été mis en relation constante les uns par rapport aux autres. C'est ce que Savoie-Zajc (2009) nomme une « unité de sens » (p. 341). Ces opérations d'étiquetages (Pidgeon, 1991) consistent donc à nommer ce que certains ensembles de données représentent (Laperrière, 1997). Vu ainsi, le codage est une conceptualisation des données qui devient l'unité de base de l'analyse et du codage (Laperrière, 1997). À mesure qu'il élabore des codes, le chercheur peut utiliser ceux-ci pour coder d'autres données (Charmaz, 1995).

En plus de fournir une organisation visuelle des données (Savoie-Zajc, 2004), le logiciel QSR N'Vivo nous a permis de coder, d'analyser et de confronter les données de façon simultanée, rapide et continue. Ce logiciel a également facilité

l'opérationnalisation de la méthode comparative continue, en facilitant l'intégration de données provenant de multiples sources (Baribeau, 2004).

Les paroles qui ont été prononcées ou écrites lors des différentes phases de la collecte de données ont d'abord généré des codes *in vivo*. Ces codes, qui sont extraits du discours des participants (Glaser et Strauss, 1967; Strauss et Corbin, 1998), constituent ni plus ni moins qu'une première opération de classification des données dans le logiciel. La création de codes *in vivo* s'apparente davantage à un premier effort d'organisation des données qu'à une opération d'analyse. Nous avons élaboré ces types de codes sans nous attarder à la comparaison des unités de sens entre elles, mais simplement en découpant ce qui nous apparaissait comme une unité de sens ou un extrait significatif auquel il nous était facile de lier un code à partir des mots de cet extrait.

À mesure que les opérations de codage se sont élaborées, nous avons utilisé les codes produits pour coder d'autres données (Charmaz, 1995). Notre système de codes s'est graduellement organisé autour de trois niveaux de codage (Gibbs, 2002). D'abord ouvert, puis axial et sélectif, ces trois niveaux représentent autant de paliers de théorisation menant graduellement à une meilleure compréhension du phénomène étudié (Glaser et Strauss, 1967). Il serait toutefois erroné de concevoir ces différents niveaux de codage comme s'enchaînant en une suite logique et séquentielle. Dans les faits, certaines opérations analytiques caractérisant ces niveaux de codage ont pu être répétées, modifiées, simultanées ou même omises. Aussi, les trois niveaux de codage se sont articulés de façon circulaire, l'un menant bien souvent à l'autre tels des vases

communicants. Par exemple, toutes les données sont nécessairement passées par le codage ouvert, mais toutes n'ont pas nécessairement fait l'objet d'un codage sélectif. En décrivant les trois niveaux de codage qui ont mené à la création de 574 codes répartis sous 256 catégories plus ou moins denses théoriquement et aux propriétés plus ou moins définies, nous traiterons parallèlement de la création du système catégoriel, de ses modifications de même que de l'intégration des propriétés des catégories. En méthodologie de la théorisation enracinée, une catégorie correspond à un regroupement de codes qui mène l'analyse à un plus haut degré d'abstraction (Corbin et Strauss, 1990; Glaser et Strauss, 1967; Strauss et Corbin, 1998).

3.2.4.1.1 Codage ouvert

Le codage ouvert représente un premier regroupement de données et consiste en une opération de fragmentation en vue des premières comparaisons (Corbin et Strauss, 1990). Une fois un certain nombre de codes *in vivo* créés, nous avons débuté une première opération d'analyse plus en profondeur. Concrètement, nous avons relu tour à tour tous les codes *in vivo* qui avaient été créés et nous les avons regroupés sous différents mots-clés qui, en quelque sorte, ont constitué une première opération de comparaison. Ainsi, lorsque nous considérons qu'un code *in vivo* était porteur d'un concept ou d'une idée distincte susceptible d'approfondir la compréhension du phénomène étudié, nous créons un code parent qui lui était propre. Au fil de la collecte de données, nous avons dirigé la grande majorité des codes *in vivo* vers des regroupements présentant des propriétés parentes. C'est à une telle opération qu'ont

été systématiquement soumises toutes les données collectées. L'opération de codage ouvert a mené à la création de 120 codes parents, qui sont en quelque sorte les premières catégories de notre analyse. Ces catégories, très générales, sont le résultat d'un découpage systématique des idées provenant du discours des enseignants.

Le codage ouvert est au cœur du processus analytique de cette recherche puisqu'il s'agit en quelque sorte de rendre les éléments constitutifs du discours des enseignants facilement accessibles en vue du travail de théorisation. De plus, le système de codes ouverts a été constamment alimenté au fil de la collecte de données, constituant un corpus au sein duquel nous nous sommes alimentés tout au long du travail d'analyse. Une représentation de l'organisation de ce système de codage est jointe en Annexe (G).

3.2.4.1.2 Codage axial

Le codage axial a constitué une opération de réaménagement dans le système catégoriel jusque-là élaboré. Ce qui distingue le mieux ce second niveau de codage de celui du codage ouvert, c'est la mise en œuvre d'une dynamique continue de comparaison entre les codes et, pour une première fois, entre les catégories (Gibbs, 2002).

Le regroupement d'extraits codés aux propriétés parentes a mené à l'élaboration d'un premier système de catégories qui sont le fruit d'une comparaison des différents codes entre eux. Nous avons principalement mis en lumière les différences et les similitudes entre les unités de sens qui correspondent aux premiers

niveaux de codes. Ainsi, celles ayant certaines propriétés semblables ont été regroupées autour d'un ou quelques mots-clés.

D'une façon générale, le système catégoriel tel qu'il a émergé de l'opération de codage axial s'est articulé autour de deux pôles principaux : les comportements perturbateurs et les pratiques non verbales. D'abord, une grande quantité de situations dépeintes par les enseignants ont été regroupées en tant qu'exemples de comportements perturbateurs. Concrètement, 33 catégories de comportements perturbateurs ont été distinguées. Graduellement, ces catégories se sont densifiées et ont été réduites à 8, puis à 3 catégories de comportements perturbateurs. Cet effort de densification a également permis de mieux circonscrire le concept de comportement perturbateur.

Parallèlement aux comportements perturbateurs, le codage axial a permis de mieux organiser les pratiques non verbales ayant été identifiées lors de l'opération de codage ouvert. Ainsi, à partir des nombreuses pratiques précédemment identifiées, 9 catégories ont d'abord été créées, puis ont été graduellement réduites à 5. L'analyse soutenue des propriétés de ces catégories (Strauss et Corbin, 1998) a notamment permis de préciser les intentions éducatives découlant de la mobilisation de pratiques non verbales par l'enseignant.

Au-delà des précisions sur les comportements perturbateurs et les pratiques non verbales, l'opération de codage axial a permis de faire ressortir divers aspects appartenant de façon plus secondaire au phénomène étudié. C'est le cas, par exemple,

des impacts des pratiques non verbales, de leur développement et de leurs limites. Ces autres aspects ont également été intégrés au système catégoriel et ont contribué à notre compréhension du phénomène.

En relisant les codes constituant chaque catégorie ou sous-catégorie, nous avons procédé à différents aménagements, par exemple en déplaçant un extrait d'une catégorie à une autre ou en renommant certaines catégories. De ces réaménagements, et à plusieurs reprises durant le processus d'analyse, un nouveau système a émergé, toujours constitué de catégories aux propriétés plus précises et plus détaillées. Également, l'opération de codage axial a permis de diminuer le nombre de catégories en procédant à des comparaisons entre les codes et entre les catégories elles-mêmes.

Ainsi vu, ce second niveau de codage se distingue du codage ouvert puisqu'il a consisté en une remise en commun des données selon une logique de synthèse (Strauss et Corbin, 1998). Dès lors, le codage axial nous a permis d'assurer une investigation de tous les aspects pouvant potentiellement mener à une meilleure compréhension du phénomène et, en contrepartie, de mettre de côté les aspects jugés moins pertinents à investiguer. Cette opération a notamment permis de faire ressortir les pratiques non verbales de l'enseignant comme faisant partie d'un processus d'intervention.

3.2.4.1.3 Codage sélectif

Le codage sélectif est essentiellement une opération de synthèse qui consiste à créer un système composé de catégories dont les propriétés se densifient d'un point de vue théorique pour éventuellement être rassemblées dans une ultime schématisation (Beck, 1999; Strauss et Corbin, 1998). Ce troisième niveau de codage est sélectif puisqu'il implique un travail de sélection de la part du chercheur afin de préciser ou valider les catégories existantes (Charmaz, 1983; Corbin et Strauss, 1990). Qui plus est, ce dernier niveau de codage, souvent qualifié de théorique, permet d'augmenter le degré d'abstraction de l'analyse (Glaser, 1978, Strauss et Corbin, 1994).

Ce troisième niveau de codage n'a pas nécessité le recours direct aux données. Pour l'essentiel, ce sont plutôt les catégories qui ont été comparées entre elles. Concrètement, l'opération de codage sélectif a d'abord été pour nous l'occasion d'organiser un nouveau système catégoriel autour du processus d'intervention. Comme il a été dit plus haut, plutôt que de comparer les codes entre eux, ce sont les propriétés des catégories qui ont été comparées entre elles. Cette opération nous a permis de mieux comprendre la place de chaque aspect de l'objet d'étude au sein du phénomène. Le codage sélectif nous a permis de rehausser le niveau de théorisation en créant un nouveau système catégoriel composé de catégories encore plus denses sur le plan théorique. Ces nouvelles catégories, fortement apparentées à des énoncés, ont directement mené à l'écriture de la théorie développée. Nous les nommerons catégories-énoncés.

Par des allers-retours constants entre les trois niveaux de codes, nous avons pu nous assurer que les catégories-énoncés étaient bien ancrées dans le corpus de données et qu'elles allaient dans le même sens que les propos des enseignants. De plus, ce troisième niveau de codage nous a permis de nous assurer une fois de plus qu'aucun élément constitutif du discours des participants n'avait été involontairement mis de côté.

Durant le codage sélectif, nous avons fait des retours en arrière dans notre analyse, des regroupements, des reformulations, des précisions et des modifications du système de catégories. Les catégories-énoncés sont graduellement devenues des énoncés. Ces énoncés, plus théoriques et parents des catégories créées jusqu'ici, se sont révélés fortement enracinés dans le vécu des enseignants et sont devenus le fondement de la théorie construite par sensibilité théorique (Strauss et Corbin, 1998) (Annexe H).

3.2.4.2 Développement théorique

Pour cette recherche, le processus de théorisation s'est amorcé dès les premiers instants. C'est toutefois à partir des premiers moments de collecte de données que la théorie est réellement entrée en développement.

Durant l'élaboration des trois niveaux de codage et les diverses opérations analytiques afférentes, notre compréhension du phénomène s'est approfondie. D'abord, il nous est apparu qu'il n'était pas possible de concevoir tous les types de comportements perturbateurs comme faisant partie d'une même problématique. En

effet, les propos des enseignants nous ont rapidement fait comprendre que leurs pratiques de gestion étaient étroitement liées à la nature du comportement perturbateur auquel ils faisaient face. Nous avons donc jugé nécessaire de mieux circonscrire le concept de comportement perturbateur. Dans cette optique, les enseignants nous ont amenés à comprendre que les comportements perturbateurs sont perçus subjectivement selon différents niveaux d'intensité. Nous avons donc orienté la collecte de données en fonction de ce premier constat.

Parallèlement au concept de comportement perturbateur, les pratiques non verbales sont ressorties comme faisant partie d'un système complexe répondant à la volonté de gérer les comportements perturbateurs de la façon la plus adéquate possible. C'est à ce moment que nous avons réalisé que la mobilisation de pratiques non verbales faisait partie d'un processus d'intervention à multiples phases. Par l'utilisation de divers instruments de collecte de données, nous avons donc cherché à comprendre ce processus et le rôle des types de comportements perturbateurs à l'intérieur de celui-ci. L'articulation de ces deux premiers constats nous a menés à faire un troisième constat.

En développant davantage notre analyse des données, nous avons graduellement pris conscience que, pour les enseignants, les pratiques non verbales sont généralement considérées comme faisant partie d'un premier niveau d'intervention. Ainsi, selon le type de comportement rencontré, les pratiques non verbales permettent une gestion plus ou moins adéquate de la situation problématique.

Ce travail analytique nous a portés à élaborer une série de cartes schématiques à l'intérieur desquelles les principaux éléments ressortis comme constituant le phénomène étudié ont été constamment réorganisés (Strauss et Corbin, 1998). Ces schémas nous ont amenés à mieux comprendre l'articulation des éléments et les rôles joués par ceux-ci à l'intérieur du processus d'intervention. Concrètement, lorsqu'un élément s'intégrait mal au schéma, nous nous replongions dans les données, notamment dans celles ayant subi un premier niveau de codage ouvert. Il arrivait également que nous considérions devoir retourner sur le terrain pour collecter de nouvelles données afin d'explorer une nouvelle piste d'investigation ou pour spécifier certains aspects déjà explorés. Généralement, l'intégration de ces nouvelles données au système de codage et de catégorisation permettait de préciser certains aspects du phénomène et, par le fait même, nous permettait d'atteindre un plus profond niveau de compréhension.

Dans un esprit collaboratif, nous avons jugé nécessaire d'inclure les enseignants au cœur du processus de théorisation. En les soumettant à certains exercices qui seront décrits à la section 3.2.4.4, les participants ont pu s'impliquer en profondeur dans la démarche d'interprétation et ainsi se positionner clairement face au noyau théorique émergent. Cette collaboration, qui va au-delà de la participation, a contribué à enraciner profondément les résultats dans le vécu des enseignants et a généré des énoncés originaux.

3.2.4.3 Recherche d'une saturation théorique

En méthodologie de la théorisation enracinée, la saturation théorique est un jugement porté par le chercheur qui considère que la cueillette de nouvelles données n'apporterait rien à la conceptualisation et à la théorisation du phénomène à l'étude (Holloway et Wheeler, 2002; Morse, 1995; Strauss et Corbin, 1998). Pour cette recherche, nous avons considéré que, d'une certaine façon, la saturation serait atteinte lorsque la théorie développée nous permettrait de comprendre le rôle des pratiques non verbales dans la gestion des comportements perturbateurs en classe. Ainsi, au début de la recherche, nous avons adopté une perspective d'ouverture, en considérant le plus de pistes possible à explorer à partir des données collectées. Toutefois, à mesure que la recherche s'est déroulée et que notre analyse s'est raffinée, nous avons plutôt cherché à réduire le nombre de pistes investiguées pour en venir à approfondir celles qui nous apparaissaient être essentielles à la compréhension du phénomène. Dans une perspective de densification, nous avons cherché à découvrir des régularités entre les catégories et leurs propriétés. Graduellement, nous avons constaté une certaine diminution du nombre de catégories à mesure que la théorie se développait, pour en venir à juger qu'il n'était plus nécessaire d'ajouter de nouvelles données ou d'explorer de nouvelles pistes afin de consolider notre compréhension du phénomène. Ainsi, à mesure que se densifiait la théorie en développement, les propriétés des codes et des catégories se sont précisées. Au final, nous avons considéré que la saturation était théoriquement atteinte puisque les éléments théoriques qui ont émergé de notre démarche méthodologique nous ont permis d'atteindre les objectifs de compréhension que nous nous étions fixés au début de la recherche.

3.2.4.4 Recherche d'une validation enracinée

La validation des résultats s'est faite tout au long de la recherche, essentiellement grâce à la collaboration des enseignants au sein du processus de développement théorique. Très tôt dans la recherche, les enseignants ont manifesté leur intérêt à discuter avec nous et entre eux des résultats préliminaires tirés de nos premières analyses. Par conséquent, nous avons jugé qu'il serait pertinent de prévoir des exercices de confrontation à différents moments de la recherche. Un premier exercice, survenu à mi-parcours du projet, s'est caractérisé par la soumission aux enseignants de certains constats découlant de notre travail d'analyse et par la consignation de commentaires découlant de leur perception face à ces constatations. Un exercice similaire a également été fait en fin de parcours, cette fois-ci en soumettant aux enseignants l'essentiel des résultats sous forme d'énoncés et en leur demandant de formuler des commentaires sur ceux-ci.

Également, un autre exercice de confrontation a été de soumettre aux enseignants les éléments que nous avons identifiés comme faisant partie du phénomène en leur demandant de les organiser physiquement à l'intérieur d'un schéma. Durant cet exercice, les enseignants ont été filmés et l'organisation des éléments, de même que leurs commentaires, ont été ajoutés au corpus de données, puis intégrés à l'analyse. C'est par ces diverses opérations que nous avons cherché à « enraciner » notre démarche de validation.

3.2.4.5 Rédaction de notes

Parallèlement aux diverses opérations analytiques, nous avons constamment rédigé des notes. Par exemple, lorsque nous sentions le besoin de mettre par écrit notre réflexion sur une catégorie, nous suspendions le codage et nous rédigeons une note. Ces notes ont pris la forme de courts billets (environ un paragraphe) rédigés dans Microsoft Word et soigneusement classés par date.

Les notes, aussi appelées « mémos » par les chercheurs en MTE, ne sont autres que « la trace écrite des idées du chercheur » (Guillemette, 2006, p. 73). Elles contribuent, pour une large part, au journal de bord du chercheur (Baribeau, 2004) et constituent des données distinctes à celles collectées par le biais des divers instruments utilisés. Pour notre part, les notes ont été le reflet de nos réflexions, de nos pensées, de nos choix, de nos idées sur les données recueillies, sur leur analyse et leur interprétation. Par ces notes, nous nous sommes assurés de tracer le fil conducteur de la recherche et de répondre à la fois à une visée descriptive, analytique et interprétative (Baribeau, 2004).

Toutes ces notes ont constitué autant de poussées en avant vers de plus hauts paliers de théorisation (Guillemette, 2006). Elles ont joué un rôle fondamental dans le processus de développement théorique; elles en sont en quelque sorte les témoins. Elles ont d'abord servi à élaborer les canevas des divers entretiens avec les enseignants. Ainsi, à plusieurs reprises lors de la collecte de données, il est arrivé que nous posions une question que nous avions d'abord inscrite dans une note et qui

résultait de notre analyse. Également, certaines notes ont servi à orienter les différents moments de collectes de données. En ce sens, il nous est arrivé de suspendre notre travail d'analyse pour rédiger dans une note certaines idées sur la poursuite de la collecte de données. Aussi, les notes ont été pour nous un premier pas dans la rédaction de la théorie et ont été largement utilisées lorsqu'est venu le temps de synthétiser et de schématiser les résultats obtenus.

La rédaction des notes a été un processus d'abord parallèle à la poursuite de la collecte de données, pour finalement y être profondément intégrés. Ces notes ont permis de décrire de façon précise le contenu caché derrière les catégories, ce qui a certainement contribué à faire ressortir certains thèmes majeurs propres au développement théorique.

3.2.4.6 Rédaction de la théorie

Dans notre démarche analytique, les opérations de transcription, de codage et de rédaction de notes ont été très rapprochées, voire simultanées. Cette simultanéité s'est d'abord faite par souci d'enracinement, afin de nous assurer de demeurer fidèles au vécu des enseignants. Également, les diverses opérations décrites dans notre démarche analytique se sont alimentées les unes et les autres, toujours dans le but d'enraciner les résultats de la recherche le plus possible dans les données. Enfin, cette simultanéité a visé un objectif d'ordre organisationnel afin d'éviter d'accumuler une trop grande quantité de données à coder et à analyser et d'ainsi perdre le fil du discours des enseignants.

Comme il a été mentionné précédemment, plusieurs notes ont été rédigées au cours de la recherche. Parmi celles-ci, certaines ne correspondaient ni plus ni moins qu'à un premier exercice de rédaction de la théorie. Dans ces « notes théoriques » se trouvaient les constats faits à mesure que notre compréhension du phénomène s'affinait.

Comme le précise Corbin (2012), « l'aboutissement du travail d'exploration ne constitue pas tant un ensemble de découvertes ou la reconnaissance d'une vérité, mais plutôt l'élaboration d'une interprétation théorique qui permet de saisir et de comprendre les phénomènes humains quotidiens » (p.IX). En ce sens, la théorie qui a émergé de notre démarche méthodologique n'est que le fruit de multiples interprétations, soit les nôtres et celles des enseignants.

Pour cette recherche, la rédaction de la théorie n'a pas constitué une phase finale réalisée après toutes les autres, mais a plutôt fait partie intégrante du processus analytique. En tentant de diverses manières de faire la reconstitution de notre parcours analytique, nous avons fait de nouvelles découvertes et nous avons établi de nouveaux liens qui ont approfondi notre compréhension du phénomène à l'étude. À ce moment, nous retournions dans notre système catégoriel et nous faisons les modifications qui nous semblaient nécessaires. Il nous est même arrivé de retourner sur le terrain collecter de nouvelles données suite à une prise de conscience faite lors de la rédaction de la théorie. C'est donc dire que la rédaction de la théorie ne nous est pas apparue comme une tâche à accomplir subitement à la fin du projet, mais s'est développée tout au long de la recherche, du début à la toute fin, essentiellement par

l'écriture de nombreux brouillons, par une relecture de ceux-ci, par de multiples ajustements et corrections et par la participation active des membres de notre comité de recherche à ces lectures et à ces ajustements.

3.2.4.7 Modélisation et intégration théoriques

Tôt dans les démarches de collecte et d'analyse de données, nous avons compris que certains éléments constituant le phénomène, notamment ceux rattachés au concept de comportement perturbateur, étaient liés de différentes manières et selon certaines relations d'antécédents et de conséquences. Ainsi, au cours de la recherche, nous avons jugé pertinent de structurer les différents aspects du phénomène qui avaient été identifiés sous une forme visuellement organisée. Ainsi, vers la fin de l'opération de codage axial, nous avons consacré un certain temps à l'élaboration de la première version d'un modèle théorique schématisé.

Même si les résultats et les constats de recherche étaient toujours préliminaires, les modèles développés nous ont permis de prendre conscience de certaines relations entre les catégories et de procéder à certaines modifications dans leur organisation. Ces démarches de modélisation ont largement contribué à l'intégration des différents aspects de la théorie développée. Vous trouverez quelques exemples de ces ébauches de modélisation en Annexe I.

Afin de synthétiser les différentes phases qui ont jalonné le parcours méthodologique de cette recherche, nous proposons d'intégrer dans la Figure 5 les nombreuses opérations ayant constitué le processus de théorisation tel que nous l'avons vécu.

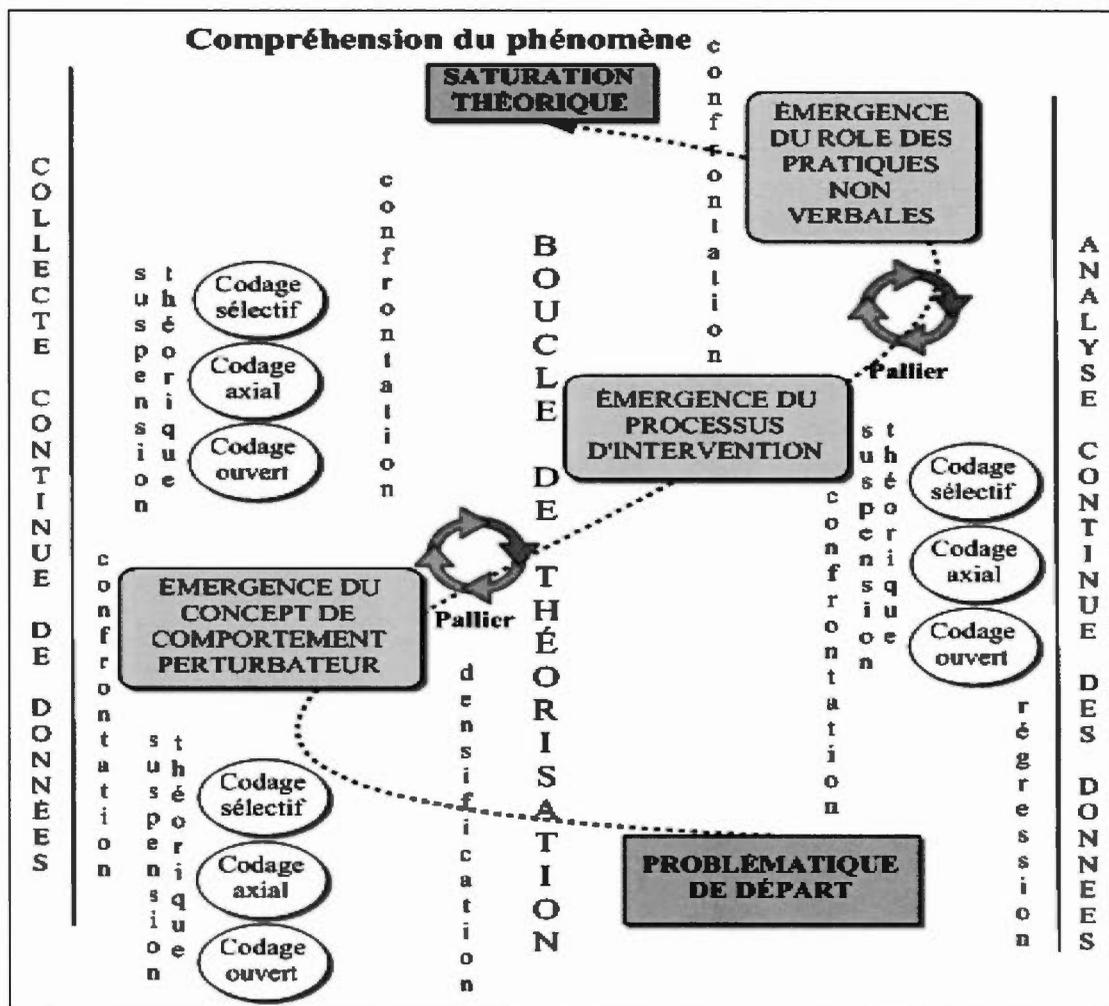


Figure 5. Boucle de théorisation menant à la compréhension du phénomène.

3.3. Critères de scientificité

Pour Santiago-Delafosse (2004), la scientificité d'une recherche dépend de la « qualité des méthodes utilisées et de leur adéquation à leur objet d'étude » (p. 247). Cette recherche est scientifiquement valable parce qu'elle contribue à approfondir la compréhension du phénomène qu'elle étudie (Mucchielli, 1996). En s'appuyant rigoureusement sur certains critères propres à l'orientation épistémologique adoptée, la scientificité de cette recherche se justifie (Drapeau, 2004). La rigueur sera dépeinte à l'aide de quatre critères, qui sont autant de « dimensions d'authenticité » (Savoie-Zajc, 2011, p. 143) : la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation (Savoie-Zajc, 2011).

3.3.1 Crédibilité

En recherche qualitative, la crédibilité des résultats obtenus se détermine d'une certaine façon par leur niveau d'acceptation interne, c'est-à-dire par le degré de concordance entre le vécu des participants et les constats d'analyse du chercheur. En ce sens, Drapeau (2004) parle de « validité de signifiante des interprétations » (p. 82) alors que Savoie-Zajc (2011) traite plutôt de « plausibilité » (p. 140). Plus simplement, la recherche qualitative sera vue comme crédible lorsque les principes méthodologiques qui y sont afférents sont respectés de façon consciencieuse. En

recherche qualitative, la crédibilité des résultats obtenus ne se détermine pas à l'aide de valeur statistique, mais plutôt en fonction de la rigueur de la démarche méthodologique. À cet effet, la présente recherche ne se revendique pas d'un courant de légitimation voyant les théories développées par la recherche comme de « grandes vérités » (Savoie-Zajc, 2009, p. 341). Elle établit plutôt sa crédibilité dans une démarche d'enracinement à la fois souple et rigoureuse. Pour cette recherche, cet enracinement a été assuré par une présence prolongée sur le milieu d'investigation, par le maintien d'une posture réflexive et critique passant notamment par la prise régulière de notes, par la rigueur de la collecte des données (utilisation de plusieurs modes de collecte de données, enregistrement rigoureux des données, processus d'échantillonnage théorique, etc.).

Concrètement, la crédibilité de cette recherche passe d'abord par l'effort de corroboration qui a été fait tout au long de la démarche de collecte et d'analyse des données. Cet effort a nécessité l'implication continue des enseignants au cœur même du processus de théorisation. Également, dans l'optique de générer des résultats crédibles pour la communauté scientifique, cette recherche a nécessité l'adéquation des résultats avec ce que Drapeau (2004) nomme le « matériel référentiel de base » (p. 82), c'est-à-dire un corpus de théories et d'écrits scientifiques faisant office de référents théoriques. Ce second type de corroboration, plus proche de la confrontation, se retrouve principalement dans la section 4.3.3 du chapitre présentant les résultats d'analyse de cette recherche (chapitre IV) ainsi que dans le chapitre V, traitant de la

discussion des résultats d'analyse. Finalement, à l'instar des propos de Savoie-Zajc (2011), la crédibilité de cette recherche passe par notre présence prolongée sur le terrain d'investigation, permettant ainsi d'acquérir « une compréhension fine des dynamiques des contextes » (p. 140).

3.3.2 Transférabilité

En recherche qualitative, on parlera de « transférabilité » (Savoie-Zajc, 2011, p. 140) comme d'un critère de scientificité s'assurant d'une certaine généralisation des constats d'analyse à d'autres objets ou contextes (Drapeau, 2004). Dans cette recherche, la transférabilité est d'abord passée par la construction d'un échantillon théoriquement représentatif du phénomène étudié. Concrètement, la recherche ne s'est pas attardée à approfondir la réalité vécue par un seul individu, mais s'est plutôt inscrite dans une volonté de mettre sur pied un échantillon permettant l'atteinte d'un certain niveau de complétude ou de saturation dans les processus analytiques (Glaser et Strauss, 1967). Pour cette recherche, l'atteinte de cette saturation théorique a nécessité l'implication de tous les enseignants du milieu scolaire investigué. Comme le suggèrent Karsenti et Savoie-Zajc (2000), cette implication d'enseignants ayant des vécus et des expériences différentes a permis de mieux saisir les subtilités des expériences vécues.

Toujours pour assurer la transférabilité de cette recherche, une attention soutenue a été portée à la description du contexte dans lequel la recherche s'est déroulée (Savoie-Zajc, 2011). Ce contexte comprend les caractéristiques des participants et du milieu dans lequel ils évoluent, de même que les conditions dans lesquelles les différents moments de collecte de données se sont déroulés.

Enfin, au-delà des caractéristiques contextuelles, la transférabilité de cette recherche passe certainement par un effort de décrire avec une grande minutie les différentes phases des processus d'échantillonnage théorique et d'analyse (diverses opérations de codage, théorisation, etc.) de même que les caractéristiques des instruments utilisés pour la collecte des données.

3.3.3 Fiabilité

En recherche qualitative, la fiabilité des résultats sera assurée lorsque le chercheur est en mesure d'affirmer que les résultats de sa recherche seraient congruents avec ceux d'une autre recherche dont la démarche méthodologique serait similaire avec celle empruntée dans sa recherche. Savoie-Zajc (2011) parle de « cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude » (p. 141).

Pour cette recherche, la fiabilité a essentiellement été assurée par un effort soutenu de retracer les principales phases qui ont caractérisé son évolution. Ainsi, par la rédaction de notes manuscrites et audio, la reconstitution des diverses décisions prises en cours de recherche et l'articulation des réflexions du chercheur ont été assurées. De plus, en procédant à la suspension momentanée des présupposés

théoriques et en s'attardant à l'étude « d'épiphénomènes entourant la problématique sans se restreindre à des catégories préétablies comme dans l'usage quantitatif de questionnaires ou d'instruments » (Drapeau, 2004, p. 83), l'enracinement des résultats de la recherche a été assuré et la fiabilité s'en est accrue (Santiago-Delafosse, 2004).

3.3.4 Confirmation

En recherche qualitative, le critère de confirmation « renvoie au processus d'objectivation mis en œuvre pendant et après la recherche » (Savoie-Zajc, 2011, p. 141). En ce sens, cette recherche répond à ce quatrième critère puisque les données ont été collectées et analysées selon une démarche rigoureuse et décrite avec précision et clarté dans le présent chapitre. De plus, la confirmation de cette recherche passe par un souci constant, dans nos choix méthodologiques, de s'inscrire en cohérence avec le cadre conceptuel élaboré autour du phénomène que nous étudions. Dès lors, les instruments que nous avons utilisés pour collecter les données et qui ont été décrits dans la section 3.2.2.2 ont été choisis pour leur cohérence avec nos intentions de recherche et notre processus d'échantillonnage théorique. Il en va de même de l'approche d'analyse que nous avons choisie d'utiliser.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS D'ANALYSE

4.1. Apports de la recherche à la compréhension du phénomène

Par l'analyse de données collectées auprès d'une communauté d'enseignants, cette thèse a été l'occasion d'approfondir le phénomène à l'étude, c'est-à-dire les pratiques non verbales mobilisées par les enseignants afin de gérer les comportements perturbateurs des élèves.

Dans les sections qui suivent, les résultats d'analyse sont présentés de façon détaillée. Dans un souci de demeurer fidèles au vécu des enseignants, la plupart des termes utilisés pour nommer les différents éléments constituant le phénomène sont directement issus du discours des enseignants. Ainsi, les résultats sont présentés en recourant le plus possible aux paroles des enseignants. Pour ce faire, certaines citations tirées des divers entretiens avec les enseignants sont intégrées à l'argumentation.

4.2. La gestion des comportements perturbateurs par des pratiques non verbales : un processus à phases multiples

L'analyse des données collectées mène à voir la gestion des comportements perturbateurs comme un processus à phases multiples. Globalement, ce processus d'intervention peut être conçu en quatre phases. Précisons néanmoins qu'il s'agit d'un processus à la fois complexe et simultané, qui se déroule certainement en grande partie dans l'inconscient de l'enseignant. Ainsi vues, les phases ne doivent pas être considérées comme une suite logique ni comme un mécanisme indépendant et asynchrone, encore moins comme une « recette » devant simplement être appliquée par l'enseignant. Comme dans tout processus, les étapes se chevauchent, s'entrecoupent, s'articulent et se complètent.

4.2.1 Première phase : l'analyse de la situation

Au point de départ du phénomène que nous étudions se retrouve la situation suivante : un enseignant fait face à un élève ou à un groupe d'élèves adoptant au moins un comportement perturbateur. Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre I traitant de la problématique, cette situation est régulière, voire quotidienne pour les enseignants. Au fil des années, et même durant leurs stages de formation initiale, ils ont souvent dû intervenir pour gérer de tels types de comportements. Dans ce qui constitue une première phase du processus d'intervention, les enseignants portent un jugement global sur la situation vécue en fonction de ce qu'ils perçoivent. Cette analyse leur permettra de faire des choix appuyés et, ultimement, de gérer le

plus efficacement possible les situations problématiques vécues. Dans leur discours, les enseignants décrivent que cette phase d'analyse passe notamment par la prise de conscience du comportement perturbateur, par sa définition et par un jugement global de celui-ci. Afin de faciliter la compréhension des différents éléments constitutifs de cette première phase et de comprendre la dynamique autour de laquelle ils s'articulent, nous avons constitué un schéma-synthèse à la section 4.2.1.4.

4.2.1.1 Prendre conscience du comportement perturbateur

Dans les premiers instants de la situation problématique, l'enseignant est porté à prendre conscience qu'il est en présence d'un comportement perturbateur. Pour ce faire, il va notamment tenter de décoder les attitudes, les gestes, les regards, les mouvements posturaux, etc. adoptés par l'élève. Ainsi, afin d'y voir des indices lui permettant de mieux comprendre la nature du comportement perturbateur adopté, l'enseignant va d'abord analyser « ce qu'il voit » lorsqu'il regarde l'élève. En ce sens, « ce qu'il voit » représente, pour une large part, « ce que l'élève fait », c'est-à-dire ses comportements non verbaux.

4.2.1.2 Porter un jugement sur le comportement perçu

Lorsque l'enseignant perçoit un aspect perturbateur dans le comportement d'un élève, il porte un jugement sur ce comportement. Pour l'enseignant, ce jugement représente sa perception de la situation vécue. Ainsi, le sens qu'il donne aux comportements perçus sera notamment porté par ses expériences antérieures, ses

valeurs et ses croyances. Il essaie d'abord de discerner l'intention de l'élève derrière le comportement perçu. Notre analyse démontre que, lorsque l'enseignant considère que l'élève a « l'intention de perturber » le climat de la classe, il aura fortement tendance à juger plus sévèrement le comportement. Ainsi, pour deux élèves adoptant un même comportement (par exemple, rire fort en classe), celui qui agit en réaction au comportement d'un autre élève sera jugé moins sévèrement par l'enseignant, alors que l'élève considéré comme étant l'instigateur de la situation problématique sera perçu par l'enseignant comme plus perturbateur. Toujours avec le même exemple, ceci fait en sorte que l'élève qui est le premier à rire fort en classe sera jugé plus sévèrement que tous ceux qui riront de la même façon par la suite. Ce jugement qu'il porte sur l'intention de l'élève agit sur l'enseignant comme un catalyseur d'intervention, qui attire son attention et oriente la perception qu'il aura du comportement auquel il est confronté. Il joue un rôle certain dans tout le processus d'intervention, de l'analyse de la situation à la mobilisation de pratiques chez l'enseignant.

Rappelons ici qu'il ne s'agit pas de l'intention de l'élève, mais bien de l'intention perçue par l'enseignant. Cette perception aura une influence sur le choix de l'enseignant d'adopter certaines pratiques d'intervention non verbale plutôt que d'autres. Or, comme le précise Jacob, « il n'est pas évident de bien saisir l'intention de l'élève lorsqu'il adopte un comportement perturbateur ». Selon lui, « il n'est pas possible d'être certain que l'élève a nécessairement l'intention de perturber ». Avec ce constat, Jacob démontre qu'il est conscient que son jugement et ses interventions

reposent sur sa propre perception du comportement jugé perturbateur. Toutefois, sans nous attarder spécifiquement au processus d'interprétation du comportement, il demeure que l'intervention et les pratiques mobilisées par l'enseignant seront adaptées en fonction de son interprétation de l'intention de l'élève. À titre d'exemple, Mylène affirme qu'elle « n'hésiterait pas à user d'une intervention non verbale discrète et rapide pour rappeler à un élève d'adopter un comportement adéquat lorsque ce dernier agit involontairement ». En contrepartie, lorsqu'elle perçoit chez l'élève une intention de perturber les acteurs de la classe, l'enseignante considère que « l'intervention devra être plus frappante ». Pour les enseignants, une intervention plus « frappante » se manifeste notamment par une combinaison de pratiques combinant la communication verbale et la communication non verbale. Ainsi, pour Mylène, « l'élève qui veut l'attention, qui dérange volontairement, ne se contentera pas des gros yeux de l'enseignant ». Cette notion de « pratiques combinées » sera soulevée ultérieurement dans la quatrième phase du processus d'intervention.

4.2.1.2.1 Entrer dans un dialogue intérieur

Lorsqu'il considère qu'il fait face à un comportement perturbateur, l'enseignant porte un jugement sur ce qu'il perçoit. Avant même de centrer sa réflexion sur les éléments constitutifs de la situation ou de réfléchir sur les pratiques d'intervention à adopter, l'enseignant va généralement entrer dans un état bref de dialogue intérieur. Ce moment se caractérise par l'adoption d'une posture analytique face au comportement auquel il est confronté; cette analyse est teintée par ses propres

valeurs et ses expériences scolaires antérieures. En un mot, il juge le comportement ou, plus précisément, il s'entend juger le comportement. Karine fournit un bon exemple de ce dialogue intérieur :

« Je me suis demandé : qu'est-ce qu'on vit là ? Ça n'a pas de bon sens, je n'ai jamais vu ça. C'est la première fois que je vois un jeune cracher sa pomme. »

Dans cet exemple, la réflexion mise en mot par Karine montre que l'analyse se situe d'abord à l'intérieur d'elle-même, tout comme chez Nancy :

« Je ne parle pas encore. Je me dis : mais qu'est-ce qui se passe ? »

Avec le récit de Mathilde, on dénote le même genre de dialogue intérieur :

« Je me dis : rendue là, à la fin de l'année, je suis tannée d'intervenir avec toi ».

Cette phase analytique qui s'articule autour d'un jugement porté par l'enseignant sur le comportement perçu est importante dans le processus global d'intervention car le dialogue intérieur fait par l'enseignant peut agir sur lui comme un agent motivateur. Par exemple, Mylène mentionne que, dès la perception d'un comportement perturbateur, elle se dit « de rester calme, d'être comme un détective », de « prendre le temps de bien faire l'intervention même si ce n'est pas le moment ». Nancy emprunte les mêmes termes lorsqu'elle affirme « prendre le temps d'intervenir ».

4.2.1.3 Définir le comportement perturbateur

Pour les participants, un enseignant fait face à un comportement perturbateur lorsqu'il rencontre un élève qui adopte « un geste ou une attitude qui dérange sciemment ou non l'enseignant, les autres élèves ou lui-même ». Ils parlent alors d'un « comportement négatif qui peut nuire au bon déroulement d'une activité en classe » et qui « demande une réorganisation de la part de l'enseignant ». Ce type de comportement est jugé perturbateur puisqu'il est susceptible de faire « perdre du temps », « nuire aux apprentissages », « miner l'ambiance de travail » ou « déconcentrer les élèves ». De plus, certains comportements adoptés par les élèves sont jugés perturbateurs lorsque l'enseignant considère qu'ils constituent un frein à sa concentration et l'empêchent d'être disponible au plus grand nombre d'élèves possible. Également, l'enseignant considère qu'un élève qui « teste ses limites », c'est-à-dire son niveau de tolérance ou de patience, sera perturbateur.

Les enseignants ont identifié plusieurs comportements adoptés par les élèves qu'ils jugent comme étant source de perturbation en classe. Les comportements qui ont été identifiés sont divers et concernent plusieurs aspects différents de la vie scolaire. Les données collectées ne permettent pas de définir strictement ce qui, pour eux, constitue un comportement perturbateur. S'ils ne fournissent pas de définition proprement dite du concept, ils démontrent toutefois une aisance à fournir des exemples de ce qui, pour eux, représente des comportements perturbateurs.

L'analyse des données souligne la diversité de ce qui peut être perturbateur pour un enseignant. Par exemple, un élève jugé par l'enseignant comme étant

démotivé, découragé, fatigué ou en manque d'énergie peut perturber le groupe. Comme le précise Jacob, certains comportements observables chez l'élève peuvent entraîner pareil jugement chez l'enseignant. Ainsi, « se traîner les pieds », « bâiller à répétition et sembler amorphe » ou encore « se coucher sur son bureau » sont, pour l'enseignant, des exemples de comportements apparentés à la démotivation, au découragement, à la fatigue ou au manque d'énergie. Nancy mentionne qu'un élève lui semblera découragé lorsqu'il « interrompt son travail et se referme sur lui-même en soupirant ». De même, Jacob jugera qu'un élève est inattentif lorsqu'il « regarde partout sauf vers l'enseignant » ou lorsqu'il « gribouille sur un bout de papier pendant une leçon ». Pour Mylène, un élève sera jugé inattentif lorsqu'il « paraît distrait », alors que Nancy voit ce type d'élève comme « un jeune perdu dans ses pensées ». Un élève qui adopte une posture jugée inadéquate par l'enseignant peut également être perturbateur. Pour Jacob, il peut s'agir « d'un élève qui est mal assis ». En lien avec ce comportement, Mylène donne l'exemple d'un élève qui est « assis sur deux pattes de chaise », alors que Nancy fait plutôt référence à « un élève qui n'est pas à sa place en classe », c'est-à-dire un élève qui n'est pas assis à son pupitre.

Pour l'enseignant, un élève qui fait du bruit ou joue avec un objet peut paraître perturbateur pour les autres acteurs de la classe. À cet effet, Mathilde donne l'exemple « d'un élève qui jouait à faire craquer une bouteille d'eau pendant un temps de travail calme en classe » alors que Jacob mentionne le cas « d'un élève qui lançait des avions de papier en classe ». Pour Mylène, qui enseigne aux élèves de première année, un élève qui « se joue dans le nez à répétition » peut être une source

de perturbation en classe. Il en est de même pour un jeune « qui perd son temps ou qui est constamment agité ». Ainsi, Jacob cite le cas « d'un élève qui se lève et qui circule en classe » sans raison apparente aux yeux de l'enseignant. Pour sa part, Coralie parle d'un de ses élèves qui était incapable de s'arrêter de bouger et qui n'arrivait pas à prendre part à un échange sur son comportement avec l'enseignant. Coralie cite également l'exemple d'un autre élève qui l'interrompait régulièrement en « ne levant jamais la main avant de parler » et en « prenant le droit de parole sans qu'on lui ait donné ». Pour elle, ces comportements sont perturbateurs. Nancy, quant à elle, parle d'un comportement perturbateur mettant en scène un « élève qui, à cause du syndrome de Gilles de la Tourette, a des tics et bouge les bras sans cesse ». Les propos de Nancy se rapprochent de ceux de Claude qui travaille au sein d'une classe qui intègre des élèves en difficulté de comportement. Pour cette dernière, un comportement devient perturbateur lorsqu'il implique une intervention de la part de l'enseignant.

Les enseignants jugent qu'il leur arrive de rencontrer un élève qui perturbe la classe en pleurant ou en étant joyeux de façon démesurée. Ainsi, Jacob juge qu'« un rire au mauvais moment » peut être source de perturbation en classe, tout comme l'élève de Mylène qui « s'est mis à pleurer à chaudes larmes ».

Certains comportements adoptés par les élèves sont considérés par les enseignants comme étant liés à des actes de violence, d'agressivité, de colère ou d'opposition. Coralie fait état « d'un élève impoli qui utilise un langage vulgaire », « qui utilise des mots et fait des gestes inappropriés pour faire réagir l'enseignante ».

Pour Mathilde, ce type de comportement est plutôt perçu comme « une attitude baveuse », « frondeuse », « hautaine » ou « opposante ». Dans cette optique, Karine rapporte l'exemple d'un élève « qui décide de cracher sa collation sur ses amis autour de lui » et qui « argumente et ne tient pas compte des interventions ». Pour sa part, Mathilde donne pour exemple un jeune « qui se place en boule dans le coin de la classe, les oreilles bouchées avec ses mains, et qui refuse de participer à l'activité demandée ».

Sans être exhaustifs, ces exemples montrent l'ampleur de la diversité des comportements qui sont perçus par les enseignants comme étant perturbateurs.

4.2.1.3.1 Des comportements de différentes intensités

Comme il a été précisé, les comportements qui sont qualifiés de perturbateurs par les enseignants sont très diversifiés. Ils concernent des situations allant, par exemple, du simple retard à l'acte violent. Pour les enseignants, ces comportements n'ont pas tous le même potentiel de perturbation. Certains sont jugés comme étant très perturbateurs alors que d'autres sont perçus comme étant modérément ou peu perturbateurs. En analysant les propos tenus par les enseignants, trois niveaux d'intensité ont pu être identifiés en ce qui concerne les comportements jugés comme étant perturbateurs en classe. Pour nous assurer de la justesse de notre interprétation, nous avons soumis ces trois niveaux d'intensité aux enseignants. Ainsi, nous avons repris une citation de Nancy affirmant qu'« il y a des comportements perturbateurs beaucoup plus intenses que d'autres ». Dès lors, les enseignants ont, en quelque sorte,

réparti les différents comportements identifiés antérieurement sous les trois niveaux d'intensité suivants : les comportements jugés peu perturbateurs, les comportements jugés modérément perturbateurs et les comportements jugés très perturbateurs. Cette catégorisation est présentée dans la Figure 6.

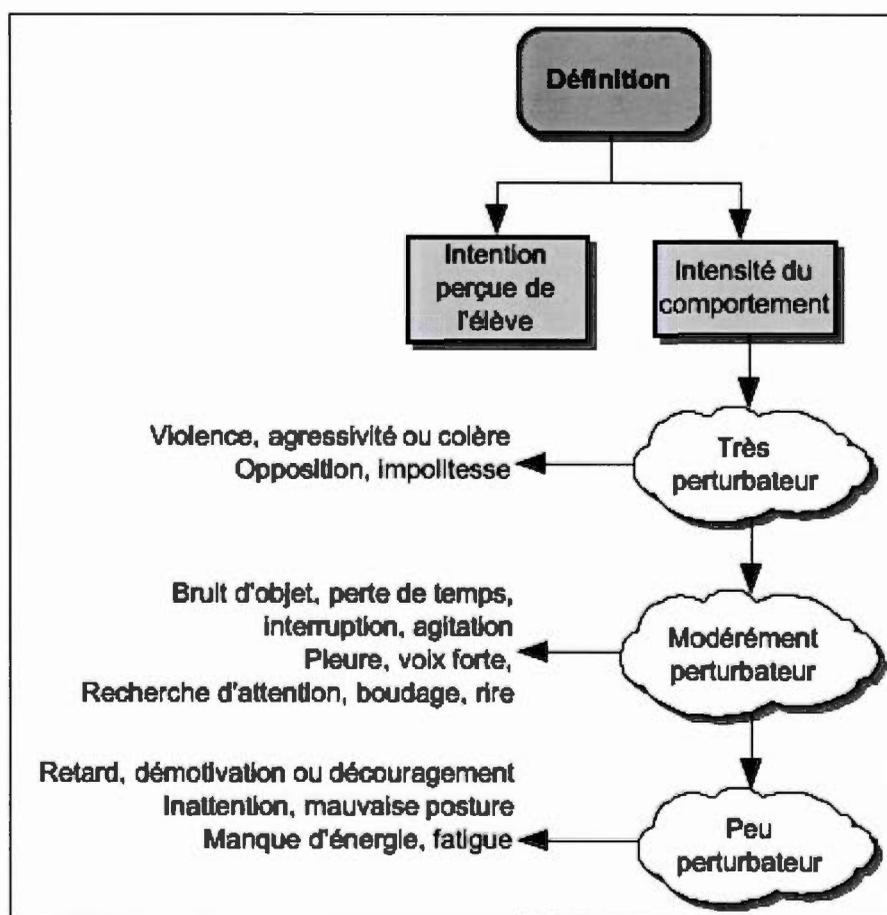


Figure 6. Niveaux d'intensité des comportements jugés perturbateurs.

Ainsi, un premier niveau d'intensité a été identifié par les enseignants soit les comportements jugés très perturbateurs en classe. Dans cette catégorie se retrouvent

les manifestations de violence, d'agressivité ou de colère. On y retrouve également les attitudes opposantes ou impolies. Par ailleurs, pour certains enseignants, dont Claude, un comportement peut devenir très perturbateur s'il se répète à plusieurs reprises au cours d'un temps relativement restreint.

Aussi, un deuxième niveau d'intensité a été identifié soit les comportements jugés comme étant modérément perturbateurs. C'est notamment le cas d'un élève qui fait du bruit à l'aide d'un objet, perd son temps en classe, interrompt l'enseignant ou s'agite constamment sur sa chaise. Également, un élève qui pleure ou qui parle d'une voix trop forte en classe est jugé comme ayant un comportement modérément perturbateur. C'est aussi le cas d'un élève qui boude, qui recherche l'attention ou qui, comme le précise Marie, rit sans raison apparente en classe.

Enfin, dans le niveau d'intensité inférieur se situent les comportements jugés peu perturbateurs. C'est à ce niveau d'intensité qu'on associe l'élève en retard de même que l'élève qui est perçu comme démotivé ou découragé. Aussi, l'élève qui semble inattentif ou en mauvaise posture est considéré comme ayant une faible intensité de perturbation. Il en est de même pour celui qui manque d'énergie ou qui semble fatigué.

Comme nous le présenterons ultérieurement, l'existence de différents niveaux d'intensité dans le discours des enseignants concernant les comportements qu'ils jugent perturbateurs jouera un rôle important dans la compréhension du phénomène que nous étudions.

4.2.1.4 Synthèse de la phase d'analyse

Afin de synthétiser les différents éléments constitutifs qui ont été mis de l'avant dans la première phase du processus d'intervention soit l'analyse de la situation, nous proposons la Figure 7.

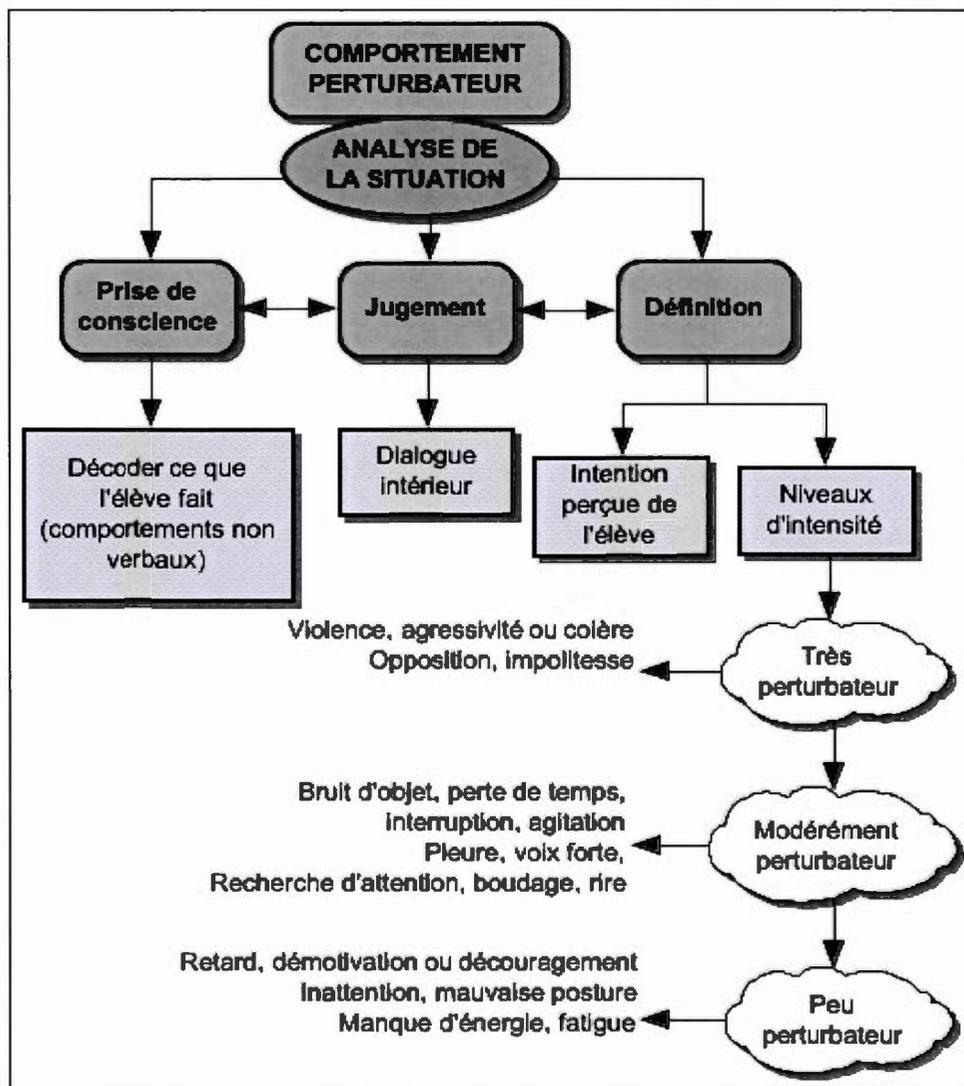


Figure 7. Synthèse de la phase d'analyse de la situation.

L'enseignant qui fait face à un comportement perturbateur de la part d'un élève mettra en place un processus d'intervention qui débute par l'analyse de la situation. Dans cette première phase, l'enseignant s'inscrira d'abord dans une prise de conscience au cours de laquelle il tentera de décoder ce que l'élève fait afin de mieux comprendre la nature du comportement perturbateur adopté. Par la suite, l'enseignant

portera un jugement sur la situation qu'il vit. Pour l'essentiel, ce jugement se traduira par l'instauration d'un dialogue intérieur au cours duquel l'enseignant fera appel à son répertoire d'expériences antérieures, de croyances et de valeurs afin d'adopter une posture réflexive par rapport au comportement perçu comme étant perturbateur. Finalement, cette phase d'analyse de la situation mènera l'enseignant à définir le type de comportement auquel il fait face. Pour ce faire, il qualifiera le comportement en fonction d'un des trois niveaux d'intensité de perturbation (peu, modérément ou très perturbateur). De plus, pour alimenter son jugement, l'enseignant tiendra compte de l'intention qu'il perçoit chez l'élève impliqué.

4.2.2 Deuxième phase : la contextualisation

Avant de mobiliser des pratiques éducatives pertinentes, l'enseignant considère qu'il doit connaître en profondeur les différents éléments qui caractérisent le contexte de la situation problématique identifiée. Après avoir, dans un premier temps, analysé la situation dans le but de mieux évaluer la nature du comportement perturbateur rencontré, l'enseignant cherchera à croiser ses résultats d'analyse avec les autres aspects de la situation. Ces autres aspects relèvent des perceptions par l'enseignant du contexte dans lequel il vit la situation problématique. Pour cette seconde phase du processus d'intervention, nous parlerons de contextualisation.

Comme il a été dit précédemment, l'enseignant, qui vit une problématique face à certains comportements adoptés en classe, analyse d'abord le type de comportement adopté par l'élève. De façon plus ou moins simultanée, l'enseignant

qui évalue les options éducatives qui s'offrent à lui prend également en considération différents éléments contextuels qu'il perçoit dans son environnement, tels que présentés dans la Figure 8.

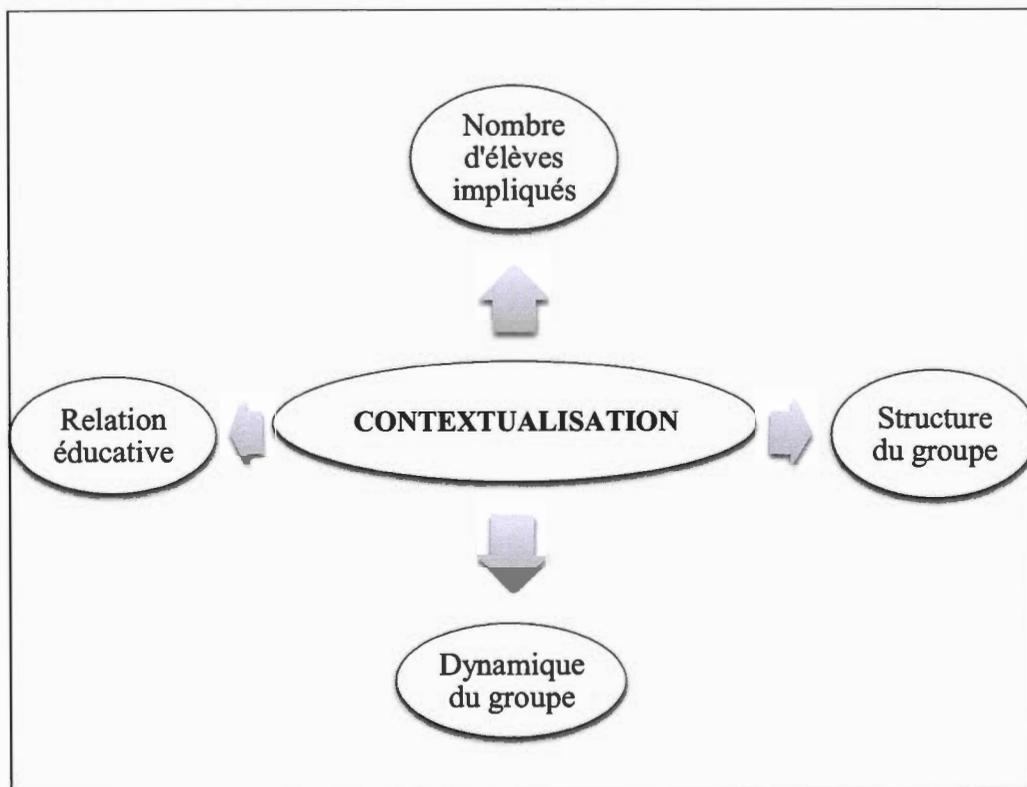


Figure 8. Les quatre pôles de la contextualisation.

Notre travail analytique portant sur le discours des enseignants nous a mené à identifier quatre pôles dans une schématisation autour de laquelle s'articule cette seconde phase du processus d'intervention. Ces pôles sont liés à la structure du groupe, à la dynamique du groupe, au nombre d'élèves impliqués dans la situation problématique et à la nature de la relation éducative. Malgré l'ordre dans lequel nous

les présentons, ces pôles ne doivent pas être perçus chronologiquement, mais plutôt dans un angle de complémentarité et d'interdépendance. C'est dans cette optique que nous avons élaboré la Figure 10, qui se trouve à la sous-section 4.2.2.5 et qui est une synthèse des éléments qui constituent cette phase de prise en compte de la perception des éléments contextuels.

4.2.2.1 La structure du groupe

La perception que l'enseignant a de la structure du groupe l'influencera dans l'évaluation de ses options éducatives. Pour les enseignants, la structure du groupe concerne d'abord l'organisation matérielle de la classe (disposition des élèves, îlots de travail, ameublement, rangées) et l'organisation interpersonnelle (travail collectif, en sous-groupe ou individuel). Elle concerne également certaines caractéristiques relatives à l'élève impliqué (comportement antérieur, âge). Comme l'illustre la Figure 9, les enseignants considèrent que la structure du groupe peut les influencer dans leur choix d'adopter certaines pratiques d'intervention. Cette figure sera suivie d'une explicitation des différents éléments qui y sont représentés.

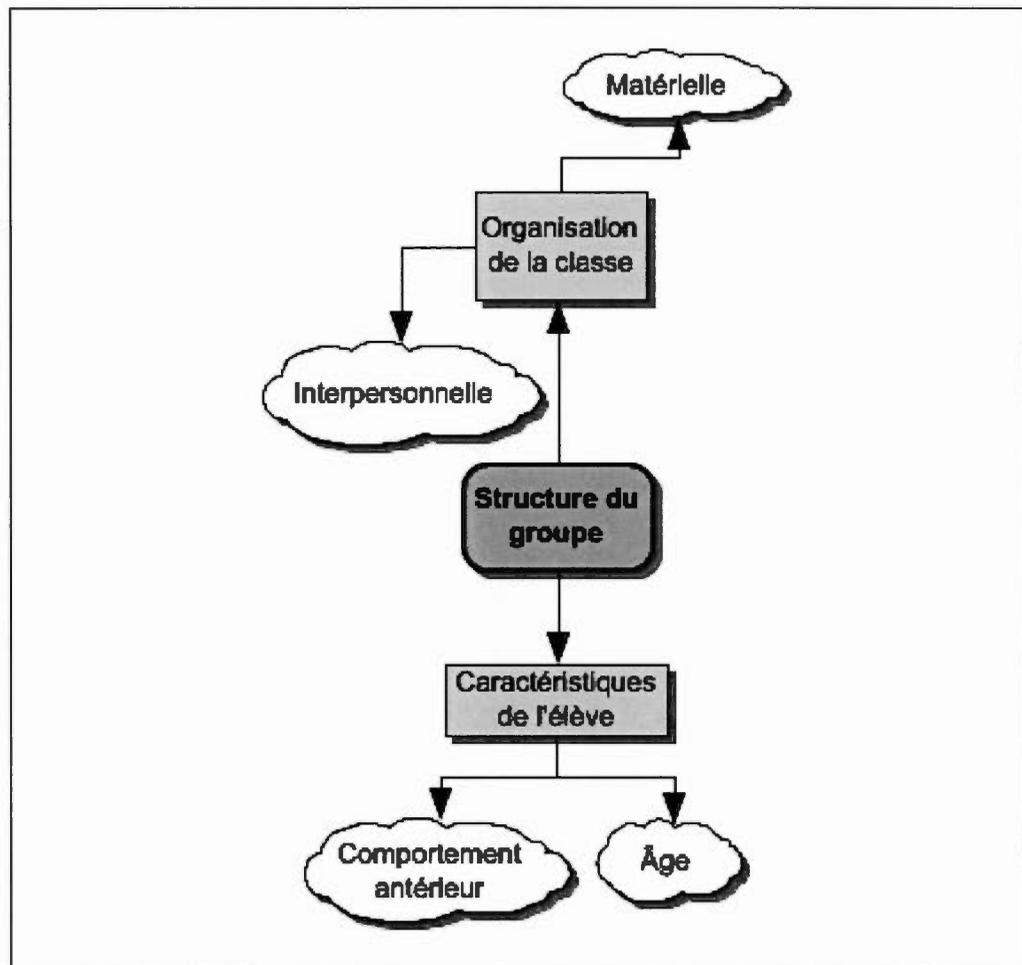


Figure 9. Différents éléments reliés à la structure du groupe.

4.2.2.1.1 L'organisation matérielle et interpersonnelle

Comme le mentionne Nancy, « si les élèves sont toujours seuls et en silence, les comportements perturbateurs sont plus faciles à gérer. Par contre, comme ce n'est pas la réalité actuelle, il faut beaucoup adapter l'enseignement. » Par ces propos, Nancy met en lumière l'influence que peuvent avoir ses perceptions de l'organisation

matérielle et interpersonnelle de la classe sur le processus d'intervention de l'enseignant.

Sur l'organisation matérielle et interpersonnelle utilisée, Mylène précise que

« plus l'organisation d'une classe est complexe et plus l'enseignant doit préparer, réfléchir, prévenir et planifier ses interventions. En revanche, un groupe dont la structure est facile à gérer permet davantage de centrer les énergies sur la diversité, l'innovation, l'audace et les nouveautés pédagogiques. »

Toujours sur l'organisation matérielle de la classe, Mathilde utilise les ilots de travail comme exemple illustrant l'influence de la structure du groupe dans les interventions éducatives. Pour elle, qui a un groupe qu'elle juge « difficile », le fait de placer les élèves en ilot a beaucoup aidé :

« les élèves participent mieux et s'encouragent afin d'amasser des points d'équipe par exemple. Certains élèves sont dos par rapport à d'autres, ce qui aide aussi. Ils participent à un esprit d'équipe qu'ils n'ont pas naturellement en tant que groupe. C'est comme si les élèves se sentaient concernés par les interventions même quand on ne s'adresse pas directement à eux. C'est comme s'ils étaient motivés par un sentiment d'appartenance qu'ils n'avaient pas au départ. »

En ce qui concerne la fréquence des comportements perturbateurs, Mathilde a remarqué « une amélioration marquée depuis l'arrivée des ilots de travail » et ce, même si elle « n'y croyait pas au départ ». Toujours sur l'organisation des élèves en ilots, Jacob note que cette manière de faire l'amène à adopter certaines pratiques non verbales, comme de se « déplacer vers l'élève perturbateur en lui tapant sur l'épaule ». En contrepartie, l'enseignant explique que, s'il fait face au même type de comportement perturbateur dans un autre contexte organisationnel que l'ilot de travail,

il va plutôt « faire un petit signe que l'élève comprend généralement parfaitement bien ».

Par ailleurs, Karine fait ressortir que certaines décisions organisationnelles sont, elles aussi, influencées par certains choix éducatifs faits par l'enseignant. Ainsi, « en ce qui concerne la structure, les décisions sont souvent prises préalablement en fonction que les élèves soient placés dans des situations qui faciliteront les bons comportements et qui atténueront les perturbations ». Dans un même sens, Nancy parle d'options éducatives qui se répercutent dans les choix relatifs à l'organisation matérielle ou interpersonnelle de la classe. Ainsi, pour elle, il apparaît évident que certains aspects de la structure du groupe favoriseront ou non la gestion des comportements perturbateurs. Ainsi, ces aspects pourraient être vus comme faisant partie des pratiques d'intervention de l'enseignant. Nancy donne l'exemple de la gestion des places attribuées en classe, permettant à l'enseignant d'isoler, s'il le désire, des élèves qui adoptent des comportements perturbateurs. Mathilde abonde dans le même sens et parle de la disposition des élèves en classe, dont le fait de placer certains d'entre eux dos à dos, qui aide à calmer le groupe et, du même coup, freine les manifestations perturbatrices. En poursuivant sur l'organisation interpersonnelle, elle ajoute qu'« avec un enseignement magistral, cette année, [elle a] beaucoup moins d'interventions à faire ». Elle considère l'organisation interpersonnelle comme un élément contextuel influençant les constats que l'enseignant fait de la situation vécue.

4.2.2.1.2 Les caractéristiques de l'élève impliqué

La structure du groupe concerne également la prise en compte de certaines caractéristiques de l'élève impliqué dans le comportement perturbateur. Les enseignants parlent spécifiquement de deux de ces caractéristiques factuelles : son comportement antérieur et son âge.

4.2.2.1.2.1 Le comportement antérieur de l'élève

Une première caractéristique évoquée par les enseignants est le comportement antérieur de l'élève. À cet effet, Mathilde donne l'exemple d'un élève qui a un comportement perturbateur récurrent depuis le début de l'année :

« Je me suis dit qu'il me l'a déjà fait à Noël et il avait fini par se cogner la tête sur le mur. Donc, quand à la fin de l'année il s'est remis à bouder et à refuser de participer à l'activité d'école, je suis moins allée dans le non verbal. »

Lorsqu'elle fait le récit d'une situation problématique mettant cet élève en scène, on constate que Mathilde évalue les éléments contextuels en se remémorant les situations semblables qu'elle a vécues antérieurement avec le même élève. L'enseignante va même jusqu'à affirmer qu'elle serait « intervenue autrement avec un élève auprès de qui on intervient moins souvent ». Ainsi, en affirmant qu'elle juge que « le non verbal fonctionne mieux avec des élèves qui ont moins souvent de comportements perturbateurs », Mathilde suggère que les problématiques vécues par le passé et concernant le même élève sont prises en compte dans l'évaluation des éléments contextuels.

De même, pour Karine, il est important de prendre en compte le comportement antérieur pour avoir une compréhension plus approfondie de la situation problématique vécue. Ainsi, dès le début de la manifestation jugée perturbatrice, l'enseignante se remémore les divers comportements adoptés par l'élève concerné et fait des regroupements en ressortant les éléments semblables et parents. Ces comportements antérieurs peuvent remonter à plusieurs mois comme à quelques heures, voire quelques minutes. Il arrive également que l'enseignant se remémore des comportements adoptés par l'élève qui remontent à plus d'une année.

4.2.2.1.2.2 L'âge de l'élève

L'âge de l'élève est une autre caractéristique dont la prise en compte influence les pratiques d'intervention non verbale de l'enseignant. Pour Mylène, certaines pratiques seront différentes du fait qu'elle s'adresse à « des petits ou à des grands ». Elle considère qu'elle utilisera généralement des pratiques similaires comme première intervention, que l'élève soit en 1^{ère} ou en 6^e année. Toutefois, « les petits vont demander d'intervenir avec plus de patience lorsqu'un même comportement est adopté à plusieurs reprises ». Toujours sur la question de l'âge, Jacob fait ressortir une caractéristique des élèves, soit « le nombre de degrés différents à l'intérieur d'une même classe ». Sur cet élément, il précise sa pensée :

« Depuis quelques années, j'enseigne en classe multiâge. Mes élèves sont donc en 5^e ou en 6^e année et évoluent dans un même groupe. Lorsqu'un élève de 5^e dérange en classe, je suis souvent plus patient, plus calme, plus discret. Mais si c'est un grand de 6^e, je vais me dire

qu'il fait exprès et qu'il me niaise. Alors, je serai plus dur avec lui et beaucoup moins discret. »

Dans le processus d'analyse de la situation, chez cet enseignant, l'élève plus âgé sera plus susceptible que le plus jeune d'être jugé comme adoptant des comportements perturbateurs de façon volontaire, c'est-à-dire dans l'intention de déranger quelqu'un d'autre. Cette intention attribuée à l'élève fera l'objet d'une analyse plus approfondie dans une section ultérieure.

4.2.2.2 La dynamique du groupe

Pour les enseignants, au-delà de sa structure, chaque groupe est caractérisé par une dynamique qui lui est propre. Ainsi, « sans trop savoir pourquoi » (Nancy, 30 mai), les enseignants sont d'avis que des élèves regroupés dans un local classe développent rapidement une dynamique naturelle qui est teintée des éléments contextuels vécus tout au long de l'année. Par exemple, Mylène, qui enseigne à des élèves du premier cycle, affirme que le groupe qu'elle avait l'année précédente était « naturellement plus actif qu'à l'habitude ». Selon ses dires, elle baignait quotidiennement dans un nombre incalculable de comportements inadéquats, alors que, pour l'année en cours, elle se retrouve dans une classe « naturellement plus calme », et gère moins de comportements perturbateurs qu'antérieurement. Cette perception de la dynamique propre au groupe influence sa façon d'intervenir lors des situations problématiques.

Nancy affirme avoir « davantage d'énergie » lorsqu'elle évolue dans « un groupe dont la dynamique est agréable ». Dans ce contexte, il lui semble « plus facile de se concentrer sur l'événement perturbateur ».

Pour les enseignants, la dynamique de la classe a une influence sur la fréquence des avertissements et sur le type de pratiques éducatives qu'ils vont mobiliser. Selon leur perception de la dynamique du groupe, l'intensité des interventions peut également être différente. Karine raconte :

« Une fois les consignes établies pour une activité, il y a des groupes qui les appliqueront immédiatement, ce qui fait en sorte que j'ai moins de comportements perturbateurs donc moins d'interventions à faire. Toutefois, il y a des groupes qui adoptent des comportements perturbateurs même si les consignes sont établies correctement. Cela m'amène à intervenir plus souvent et lorsque c'est récurrent, j'utilise beaucoup les interventions non verbales. »

Cet extrait du récit de Karine met en lumière le rôle que joue la perception de la dynamique naturelle du groupe dans sa prise en compte des éléments contextuels propres à la situation vécue. Mylène abonde dans le même sens et, en se basant sur l'exemple d'un groupe d'élèves qui placotent en classe, elle affirme qu'elle interviendra, et ce, qu'elle soit dans un groupe dont la dynamique est calme ou non. Toutefois, elle précise qu'elle n'interviendrait « sans doute pas de la même façon », et que son « seuil de tolérance serait ajusté en fonction du groupe ».

Mylène ajoute qu'elle considère que, « sans s'en rendre compte, la patience s'effrite plus rapidement quand un groupe est naturellement plus agité ». De surcroît, l'enseignante juge « qu'une technique non verbale s'applique plus facilement si le

groupe est calme ». À son tour, Jacob précise qu'il sera « sans doute moins sévère avec un groupe calme » et que son « seuil de tolérance serait sûrement plus élevé ».

Dans un même sens, Jacob affirme adapter ses pratiques d'intervention en fonction de ce qu'il perçoit de la dynamique de son groupe. Pour illustrer sa pensée, il utilise l'exemple suivant :

« Cette année, j'ai un groupe d'élèves démotivés, jaloux et en conflits répétés. Ce n'est pas évident d'intervenir. Je travaille beaucoup en grand groupe, les travaux d'équipe sont limités. Ma façon d'intervenir, c'est justement de ne pas les placer en îlot de travail. »

Dans cet extrait, Jacob établit un lien étroit entre sa perception de la dynamique du groupe et la manière dont il a structuré le groupe. Ainsi, en affirmant adapter l'organisation matérielle et interpersonnelle de sa classe en fonction de la dynamique du groupe, Jacob montre que les éléments contextuels qui interviennent dans la phase d'évaluation sont étroitement liés et sont considérés par l'enseignant comme étant complémentaires.

Tout comme les autres enseignants, Mylène juge qu'il « existe une dynamique naturelle de groupe, une chimie, un contexte qui d'ailleurs influence beaucoup le comportement d'un élève ». Toutefois, elle précise que cette dynamique « n'est pas immuable, mais peut être modifiée, notamment par les pratiques de l'enseignant ».

4.2.2.3 Le nombre d'élèves impliqués

Le quatrième élément contextuel qui vient influencer les pratiques d'intervention non verbale de l'enseignant est le nombre d'élèves impliqués dans la problématique. Certaines phases du processus d'intervention non verbale de même que certaines caractéristiques des pratiques mobilisées seront adaptées en fonction du nombre d'élèves qui adoptent des comportements jugés perturbateurs en classe.

Tôt dans notre processus d'analyse des données, nous avons soupçonné que les situations problématiques collectives devaient être abordées distinctement des situations problématiques individuelles. Or, lors de l'analyse des deux types de situations, il a été établi que cette distinction n'existe pas dans l'esprit de l'enseignant parce qu'il est presque impossible de juger, en tant qu'enseignant, qu'on est en présence d'un comportement perturbateur purement individuel ou sans dimension collective. En général, selon ce que vivent les enseignants, le comportement adopté par un élève en vient à perturber d'autres élèves. Par contre, pour savoir vers qui porter son attention, l'enseignant cherchera à trouver la source de la situation problématique. Ainsi, l'intervention peut toujours être qualifiée « d'individuelle » pour l'enseignant. Essentiellement, les enseignants affirment que lorsqu'ils ont affaire à plus d'un élève qui dérange la classe, ils cherchent d'abord à déterminer le ou les meneurs à la source de la perturbation. Pour ce faire, ils vont certes questionner les élèves, mais également les observer afin de décoder les indices non verbaux pouvant trahir le ou les meneurs. Par la suite, l'intervention sera plus spécifique et des

pratiques non verbales seront mobilisées. À cette fin, Nancy décrit précisément cette recherche du meneur lors d'une situation problématique impliquant plusieurs élèves :

Je veux identifier le leader, car un contrôle sur le leader aide à contrôler le reste du groupe. Je les regarde et j'éteins la lumière. Je vois les coupables, tout de suite je sais qui a lancé les avions et les effaces. Je les regarde individuellement l'un après l'autre et je regarde l'avion par terre. Je ne parle pas encore. Je sais que c'est lui, il a son regard vers le sol.

Une fois qu'elle a identifié un meneur, Nancy parle des pratiques non verbales qu'elle choisit de mobiliser envers lui, en affirmant qu'elle s'« approche de lui » et qu'elle « le touche ». L'enseignante décrit avec précision les opérations qu'elle emploie pour gérer une situation de perturbation collective : « Au début, j'ai fait une intervention de groupe. Ensuite, j'ai pris chaque enfant impliqué individuellement. Enfin, après ça, je suis revenue devant le groupe et là, j'ai repris mes interventions. »

À travers les propos de Nancy, nous voyons que le nombre d'élèves concernés par l'événement perturbateur amène l'enseignant à adapter son processus d'intervention. Or, au-delà du seul processus, cette adaptation se répercute sur les pratiques non verbales en voie de mobilisation. À cet effet, citons d'abord les propos de Mylène qui affirme que « lorsqu'une situation problématique est limitée à un seul élève, l'intervention sera faite rapidement et discrètement ». Jacob, Karine et Nancy abondent dans le même sens, et soulignent que, lorsqu'ils sont confrontés à un seul élève qu'ils jugent perturbateur, ils adoptent souvent des pratiques économes en temps et en énergie. Toutefois, lorsque plusieurs élèves sont directement concernés, les enseignants, et notamment Karine, font la précision suivante :

Ma façon d'intervenir sera différente si je dois intervenir avec plusieurs élèves. Avec seulement un élève, je tenterai de développer des façons de faire plus discrètes et qui peuvent améliorer la complicité que j'ai avec l'élève. Avec plusieurs élèves, je trouverai des façons collectives d'intervenir avec des systèmes de renforcement collectif encore une fois.

Les systèmes de renforcement collectif dont parle Karine seront abordés dans une section ultérieure (celle sur le symbolisme). En ce qui concerne l'influence du nombre d'élèves impliqués dans la situation problématique sur l'évaluation que fait l'enseignant des éléments contextuels, nous pouvons conclure que ce dernier mettra en place un processus d'évaluation visant essentiellement à identifier le ou les meneurs. Par la suite, il portera son attention sur une intervention individuelle visant tour à tour chaque meneur identifié. Or, durant ce processus, l'enseignant demeurera conscient de la présence des autres élèves durant ce processus d'évaluation et de l'influence qu'aura sur eux sa façon de gérer la situation.

4.2.2.4 La relation éducative

Pour les enseignants, la relation éducative a une influence considérable sur leur choix d'adopter une pratique d'intervention non verbale plutôt qu'une autre. Les enseignants sont d'avis que la qualité et la profondeur de la relation développée avec l'élève permettront une intervention mieux adaptée, ce qui influencera de façon importante la nature de l'intervention non verbale privilégiée par l'enseignant.

Il n'est pas facile pour eux de circonscrire ce qui définit les paramètres de la relation éducative qui, aux dires de Nancy, « se vit mieux qu'elle ne s'explique ».

L'enseignante tente tout de même d'en définir certains paramètres :

Dans la relation, il y a beaucoup de non-dits. Il y a des codes qui sont établis et d'autres qui sont implicites. Ces codes-là, ça fait partie de la relation, mais la relation, ce n'est pas que ça. C'est plus que ça. Entre septembre et aujourd'hui, le groupe va changer, les élèves prennent l'empreinte de l'enseignant. C'est en quelque sorte ça, la relation pédagogique; c'est l'empreinte de l'un sur l'autre et vice versa.

Pour eux, une relation pédagogique harmonieuse est perçue comme une sorte de préalable à l'utilisation de certaines pratiques non verbales. Ainsi, selon Jacob, l'enseignant qui développera « une relation saine et harmonieuse avec son groupe utilisera de nombreux codes non verbaux ». Aux yeux des participants, un code non verbal est généralement un geste ou une expression faciale qui sont discrets et qui ont été établis comme langage entre l'élève et l'enseignant, ce qui permet à ce dernier d'intervenir avec économie auprès de l'élève concerné. Pour qu'un code puisse être utilisé, Nancy considère qu'il doit y avoir une certaine « connivence » entre les deux acteurs. Pour Mylène, ces codes sont donc une manifestation de la « complicité entre l'enseignant et l'élève » qui leur permettra d'interagir dans un esprit de respect mutuel.

Pour les enseignants, le lien entre les pratiques d'intervention non verbale et la relation éducative est si fort qu'ils se questionnent sur la pertinence même d'une intervention non verbale dans un contexte où l'élève et l'enseignant n'auraient pas préalablement développé une relation approfondie. Nancy, pour qui la relation est

particulièrement placée au cœur du processus de gestion comportementale des élèves,

illustre cette interrogation :

Avec un élève que je ne connais pas, je n'ai pas établi de relation. J'aurais moins le réflexe de recourir au non verbal et, si je le faisais, je pense que mes interventions seraient moins efficaces. Plus le lien avec l'élève est fort, mieux mes pratiques non verbales vont fonctionner. Une élève envers qui je tentais d'intervenir avec le regard en début d'année me percevait mal, alors qu'aujourd'hui, ces regards sont très vite compris par elle. J'ai l'impression qu'on se permet moins d'utiliser le non verbal avec des personnes avec qui on est moins proche. Prenons l'exemple d'une enseignante remplaçante. Utilisera-t-elle vraiment des stratégies non verbales pour asseoir son autorité, alors qu'elle ne connaît rien des élèves?

L'enseignante affirme même avoir « naturellement tendance à développer un lien affectif fort avec les élèves plus dérangeants, en s'appropriant mutuellement ». Elle précise : « J'utilise plusieurs codes avec ce type d'élèves. Avec un, je lève le pouce, ce qui veut dire quelque chose de précis pour lui. Avec une autre, je passe ma main dans ses cheveux, ce qui signifie pour elle que son comportement n'est pas adéquat. »

Dans la même optique, Mathilde est d'avis que cette relation de « complicité » entre l'enseignant et l'élève qui a un comportement perturbateur permet d'utiliser des codes non verbaux s'adressant spécifiquement à l'élève concerné. Elle affirme que

on dirait que certains élèves me connaissent, qu'ils savent. Il y en a avec qui je ne fais que les regarder et ça finit là, mais je pense qu'il y en a avec qui ça ne fait pas. Il y a des élèves avec qui je suis complice et avec qui un simple regard suffit. La complicité joue beaucoup.

Jacob établit un parallèle entre la relation éducative et l'intervention non verbale de l'enseignant. Selon lui, « le non verbal appelle nécessairement une certaine

forme d'intimité, de complicité. Intervenir avec le non verbal, ça t'implique comme enseignant dans l'intervention, probablement davantage qu'une intervention verbale. » C'est ce que Karine nomme « ce quelque chose entre l'élève et l'enseignant ».

4.2.2.5 Synthèse de la phase de contextualisation

Afin de mieux rendre compte des éléments constitutifs de la deuxième phase du processus d'intervention, la contextualisation, nous proposons la Figure 10.

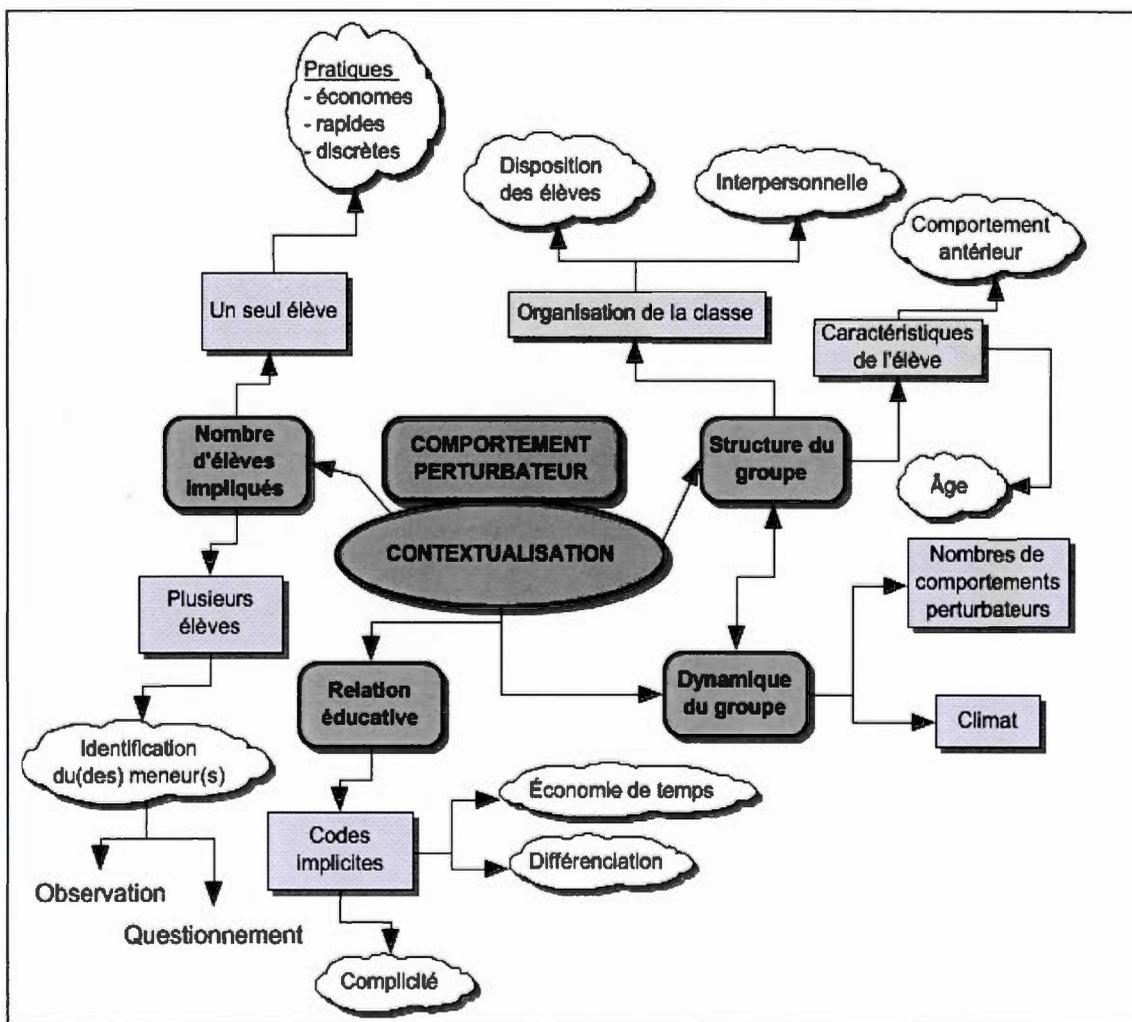


Figure 10. Synthèse de la phase contextualisation.

Pour l'enseignant, la contextualisation est la deuxième phase de son processus d'intervention auprès des élèves qui adoptent des comportements perturbateurs. Telle que l'illustre la Figure 10, cette phase s'articule autour de quatre pôles.

Un premier pôle concerne les éléments contextuels liés à la structure du groupe. Globalement, la structure du groupe implique l'organisation matérielle (disposition des élèves, ameublement de la classe) et interpersonnelle (travail collectif, en sous-groupe ou individuel) de même que les caractéristiques de l'élèves telles que son âge et son comportement antérieur. Ces éléments viennent, d'une façon ou d'une autre, influencer le processus d'intervention de l'enseignant.

Un second pôle renvoie à la dynamique du groupe. Les éléments qui s'y rattachent sont liés au nombre de comportements perturbateurs globalement perçus par l'enseignant, de même qu'au climat de la classe. Ces éléments faisant partie de la perception de la dynamique du groupe influencent notamment la fréquence des interventions de l'enseignant de même que le type de pratiques éducatives mobilisées. Un troisième pôle autour duquel s'articule la seconde phase du processus d'intervention de l'enseignant relève de la relation éducative qui existe entre lui et ses élèves. Pour les enseignants, cette relation agit sur le choix des pratiques éducatives qui seront mobilisées. En effet, en cherchant à développer sa complicité avec les élèves, en économisant du temps et en voulant adapter ses interventions, l'enseignant adopte des pratiques non verbales conséquentes telles que l'utilisation de codes implicites.

Finalement, le nombre d'élèves impliqués dans la situation perturbatrice représente un quatrième pôle lié à la prise en compte des éléments contextuels. Ainsi, à cette étape, l'enseignant évalue d'abord s'il a affaire à un ou plusieurs élèves adoptant des comportements perturbateurs. S'ils sont nombreux, l'enseignant cherchera à identifier le meneur en observant et questionnant les élèves. De cette façon, son intervention demeurera ciblée sur un seul individu. Ainsi, lorsque l'élève instigateur est identifié, l'enseignant adopte des pratiques orientées vers l'économie de temps et d'énergie, la discrétion et la rapidité.

4.2.3 Troisième phase : la mobilisation des pratiques non verbales

Cette troisième phase qui compose le processus d'intervention de l'enseignant lorsqu'il fait face à un comportement perturbateur en classe concerne la mobilisation des pratiques. Après avoir analysé la situation vécue et le comportement qui s'y rattache, l'enseignant a évalué les éléments contextuels liés à la situation. Dans la phase de mobilisation, l'enseignant passe en quelque sorte à l'action. C'est lors de cette phase qu'il a recours à des pratiques éducatives qu'il juge appropriées.

Avant d'aller plus loin dans la mobilisation des pratiques, mentionnons que la présente section s'attardera exclusivement aux pratiques faisant appel à la communication non verbale puisqu'elles sont au cœur de cette recherche et de l'objet d'étude. Il est toutefois important de souligner que l'enseignant aux prises avec des comportements perturbateurs en classe mobilisera d'autres types de pratiques. Par exemple, lors des entretiens, les enseignants ont parlé de plusieurs pratiques

d'intervention verbale qu'ils utilisent régulièrement. Ils ont aussi confié qu'ils demandent la collaboration d'autres intervenants pour gérer certaines situations problématiques, mais notre recherche n'aborde pas cette dimension de collaboration entre intervenants adultes dans l'école.

4.2.3.1 De « communication non verbale » à « pratique non verbale »

D'abord, cette recherche a permis de comprendre ce que représente le concept de communication non verbale pour les enseignants. Les enseignants n'ayant pas été préalablement initiés aux éléments théoriques propres au phénomène étudié, leurs conceptions ont évolué à mesure que le projet se déroulait. Ainsi, au fil de l'écriture de leur journal dialogué de même que lors des rencontres individuelles et des échanges de groupe, les enseignants ont enrichi leurs réflexions sur la place de la communication non verbale dans leurs pratiques de gestion comportementale des élèves.

Pour eux, la communication non verbale se manifeste essentiellement dans l'action éducative. D'entrée de jeu, ils utilisent le terme « communication non verbale » pour parler des interventions éducatives faites par les enseignants qui ne relèvent pas du langage verbal. Les enseignants ont rapidement semblé à l'aise avec cette appellation, et ce, même si nous n'avions fait aucune référence à des théories existantes. Ainsi, sans même avoir pris soin de définir ce qu'est la « communication non verbale », les enseignants savaient de quoi il s'agissait. Ils avaient tous déjà

entendu ce terme; ils avaient déjà une idée relativement précise des éléments qui la composent.

Au fil des échanges, les enseignants ont peu à peu simplifié le terme pour parler simplement de « non verbal ». Ainsi, pour eux, l'objet d'étude était « le » non verbal. De telle sorte que l'adjectif « non verbal » a progressivement été intégré par les enseignants comme un nom commun.

L'évolution s'est poursuivie pour passer du nom commun « non verbal » à des termes plus spécifiques. Ainsi, à mesure que les sujets de discussions se sont précisés, les enseignants se sont référés à des termes comme « regard », « toucher », « gestes », « objets », pour parler de leurs interventions implicites. Lors des échanges portant sur ces aspects, les enseignants ne faisaient pratiquement plus allusion à la « communication non verbale », ni même au « non verbal ». Ils s'attardaient à parler de leurs comportements et de leurs actions liés aux regards, aux contacts physiques, aux gestes ou aux objets. À cette étape, les commentaires étaient orientés vers leurs « interventions », leurs « stratégies » et leurs « intentions » de telle sorte que, graduellement, les enseignants ont parlé de l'objet d'étude en fonction de « pratiques », plus précisément de « pratiques non verbales ». Cette appellation, ancrée profondément dans l'action pédagogique, apparaît pour les enseignants comme un concept dépassant les simples comportements non verbaux, se rapprochant plutôt d'un ensemble de stratégies éducatives. En constatant cette évolution du vocabulaire, nous avons mieux compris la façon dont la communication non verbale est perçue chez les enseignants. Elle est comprise comme un ensemble

d'interventions visant essentiellement la gestion comportementale des élèves. Ainsi, plutôt que de chercher à définir et à circonscrire le concept, les enseignants se sont attardés à décrire des pratiques non verbales qu'ils utilisent ainsi que les intentions éducatives qui s'y rattachent lorsqu'ils font face à des élèves qui adoptent des comportements perturbateurs en classe.

4.2.3.2 Description des pratiques non verbales et de leurs intentions éducatives

Dans les groupes de discussion comme dans les journaux dialogués et les entretiens individuels, les enseignants ont fait état de plusieurs pratiques d'intervention relevant du non verbal. Ces pratiques sont illustrées dans la Figure 11.

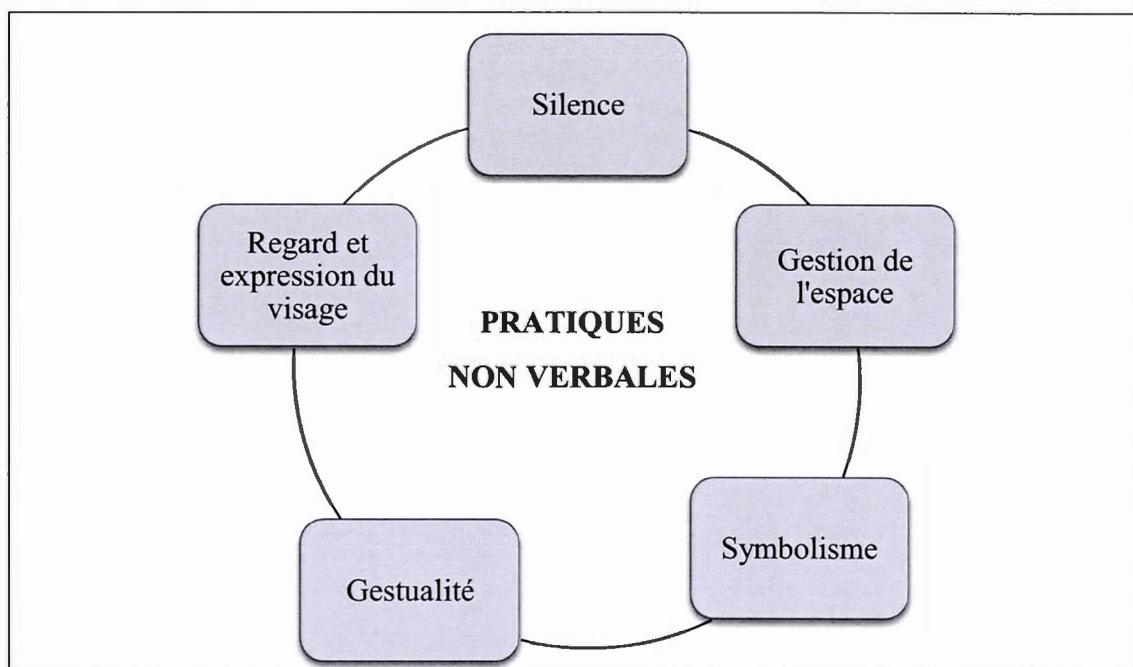


Figure 11. Catégories de pratiques non verbales des enseignants en contexte de gestion comportementale des élèves.

L'analyse des pratiques non verbales de l'enseignant nous a permis de faire des regroupements entre elles et de les classer en cinq catégories : 1) le silence; 2) le regard et l'expression du visage; 3) la gestion de l'espace; 4) la gestualité et 5) le symbolisme. Dans les prochaines sections, nous spécifierons les éléments qui, pour les enseignants, constituent chacune de ces catégories. Également, ces derniers ont attribué plusieurs intentions éducatives à leurs pratiques non verbales. Pour chaque catégorie de pratiques, nous avons organisé les intentions éducatives décrites par les enseignants sous trois catégories : 1) celles visant à soutenir l'enseignant dans ses interventions; 2) celles ciblant l'élève perturbateur et 3) celles ciblant le groupe en entier.

L'ordre dans lequel nous présentons ces catégories ne répond pas à une volonté d'établir un ordre d'importance. La présentation que nous faisons des cinq catégories de pratiques non verbales est organisée de façon arbitraire, car notre analyse des données ne nous a pas permis d'établir un ordre quelconque (de priorité, d'importance, de chronologie, de fréquence d'utilisation, etc.) des différentes catégories identifiées. Pour les enseignants, la phase de mobilisation est certes liée aux deux phases précédentes, mais elle est également tributaire de certaines prédispositions d'ordre personnel. Cela signifie que chaque enseignant est naturellement davantage attiré vers l'une ou l'autre des catégories de pratiques non verbales, mais que cette attirance varie d'un enseignant à l'autre. De façon générale,

les enseignants sont conscients de leurs prédispositions. Par exemple, pour Nancy, il ne fait pas de doute que la gestualité a une place privilégiée dans ses pratiques non verbales, alors que pour Mylène, il s'agit plutôt de la gestion de l'espace.

4.2.3.2.1 Des pratiques non verbales liées à l'utilisation du silence

Comme le souligne Jacob, « les silences jouent une grande place dans la gestion des comportements dérangeants ». Les enseignants utilisent volontairement le silence lorsqu'ils font face à des comportements perturbateurs. Par exemple, Jacob précise qu'il « arrête souvent de parler en pleine phrase pour prendre une pause et simplement regarder les élèves impliqués ». En prolongeant les moments de silences, l'enseignant « crée un momentum qui attire l'attention » sur lui. Généralement, cette phase d'arrêt est très près de la phase réactive face au comportement. Pour l'enseignant, ce moment d'arrêt intervient très tôt dans le processus d'intervention et répond à certaines intentions éducatives.

Les intentions éducatives sous-jacentes à l'utilisation du silence lors de la manifestation d'un comportement perturbateur en classe sont d'abord liées au soutien de l'enseignant dans ses interventions. En instaurant et en maintenant le silence, l'enseignant vise à se contrôler soi-même. En effet, comme nous l'avons abordé dans la première phase du processus d'intervention, l'enseignant qui est témoin d'un comportement jugé perturbateur passe par une phase réflexive lors de laquelle il instaure un dialogue intérieur avec lui-même. Cette phase répond à une intention éducative précise : celle de s'autocontrôler. L'enseignant, conscient que certains comportements adoptés par l'élève sont susceptibles d'entraîner chez lui une réaction inadéquate et inefficace, tente d'abord de se calmer et de maintenir une apparence calme et détendue. Pour ce faire, il met en place un temps d'arrêt caractérisé par le

maintien d'un silence. Comme l'explique Karine, l'enseignant ne « veut pas être en colère, ni blesser le jeune avec des mots mal choisis ».

Par la suite, il semble que ce dialogue intérieur évolue, passant de réflexion centrée sur le comportement perçu à une réflexion axée sur les pratiques à mobiliser. Pour Karine, il s'agit de « faire une pause afin de réfléchir à ce que je vais dire, pour ne pas faire n'importe quoi ». Le moment de silence lui permet de transcender ses propres réflexes et de tenter de trouver des avenues originales et des pratiques différenciées afin de corriger la situation problématique. Ainsi, le silence est utilisé par l'enseignant pour réfléchir aux pratiques non verbales à mobiliser en fonction de la nature de la situation vécue. Une fois certaines pratiques non verbales priorisées, il germe chez l'enseignant une remise en question des pratiques non verbales potentiellement adoptées. Cette remise en question est mise en mots par Karine à travers des questionnements comme : « J'espère que ça va suffire? » ou « qu'est-ce que je ferai si mon non verbal ne lui permet pas de se rendre compte que son comportement est dérangeant? ».

La mise en place d'un moment de silence permet également à l'enseignant d'intervenir directement auprès de l'élève qui adopte un comportement jugé perturbateur. L'enseignant vise notamment à lui faire prendre conscience que son comportement est inadéquat, car, comme le précise Karine, « un élève qui est souvent perturbateur ne se rend pas toujours compte qu'il dérange ». En ce sens, le silence de l'enseignant est utilisé parce qu'il est perçu comme susceptible de faire réagir l'élève et, éventuellement, d'amener celui-ci à corriger son comportement perturbateur.

Selon les enseignants, l'élève réagira d'abord en « se demandant ce qui se passe », ce qui suscitera un questionnement de sa part. Une fois cette prise de conscience faite, l'enseignant accompagnera généralement le moment de silence de regards et d'expressions faciales répondant à des intentions éducatives diverses.

Il arrive que l'enseignant recoure à un moment de silence pour intervenir sur tout le groupe. Par cette pratique, il vise à calmer le groupe lorsqu'il est turbulent et, comme le stipule Nancy, « montrer l'exemple sans toute l'agressivité d'un cri ».

Le Tableau 4 regroupe les différentes intentions éducatives auxquelles se rattachent les pratiques non verbales liées à l'utilisation du silence face à des comportements jugés perturbateurs.

Tableau 4

Les intentions éducatives de l'enseignant qui mobilise des pratiques non verbales liées au silence.

Catégories	Intentions
Soutenir l'enseignant dans ses interventions	S'autocontrôler Avoir le temps de réfléchir aux actions à mobiliser
Cibler l'élève perturbateur	Lui faire prendre conscience de son comportement Le faire réagir.
Cibler le groupe en entier	Calmer le groupe Montrer l'exemple

4.2.3.2.2 Des pratiques non verbales liées au regard et à l'expression du visage

Les enseignants identifient plusieurs pratiques non verbales liées au regard et à l'expression de leur visage. Ces types de pratiques sont d'ailleurs souvent décrits par eux comme faisant partie des premières pratiques non verbales mobilisées lors d'une situation problématique. Pour les enseignants, cette seconde catégorie de pratiques non verbales renvoie à l'utilisation des yeux et des éléments qui les entourent. Ils considèrent que le regard peut, à lui seul, « être réprobateur ou approbateur, triste ou joyeux, chaleureux ou froid ». L'utilisation du regard fait partie des pratiques omniprésentes chez les enseignants. Comme le rappelle Nancy pour qui le contact visuel est primordial entre les acteurs de la classe, l'enseignant « est toujours en train de regarder les élèves ». Mylène considère que les yeux « parlent

beaucoup, autant pour le positif que pour le négatif ». Pour sa part, Jacob va jusqu'à affirmer que la majeure partie de ce qu'il fait « avec le non verbal est dans le regard, dans les sourcils qui lèvent ou non, dans les yeux qui se contractent ou non ».

Traditionnellement, le regard renvoie d'abord à une pratique punitive ou d'autorité : c'est l'enseignant qui fait des gros yeux ou qui fronce les sourcils lorsqu'il est fâché et l'élève qui interprète ce comportement non verbal comme une réprobation. Or, chez les participants, le regard et les expressions du visage sont vus comme étant le miroir d'intentions éducatives plus complexes, diverses et nombreuses.

Une première catégorie d'intentions éducatives liées à l'utilisation du regard et de l'expression du visage est de soutenir l'enseignant lui-même dans ses interventions. Ainsi, l'enseignant peut fixer autoritairement un élève afin de l'aider à imposer sa propre autorité. Une autre intention du regard et de l'expression faciale est d'aider l'enseignant à établir ou maintenir une bonne relation avec l'élève. Cette intention se manifeste à travers un sourire adressé à un élève ou encore par un regard complice. Par ailleurs, l'enseignant utilise son regard et ses expressions faciales pour préciser certaines consignes par rapport à une tâche à effectuer ou à une attitude à adopter. Également, l'enseignant utilise le regard et son expression faciale pour sauver du temps et de l'énergie. Ainsi, Mylène précise qu'elle peut « continuer à enseigner au reste du groupe tout en regardant directement l'élève qui perturbe ». En ce sens, Jacob affirme que « le regard permet de viser un élève tout en n'interrompant pas la séquence d'enseignement ». Comme le précise Mathilde, les comportements

jugés perturbateurs sont nombreux en classe et, ainsi, toujours utiliser la parole « serait long et épuisant, alors que le non verbal permet d'intervenir tout de suite ». Enfin, l'enseignant utilise le regard et les muscles de son visage pour exprimer son état d'esprit aux élèves. De cette façon, l'enseignant veut faire comprendre à l'élève comment il se situe intérieurement. Il peut, par exemple, exprimer de la surprise, de l'approbation ou de la désapprobation. Le visage de l'enseignant peut également exprimer son enthousiasme face à une situation. Un regard peut très bien être positif pour l'élève auprès de qui l'enseignant souhaite souligner un comportement adéquat. Mylène donne l'exemple d'un « clin d'œil pour signifier le bon coup d'un élève ». Jacob souligne toute la complexité du regard et des mimiques chez l'enseignant en décrivant avec précision l'exemple d'une situation où il a utilisé cette catégorie de pratiques :

J'ouvre grands les yeux en haussant les sourcils pour signifier ma surprise, pour souligner qu'un commentaire impertinent a été émis. Je regarde au-dessus, les yeux dans les sourcils, en baissant la tête, avec parfois un sourcil qui lève, pour signifier que l'heure est grave. Dans ces moments, ma bouche est fermée et se contracte légèrement.

Une seconde catégorie d'intentions éducatives vise à cibler spécifiquement l'élève qui adopte un comportement perturbateur. Dans ce cas, l'enseignant a d'abord l'intention de promouvoir un comportement qu'il juge adéquat chez l'élève ou de le rappeler à l'ordre. Plutôt que de faire le choix d'utiliser un énième rappel verbal de la règle enfreinte, l'enseignant décide de recourir à des pratiques non verbales liées au regard et aux expressions du visage. Comme l'expliquent les participants, ce choix est

notamment guidé par une volonté d'intervenir avec discrétion et d'économiser temps et énergie. Également, l'enseignant utilise de telles pratiques non verbales pour rendre l'élève conscient qu'il adopte un comportement jugé perturbateur. Coralie affirme qu'avec un élève perturbateur, elle « le regarde attentivement pour qu'il soit conscient de son geste », alors que Mathilde, quant à elle, précise qu'elle adopte souvent une mimique qui signifie à l'élève que son comportement est jugé inadéquat. En « levant les yeux vers le haut » et en « montrant du découragement avec le visage », elle vise à faire comprendre à l'élève qu'elle considère son comportement comme étant perturbateur. Enfin, il arrive que le regard et l'expression faciale puissent servir à alimenter la relation éducative entre l'enseignant et l'élève concerné. À ce titre, Mylène affirme ceci :

Je n'utilise pas le regard pour seulement économiser temps et énergie. J'aime ce que ça donne, j'aime ce que ça crée comme lien. Efficacité ne veut pas dire agir plus vite. Le but du regard est d'agir mieux. Parfois, utiliser le non verbal, ça prend plus de temps. Mais tu vas en ressortir gagnant en créant un environnement plus calme, une meilleure relation interpersonnelle.

Toujours sur l'utilisation de pratiques non verbales pour entretenir la relation, Jacob considère que « le verbal, c'est souvent punitif et négatif, c'est un rappel d'autorité qui, plutôt que d'alimenter la relation, crée une certaine distance entre l'enseignant et l'élève concerné ». À ce titre, il précise que « le faciès est une pratique non verbale à prioriser ». Nancy abonde dans le même sens et voit le recours à des pratiques non verbales liées à l'expression faciale comme un outil pour diminuer les tensions lors d'une situation problématique, notamment pour y « apporter une touche

d'humour ». Enfin, Karine juge que le fait de regarder fixement l'élève « avec toutes ces expressions qui changent tout » lui permet de s'assurer de l'attention de l'élève pour, par la suite, accroître l'efficacité d'autres pratiques non verbales éventuellement mobilisées. Cette intention nous amène, en quelque sorte, à concevoir les pratiques non verbales liées au regard et à l'expression du visage comme faisant partie d'un premier palier d'intervention pouvant ou non mener à des interventions plus soutenues.

Une troisième catégorie d'intentions éducatives concerne l'intervention qui s'adresse au groupe en entier. Ainsi, l'enseignant utilise le regard et l'expression de son visage pour créer un momentum en classe. Lorsqu'il juge que le groupe est très perturbateur et qu'il souhaite que les élèves prennent conscience que leurs comportements sont inadéquats, Jacob « balaie tout le groupe d'un regard sérieux et grave ». Des pratiques similaires sont employées pour permettre à l'enseignant de demeurer ancré au groupe, d'attirer son attention sur lui et de le détourner des comportements perturbateurs d'autres élèves.

Le Tableau 5 regroupe les différentes intentions éducatives auxquelles se rattachent les pratiques non verbales liées à l'utilisation du regard et de l'expression du visage face à des comportements jugés perturbateurs.

Tableau 5

Les intentions éducatives de l'enseignant qui mobilise des pratiques non verbales liées au regard et à l'expression du visage.

Catégories	Intentions
Soutenir l'enseignant dans ses interventions	Pour faire preuve d'autorité, s'imposer Pour sauver du temps Pour sauver de l'énergie Pour indiquer son état d'esprit (surprise, désapprobation, enthousiasme, etc.) Pour l'aider à établir un premier contact Pour préciser des consignes
Cibler l'élève perturbateur	Pour intervenir spécifiquement et discrètement Pour rappeler à l'ordre Pour le rendre conscient de son comportement Pour entretenir la relation Pour s'assurer d'avoir son attention
Cibler le groupe d'élèves en entier	Pour créer un momentum Pour rester ancré au groupe Pour ramener l'attention

4.2.3.2.3 Des pratiques non verbales liées à la gestion de l'espace

Les déplacements de l'enseignant et sa posture dans la classe sont de l'ordre de la proxémique ou de la gestion de l'espace. Il s'agit d'une troisième catégorie de comportements associés aux pratiques non verbales. Cette catégorie est très présente dans le discours des participants et se manifeste par des pratiques d'éloignement et de rapprochement. Elle englobe également la position corporelle de l'enseignant par rapport à l'élève (assis, droit, courbé, accroupi, etc.) et même la position de l'élève concerné par rapport aux autres élèves (équipe de travail, isolement, etc.). L'utilisation de l'espace se manifeste de différentes façons chez l'enseignant et, comme pour les catégories précédentes, elle répond à diverses intentions éducatives

pour l'enseignant. Comme l'illustre notamment Mylène, qui prend conscience qu'elle « se déplace constamment en classe » et que ces déplacements ne se font pas sans raison.

Les intentions éducatives visant à soutenir l'enseignant dans ses pratiques non verbales liées à la gestion de l'espace lui permettent d'abord d'être à l'aise devant l'élève ou le groupe. Citons le cas de Mylène qui dit se pencher lorsqu'elle s'adresse à un élève. En se plaçant « à la hauteur des enfants », elle « n'a pas d'autre intention que d'être plus à l'aise pour intervenir ». Plus précisément, le fait de se pencher ou de s'accroupir lui permet de se sentir plus impliquée dans la situation et « de mieux écouter ». Dans un même esprit, Jacob confie se sentir plus à l'aise pour intervenir à certains endroits dans la classe. Il précise que même s'il fait régulièrement l'effort de se déplacer en classe lors des périodes d'enseignement en groupe, il « revient toujours naturellement au-devant de la classe ».

Aussi, dans un souci d'économiser du temps et de l'énergie, l'enseignant utilise les déplacements plutôt que la parole pour intervenir en classe. Par exemple, Karine affirme qu'elle se « déplace près de son tableau de comportement en forme de nuage » et que « juste le fait de s'en approcher a un effet sur les élèves, sans avoir besoin de parler et sans perdre de temps ».

Par ailleurs, certains enseignants ont recours à diverses pratiques liées aux déplacements afin de signifier leur autorité en classe. C'est ainsi que Jacob se déplace intentionnellement « au centre de la classe, aux yeux de tous, afin de mieux habiter

l'espace ». Pour Mylène, occuper l'espace en utilisant sa grandeur permet de contrôler la situation et de « garder l'autorité ».

Enfin, Karine fait le choix d'utiliser l'espace en classe afin de faciliter ses interventions. Par exemple, elle choisit parfois de placer le bureau d'un élève qui adopte régulièrement des comportements perturbateurs près du sien. Ainsi, elle considère qu'elle est en mesure d'intervenir « plus facilement et plus rapidement » auprès de lui. Notons que de telles pratiques de gestion de l'espace transcendent le seul territoire du local de la classe et que les enseignants disent les utiliser également sur la cour d'école ou dans les corridors.

Lorsqu'il cible spécifiquement l'élève jugé perturbateur dans ses pratiques de gestion de l'espace, l'enseignant peut choisir de s'approcher de l'élève, de se placer très près de lui ou, inversement, de s'en éloigner volontairement. Comme le réalise Mathilde, lorsque l'enseignant « s'assoit à son bureau les bras croisés, ça peut prendre du temps avant que les élèves ne le voient ». Ces pratiques visent à favoriser l'attention de l'élève. L'enseignant peut, par exemple, se retourner vers l'élève ou s'asseoir près de lui afin d'attirer son attention. Plus simplement, en assurant une circulation constante dans la classe, Mathilde est d'avis que l'élève qui a un comportement jugé perturbateur « se corrige presque aussitôt une fois arrivée près de lui ».

En adoptant certaines pratiques liées à la gestion de l'espace, l'enseignant vise également à intervenir auprès de l'élève tout en entretenant la relation éducative. Ces pratiques lui permettent d'agir avec davantage de doigté et de discrétion que ne

pourrait le faire, par exemple, un rappel à l'ordre verbal attirant sur lui l'attention des autres élèves. En ce sens, Mylène précise que, lorsque qu'elle intervient auprès d'un élève qui adopte un comportement jugé perturbateur, elle se « baisse pour établir vraiment une relation de confiance avec l'élève ».

Les enseignants ont confié utiliser la gestion de l'espace pour isoler l'élève concerné. Ainsi, lorsqu'elle cible l'élève jugé perturbateur, Mathilde confie qu'elle doit régulièrement s'isoler avec l'élève hors de la classe afin de pouvoir intervenir. Une telle pratique est liée à la perception de la nature du comportement et des caractéristiques de l'élève concerné. Par exemple, avec un élève qui a un trouble envahissant du développement, elle choisit de rester très près de lui, de l'isoler pour éviter « qu'il se mette à crier ». L'enseignant peut choisir de placer l'élève à l'écart du groupe, par exemple dans le corridor, afin d'échanger avec lui sur la situation problématique tout en respectant une certaine forme d'intimité. Inversement, il peut choisir de faire sortir les élèves de la classe et de « rester seul avec lui » s'il considère devoir adapter son intervention aux particularités de l'élève, comme l'a mentionné Mathilde.

En plus de ses déplacements, l'enseignant qui souhaite entretenir sa relation avec l'élève au comportement jugé perturbateur utilisera diverses postures donnant de l'importance à l'élève, l'assurant de son attention. Par exemple, les enseignants ont mentionné qu'ils se tenaient debout lorsqu'ils sont auprès d'un élève isolé et qu'ils veulent faire preuve d'autorité. Mylène, qui enseigne aux élèves de 1^{ère} année, illustre cette utilisation des mouvements posturaux en expliquant qu'elle se place « toujours

assise ou accroupie pour accueillir les élèves à la porte de la classe ». Cela lui permet d'alimenter sa relation avec les élèves en créant un « face à face qui favorise le lien » et qui les empêche d' « être intimidés ».

Une troisième catégorie d'intentions éducatives liées à la gestion de l'espace cible le groupe d'élèves en entier. Ainsi, Mylène fera le choix de se placer à l'avant de la classe afin de conserver sur elle l'attention du groupe, parce que, lorsqu'elle est « en arrière, les élèves se désorganisent plus vite ». De surcroît, en étant « physiquement très près d'eux et en [m]s'asseyant par terre », Mylène considère qu'elle « contribue à alimenter la relation » avec ses élèves. À ses yeux, il s'agit d'une pratique préventive, car « l'élève se dit qu'il va bien travailler parce que l'enseignante est près de lui ». Karine fait une réflexion similaire. Pour s'assurer de maintenir l'attention des élèves, elle choisit de se déplacer le plus constamment possible en classe plutôt que « de s'asseoir sur un petit banc dans un coin de la classe ». Dans une même optique, Jacob opte « très souvent pour un déplacement vers le centre de la classe afin d'avoir une vue d'ensemble du groupe ». Par ailleurs, il arrive que ce soit le déplacement d'un ou plusieurs élèves qui soit ciblé. À cet effet, Mathilde donne l'exemple de deux élèves entre lesquels un conflit est sur le point d'éclater et qu'elle choisit d'éloigner l'un de l'autre à titre d'action préventive : « J'ai changé mon organisation de classe et je les ai placés en équipe. Ils aiment la compétition. Ce n'est pas un groupe que j'aurais placé en îlot à la base, pourtant ça m'a aidé à avoir moins de conflits de groupe. »

Globalement, les enseignants participant à l'étude se sont rendu compte qu'ils se déplacent presque continuellement en classe. Ils ont également réalisé que, bien souvent, ces déplacements ne sont pas anodins, mais constituent en quelque sorte des pratiques non verbales récurrentes liées à leur gestion comportementale des élèves.

Le Tableau 6 regroupe les différentes intentions éducatives auxquelles se rattachent les pratiques non verbales de l'enseignant liées à la gestion de l'espace face à des comportements jugés perturbateurs.

Tableau 6

Les intentions éducatives de l'enseignant qui mobilise des pratiques non verbales liées à la gestion de l'espace.

Catégories	Intentions
Soutenir l'enseignant dans ses interventions	Pour être à l'aise Pour économiser du temps et de l'énergie Pour signifier son autorité/pour habiter l'espace Pour intervenir plus facilement et plus rapidement
Cibler l'élève perturbateur	Pour favoriser l'attention Pour demeurer discret Pour entretenir la relation Pour isoler l'élève Pour donner de l'importance à l'élève
Cibler le groupe d'élèves en entier	Pour éviter les éventuels conflits Pour prévenir les comportements perturbateurs éventuels Pour garder l'attention sur l'enseignant Pour favoriser l'esprit de compétition

4.2.3.2.4 Des pratiques non verbales liées à la gestualité

Une quatrième catégorie de pratiques non verbales relatée par les enseignants concerne la gestualité, c'est-à-dire l'utilisation de gestes volontaires et réfléchis en vue de gérer les comportements perturbateurs des élèves. Dans cette catégorie relevant de la kinésique, les enseignants font référence aux nombreux gestes qu'ils font et qui relèvent d'une intention éducative. Les pratiques gestuelles sont importantes pour les enseignants et ont une grande place dans leur gestion des comportements jugés perturbateurs.

Dans cette catégorie se trouvent également les pratiques éducatives liées aux contacts physiques de l'enseignant. Les contacts physiques sont nombreux et diversifiés chez les participants, si bien qu'il serait difficile de les décrire de façon

exhaustive. Ils sont omniprésents dans leurs discours. Pour Jacob, ces contacts volontaires peuvent, par exemple, être « une simple main appuyée sur l'épaule ». Pour Coralie, qui travaille avec de très jeunes élèves, ce peut être « la caresse d'une joue » ou encore une « main passée doucement dans les cheveux ». Nancy, pour sa part, raconte qu'elle touche les élèves de différentes façons, en passant ses « mains dans les cheveux » de l'élève, « en touchant ses mains », en lui « pinçant le menton ». Ces pratiques sont non verbales et discrètes pour les enseignants.

Tout comme pour les pratiques non verbales liées au silence, au regard et à l'expression faciale de même qu'au déplacement et à la posture, la gestualité de l'enseignant renvoie à plusieurs intentions éducatives. La première catégorie d'intentions éducatives visant à soutenir l'enseignant répond d'abord à une volonté d'économiser du temps et de l'énergie. Par exemple, lorsque Mathilde enseigne et fait volontairement un signe à un élève qui a un comportement perturbateur, elle arrive à intervenir efficacement sans perdre le fil de ce qu'elle dit ou fait, et « sans faire décrocher les autres élèves ». Aussi, le geste de l'enseignant l'aide à démontrer une attitude autoritaire, par exemple en montrant du doigt la chaise d'un élève qui se déplace au mauvais moment en classe. Pour sa part, Nancy donne l'exemple de placer les « mains sur les hanches en entrant dans la classe » et de « tenter de se grandir ». Elle poursuit : « Je veux le retour au calme. C'est pour ça que je me mets les mains sur les hanches. Je pense que le fait que les élèves me connaissent, ils savent que je ne suis pas contente. Je veux mesurer huit pieds. Je n'aime pas me fâcher, donc j'utilise ma posture. »

Toujours pour soutenir l'enseignant lorsqu'il fait face à un comportement jugé perturbateur, l'action d'entrer physiquement en contact avec un élève peut favoriser la différenciation de l'intervention. À cet effet, Nancy fait état de différents types de contacts en fonction des caractéristiques de l'élève. Ainsi, avec un élève hyperactif, elle pourra, par exemple, lui pincer doucement le menton pour faciliter le *focus* alors qu'avec un garçon dont les intérêts sont dirigés vers les tâches manuelles, elle lui prendra les mains pour l'empêcher de « toucher à tout ». Dans un même esprit, Nancy va caresser doucement les cheveux d'un élève qui adopte des comportements jugés perturbateurs récurrents, simplement parce qu'elle sait que « pour lui, sa longue chevelure est très importante ».

Pour ce qui est des intentions éducatives ciblant spécifiquement l'élève perçu comme perturbateur, l'enseignant utilisera différents gestes afin de lui faire prendre conscience du comportement qu'il adopte. Par exemple, face à un élève qui faisait beaucoup de bruit durant une leçon, Mathilde a « placé les mains en position zen », c'est-à-dire que ses mains se retrouvent ouvertes, les paumes dirigées vers le haut, telles que lors d'une posture de méditation. Mathilde fait ce geste symbolique pour souligner son exaspération ou encore pour apporter une touche d'humour dans une situation potentiellement explosive. Par ailleurs, en se souciant d'entretenir la relation avec l'élève qui adopte un comportement jugé perturbateur, l'enseignant développe et utilise une certaine forme de code gestuel, préétabli ou non. À cet effet, Nancy juge que « les gestes favorisant la connivence avec l'élève ont plus d'effets bénéfiques que le rappel verbal ». Elle ajoute qu'elle « perdrait un lien affectif qui se crée

graduellement » si, du jour au lendemain, elle ne pouvait plus toucher les élèves. Elle raconte utiliser de telles pratiques avec une élève « qui fait des crises et qui se choque facilement ». Pour la calmer, et « entrer dans sa bulle », l'enseignante va « prendre ses mains doucement et respirer avec elle calmement ». Pour Nancy, ces différents types de contacts physiques permettent une intervention qui respecte l'élève, « sans l'insulter ni la ridiculiser ».

En ce qui concerne les pratiques gestuelles ciblant le groupe d'élèves en entier, les enseignants ont pour intention principale de promouvoir un comportement jugé adéquat chez les autres élèves. Que ce soit comme rappel visuel lors d'une intervention individuelle ou encore un geste fait durant une leçon devant la classe, l'enseignant utilise sciemment plusieurs gestes qui s'adressent à l'ensemble de la classe. Par exemple, Jacob va « lever le pouce en plein milieu des explications afin de rappeler aux élèves du groupe qu'ils travaillent bien et qu'ils sont attentifs ». Pour sa part, Mylène observe que lorsqu'elle « parle avec un élève, un index est placé sur [sa] bouche pour rappeler aux autres élèves de garder le silence ». Ainsi, par ce geste, Mylène fait savoir aux autres élèves qu'elle demeure consciente de l'ambiance malgré le fait qu'elle intervienne individuellement auprès d'un élève. Les élèves demeurent motivés à maintenir un comportement jugé acceptable, même s'ils sont conscients qu'ils n'ont pas toute l'attention de leur enseignante. Ces pratiques gestuelles font dire à Karine que « les gestes de groupe sont plus efficaces que les gestes individuels, car ceux faits au groupe finissent par motiver les autres élèves, alors que les gestes individuels finissent simplement par démotiver le jeune ciblé ».

Enfin, en recourant à des pratiques non verbales liées à la gestualité, l'enseignant vise à conserver son autorité pendant qu'il intervient simultanément envers un élève. À cet effet, Nancy confie qu'elle est « consciente que le groupe est là, qu'ils [l]'entendent et que ce sera dissuasif ». Pour l'enseignante, l'action de toucher un élève est « une façon de maintenir l'autorité sans avoir besoin de crier et de se fâcher ». Par ces propos, on remarque que pour les enseignants, l'utilisation de ce type de pratiques non verbales relève encore une fois de l'intention d'économiser de l'énergie.

Le Tableau 7 regroupe les différentes intentions éducatives auxquelles se rattachent les pratiques non verbales de l'enseignant liées à la gestualité face à des comportements jugés perturbateurs.

Tableau 7

Les intentions éducatives de l'enseignant qui mobilise des pratiques non verbales liées à la gestualité.

Catégories	Intentions
Soutenir l'enseignant dans ses interventions	Pour économiser du temps et de l'énergie Pour soutenir son autorité Pour faire des interventions différenciées
Cibler l'élève perturbateur	Pour le rendre conscient de son comportement Pour entretenir la relation Pour le calmer Pour le respecter
Cibler le groupe d'élèves en entier	Pour promouvoir un comportement adéquat Pour conserver l'autorité

4.2.3.2.5 Des pratiques non verbales liées au symbolisme

Pour les enseignants, plusieurs pratiques non verbales relèvent du recours au symbolisme, c'est-à-dire à l'utilisation d'objets et de codes visuels qui font partie de l'univers symbolique de la classe dans laquelle se trouve l'élève. Tous les enseignants qui ont participé au projet ont confié avoir mis en place un système d'encadrement nécessitant l'utilisation de symboles. Parce qu'ils évoluent quotidiennement dans la classe, les élèves sont à même d'interpréter ces symboles qui, pour quelqu'un extérieur à la classe, seraient difficilement interprétables.

Les pratiques liées au symbolisme ont été une importante source de questionnements pour les participants et pour les chercheurs. Ces pratiques sont différentes puisqu'elles ne mobilisent pas le même type d'implication du corps de l'enseignant. En effet, avec cette cinquième catégorie de pratiques non verbales, les enseignants recourent à un univers symbolique composé d'objets et d'encodages très

diversifiés. Pour Coralie, ce symbolisme est incarné par le lancer d'une balle de mousse rouge aux élèves inattentifs afin de les recadrer rapidement. Ainsi, durant son temps d'enseignement, si elle juge qu'un élève dérange ou est inattentif, Coralie lui lancera une de ces balles, sans intervenir verbalement ni interrompre son cours. Pour Mylène, il s'agit plutôt de déplacer silencieusement des pictogrammes à l'effigie de pirates colorés en fonction des comportements perturbateurs observés. Encore ici, l'enseignante n'interrompra pas son enseignement afin de déplacer le pictogramme. Mathilde affirme utiliser une boîte à l'intérieur de laquelle les élèves sont appelés à déposer de « l'argent scolaire leur donnant accès à des privilèges en classe ». Karine et Jacob, quant à eux, baisseront de petites épingles sur un tableau en réaction aux comportements perturbateurs adoptés par les élèves. Il arrive également à Jacob de déposer divers objets sur le bureau d'élèves inattentifs lorsqu'il circule en classe.

Dans une même optique, Karine dépose des cônes miniatures sur le bureau de certains élèves afin de signifier qu'elle est consciente de leurs efforts à être assis et calmes lors de l'entrée du matin.

Les échanges entre les participants permettent de conclure que le recours à un univers symbolique reposant sur l'utilisation de rappels visuels est une composante importante des pratiques non verbales de l'enseignant qui doit gérer des comportements jugés perturbateurs. Il est clair que celui-ci considère l'utilisation de ces symboles comme autant de pratiques non verbales.

Tout comme pour les pratiques non verbales liées aux catégories précédentes, lorsque l'enseignant utilise différents symboles pour gérer les comportements perturbateurs en classe, il cible certaines intentions éducatives. La première catégorie d'intentions éducatives liées à l'utilisation du symbolisme vise à soutenir l'enseignant dans ses interventions. Tout d'abord, l'utilisation de symboles permet aux enseignants d'intervenir face à un ou des élèves tout en économisant temps et énergie. En effet, tous les enseignants qui ont participé au projet ont affirmé utiliser des « rappels visuels », ou des « symboles » afin d'intervenir sans interrompre leur temps d'enseignement. Aussi, le symbolisme peut soutenir l'enseignant en lui permettant de se sentir plus à l'aise devant le groupe. En ce sens, Jacob affirme que « de tenir régulièrement un objet dans la main facilite la communication devant un groupe ».

Par ailleurs, les pratiques d'intervention non verbales de l'enseignant liées au symbolisme ciblent directement l'élève identifié comme étant perturbateur. En plaçant un objet sur le bureau de l'élève ou en déplaçant un pictogramme le représentant sur une échelle de comportement, l'enseignant envoie discrètement à l'élève le message qu'il n'a pas un comportement jugé adéquat, ce qui favorise la prise de conscience chez le jeune et, par conséquent, une attention plus soutenue ainsi qu'une attitude plus calme. En choisissant d'intervenir à l'aide d'un objet plutôt qu'avec un simple rappel verbal, Karine est « convaincue que l'élève sera plus à même de développer son autonomie ».

Enfin, l'utilisation du symbolisme peut relever d'une volonté d'intervenir auprès du groupe d'élèves en entier. En fait, cette dernière catégorie de pratiques non

verbales est celle qui est le plus liée à des interventions de groupe. En effet, que l'enseignant s'adresse à un seul élève ou à plusieurs, son utilisation du symbole se fera à la vue de tout le groupe et aura des répercussions sur le comportement général du groupe. Les enseignants sont tous d'accord sur ce point : l'utilisation d'un symbole, même s'il est discret, a un impact sur toute la classe. Dans un même sens, Mathilde confie qu' « avec mon groupe, qui est très énervé, j'emporte une boîte d'argent scolaire avec moi lorsque nous sortons aux toilettes ». Pour elle, le fait d'avoir ce symbole dans les mains rappelle aux élèves « qu'ils doivent être calmes et respecter les consignes de l'école ». Mathilde juge que, lorsqu'elle utilise ce symbole lors des déplacements, c'est le « groupe en entier qui est plus calme ».

L'intervention de symboles et de rappels visuels en classe peut aussi, d'une certaine façon, contribuer à l'établissement d'une compétition entre les élèves. En ce sens, citons les propos de Karine portant sur son utilisation de cônes miniatures :

Les cinq premiers ilots d'élèves qui sont calmes et au travail le matin, je leur place un cône orange miniature au centre de l'équipe. Comme j'ai plus d'équipes que de cônes, les élèves savent qu'ils n'auront pas tous un cône dans leur équipe. Par conséquent, ils se gèrent entre eux. Ils se disent de se taire, ils se font signe de se calmer, froncent les sourcils, font « chut » en se regardant. Car ils veulent les félicitations qui accompagnent le cône miniature. Pour eux, il n'y a rien d'autre à gagner.

Pour cette enseignante, le fait d'utiliser des interventions de groupes peut avoir comme retombée positive de « créer une petite compétition, positive de préférence, et devenir plus efficace que d'individualiser les interventions ». Toujours en lien avec l'adoption de pratiques de groupes, Jacob précise que lorsque je dois

intervenir auprès de plus d'un élève, il « adopte rapidement des pratiques de groupes », et « s'arrange pour que tous les élèves se sentent concernés » et ainsi ne « pas devoir répéter plusieurs fois la même intervention non verbale ». L'enseignant poursuit :

Lorsque plusieurs élèves sont perturbateurs en classe, je vais utiliser mon système d'émulation et, par exemple, leur enlever une pièce d'or, sans parler. Je vais aussi parfois écrire le nom des élèves concernés sur une feuille à la vue de tous, devant le groupe, encore une fois sans parler. Quand ils me voient écrire un nom sur ma petite feuille, ils comprennent que certains élèves ont dépassé mes limites et ils se calment rapidement.

Ces pratiques utilisant le symbolisme sont perçues par les enseignants comme des pratiques non verbales. Elles ont pour intention d'intervenir auprès du groupe en entier. Elles sont plus proches de l'action préventive ou promotionnelle que de la réaction et visent, en quelque sorte, à se prémunir contre l'implication éventuelle d'autres élèves.

Le Tableau 8 regroupe les différentes intentions éducatives auxquelles se rattachent les pratiques non verbales de l'enseignant liées au symbolisme.

Tableau 8

Les intentions éducatives de l'enseignant qui mobilise des pratiques non verbales liées au symbolisme.

Catégories	Intentions
Soutenir l'enseignant dans ses interventions	Pour économiser du temps et de l'énergie Pour être plus à l'aise
Cibler l'élève perturbateur	Pour favoriser l'attention Pour demeurer discret Pour développer l'autonomie Pour calmer
Cibler le groupe d'élèves en entier	Pour soutenir l'esprit de compétition Pour rappeler les règles de fonctionnement en classe

4.2.3.3 Synthèse de la phase de mobilisation

Afin de mieux rendre compte des éléments constitutifs de la troisième phase du processus d'intervention, la mobilisation de pratiques non verbales, nous proposons le Tableau 9.

Tableau 9

Synthèse de la phase de mobilisation de pratiques non verbales.

Catégorie de pratiques	Catégorie d'intention	Cible spécifique
Silence	Soutenir l'enseignant	- S'autocontrôler, favoriser la réflexion;
	Cibler l'élève	- Prendre conscience, faire réagir;
	Cibler le groupe	- Montrer l'exemple, calmer.
Regard et expression du visage	Soutenir l'enseignant	- Établir un premier contact, économiser, promouvoir les règles, établir son autorité;
	Cibler l'élève	- Différencier, conscientiser, demeurer discret, susciter l'attention, alimenter la relation;
	Cibler le groupe	- Avoir un momentum, ancrer l'intervention, susciter l'attention.
Gestion de l'espace	Soutenir l'enseignant	- Économiser, mettre à l'aise, établir son autorité, habiter l'espace, intervenir avec facilité et rapidité;
	Cibler l'élève	- Susciter l'attention, demeurer discret, favoriser la relation, isoler l'élève;
	Cibler le groupe	- Susciter l'esprit de compétition, susciter l'attention, faire la prévention et la promotion d'attitudes adéquates.
Gestualité	Soutenir l'enseignant	- Économiser, différencier, établir son autorité;
	Cibler l'élève	- Prendre conscience, favoriser la relation, calmer et respecter l'élève;
	Cibler le groupe	- Montrer l'exemple, calmer.
Symbolisme	Soutenir l'enseignant	- Économiser temps et énergie, être plus à l'aise;
	Cibler l'élève	- Favoriser l'attention, demeurer discret, développer l'autonomie, calmer;
	Cibler le groupe	- Soutenir l'esprit de compétition, promouvoir les règles.

Tel que nous l'avons explicité tout au long de la présentation de la troisième phase du processus d'intervention, l'analyse des différentes intentions éducatives sous-jacentes à la mobilisation de pratiques non verbales nous permet d'identifier trois catégories d'intentions éducatives : celles visant à soutenir l'enseignant lui-même, celles visant à intervenir de manière ciblée auprès de l'élève impliqué dans la situation problématique et celles visant une intervention plus collective, c'est-à-dire s'adressant à tout le groupe. D'une façon encore plus spécifique, il ressort une certaine homogénéité dans les intentions éducatives sous-jacentes à la mobilisation de pratiques non verbales chez l'enseignant. Ainsi, certaines intentions éducatives peuvent être vues comme communes à toutes les catégories de pratiques non verbales.

La Figure 12 met en lumière cette homogénéité des intentions éducatives de l'enseignant, sans égard aux catégories de pratiques.

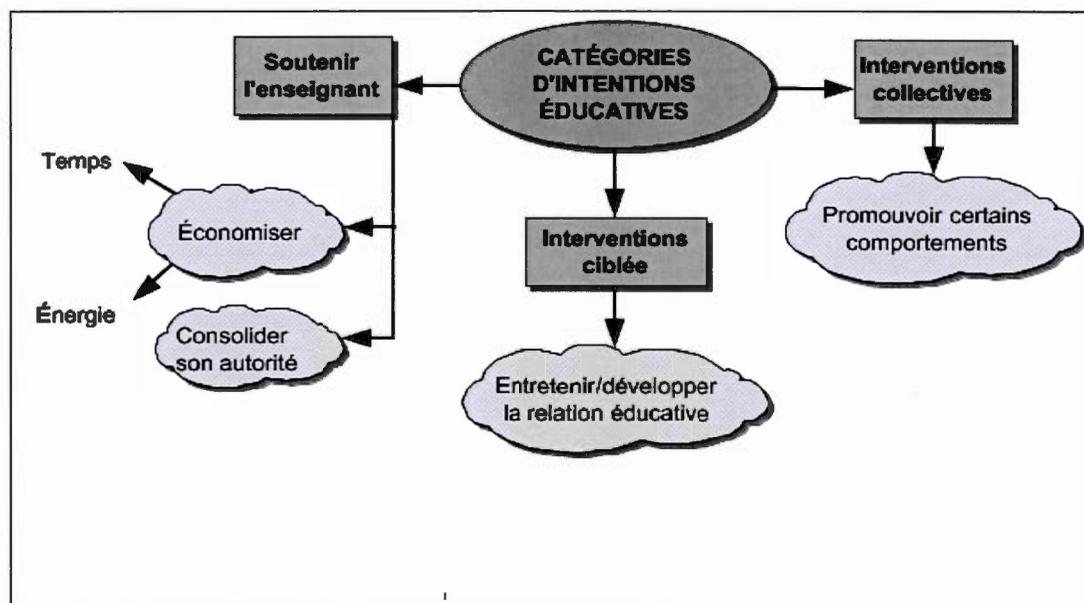


Figure 12. Homogénéité des intentions éducatives sous-jacentes aux pratiques non verbales.

Certaines lignes directrices peuvent ressortir de l'analyse des intentions éducatives sous-jacentes aux catégories de pratiques non verbales préalablement identifiées. C'est notamment le cas pour celles visant à soutenir l'enseignant lui-même. Ainsi, à l'exception des pratiques liées au silence, nous remarquons que, lorsque l'enseignant vise à soutenir ses propres interventions, il agit d'abord par économie. Que ce soit pour économiser du temps ou de l'énergie, l'enseignant cherche à intervenir rapidement et facilement. De même, sauf pour les pratiques non verbales liées au symbolisme, l'enseignant qui a pour intention de soutenir ses propres interventions cherche principalement à consolider son autorité auprès des membres du groupe.

En ce qui concerne les pratiques non verbales ayant l'intention de cibler spécifiquement un élève, nous remarquons que l'enseignant vise globalement à entretenir et à développer la relation éducative avec l'élève. Ainsi, lorsque ses interventions ciblent l'élève jugé perturbateur, l'enseignant cherche non pas à démontrer son autorité, mais plutôt à faire preuve de respect, de discrétion et de calme.

Enfin, lorsque l'enseignant a pour intention d'intervenir auprès de tout le groupe d'élèves, ses pratiques relèvent généralement de l'intention de faire la promotion d'un comportement attendu. En attirant l'attention des élèves sur certains comportements non verbaux qu'il adopte, l'enseignant souhaite, d'une certaine façon, modeler les comportements des élèves ou encore mettre l'accent sur certains comportements adéquats avant que les élèves n'adoptent des attitudes jugées perturbatrices.

4.2.4 Quatrième phase : l'évaluation des pratiques non verbales

Comme nous l'avons déjà mentionné, les phases qui interviennent dans le processus d'intervention ne sont pas des paliers clairement délimités. Elles sont davantage circulaires que progressives et se caractérisent par des allers-retours constants de la part de l'enseignant. Également, certaines phases peuvent être éludées ou peuvent être vécues simultanément par l'enseignant.

Cette quatrième et dernière phase qui compose le processus d'intervention non verbale de l'enseignant concerne l'évaluation des pratiques non verbales mobilisées.

Pour l'enseignant, cette évaluation ne constitue pas un bilan officiel et exhaustif de la situation vécue, mais plutôt un retour introspectif sur ses pratiques. Pour lui, l'évaluation consiste essentiellement en un jugement qu'il porte sur les conséquences de ses pratiques en regard de ses intentions éducatives. Dès lors, l'enseignant se place au centre de cette posture évaluative, il en devient l'acteur principal (Mathevet et Saint-Germain, 1999). Roegiers (2000) parle de « qualité du résultat » (p. 68) tandis que Bernaerdt, Delory, Genard, Leroy, Paquay, Rey, Romainville et Wolfs (1997) parlent plutôt de « performance relative » (p. 26) pouvant être vue comme une estimation s'appuyant en grande partie sur ce qu'entraînent les pratiques non verbales que l'enseignant a choisi de mobiliser face aux comportements jugés perturbateurs. Ces conséquences se présenteront généralement sous la forme de comportements observés, mais pourront également être des conséquences anticipées par l'enseignant lui-même.

Après avoir analysé la situation vécue, le comportement qui s'y rattache et certains éléments contextuels, l'enseignant est passé à l'action et est intervenu pour gérer la situation en mobilisant certaines pratiques non verbales. Dans la dernière phase, l'enseignant évaluera les conséquences de ses pratiques sur la situation problématique en interprétant les comportements non verbaux de l'élève. Certains comportements ou attitudes, comme les sourires par exemple, seront vus par l'enseignant comme des marques de succès alors que d'autres comportements non verbaux, comme les bras croisés, les yeux froncés, le regard fuyant, seront interprétés comme des signes que l'intervention n'a pas été suffisante et n'a pas permis de gérer

efficacement le comportement jugé perturbateur. Au cours des nombreux échanges qui ont jalonné nos différents moments de collecte de données, nous avons été à même de constater que les enseignants sont en mesure de faire une analyse à la fois rapide et très pointue du comportement non verbal de l'élève concerné. À titre d'exemple, mentionnons les propos de Mylène qui décrit les comportements non verbaux qui, en quelques secondes, lui ont permis de juger des répercussions de ses pratiques non verbales : « Plus ça allait et plus l'enfant voulait être petit. Il se recroquevillait et baissait la tête. Je me suis dit qu'il reconnaissait sa culpabilité dans la situation conflictuelle. Il regardait sa mère. »

Parfois, l'enseignant va évaluer les conséquences de ses pratiques non verbales de façon simultanée, par exemple lors de la phase de mobilisation. Par cette évaluation, il en viendra à considérer trois avenues : 1) ses pratiques non verbales ont mis fin au comportement perturbateur et, par conséquent, à l'intervention; 2) les pratiques non verbales mobilisées ont été utiles mais doivent être appuyées davantage ou renforcées par d'autres pratiques non verbales; 3) les pratiques non verbales sont jugées insuffisantes pour corriger la situation problématique et l'enseignant optera pour d'autres pratiques de gestion comportementale (pratiques verbales, aide externe, etc.). Reprenons chacune de ces avenues de façon plus détaillée.

4.2.4.1 Les pratiques mobilisées sont jugées efficaces et suffisantes

Lorsqu'il analyse les conséquences des pratiques non verbales qu'il a mobilisées, l'enseignant peut en venir à juger que le comportement perturbateur a

cessé suite à son intervention. À ce moment, il considère que l'élève a bien « lu » ses pratiques non verbales ce qui a grandement contribué à mettre fin à la situation problématique. Comme nous l'avons abordé précédemment lors de la deuxième phase d'intervention, l'enseignant considère que les comportements perturbateurs n'ont pas tous la même intensité de perturbation. L'analyse des données montre que ces niveaux d'intensité jouent un rôle prépondérant dans la réussite de l'intervention non verbale. En effet, à travers les nombreux événements décrits par les enseignants, ceux qui constituent des exemples où les pratiques non verbales ont été vues comme ayant permis de mettre fin au comportement perturbateur de l'élève concernent généralement des cas où l'élève adoptait des comportements jugés peu perturbateurs. Ce constat concerne notamment des élèves perçus comme démotivés, inattentifs ou adoptant de mauvaises postures en classe. Dans la section 4.2.5, nous reprendrons les conditions favorables à la réussite de l'intervention non verbale de l'enseignant.

4.2.4.2 Les pratiques mobilisées doivent être renforcées

Lors de l'évaluation des conséquences de ses pratiques non verbales sur le comportement perturbateur, il arrive que l'enseignant juge que ses interventions ont été utiles mais qu'elles doivent être appuyées davantage ou renforcées par d'autres pratiques non verbales. Généralement, l'enseignant arrive à cette conclusion lorsqu'il doit gérer des élèves qui adoptent des comportements qu'il juge modérément perturbateurs : agitation, bruit fait à l'aide d'objets, perte de temps, non-respect de droit de parole, pleurs, opposition passive. À cet effet, Karine mentionne que « la

patience est importante lorsque vient le temps d'utiliser le non verbal ». Durant le projet, elle a réalisé qu'elle ne « prenait pas assez de temps pour faire les interventions non verbales comme il le faut et les appuyer ». Elle est d'avis que ses pratiques non verbales seraient « plus efficaces si on prend le temps de les faire, au lieu de passer tout de suite à une autre intervention ».

4.2.4.3 Les pratiques mobilisées sont jugées inefficaces

Enfin, l'enseignant peut arriver à la conclusion que les pratiques non verbales qu'il a mobilisées ou qu'il pourrait mobiliser seront insuffisantes et ne permettront pas de corriger la situation problématique. À ce moment, l'enseignant optera pour d'autres pratiques de gestion comportementale (pratiques verbales, aide externe (technicien, soutien pédagogique, direction d'école, etc.), recours à des documents divers (suivi de comportement, etc.)). Souvent, ce constat est lié à des situations impliquant des élèves aux comportements jugés très perturbateurs comme par exemple des élèves perçus comme violents, agressifs, colériques, impolis ou opposants. Ajoutons que face à ce type de comportement perturbateur, il arrive que l'enseignant soit si ébranlé qu'il en oublie même la possibilité de recourir à des pratiques non verbales. Citons en exemple l'événement raconté par Karine, qui implique un élève ayant simultanément plusieurs comportements perturbateurs : « [...] j'étais dépassée, je n'ai même pas pensé à utiliser le non verbal. Il était tellement dérangeant que j'en ai oublié d'utiliser mes pictogrammes et je suis intervenue verbalement ».

4.2.4.4 Synthèse de la phase d'évaluation

Afin de mieux rendre compte des éléments constitutifs de la quatrième phase du processus d'intervention, l'évaluation des pratiques non verbales, nous proposons la Figure 13.

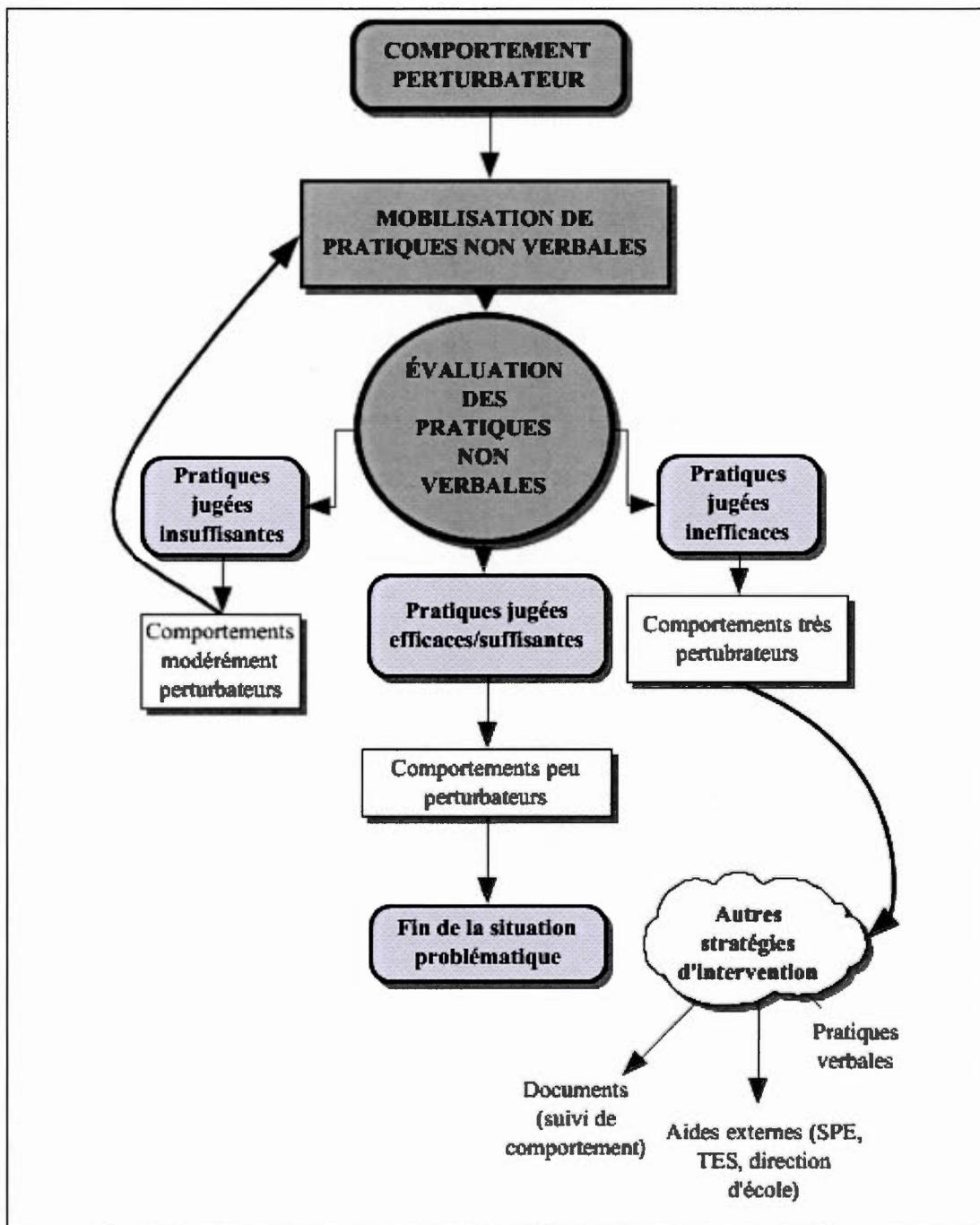


Figure 13. Synthèse de la phase d'évaluation des effets.

Tel qu'illustré dans la Figure 13, l'enseignant évaluera ses pratiques non verbales en fonction de leurs conséquences sur le comportement perturbateur rencontré. D'une façon générale, l'enseignant considère que les pratiques non verbales mobilisées seront davantage alignées à ses intentions éducatives lorsqu'elles sont rattachées à un comportement jugé peu perturbateur. En revanche, lorsqu'il intervient auprès d'un élève modérément perturbateur, l'enseignant jugera que ses pratiques non verbales seront insuffisantes pour régler la situation problématique. À ce moment, il fera le choix d'adopter d'autres pratiques non verbales pour renforcer son intervention. En contrepartie, lorsqu'il est confronté à un comportement qu'il juge très perturbateur, l'enseignant évaluera que ses pratiques non verbales sont inefficaces pour gérer la situation et mobilisera d'autres pratiques que celles qui font partie de son répertoire d'attitudes et de comportements non verbaux.

4.2.5 Des conditions favorables à la gestion des comportements perturbateurs par la mobilisation de pratiques non verbales

Suite à l'analyse des propos échangés entre les participants, nous avons été amenés à concevoir les pratiques non verbales dans une dynamique systémique sous un processus articulé autour de quatre phases. Au cours de ces phases, nous avons identifié un certain nombre de conditions pouvant être considérées comme favorables à la réussite des interventions non verbales pratiquées par l'enseignant. Globalement, le discours des enseignants suggère que ces conditions permettent de faciliter la gestion efficace des situations problématiques vécues. Elles sont, en quelque sorte, le

liant permettant de croiser les nombreux éléments constitutifs du processus d'intervention, favorisant ainsi une meilleure compréhension des dynamiques qui y interviennent.

4.2.5.1 Un contexte favorable à la gestion des comportements perturbateurs par la mobilisation de pratiques non verbales

Tels que présentés antérieurement, certains éléments contextuels sont pris en considération par l'enseignant dans son processus d'intervention. Parmi ces éléments appartenant au contexte dans lequel se manifeste le comportement perturbateur, certains ressortent comme faisant partie des conditions favorisant l'efficacité des pratiques non verbales mobilisées par l'enseignant. C'est le cas du nombre d'élèves concernés par la situation problématique (interventions individuelles ou de groupe) et de la structure du groupe (l'organisation matérielle et interpersonnelle).

4.2.5.1.1 Le nombre d'élèves concernés

Considérons d'abord l'importance du rôle joué par le nombre d'élèves impliqués directement par le comportement jugé perturbateur. Dans leurs propos, les enseignants considèrent que certaines pratiques non verbales sont particulièrement favorables aux interventions de groupe, alors que d'autres pratiques non verbales sont jugées comme plus efficaces lors d'interventions individuelles.

4.2.5.1.1.1 Des pratiques non verbales favorables aux interventions de groupe

Les enseignants considèrent que les pratiques non verbales sont souvent utiles et efficaces lorsqu'elles sont faites devant le groupe en entier. Ainsi, ils identifient plusieurs pratiques non verbales liées entre autres à l'utilisation du regard et des expressions du visage comme étant particulièrement favorables aux interventions de groupe. Ainsi, Karine juge que « le regard, ça fonctionne surtout quand tout le monde est concentré ». Pour sa part, Jacob est d'avis qu'un enseignant a tout intérêt à utiliser « un regard de groupe ». Selon lui, l'enseignant utilise un tel regard lorsqu'il « vise clairement à signifier son attitude au groupe sans recourir à la parole ». Pour ces enseignants comme pour Mathilde, « ce qui donne de l'efficacité à un regard, c'est lorsque les autres sont impliqués ». Elle considère que « l'élève perturbateur prend ainsi davantage conscience qu'il dérange d'autres élèves ».

Les enseignants affirment que des pratiques non verbales liées à d'autres catégories que le regard et l'expression faciale peuvent également être favorables aux interventions de groupe. C'est notamment le cas de pratiques liées à la gestualité. Ainsi, même si Mylène affirme qu'il est « plutôt rare d'utiliser des gestes visant tout le groupe lorsque les élèves sont turbulents », certains gestes peuvent être utilisés à l'occasion. À cet effet, Karine donne l'exemple de « fermer les lumières lors d'activités ciblées, en atelier par exemple, pour ramener l'attention du groupe ». Selon elle, les élèves comprennent bien l'intention de l'enseignante, mais une telle pratique « prend tout de même un certain temps avant de fonctionner et peut être plus ou moins efficace selon le groupe ».

Par ailleurs, le recours à des pratiques non verbales liées au symbolisme est généralement favorable aux interventions de groupe. En effet, comme nous l'avons abordé dans une section antérieure, tous les enseignants qui ont participé à la recherche ont mentionné qu'ils utilisaient différents symboles pour gérer les débordements de groupe. Ces symboles relèvent d'objets qui sont signifiants pour les élèves. Lorsque Jacob se retrouve devant un groupe dont le comportement peut perturber le déroulement d'une leçon, il « déplace lentement le jeton de chaque élève concerné vers le bas de l'échelle qui s'y rattache ». Aux dires de l'enseignant, le fait d'utiliser des objets qui sont symboliques pour les jeunes, et de le faire devant tout le groupe, « calme rapidement l'ambiance de la classe et représente une excellente façon de gérer les débordements sans recourir à la parole ». Face à ces propos, Mathilde renchérit en affirmant que « les gestes de groupe sont plus efficaces que les gestes individuels, car ceux faits au groupe agissent positivement sur la motivation des autres élèves, alors que les gestes individuels finissent simplement par démotiver le jeune ciblé, qui finit la journée en perdant l'objet, en se démotivant ». Pour sa part, Jacob est d'accord avec les propos de Mathilde et ajoute que « le fait d'intervenir devant le groupe au complet et de prendre les autres élèves pour témoins fait en sorte de donner davantage d'impact aux interventions et d'augmenter le pouvoir de l'enseignant aux yeux de ceux qui dérangent ». Pour lui, « l'attitude des autres élèves de la classe a un rôle à jouer dans l'efficacité du non verbal, car cela renforce l'intervention de l'enseignant ».

4.2.5.1.1.2 Des pratiques non verbales favorables aux interventions individuelles

Il arrive que les enseignants jugent moins utile de mobiliser certaines pratiques non verbales, comme des gestes et des codes, lorsque la situation problématique concerne plusieurs élèves. Par exemple, pour Mylène, « quand il y a un élève désorganisé, c'est plus facile de l'isoler des autres élèves pour gérer la problématique ». Aussi, l'enseignante décrit certains gestes qu'elle adopte lorsqu'elle désire intervenir devant le groupe tout en ciblant un élève en particulier et en demeurant discrète. Dans la même veine, Nancy complète en affirmant que « s'il y a plus d'un élève qui dérangent, c'est certain que ça va être plus embêtant d'intervenir en utilisant un simple geste. »

4.2.5.1.1.3 Des pratiques non verbales générales

Certaines pratiques non verbales, que nous qualifierons de générales, seraient difficiles à classer en tant qu'interventions individuelles ou de groupe. Mylène donne comme exemple un « élève qui anime en avant de la classe pendant que l'enseignant place le doigt sur sa bouche pour dire Chut! ». En faisant ce geste, l'enseignant « s'adresse d'abord à l'élève, mais de façon plus ou moins volontaire, intervient auprès des autres élèves du groupe également ». Jacob souligne la même ambiguïté lorsqu'il « utilise un regard de groupe visant à signifier aux élèves qu'ils sont perturbateurs ». Durant le temps que dure ce regard, si l'enseignant croise et soutient le regard d'un élève en particulier, l'intervention devient plutôt individuelle ». C'est

en arrivant à une conclusion similaire que Mathilde considère que « le regard peut être particulièrement efficace pour des interventions individuelles ».

4.2.5.1.2 La structure du groupe

Les conditions favorables à l'utilisation de pratiques non verbales sont également liées à la structure du groupe, notamment l'organisation matérielle et interpersonnelle de la classe. De façon générale, les enseignants considèrent qu'une intervention non verbale faite lors d'une période d'enseignement de groupe aura un impact sur l'ensemble des élèves de façon simultanée. Ainsi, Karine considère que, afin de maximiser les impacts des pratiques non verbales lorsqu'il fait une animation de groupe, l'enseignant doit être « le centre d'attention ». Par conséquent, elle juge qu'une organisation de classe classique (élèves en rangées) sert mieux l'intervention non verbale qu'une structure en ilots appelant aux travaux d'équipes. Karine, comme d'autres enseignants, considère qu'être le « centre d'attention et se faire regarder par les élèves » rend les pratiques non verbales « très efficaces », notamment celles liées à l'utilisation du regard et des expressions faciales. En contrepartie, lorsque les élèves travaillent en équipe, l'enseignant devra combiner plus d'une pratique non verbale pour que son intervention soit efficace. Il devra, par exemple, se déplacer vers l'élève perturbateur en plus d'utiliser son regard pour intervenir efficacement.

4.2.5.2 Des « pratiques combinées » favorables à la gestion des comportements perturbateurs par la mobilisation de pratiques non verbales

Lorsque les enseignants réfléchissent individuellement et échangent en groupe sur le rôle joué par les pratiques non verbales dans leurs interventions, on remarque nettement qu'ils ne considèrent pas les différentes catégories de pratiques non verbales comme étant autosuffisantes ou isolées, pas plus qu'ils n'attribuent davantage d'importance à certaines catégories plutôt qu'à d'autres. De prime abord, nous avons soupçonné une hiérarchisation des catégories de pratiques non verbales, c'est-à-dire une possibilité de placer les catégories à l'intérieur d'une échelle d'importance. Or, dès qu'ils ont été questionnés en fonction de cette intuition, les enseignants ont mis fin à cette piste d'investigation en faisant des affirmations fortes en faveur d'une interdépendance des catégories de pratiques non verbales. Comme le dit Coralie, ils ont réalisé que « plusieurs stratégies non verbales se manifestaient à l'intérieur d'une même intervention ». Cela va dans le sens des propos de Mathilde, qui voit les différentes pratiques non verbales utilisées par l'enseignant comme « un tout » difficilement dissociable.

Pour les enseignants, les pratiques non verbales doivent nécessairement combiner plusieurs catégories « afin d'être réussies ». Vues ainsi, les catégories de pratiques non verbales sont jugées indissociables les unes des autres. Jacob donne plusieurs exemples de ce que représente une telle combinaison de pratiques non verbales. Il raconte notamment que, face à un élève qui baillait durant un cours d'éthique et culture religieuse, il se « déplaçait au centre de la pièce, en faisant signe

avec le bras et la main de se reprendre en main, tout en le fixant autoritairement ». Pour l'enseignant, ces pratiques non verbales associées à différentes catégories font toutes partie d'une même intervention. Ainsi, en mobilisant des pratiques liées à l'utilisation de l'espace et de la proximité (se déplacer au centre), à la gestualité (faire signe avec le bras et la main) ainsi qu'au regard et à l'expression du visage (fixer de façon autoritaire), Jacob dépeint une situation où toutes les catégories du non verbal vont ensemble et où chaque catégorie alimente les autres. L'enseignant donne un autre exemple de pratiques combinées reliant, cette fois-ci, au moins quatre différentes catégories de pratiques non verbales ainsi que d'autres types de pratiques, plus proches des pratiques verbales :

Ce matin, pendant la période de lecture, c'était calme, je me suis approché d'un élève qui, hier, avait été particulièrement perturbateur et je me suis accroupi juste à côté de lui. En chuchotant, j'ai déposé ma main sur son épaule pour avoir le contrôle. Je lui parlais très doucement en prenant soin de ne pas le fixer directement. C'est un élève susceptible.

Dans cet exemple, Jacob fait état d'une seule intervention au cours de laquelle se manifestent des pratiques non verbales relevant de plusieurs catégories distinctes (utilisation de l'espace, gestualité, regards) et s'articulant l'une avec l'autre dans un effet de complémentarité. On retrouve cette complémentarité dans le discours de Karine qui considère que « certains élèves répondent plus facilement à certaines catégories de pratiques ». Pour l'enseignante, « en les combinant, [on] s'assure de cibler plusieurs élèves ou comportements en même temps ». De plus, cette intervention faite par Jacob dépeint toute la complexité des liens qui unissent les

pratiques non verbales (et verbales) mobilisées et les éléments contextuels qui caractérisent la situation problématique vécue. Ici, l'enseignant tient notamment compte d'éléments liés à la structure de la classe (période de lecture en groupe). En quelque sorte, il ne se contente pas de trouver les bonnes pratiques à mobiliser, mais s'attarde également à attendre le bon moment pour intervenir.

Pour les enseignants, le fait de combiner différentes catégories de pratiques non verbales au sein d'une même intervention en augmente l'impact auprès des élèves. À cet effet, Coralie juge que « l'utilisation simultanée de plusieurs pratiques non verbales est souvent nécessaire » et donne l'exemple d'une « élève très impulsive qu'il [m'] arrive souvent d'approcher et de caresser la joue ». L'enseignante raconte qu'elle « passe ensuite la main dans ses cheveux et la dépose sur son épaule en lui faisant un sourire ». Coralie va même jusqu'à affirmer qu'« utiliser seulement le faciès, sans l'accompagner d'autres pratiques verbales ou non (geste, mots), ne constitue pas une intervention complète ». Pour elle, la combinaison de pratiques permet de préciser son intention à l'élève, de lui offrir plusieurs chances de bien décoder son intention éducative. Elle précise sa pensée :

Parce que le toucher ne convient pas toujours à chaque enfant et que le regard peut parfois passer inaperçu, j'essaie d'employer plusieurs stratégies en même temps. L'évitement, le toucher, le regard, les symboles. Je le vois à la réaction de l'élève si mon intervention a fonctionné.

Mathilde et Nancy vont également dans le même sens. Mathilde juge qu'« un regard de groupe accompagné d'une attitude de découragement, ça donne

généralement un meilleur effet que juste l'un ou juste l'autre ». Pour sa part, Nancy affirme que, pour avoir plus d'impact dans son intervention, « ça ne suffit pas de simplement arrêter de bouger ou arrêter de parler ». Selon l'enseignante, de telles pratiques gagneront en efficacité si elles sont combinées à certains types de regards ou encore à certains types de déplacements. Cet aspect s'avère particulièrement juste lorsqu'on considère les pratiques combinant simultanément silence et regard.

Les enseignants sont conscients que leurs pratiques s'inscrivent dans un flot continu de comportements qui participent en tout temps à la communication. Pour eux, cette simultanéité est non seulement inévitable, mais représente une nécessité. Ainsi, à la lumière des quelques exemples mentionnés, une pratique non verbale ne pourrait être analysée en tant que manifestation isolée. Par conséquent, la combinaison de pratiques non verbales au sein d'une même intervention peut être considérée comme une condition favorisant la gestion d'un élève adoptant un comportement perturbateur.

4.2.5.3 Des « types de comportements perturbateurs » favorables à la gestion des comportements perturbateurs par la mobilisation de pratiques non verbales

Les résultats d'analyse nous poussent à conclure que, de l'avis des enseignants, les pratiques non verbales sont plus efficaces face à certains types de comportements perturbateurs. Par conséquent, la nature du comportement rencontré par l'enseignant peut être considérée comme une condition favorable à la gestion de comportements jugés perturbateurs par la mobilisation de pratiques non verbales.

Comme il a été spécifié dans la section liée à la première phase du processus d'intervention de l'enseignant, une analyse du discours des enseignants a permis de concevoir que les comportements perturbateurs n'ont pas tous la même intensité pour eux. Ces derniers considèrent que certains types de comportements sont très perturbateurs, alors que d'autres sont jugés comme étant modérément perturbateurs ou encore peu perturbateurs. Selon les enseignants, cette façon de concevoir les comportements selon différents niveaux d'intensité de perturbation explique en partie le succès ou non de certaines pratiques non verbales mobilisées.

Pour les enseignants, les pratiques non verbales seront plus utiles pour gérer les comportements jugés peu ou modérément perturbateurs alors que les comportements jugés fortement perturbateurs appelleront généralement la mobilisation de ressources externes (éducateur, système d'encadrement, prise en charge par d'autres intervenants, etc.). Ainsi, lorsque les enseignants font face à ce type de comportements extériorisés, ils considèrent que les pratiques non verbales seront plutôt insuffisantes pour gérer la situation. Comme le stipule Jacob, l'enseignant aux prises avec un élève agressif ou violent « va agir autrement, en pensant davantage au reste du groupe ». Pour lui, « les comportements très perturbateurs ou extravertis mobilisent plus de ressources alors que les autres, plus passifs, se gèrent à l'interne et mobilisent davantage les acteurs de la classe ». Pour Mathilde, quand l'enseignant interrompt indéfiniment son enseignement, « c'est signe que la situation est plus grave, que ça va demander à l'enseignant de s'arrimer avec les systèmes de comportement de l'école et avec les conséquences qui en découlent ». Sur ce type de comportement, Coralie raconte que

lorsqu'elle est « confrontée à un comportement très opposant, vulgaire, [elle] demande à l'élève de quitter la classe ». En quittant la classe, l'élève concerné sera pris en charge par un autre intervenant de l'école, comme un enseignant, un éducateur, un surveillant ou la direction d'établissement. Mathilde abonde dans le même sens et affirme qu' « un élève opposant c'est intolérable », ce qui rend l'aide extérieure nécessaire. Ces précisions apportées par les enseignants expliquent sans doute le fait que les exemples de pratiques inefficaces racontés lors des divers entretiens concernent tous des situations où la problématique découle d'élèves adoptant des comportements jugés très perturbateurs.

Coralie mentionne que, parfois, elle débute en utilisant une pratique liée à l'espace et la proximité, en isolant l'élève qu'elle juge très perturbateur. Toutefois, pour l'enseignante, il s'agit de pratiques « souvent insuffisantes » lorsqu'elle est confrontée à pareils comportements. Comme le précise Nancy, « dans ces cas, le simple non verbal ne suffit pas ». L'enseignante considère « qu'il y a une grande différence lorsqu'elle intervient pour un bruit de bouche ou pour une attitude opposante, par exemple ». Jacob va plus loin et souligne que d'intervenir auprès d'un élève très perturbateur uniquement à l'aide du non verbal pourrait même être « un facteur aggravant, pouvant retarder la réaction des intervenants et pouvant alimenter la situation problématique ».

À l'instar des situations perçues comme très perturbatrices, les pratiques non verbales sont jugées comme étant généralement efficaces pour gérer les comportements peu ou modérément perturbateurs. Comme le précise Jacob, « moins

l'élève est dérangeant, plus l'enseignant va intervenir de façon discrète, calme et réfléchi ». Et pour cet enseignant, une façon d'intervenir de façon discrète, calme et réfléchi serait de mobiliser des pratiques non verbales.

À la lumière de pareils constats, force est de conclure que, même si elles jouent plusieurs rôles dans la gestion comportementale, les pratiques non verbales sont généralement et volontairement mises de côté par l'enseignant lorsqu'il est confronté à des comportements qu'il considère fortement perturbateurs. Par conséquent, des comportements peu ou modérément perturbateurs peuvent être considérés comme faisant partie des conditions favorables à la réussite des pratiques non verbales mobilisées par l'enseignant. Cet aspect nous mène à une autre condition favorable.

4.2.5.4 Une « relation pédagogique » favorable à la gestion des comportements perturbateurs par la mobilisation de pratiques non verbales

Pour les enseignants, l'intervention non verbale n'a de sens que lorsque la relation est établie avec le ou les élèves concernés par la situation problématique. Vue ainsi, la nature de la relation pédagogique doit nécessairement être prise en considération lorsque vient le temps d'évaluer le succès ou la pertinence d'une pratique non verbale. Pour Nancy, la relation entre l'enseignant et l'élève jugé perturbateur est « à la base des interventions ». Elle intervient à toutes les phases du processus. Pour l'enseignante, « ça prend nécessairement une connaissance de l'autre pour que le non verbal ait suffisamment d'impact pour être efficace ». Elle est d'avis que « c'est le vécu et l'expérience en classe face à l'enseignant, qui permettent

aux élèves de bien interpréter les interventions non verbales de ce dernier ». Ainsi, les enseignants sont d'accord avec Karine lorsqu'elle affirme que « la relation que l'élève a avec l'école ou avec son enseignant peut être un facteur facilitant pour la gestion, si cette dernière est positive ».

Les participants, notamment Mylène, sont d'avis que « les pratiques non verbales se développent au fil que la relation évolue », les deux s'alimentant mutuellement. Pour eux, l'enseignant développera une relation saine et harmonieuse lorsque, par l'utilisation de codes, il saura être de connivence avec l'élève et que les deux partis interagiront dans un esprit de respect mutuel. Comme le précise Matilde, une relation enseignant-élève est bien établie lorsqu'il y a présence de « complicité ». Ils sont d'avis que la qualité et la profondeur de la relation développée entre un élève et son enseignant influenceront de façon importante la nature et l'impact de la pratique non verbale privilégiée par ce dernier.

Selon Nancy, la relation pédagogique permet à l'élève de décoder efficacement « certains signes » qui peuvent sembler universels, mais qui gagnent en subtilité lorsqu'ils sont bien interprétés. Pour Jacob, « le non verbal a l'avantage d'intervenir tout en alimentant la relation », ce qui, aux dires de Mylène, « crée la complicité avec l'enfant et facilite les interventions ». L'enseignante est d'avis que la relation permet non pas d'agir plus vite, mais d'agir mieux. Elle affirme ceci :

Je n'utilise pas le regard que pour économiser temps et énergie. J'aime ce que ça donne, j'aime ce que ça crée comme lien. Parfois, utiliser le non verbal, ça prend plus de temps. Mais tu vas en ressortir gagnant en créant un environnement plus calme, une meilleure relation interpersonnelle.

La relation pédagogique est considérée par les enseignants comme étant au cœur de la réussite des pratiques non verbales mobilisées. Elle représente donc une condition favorable à la gestion des comportements perturbateurs par la mobilisation de pratiques.

4.2.5.5 Une « compétence professionnelle » favorable à la gestion des comportements perturbateurs par la mobilisation de pratiques non verbales

En participant activement à la recherche, les enseignants se sont du même coup engagés dans une démarche de développement professionnel centrée sur leurs pratiques de gestion des comportements perturbateurs. Au fil du projet, les enseignants ont démontré une sensibilité accrue face aux comportements non verbaux qui accompagnent leurs pratiques d'intervention. Ainsi, ils ont mentionné être davantage conscients de l'impact de leurs pratiques non verbales sur le comportement des élèves, sur leurs réactions. En analysant les propos tenus par les enseignants, il ressort que le développement de compétences professionnelles en gestion comportementale n'est pas étranger à la réussite de leurs pratiques non verbales.

Jacob illustre ce constat par les propos suivants :

Quand j'ai commencé dans l'enseignement, je n'avais pas une grande conscience du groupe. Je n'avais pas cette vue d'ensemble qui facilite grandement ma gestion de classe. Je voyais les élèves qui dérangent, je passais beaucoup d'énergie à les identifier, comme un radar. Au fil des années, j'ai développé une gestion axée sur le pouvoir du groupe, l'effet groupe.

4.2.5.5.1 Une compétence qui se développe à long terme

Cette recherche a notamment permis de comprendre que les pratiques non verbales liées à la gestion des comportements jugés perturbateurs se développent comme un long processus. Pour Jacob, qui affirme n'avoir « reçu aucune formation sur la communication en général ou en particulier », « c'est comme un *feeling*, quelque chose qui s'explique mal, mais qui s'est développé au fil des années, se rapprochant du savoir d'expérience ». Comme il le raconte, ce processus fait évoluer la compétence de l'enseignant et, par conséquent, la nature de ses pratiques d'intervention : « À mes débuts, j'utilisais les déplacements pour gérer les manifestations dérangeantes ou augmenter l'attention des élèves. Maintenant, j'en ressens moins le besoin. C'est une pratique qui a évolué, que je n'adopte que très rarement. »

4.2.5.5.2 Une compétence qui se développe par réflexivité

Pour les enseignants, les pratiques non verbales se développent d'abord par réflexivité. En effet, comme l'affirme Jacob, « le fait d'être plus conscient de ses pratiques non verbales rend l'enseignant plus efficace lorsqu'il intervient ». C'est ainsi que, par exemple, Coralie affirme se « regarder agir » afin d'être « davantage consciente de ce qu'[elle] dégage devant les élèves ». Pour ces enseignants, le fait d'adopter une approche réflexive sur leurs pratiques est considéré comme une

condition favorable à la gestion des comportements perturbateurs. Ce processus révèle, pour ainsi dire, une volonté chez l'enseignant de « s'autoformer ».

4.2.5.5.3 Une compétence qui se développe par expérience

Au-delà de la réflexion, les enseignants considèrent que leurs pratiques non verbales se développent à travers de nombreux essais et erreurs ainsi qu'à l'aide de multiples réaménagements et modifications de techniques utilisées « un peu au hasard », comme l'affirme Jacob. Coralie précise qu'il s'agit « de petites techniques essayées comme ça ». Elle considère qu'à « force d'enseigner, on en trouve beaucoup, on fait des essais et on le voit rapidement qu'une intervention ne fonctionne pas ». Ce processus fait en sorte qu'à long terme, « on adapte nos interventions, on les individualise le plus possible, jusqu'à ce qu'elles fonctionnent ».

4.2.5.5.4 Une compétence qui se développe par nécessité

Un autre vecteur de développement des compétences professionnelles relatives à la gestion comportementale relève, en quelque sorte, de la nécessité. Comme l'explique Mathilde, « de plus en plus de jeunes ont des besoins spécifiques ». Cette réalité appelle les enseignants à « développer des techniques nouvelles parce qu'il y a un besoin ». C'est donc par nécessité qu'ils se posent « beaucoup de questions », et qu'ils « cherchent à comprendre » les comportements adoptés par l'élève.

4.2.5.5.5 Une compétence qui se développe en partenariat

Il arrive également que certaines pratiques non verbales soient développées en partenariat. Ce partenariat peut s'établir entre tous les acteurs concernés par la situation. Mylène attribue un rôle important à l'influence des pairs dans son processus de développement professionnel en gestion de classe. Comme elle en donne l'exemple, « c'est une collègue qui utilisait beaucoup le non verbal » qui lui a fait réaliser qu'elle pouvait mettre sa grandeur à profit dans ses interventions auprès des élèves de première année. À cela s'ajoutent les propos de Karine, pour qui la collaboration à cette recherche a contribué à développer certaines pratiques « empruntées à des collègues ».

Le partenariat peut également relever d'une entente avec l'enfant lui-même. Cet aspect du développement professionnel est notamment décrit par Nancy :

C'est l'enfant qui me dit « si tu me fais tel geste, je vais savoir ce que ça veut dire ». Par exemple, avec mon élève impulsive, quand elle bouge beaucoup les bras, je lui fais signe en me passant doucement la main sur le bras, et là elle comprend, elle sait que ça veut dire « je bouge trop ». Ça, on l'a développé ensemble.

4.2.5.5.6 Une compétence qui se développe par instinct

Certains enseignants mentionnent qu'ils ont développé leur compétence en gestion comportementale en partie de façon « involontaire », par « instinct » et même par « automatisme ». Ainsi vues, les pratiques non verbales développées par les enseignants ne sont pas toujours le fruit d'une analyse réflexive, ni d'une intention clairement définie. Pour eux, ce type de pratiques implique nécessairement une

certaine partie d'improvisation qui, après coup, peuvent être analysées et intégrées parmi le répertoire de pratiques adéquates pour l'enseignant.

4.2.5.5.7 Une compétence qui se développe par formation

Dans un autre ordre d'idées, Mylène, ainsi que Nancy et Jacob, affirment que certaines lectures, certains cours universitaires et certaines conférences ont contribué à développer une plus grande conscience de leur non verbal.

4.2.5.5.8 Une compétence qui se développe en communauté de pratiques

Les échanges qui ont été mis sur pied pour le projet de recherche ont constitué une communauté de pratiques qui, de l'avis des participants, a fortement contribué au développement d'un sentiment de compétence favorable à la gestion des comportements perturbateurs par la mobilisation de pratiques non verbales.

Selon leurs dires, l'expérience à laquelle ont participé les enseignants durant l'année scolaire 2013-2014 a été des plus enrichissantes pour eux. Les diverses rencontres collectives auxquelles ils ont pris part leur ont permis d'échanger sur leurs pratiques. À travers les entretiens de groupe et individuels, ils sont arrivés à mettre en lumière leur processus d'intervention non verbale, à comparer leurs pratiques non verbales en fonction de celles de leurs collègues et à réfléchir sur leurs propres pratiques. En fin de parcours, les enseignants ont dressé un bilan favorable de leur participation à ce qui, pour eux, a constitué une communauté de pratiques. Ils ont affirmé avoir beaucoup appris en entendant ce que font leurs collègues. À cet effet,

Nancy rappelle que, « malgré toutes les formations offertes, les enseignants n'ont pas beaucoup d'occasions d'échanger en groupe ».

Par exemple, Mathilde dit avoir développé et mis à l'essai de nouvelles pratiques. Nancy, qui est une enseignante expérimentée, qualifie l'expérience « d'occasion permettant de se repositionner comme enseignante, malgré les années ». Elle poursuit en affirmant que la communauté de pratiques lui a « donné le goût d'essayer des nouvelles pratiques » en plus de la motiver à prendre conscience de ses propres comportements.

Tout aussi enthousiaste, Mylène affirme que les rencontres lui ont permis de se rendre compte « à quel point [elle] utilise naturellement les déplacements dans la classe ». Elle ajoute avoir compris qu'elle utilise « le non verbal plus qu'avec seulement des comportements perturbateurs ». Si un élève ne comprend pas, elle réalise par exemple qu'elle peut s'approcher de lui, baisser le ton, se pencher, etc.. Karine aussi a signifié avoir développé une meilleure conscience du processus autour duquel s'articulent ses interventions. La communauté de pratiques lui a notamment permis de développer sa patience et de se rendre compte que prendre le temps d'appuyer les pratiques non verbales favorise la réussite de ses interventions.

4.3. L'intégration de la théorie

Tel qu'il a été mentionné au début du présent chapitre, la mobilisation de pratiques non verbales pour gérer un comportement perturbateur relève d'un processus à multiples phases fortement caractérisé par une interdépendance entre les

différents éléments constitutifs du phénomène. Après avoir traité indépendamment de chacun de ces éléments, il importe maintenant de les intégrer au sein d'une construction théorique permettant de rendre compte de l'apport de cette recherche quant à la compréhension du phénomène étudié. Dans une volonté d'intégrer les différents aspects traités dans le présent chapitre et d'en faciliter la compréhension, nous proposons d'abord d'organiser les éléments identifiés comme faisant partie du phénomène au sein d'une modélisation globale.

Par la suite, nous présenterons les différents aspects de la théorie émergente sous forme d'énoncés. Ces énoncés seront d'abord explicités de façon isolée, puis seront mis en relation avec les objectifs spécifiques de cette recherche. Enfin, ces mêmes énoncés seront également mis en relation avec les connaissances issues des écrits scientifiques portant sur l'un ou l'autre des aspects qui constituent le phénomène à l'étude.

4.3.1 Modélisation globale des éléments constitutifs du phénomène

La Figure 14 présente les principaux éléments autour desquels s'articule notre compréhension du processus d'intervention de l'enseignant qui mobilise des pratiques non verbales afin de gérer des comportements jugés perturbateurs.

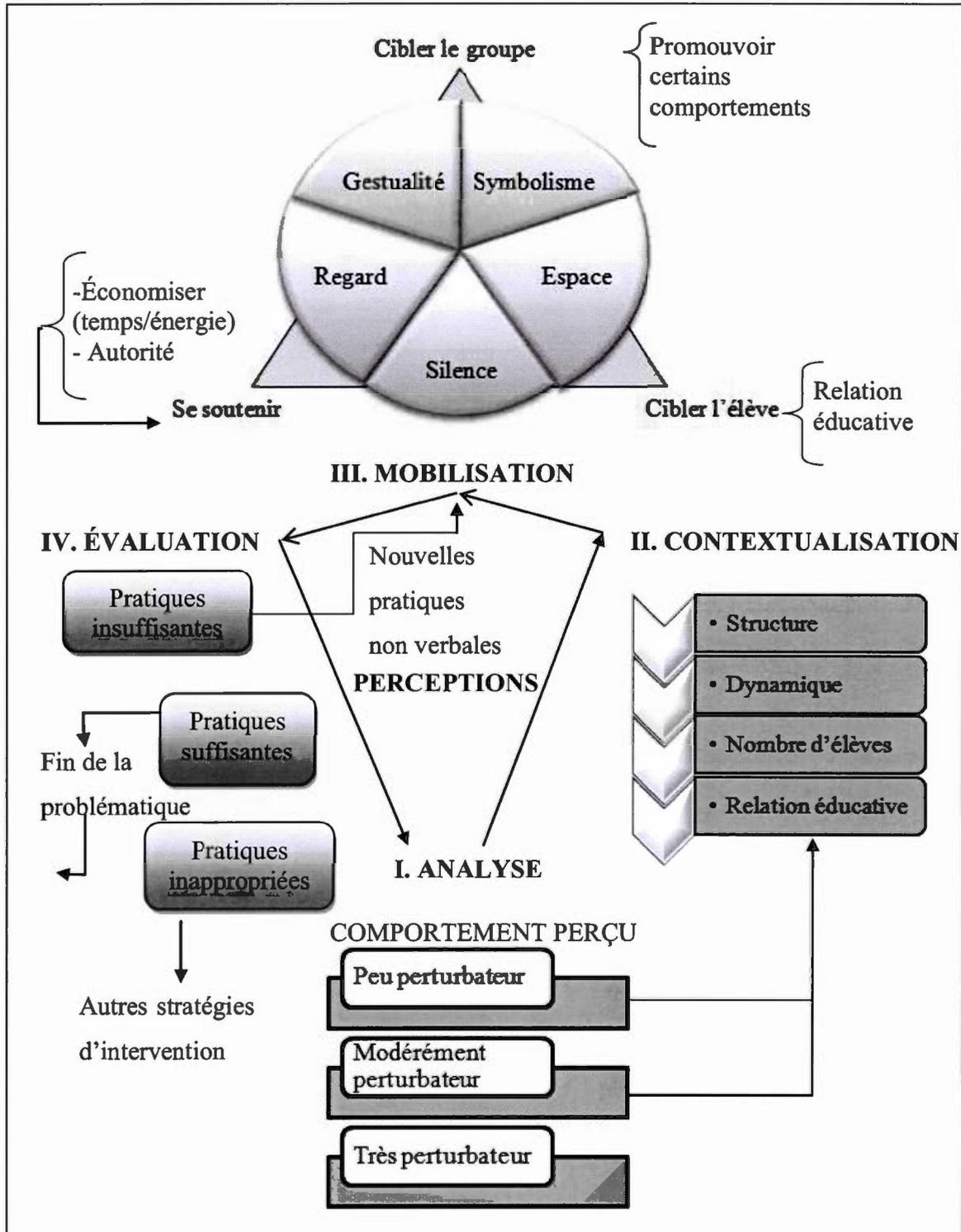


Figure 14. Modélisation globale des éléments constitutifs du phénomène.

La question générale de cette recherche se posait comme suit : comment les pratiques non verbales de l'enseignant peuvent-elles contribuer à la gestion des comportements perturbateurs des élèves? À cette question, et de façon générale, nous répondrions que les pratiques non verbales interviennent généralement en tant que premier palier d'intervention, lors de situations où la problématique est plutôt de faible intensité. Ainsi, quand il est confronté à un ou des élèves qui adoptent un comportement jugé peu ou modérément perturbateur, l'enseignant s'inscrira dans une démarche analytique où il prendra d'abord conscience du comportement adopté. Par la suite, il tentera de définir les caractéristiques du comportement rencontré puis réfléchira sur la façon d'y réagir. Par ailleurs, et d'une façon plutôt simultanée, l'enseignant étudiera différents éléments contextuels qu'il juge importants à considérer dans son processus d'analyse. Ainsi, il considèrera que le nombre d'élèves impliqués dans la problématique, la structure du groupe lors de l'événement, la dynamique générale de la classe de même que la nature de la relation éducative sont des conditions pouvant influencer favorablement ou défavorablement la réussite d'éventuelles pratiques non verbales.

Les pratiques non verbales que l'enseignant choisira de mobiliser répondront à des intentions éducatives différentes. Ces intentions, à leur tour, feront jouer des rôles différents aux pratiques non verbales mobilisées. Ainsi, en adoptant et combinant certains comportements ou certaines attitudes qui mettent en scène l'expression de son visage, son regard, sa gestualité, de même qu'en utilisant stratégiquement et sciemment les silences, l'espace qu'il occupe et l'univers symbolique de l'élève

impliqué, l'enseignant cherchera à soutenir ses propres interventions, à intervenir de manière ciblée envers l'élève ou encore à intervenir auprès du groupe en entier. Cette mobilisation, et la démarche analytique qui l'accompagne, le mèneront vers l'une des trois avenues suivantes : 1) considérer que la situation a été gérée efficacement; 2) considérer que la situation nécessite la mobilisation de nouvelles pratiques non verbales; 3) considérer que la situation nécessite la mobilisation d'autres pratiques telles que l'aide externe et les pratiques verbales.

4.3.2 Noyau théorique sous forme d'énoncés

La théorie développée à partir de l'analyse des données se présente sous la forme d'énoncés permettant une meilleure interprétation des éléments modélisés dans le schéma précédent. Ainsi, lorsqu'ils sont mis en relation entre eux, ces énoncés constituent nos principaux résultats de recherche. S'apparentant à nos conclusions de recherche, ces énoncés englobent l'essentiel de la compréhension du phénomène que nous avons atteint.

4.3.2.1 Premier énoncé

Les comportements perturbateurs n'ont pas tous le même niveau d'intensité pour l'enseignant.

Cette recherche a d'abord permis de clarifier le concept de « comportement perturbateur ». L'enseignant attribue une intensité de perturbation différente aux

types de comportements perçus. Cette attribution, qui découle d'une analyse faite par l'enseignant, situe le comportement rencontré selon une « échelle » imprécise entre deux extrémités, c'est-à-dire entre faible (peu perturbateur) et fort (très perturbateur). Dès lors, les enseignants utilisent trois niveaux pour analyser les comportements perturbateurs : faible, modéré ou fort. Cette évaluation demeure subjective pour l'enseignant. Toutefois, malgré sa subjectivité, cette évaluation de l'intensité du comportement perçu influence toute la réflexion de l'enseignant et, en ce sens, peut être vue comme étant au centre de son processus d'intervention. Nous reprendrons cet énoncé dans le chapitre suivant portant sur la discussion des résultats d'analyse en établissant des liens avec les écrits scientifiques traitant de la question.

4.3.2.2 Deuxième énoncé

Les pratiques non verbales mobilisées par l'enseignant et visant à gérer les comportements jugés perturbateurs font partie d'un processus d'intervention complexe et systémique.

Dès les premières analyses, nous avons constaté que les pratiques non verbales n'étaient pas des actes isolés relevant du simple réflexe pédagogique de l'enseignant. Elles s'articulent plutôt dans un processus complexe à multiples paliers permettant à l'enseignant de s'assurer d'intervenir avec finesse, précision et efficacité. De plus, les différents aspects impliqués dans le processus d'intervention de l'enseignant sont interdépendants les uns par rapport aux autres dans une logique de système. Un exemple de cette interdépendance serait l'apport de la relation éducative

dans le processus d'intervention. La relation que développe l'enseignant avec l'élève concerné favorise la mobilisation et l'efficacité de pratiques non verbales, mais le contraire est également juste; les pratiques non verbales mobilisées favorisent la création et le maintien d'une bonne relation éducative aux yeux de l'enseignant.

4.3.2.3 Troisième énoncé

Pour gérer les comportements perturbateurs des élèves, l'enseignant mobilise diverses pratiques non verbales liées au silence, au regard et à l'expression faciale, à l'utilisation de l'espace, à la gestualité et au symbolisme.

Cette recherche a permis d'identifier certaines catégories de pratiques relevant de la communication non verbale. Au fil du projet, les enseignants ont fourni de nombreux exemples de pratiques utilisant le silence, le regard, l'expression du visage, l'espace et l'organisation physique, le geste et les mouvements du corps. Leurs propos ont aussi permis d'identifier une autre catégorie de pratiques non verbales : le recours au symbolisme. Le recours à des univers symboliques, qui prend une grande place dans les pratiques de gestion de classe des enseignants du primaire, permet d'intervenir sans le langage verbal. Par conséquent, les pratiques qui y sont liées peuvent être vues comme faisant partie de leur répertoire de pratiques non verbales.

Bien que cette recherche ait permis d'identifier certaines catégories de pratiques non verbales, en l'occurrence cinq, cette liste de catégories ne se veut pas exhaustive. En ce sens, le projet a été l'occasion de confirmer toute la complexité des comportements non verbaux de l'enseignant en classe.

4.3.2.4 Quatrième énoncé

Globalement, aucune catégorie de pratiques non verbales ne prime sur une autre pour l'enseignant.

Les pratiques non verbales sont omniprésentes dans les interventions des enseignants aux prises avec des comportements jugés perturbateurs en classe. Cette recherche a notamment permis de constater qu'elles sont liées à la personnalité de l'enseignant. Ainsi, pour une situation similaire, deux enseignants mobilisent des pratiques non verbales différentes. De plus, pour deux situations similaires, un même enseignant intervient non verbalement de façons différentes. Ainsi, il nous est impossible de considérer les différentes catégories de pratiques non verbales comme étant plus importantes l'une par rapport à l'autre. Dès lors, nous nous permettons de conclure qu'aucune catégorie de pratiques non verbales ne semble avoir préséance sur une autre. Les enseignants ne donnent pas priorité à une ou l'autre de leurs pratiques non verbales. Ce sont plutôt les intentions éducatives qui régissent la mobilisation de pratiques, de même que certaines prédispositions d'ordre personnel. Cet énoncé est lié au prochain.

4.3.2.5 Cinquième énoncé

L'enseignant combine des pratiques non verbales relevant de plusieurs catégories afin de favoriser la gestion des comportements jugés perturbateurs par la mobilisation de pratiques non verbales

Cette recherche a été l'occasion de constater que les pratiques non verbales, de même que leurs catégories, sont utilisées par les enseignants en combinaisons constantes avec plusieurs pratiques. Par conséquent, il nous semble que les pratiques non verbales peuvent difficilement être étudiées de façon isolée et doivent être appréhendées en considérant les liens entre elles. Pour les enseignants, la réussite d'une intervention passe par la combinaison des pratiques, si bien qu'une catégorie est vue comme plutôt limitée sans l'apport d'une autre. Les pratiques de communication non verbale s'entremêlent dans des liens inextricables et peuvent être vues, en quelque sorte, comme un système dans lequel elles s'influencent les unes les autres et répondent à des intentions éducatives communes.

4.3.2.6 Sixième énoncé

Pour les enseignants, les pratiques non verbales sont vues comme un premier niveau d'intervention.

Une autre contribution de cette recherche à la compréhension du phénomène étudié se situe dans le rôle que jouent les pratiques non verbales au sein des interventions de l'enseignant. Les enseignantes jugent que les pratiques non verbales font partie d'un premier niveau d'intervention et, en l'occurrence, ils les mobilisent

en tant que telles. Cet énoncé permet de relativiser le rôle des pratiques non verbales dans le processus de gestion des comportements perçus comme étant perturbateurs. Pour eux, la mobilisation de pratiques non verbales constitue un premier palier d'intervention dont l'intention est, globalement, de gérer la situation problématique d'une façon qu'ils jugent adéquate. Si cette première intervention s'avère inutile ou inefficace, ils considèrent rapidement d'autres options éducatives. À ce titre, lors des divers entretiens, les enseignants ont régulièrement mentionné « commencer » ou « débiter » avec des pratiques non verbales. D'ailleurs, les enseignants parlent littéralement « d'étapes », comme le démontre cet extrait d'entretien avec Karine :

« Avec mon silence et mon regard, l'élève peut comprendre. Et s'il comprend, ça s'arrête là. Pas besoin de passer à la deuxième étape : parler. »

Ce qui mène à l'énoncé suivant.

4.3.2.7 Septième énoncé

Les pratiques non verbales de l'enseignant auront un plus grand impact lorsque la situation problématique implique un comportement jugé peu ou modérément perturbateur.

Comme nous l'avons mentionné sous le premier énoncé, les comportements jugés perturbateurs n'ont pas tous le même niveau d'intensité pour l'enseignant. Globalement, il considère les comportements perçus sur une échelle d'intensité allant du comportement peu perturbateur à celui jugé très perturbateur. Or, nous avons vu

avec l'énoncé précédent que les pratiques non verbales sont généralement considérées par l'enseignant comme faisant partie d'un premier palier d'intervention. Dans un même sens, pour l'enseignant, l'impact de telles pratiques diminuera à mesure que l'intensité du comportement perçu augmentera. Ainsi, l'enseignant considère les pratiques non verbales comme insuffisantes, voire inadéquates, lorsque la situation implique un comportement qu'il juge très perturbateur.

4.3.2.8 Huitième énoncé

Les pratiques non verbales mobilisées par l'enseignant relèvent de trois catégories d'intentions éducatives : se soutenir soi-même, cibler l'élève perturbateur et cibler le groupe en entier.

Cette recherche a permis de comprendre les intentions relatives à la mobilisation des pratiques non verbales. Les intentions font partie prenante du vécu de l'enseignant. Nous pourrions les qualifier d'objectifs, en ce sens qu'elles constituent ce que les enseignants envisagent comme répercussions de leurs pratiques non verbales lorsqu'ils sont à l'intérieur du processus d'intervention. Trois catégories d'intentions éducatives de l'enseignant ont été identifiées : les interventions visant à se soutenir soi-même, celles visant à cibler l'élève perturbateur de manière spécifique et celles, plus collectives, ciblant le groupe en entier.

D'abord, les pratiques non verbales sont en lien avec l'intention de soutenir l'enseignant lui-même dans ses interventions. En visant particulièrement à économiser temps et énergie et à exprimer son autorité face aux élèves, l'enseignant

mobilisera certaines pratiques non verbales. De plus, il juge que ces dernières pourront l'aider à établir et à maintenir une relation positive avec les élèves, en plus de lui permettre de s'auto contrôler et de se sentir à l'aise en classe.

Ensuite, les pratiques non verbales sont une manière, pour l'enseignant, de cibler l'élève perturbateur de façon spécifique. Globalement, l'enseignant choisit ces pratiques afin d'intervenir avec discrétion, en respectant l'élève concerné et afin de faire preuve de différenciation dans ses interventions. De plus, de telles pratiques sont mobilisées dans le but de faire la promotion de l'autonomie auprès de l'élève et de solliciter son implication dans les tâches demandées.

Enfin, en mobilisant certaines pratiques non verbales plus collectives, l'enseignant cherchera notamment à développer l'esprit de compétition chez les élèves. Aussi, de telles pratiques non verbales viseront à calmer l'ambiance générale du groupe, en montrant l'exemple à tous et en faisant la promotion de comportements jugés adéquats.

4.3.2.9 Neuvième énoncé

Lorsque l'enseignant vise à intervenir spécifiquement auprès d'un élève qu'il juge perturbateur, ses pratiques non verbales sont différenciées.

Pour l'enseignant, mobiliser des pratiques non verbales facilite l'intervention différenciée. En effet, parce qu'elles sont teintées de la relation éducative entre l'enseignant et l'élève, les pratiques non verbales permettent d'adapter de façon très pointue les interventions en fonction de la perception des particularités de l'élève

concerné. En ce sens, cette recherche nous a permis de constater que les pratiques non verbales, lorsqu'elles visent à intervenir spécifiquement auprès de l'élève concerné par la situation problématique, facilitent la différenciation des pratiques de gestion de classe et, par conséquent, nécessitent chez l'enseignant une connaissance accrue des élèves concernés.

4.3.2.10 Dixième énoncé

L'enseignant utilise les pratiques non verbales en fonction de sa perception de leur réussite.

Cette recherche a permis de conclure que, lorsque les enseignants mobilisent des pratiques non verbales, ils ont l'intention générale de mettre un terme à la situation problématique. Mais cette intention dépasse la seule économie de temps et d'énergie : elle ne permet pas seulement d'agir plus vite, mais d'agir mieux. En effet, les enseignants jugent que ces pratiques contribuent à établir et à maintenir un climat de classe harmonieux et de saines relations interpersonnelles. De plus, ils considèrent que ces impacts positifs se font sentir à long terme. Cette recherche permet de comprendre que les pratiques non verbales découlent généralement d'un processus réflexif nécessitant de l'enseignant qu'il juge non seulement de leur pertinence par rapport au comportement perturbateur, mais aussi par rapport à leurs effets à long terme sur les différents aspects de la relation pédagogique.

Si l'enseignant considère que les pratiques mobilisées ont été suffisantes pour gérer le comportement rencontré, il jugera que la situation problématique est terminée.

Si, par contre, il perçoit ses pratiques non verbales comme ayant été insuffisantes, il pourra tenter d'en mobiliser d'autres. Enfin, s'il considère que ses pratiques non verbales ont été inefficaces, l'enseignant jugera que la situation ne peut être gérée avec de tels types de pratiques et utilisera d'autres pratiques comme, par exemple, les pratiques verbales ou l'aide externe.

4.3.2.11 Onzième énoncé

Les pratiques non verbales de l'enseignant relèvent des compétences professionnelles de l'enseignant et se développent en tant que telles.

Cette recherche a notamment permis de comprendre que, globalement, les pratiques non verbales des enseignants ne sont pas mobilisées par réflexes involontaires. En fait, ces pratiques se développent comme toute autre pratique pédagogique, c'est-à-dire au fil de l'accroissement des compétences professionnelles. Il s'agit d'un processus à long terme, caractérisé par une réflexion dans l'action portant sur les expériences vécues et teintée par l'influence des pairs. Dès lors, le répertoire de pratiques non verbales de l'enseignant ne peut se résumer à une simple succession de trucs ou d'outils pédagogiques.

4.3.2.12 Douzième énoncé

Le choix de mobiliser certaines catégories de pratiques non verbales est lié au nombre d'élèves impliqués dans la situation problématique.

Pour l'enseignant, il existe certaines conditions favorables aux interventions non verbales collectives et d'autres, favorables aux interventions individuelles. Nous avons ainsi identifié que, lorsqu'il souhaite intervenir de façon collective, l'enseignant priorisera certaines catégories de pratiques non verbales, en l'occurrence celles liées au regard et à l'expression faciale, de même que celles liées au symbolisme. Ces pratiques permettent de cibler simultanément plusieurs élèves, directement ou indirectement. En contrepartie, les pratiques non verbales liées à l'utilisation de codes gestuels seront priorisées lors d'interventions plus ciblées, faites auprès d'un seul élève ou d'un nombre restreint d'élèves. Ces pratiques gestuelles appellent un certain degré d'intimité et nécessitent que la relation éducative soit bien établie.

Lorsqu'il est confronté à plus d'un élève qui adopte des comportements jugés perturbateurs, l'enseignant utilise des pratiques non verbales de groupe. Ces interventions auprès du groupe répondent à des intentions différentes de celles qui sont individuelles. En effet, les interventions individuelles répondent généralement à une volonté chez l'enseignant de réagir au comportement, généralement en utilisant des pratiques non verbales discrètes, rapides et économes. En contrepartie, les interventions de groupe semblent être davantage de nature préventive et promotionnelle : elles visent à aller au-devant d'éventuels comportements perturbateurs.

4.3.2.13 Treizième énoncé

La relation éducative joue un rôle important dans l'instauration de conditions favorisant la gestion des comportements jugés perturbateurs.

Dans le processus de gestion comportementale, la relation éducative intervient à toutes les phases. Avec la communication non verbale de l'enseignant, elle entre dans un processus d'interdépendance : les deux éléments s'imbriquant constamment l'un dans l'autre. D'une certaine façon, la relation que l'enseignant construit avec l'élève intervient dans le processus de différenciation des interventions en permettant à l'enseignant de mieux analyser le comportement et les attitudes de l'élève. D'une autre façon, comme le démontrent les résultats de cette recherche, le choix d'intervenir par la mobilisation de pratiques non verbales influence la relation éducative. Ainsi, en mobilisant des pratiques non verbales, l'enseignant fait le choix d'impliquer la relation qu'il a avec l'élève dans le processus de gestion.

Comme nous l'avons spécifié, ces énoncés représentent les conclusions de notre démarche analytique. Dans le prochain chapitre, nous approfondirons notre compréhension du phénomène en mettant notamment en relation les treize énoncés brièvement explicités avec les objectifs spécifiques de cette recherche.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS D'ANALYSE

Ce cinquième chapitre constitue un territoire de discussion établi entre les résultats de cette recherche et ceux mis en lumière par d'autres chercheurs lors d'études antérieures à la nôtre. Il est l'occasion de situer davantage les résultats de cette recherche à l'intérieur du champ des sciences de l'éducation, mais également en prenant en compte certaines publications appartenant à d'autres champs disciplinaires. Ce positionnement se fera notamment par l'établissement de similitudes, de divergences et de rapprochements entre les différents aspects de la théorie développée dans cette recherche et les résultats obtenus par d'autres chercheurs. De plus, ces liens de concordance et de discordance nous mèneront à explorer certains aspects du phénomène qui, d'emblée, n'ont pas été spécifiquement traités lors des chapitres précédents.

5.1 Apport de la théorie émergente sur les objectifs de recherche et réactivation des connaissances théoriques sous-jacentes

La théorie qui a progressivement émergé des données s'articule autour des treize énoncés que nous avons présentés dans le chapitre précédent. Dans cette

première section du chapitre portant sur la discussion des résultats d'analyse, nous faisons ressortir l'apport de ces énoncés en fonction des quatre objectifs spécifiques qui ont été fixés et que nous avons présentés à la fin du chapitre sur le cadre conceptuel (chapitre II). Également, dans un souci de situer les éléments théoriques qui ont émergé de cette recherche, nous procéderons à une réactivation de certaines connaissances sous-jacentes qui sont issues d'autres recherches scientifiques.

5.1.1 Objectif 1 : identifier des pratiques non verbales mobilisées par les enseignants afin de gérer les comportements jugés perturbateurs des élèves

Cette recherche a d'abord été l'occasion d'identifier des pratiques non verbales mobilisées par les enseignants pour gérer les comportements jugés perturbateurs. Pour les enseignants, et à l'instar de Giles et Le Poire (2006), le comportement non verbal est très présent dans les interventions auprès des élèves et transcende parfois même le seuil de la conscience. En effet, tel que l'affirmait Goffman (1963), « même si un individu peut s'arrêter de parler, il ne peut s'empêcher de communiquer par le langage du corps » (p. 269). Dans ce sens, les comportements non verbaux qui ont été identifiés dans cette recherche sont intentionnels puisqu'ils relèvent d'un processus d'intervention en grande partie amorcé consciemment par l'enseignant. C'est pourquoi il est question de « pratiques » non verbales.

En lien avec le troisième énoncé, notre analyse du discours des enseignants nous a menés à organiser les pratiques non verbales identifiées autour de cinq catégories générales : 1) l'utilisation des silences, 2) le regard et l'expression du

visage, 3) la gestion de l'espace, 4) la gestualité et 5) le symbolisme. Pour l'essentiel, ces catégories trouvent écho dans plusieurs autres publications qui se sont attardées à l'élaboration d'un système catégoriel pour classer les comportements non verbaux en général (Smith, 1979; Knapp, 1978; 1980) et en enseignement (Cooper & Simonds, 2007; Richmond, McCroskey & Hickson, 2008).

Plus spécifiquement, notons que le regard et l'expression du visage est une catégorie du comportement non verbal qui a été identifiée par plusieurs auteurs au fil des décennies, notamment Benzer (2012), Dupont (1982), Fridlund et Russell (2006), Morin, Bouvier et Juneau (1998), Salzer (1981), Stewart, Shamdasani et Rook (2007) et Vayer et Roncin (1986). Également, la gestion de l'espace, ou proxémique (Hall, 1966), a fait l'objet de plusieurs publications et est généralement vue comme une autre catégorie du comportement non verbal humain (Geng, 2011; McCroskey, Richmond et McCroskey, 2006; Vayer et Roncin, 1986). C'est également le cas pour la gestualité, qui, depuis les années 50, est une catégorie fortement représentée dans les écrits portant sur la communication non verbale (Birdwhistell, 1952; Knapp, 1978; 1980; McCroskey, Richmond et McCroskey, 2006; Smith, 1979; Richmond, McCroskey et Hickson, 2008).

Hormis ces trois catégories de pratiques non verbales chez les enseignants, nous remarquons certaines différences entre les catégories que nous avons identifiées et les systèmes catégoriels présents dans d'autres publications. C'est notamment le cas de la catégorie correspondant à l'utilisation des silences. Pour les enseignants qui ont participé à cette recherche, les silences intentionnels répondent à plusieurs

intentions éducatives différentes. Les enseignants leur accordent une place importante dans le processus de gestion comportementale, si bien que nous avons fait le choix de considérer les silences comme une catégorie en soi. Or, pour d'autres auteurs, comme Conquet (1980), De Landsheere et Delchambre (1979) ou Richmond, McCroskey et Hickson (2008), les silences font plutôt partie des comportements paraverbaux ou paralinguistiques, au même titre que l'accent, la hauteur, l'intensité, le rythme, la vitesse, le timbre ou les vocalisations.

En ce qui concerne la catégorie de pratiques non verbales liées au symbolisme, nos recherches nous poussent à constater qu'elle n'est pas vue comme une catégorie distincte dans les écrits scientifiques ou populaires. En fait, bien que le symbolisme se retrouve parfois inclus dans d'autres catégories de comportements non verbaux comme l'apparence physique (McCroskey, Richmond et McCroskey, 2006; Richmond, McCroskey et Hickson, 2008), nous n'avons retrouvé aucune publication s'intéressant au rôle des objets symboliques dans les pratiques de gestion comportementale des élèves. Or, pour les enseignants, l'utilisation de certains objets en classe revêt une symbolique particulière pour les élèves et a une incidence réelle sur leurs comportements en classe. Les enseignants attribuent une si grande importance à certains objets (comme des figurines, des affiches, des pictogrammes, etc.) qu'ils considèrent que ces derniers les accompagnent littéralement dans leurs interventions en classe. De par leur caractère discret et économe (en temps et en énergie), nous sommes d'avis que les objets symboliques peuvent être considérés comme une catégorie de pratiques non verbales distincte des autres.

5.1.2 Objectif 2 : étudier la mobilisation de pratiques non verbales de l'enseignant

D'une façon générale, cette recherche visait à étudier la mobilisation de pratiques non verbales chez l'enseignant. En lien avec le deuxième énoncé, cette recherche a permis de comprendre que les pratiques non verbales de l'enseignant visant à gérer les comportements perturbateurs en classe font partie d'un processus d'intervention complexe et interdépendant.

Une analyse des différentes opérations effectuées par l'enseignant au cours de ce processus d'intervention permet d'abord de faire ressortir l'importante place que prend l'adoption d'une posture réflexive guidant les pratiques d'intervention à mobiliser. En effet, plusieurs actions impliquées dans le processus d'intervention telles que l'analyse des éléments situationnels, l'adoption d'un dialogue intérieur, la définition du comportement jugé perturbateur, l'identification de l'intention éducative et le retour sur les pratiques font ressortir le rôle essentiel de la réflexivité chez les enseignants. L'impact de la pratique réflexive en gestion comportementale est largement documenté. En plus d'être au cœur des préoccupations des formateurs d'enseignants (Gaudreau, Royer, Frenette et Beaumont; 2012), la pratique réflexive telle qu'elle est décrite par les enseignants qui ont participé à cette recherche renvoie à l'analyse de pratiques non pas en tant que réflexion « sur » l'action, mais plutôt en tant que réflexion « dans » l'action ou « en cours » d'action. Tel que l'illustrent Guillemette et Gauthier (2008), l'enseignant qui adopte une posture

réflexive par rapport à ses pratiques d'intervention vise à en améliorer l'adéquation avec ses intentions éducatives. Or, cette recherche place la réflexivité de l'enseignant au centre du processus d'intervention. Elle ne s'effectue pas en deux temps – par exemple l'action d'abord et l'analyse ensuite, ou l'analyse d'abord et l'action ensuite – mais permet de voir l'analyse réflexive de l'enseignant comme une action qui se fait simultanément à la mobilisation de pratiques, ici non verbales. Cette simultanéité est telle que la réflexivité de l'enseignant ne peut être vue comme un simple jugement sur les pratiques (Guillemette et Lapointe, 2011), mais comme faisant intrinsèquement partie du processus décisionnel menant l'enseignant à opter pour une option éducative plutôt qu'une autre. Ce constat fait écho aux propos de Boutin (2001) qui voit l'enseignant comme étant « en mesure de penser de façon consciente à ce qui est en train de se passer et de modifier son action instantanément » (p. 113).

Plusieurs parallèles peuvent être dressés entre cet aspect des résultats de cette recherche et les écrits scientifiques portant sur la « réflexion en action » (Altet, 2001, p. 30). Ce concept, emprunté aux écrits de Argyris et Schön (1974) et présent dans de nombreux écrits scientifiques (notamment ceux de Barton et Elliott, 1996; Brockband et McGill, 1998; Charlier, 2001; Clarke 1995; Freedman 2001; Gauthier, 1993; Harris 1993; Hatton et Smith 1995; Heynemand 1995; Holborn 1992; Saint-Arnaud, 2001; Schön, 1989; 1992), décrit ce « processus qui permet à un professionnel (enseignant) d'ajuster sa façon de faire à la situation dans laquelle il intervient » (Boucher et Bouchard, 1997, p. 23). Pour Altet (2001), cette dynamique dans laquelle l'enseignant se place lorsqu'il est dans un processus d'intervention est au cœur de la

compétence professionnelle et démontre la capacité d'adaptation, la recherche de conséquences positives, le niveau d'expertise et le pouvoir d'ajustement d'un enseignant. Un parallèle encore plus clairement défini peut être fait entre le processus d'intervention qui a été mis en lumière dans cette recherche et les propos de Boutet (2001), qui considère que cette réflexion dans l'action « n'a pas nécessairement besoin du médium des mots [afin de permettre] des ajustements dans le feu de l'action sans en interrompre le déroulement » (p. 197). Vue ainsi, la pratique réflexive adoptée en cours d'action est nécessairement rapide, et doit guider « un processus de décision, sans recours possible à des avis externes, sans possibilité de demander un « temps mort » (Perrenoud, 2001, p. 33).

Toujours liées à la réflexion de l'enseignant en cours d'action, les quatre phases du processus d'intervention que sont l'analyse, la contextualisation, la mobilisation et l'évaluation renvoient essentiellement à son besoin de différencier ses interventions. Cette intention implicite qui accompagne l'ensemble du processus d'intervention tel qu'il a été identifié va dans le même sens que les écrits de Gaudreau (2008) sur le développement de compétences professionnelles en gestion comportementale. En effet, pour l'auteure, des avancées dans le domaine des pratiques d'intervention soulignent le caractère singulier de chaque élève et de chaque situation. C'est ainsi qu'elle juge que l'enseignant doit « concevoir les élèves et leur développement comportemental comme étant uniques afin d'éviter de reproduire les mêmes interventions pour les mêmes problématiques » (Gaudreau, 2008, p. 93). Or, pour les enseignants qui ont participé à cette recherche, c'est spécifiquement sur cet

aspect que les pratiques non verbales trouvent une grande partie de leurs conséquences positives, voire de leur pertinence. En effet, ce type de pratiques leur permet notamment de faire des interventions discrètes, précises, ciblées, subtiles, adaptées et respectueuses des différences des élèves et de la particularité de chaque situation problématique rencontrée. D'ailleurs, ces résultats mettant en lumière le caractère différenciatif du processus menant à la mobilisation de pratiques non verbales se rapprochent de conclusions tirées de recherches portant sur la relation éducative, notamment sur la proximité affective et les attentes des élèves (Babad, 2005). Au cours de cette recherche, l'enseignant a démontré que, pour lui, chaque situation problématique est perçue comme « un nouveau problème concret et immédiat à résoudre requérant des solutions adaptées aux personnes et aux moments et nécessitant de sa part qu'il construise plus ou moins consciemment une théorie personnelle en acte » (Donnay et Raisière, 1996, p. 386). Cette façon de voir les situations problématiques implique que l'enseignant mobilise des pratiques de différenciation adaptées aux variations et aux exigences de la situation (Neill et Caswell, 1993; Perrenoud 2002).

Enfin, l'étude de la mobilisation de pratiques non verbales pour gérer les comportements perturbateurs des élèves permet de comprendre qu'aucune catégorie de pratiques non verbales ne peut être considérée d'emblée comme ayant des conséquences positives pour l'enseignant. En effet, comme nous l'affirmons sous le dixième énoncé, nous avons établi que l'enseignant utilise les pratiques non verbales par souci d'aligner les conséquences aux intentions éducatives. Or, ce qui a de

l'influence sur cette adéquation, c'est la présence de certaines conditions favorables. Le cinquième énoncé relate une de ces conditions : la combinaison de pratiques non verbales apparentées à plus d'une catégorie. Cette recherche a notamment démontré que le fait de combiner simultanément des pratiques d'intervention apparentées à plusieurs catégories de communication non verbale a un effet positif sur les retombées perçues de l'intervention. Ainsi, contrairement aux études s'affairant à décrire les différents comportements non verbaux de manière exhaustive et à les classer à l'intérieur de catégories considérées comme des vases hermétiques (Babad, 2005; Woolfolk et Galloway, 1985), cette recherche met en lumière toute la pertinence d'étudier les différents types de comportements non verbaux dans une logique de complémentarité, comme faisant simplement partie de la dynamique de communication interpersonnelle, qui n'est autre qu'une construction collective (Adler et Towne, 2005; Cosnier, 2008; Galinon-Méléneq, 2007; Watzlawick, Beavin et Jackson, 1972; Winkin, 1981).

5.1.3 Objectif 3 : préciser les perceptions que les enseignants ont de leurs pratiques non verbales et des rôles (ou fonctions) qu'elles jouent dans leur gestion des comportements perturbateurs en classe;

En regard du troisième objectif, cette recherche a été l'occasion de préciser plusieurs rôles, ou fonctions, que l'enseignant attribue à ses pratiques non verbales. D'abord, et d'une façon plus générale, les résultats de cette recherche ont permis de

valider les affirmations d'ordre général de Bordeleau et Morency (1999), qui considèrent que les pratiques non verbales de l'enseignant ont un rôle à jouer dans la gestion des comportements des élèves. Précisons toutefois que ce rôle est à la fois pluriel et limité.

La pluralité du rôle des pratiques non verbales de l'enseignant peut être vue sous l'angle des catégories d'intentions éducatives. Ainsi, sous le huitième énoncé, nous avons établi que l'enseignant visait trois catégories d'intentions éducatives lorsqu'il mobilisait des pratiques non verbales : se soutenir soi-même, cibler l'élève perturbateur et cibler le groupe en entier. Et tel que nous le spécifions, certains liens peuvent être faits entre ces catégories d'intentions et les écrits de plusieurs auteurs et chercheurs s'étant penchés sur les fonctions des comportements non verbaux chez l'enseignant.

D'abord, une première catégorie d'intentions éducatives pour les enseignants revient à se soutenir eux-mêmes. Dans cette optique, ils ont relaté leur volonté d'économiser du temps et de l'énergie en intervenant à l'aide de pratiques non verbales. Tel que nous l'avons souligné dans le chapitre sur le cadre conceptuel (chapitre II), cette catégorie d'intentions éducatives identifiées lors de l'analyse des données renvoie à la fonction globale d'économie pour l'enseignant. Ainsi, comme le stipulent notamment Archambault et Chouinard (2009) de même que Bordeleau et Morency (1999), cette économie passe principalement par la mobilisation de pratiques discrètes (économie d'énergie) et d'interventions directes et rapides (économie de temps), et implique un haut niveau de conscience de la part de

l'enseignant. Vus ainsi, les comportements non verbaux de l'enseignant seront considérés comme des pratiques éducatives (Hannoun, 1989). C'est donc dire que lorsque l'enseignant vise à économiser du temps ou de l'énergie en mobilisant des pratiques non verbales, il n'est pas question de comportements inconscients ou de réflexes. Pour l'essentiel, ce rôle correspond globalement à des actions plutôt planifiées, réfléchies et intentionnelles.

Par ailleurs, cette recherche a permis d'établir que les pratiques non verbales répondent à une seconde catégorie d'intentions éducatives : celle d'intervenir de façon ciblée auprès de l'élève perturbateur. Pour ce faire, les enseignants ont généralement affirmé vouloir entretenir et développer la relation éducative qu'ils ont avec l'élève impliqué. À cet effet, et à l'instar de plusieurs auteurs tels que Archambault et Chouinard (2009), Cooper et Simonds (2011), DeLandsheere et Delchambre (1979), Marsollier et Obin (2004), Pujade-Renaud et Zimmermann (1976), Tavares (1988) et Vayer et Roncin (1986), les pratiques non verbales répondent à une volonté, pour l'enseignant, de faire preuve de respect, de calme et, surtout, de discrétion lors d'une intervention ciblant l'élève perturbateur. De plus, ce respect passe par la volonté d'adapter les interventions à la diversité des situations rencontrées (neuvième énoncé). Ainsi, et également liée au treizième énoncé, cette volonté exerce une influence importante sur la nature des relations interpersonnelles en classe (Knapp, 2006). Plus spécifiquement, cette recherche nous pousse à valider certaines études qui ont étudié l'impact positif de la proximité affective entre l'enseignant et les élèves, notamment sur le comportement et l'attitude des élèves en

classe (Lanette et Kimo, 2006) ainsi que sur leur perception de l'autorité enseignante (McCroskey, Richmond et McCroskey, 2006). Au-delà des effets bénéfiques sur le comportement des élèves, la relation éducative peut avoir des effets bénéfiques sur l'apprentissage (Frymier, 1994; Giles et Le Poire, 2006), sur la motivation (Richmond, McCroskey et Hickson, 2008) ainsi que sur les perceptions que l'élève a du milieu scolaire (McCroskey, Richmond et McCroskey, 2006). Enfin, Lanette et Kimo (2006) font état de plusieurs études qui ont identifié une corrélation positive entre le degré de proximité affective avec les élèves et l'influence, la clarté et la crédibilité de l'enseignant. En ce sens, la qualité de la relation éducative, qui dépend notamment des comportements non verbaux de l'enseignant (Cooper et Simonds, 2011; Marsollier et Obin, 2004), serait liée à la répercussion des pratiques non verbales qu'il mobilise.

Enfin, les résultats de cette recherche nous mènent à établir une troisième catégorie d'intentions éducatives lors de la mobilisation de pratiques non verbales : il s'agit de la volonté d'intervenir collectivement en considérant le groupe comme une entité globale. Plus spécifiquement, les enseignants qui mobilisent des pratiques non verbales en fonction de cette catégorie d'intentions éducatives visent généralement à promouvoir certains comportements qu'ils jugent adéquats ou encore à prévenir d'éventuelles perturbations en classe. Ce rôle attribué aux pratiques non verbales de l'enseignant se retrouve notamment chez Archambault et Chouinard (2009) ainsi que chez Cooper et Simonds (2011) pour qui les pratiques non verbales de l'enseignant

ont pour fonction générale de contrôler la classe, plus précisément d'encourager un comportement jugé désirable chez l'élève.

Lorsque l'on s'attarde à l'analyse approfondie de ces trois catégories d'intentions éducatives, il ressort qu'elles correspondent à certaines fonctions que les écrits scientifiques attribuent aux pratiques non verbales mobilisées par l'enseignant lorsqu'il doit gérer des comportements perturbateurs en classe. Ce constat est mis en lumière par la Figure 16 qui, pour l'essentiel, reprend les éléments présentés dans la section 2.1.2.2.2 du chapitre portant sur le cadre conceptuel (chapitre II).

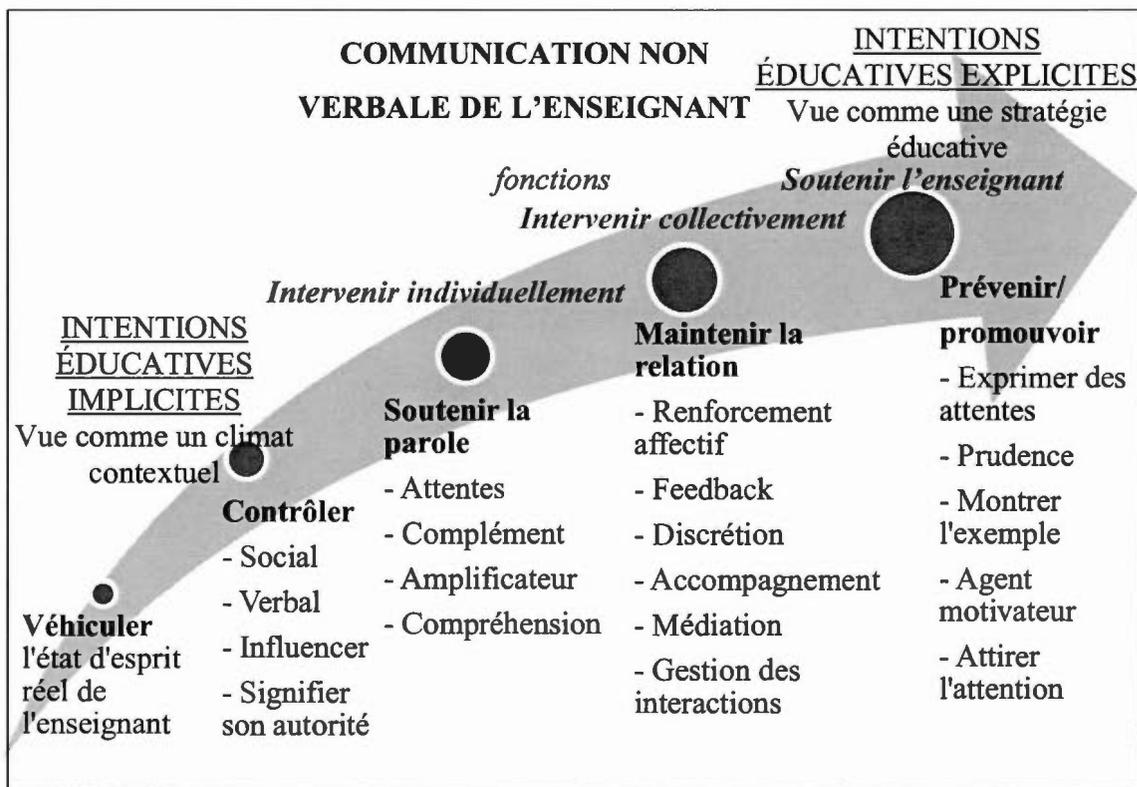


Figure 16. Parallèle entre les fonctions des comportements non verbaux de l'enseignant et ses intentions éducatives.

En reprenant essentiellement les éléments présentés antérieurement dans la section 2.1.2.2.3 du chapitre II de cette thèse et tels que regroupés dans la Figure 16, nous constatons que les trois catégories d'intentions éducatives que nous avons identifiées lors de l'analyse des données correspondent aux trois niveaux supérieurs de conscience professionnelle dépeints dans les écrits scientifiques. Ceci nous pousse donc à affirmer que, de manière générale et à des degrés variables, les pratiques non verbales sont mobilisées par l'enseignant en tant que pratiques conscientes, réfléchies et délibérées. En tant que telles, leur rôle, quoique pluriel, ne peut être simplement associé à un langage implicite faisant partie du climat contextuel de la situation vécue en classe.

Au-delà de la pluralité du rôle des pratiques non verbales, les résultats de cette recherche démontrent qu'elles ont un rôle limité dans la gestion des comportements perturbateurs des élèves. À l'instar des sixième et septième énoncés, la mobilisation de pratiques non verbales est fortement associée à une situation problématique impliquant un comportement peu ou modérément perturbateur, c'est-à-dire sous-réactif (St-Laurent, 2008). Pareil constat permet sans doute de relativiser certaines affirmations faites par plusieurs auteurs en sciences de l'éducation, qui attribuent généralement un rôle plus large aux pratiques non verbales dans le processus d'intervention de l'enseignant (Benzer, 2012; Legault, 2003; McCroskey et Hickson, 2008; McCroskey, Richmond et McCroskey, 2006). Comme nos résultats le démontrent, les pratiques non verbales répondraient davantage à des fonctions

introductives et relèveraient, pour l'essentiel, de l'intention de mobiliser un premier palier d'intervention. En contrepartie, les enseignants sont d'avis que de recourir exclusivement à des pratiques non verbales pour gérer des situations jugées plus difficiles pourrait même représenter un obstacle à la gestion de la situation. Vu ainsi, il peut être considéré que les élèves adoptant des comportements surréactifs nécessitent des interventions qui dépassent la seule mobilisation de pratiques non verbales de la part de l'enseignant (Dhaem et Paterson, 2012).

5.1.4 Objectif 4 : comprendre la façon dont l'enseignant développe son répertoire de pratiques non verbales

En fonction du quatrième et dernier objectif, et à l'instar du onzième énoncé, cette recherche a permis de comprendre que les pratiques non verbales font partie d'un répertoire de pratiques éducatives qui se développe au fil que se construisent les compétences professionnelles de l'enseignant. À cet effet, alors que Neill (1991) se demandait si « la compétence non verbale des enseignants est innée ou construite »¹⁹ (p.147), cette recherche nous apprend que cette compétence se développe comme toute autre compétence professionnelle pour l'enseignant.

Tout d'abord, les pratiques d'intervention liées à la mobilisation de comportements ou d'attitudes non verbales se développent dans l'action, c'est-à-dire à travers un mélange d'expériences, de réflexion et de connaissances plus théoriques.

¹⁹ Traduction libre de « *Are nonverbally skilled teachers born or are their skills made* ».

Pour les enseignants, les pratiques non verbales sont des actions découlant d'un processus où s'entremêlent l'analyse situationnelle et la recherche d'une adéquation entre leurs intentions éducatives et les répercussions sur les comportements des élèves.

De nombreux écrits scientifiques vont dans le même sens que les enseignants et soutiennent l'idée que les compétences professionnelles se développent en grande partie dans l'action éducative et pédagogique (Amherdt, Dupuich-Rabasse, Emery et Giaube, 2000; Baudouin 2002; Bellier, 1999; Fouilleul, 1995; Gauthier et Martineau, 1998; Gendron, 1995; Morier, 2001; Paquay, 2002; Ropé et Tanguy, 1994; Stroobants, 1993; Tardif, 2006) et impliquent, d'une certaine façon, un alignement des intentions et des conséquences (Jonnaert, 2002). Pour ces auteurs, la compétence professionnelle renvoie naturellement au savoir expérientiel et au contexte vécu. De ce fait, elle « est indissociable de l'activité par laquelle elle se manifeste » (Lemoine, 2002, p. 23). Ainsi, tel qu'il a été décrit par les enseignants, le processus d'intervention menant à la mobilisation de pratiques non verbales pourrait être vu comme étant la mise en œuvre d'une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinaison appropriée de ressources (LeBoterf, 2008). Ces ressources combinées peuvent être considérées comme des « connaissances raisonnées » (Ropé et Tanguy, 1993, p. 13).

Par ailleurs, les enseignants soulignent que les pratiques non verbales se développent comme un processus à long terme, ce qui trace un autre parallèle avec les écrits sur le développement des compétences professionnelles (Kalika, 1998; Levy-Leboyer 1996; Van Der Heijden, 1999). Comme le mentionnent Fourez, Hespel,

Baillieux, Bertrand, Druet, Dufour, Maniet, Miche, Romao, Tilman, et Van Der Brempt (2007) ainsi que Bélair (2001), ce développement est progressif, demande du temps, de la curiosité, de l'audace, et implique l'adoption d'une posture réflexive. De plus, tel que l'ont précisé les enseignants, la mobilisation de pratiques non verbales qui s'inscrit dans un processus de développement de compétences est fortement teintée par l'influence des pairs. À cet effet, Lainé (2005) affirme que la compétence de l'enseignant peut être vue comme une construction collective. Dès lors, et tel que le précisent les enseignants, les collègues peuvent exercer une influence dans le développement de compétences professionnelles intervenant dans la mobilisation de pratiques non verbales des enseignants (Fernagu-Oudet, 2006).

5.2 Nouveau regard sur la problématique

La problématique sur laquelle se fonde cette recherche concerne les difficultés rencontrées par les enseignants à gérer efficacement les comportements jugés perturbateurs de leurs élèves. Afin de gérer adéquatement ces situations problématiques, plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que l'enseignant possède un répertoire de pratiques éducatives sollicitant ses comportements non verbaux. Or, rendus au terme de cette recherche, nous avons réalisé que nous adoptons un regard nouveau sur certains aspects de cette problématique. Nous remettons ainsi en question la façon dont nous l'avons conçue au départ, notamment en ce qui concerne la construction conceptuelle que nous avons développée autour des comportements perturbateurs en classe.

Tout d'abord, l'analyse des propos des enseignants lors des nombreux entretiens nous permettent de constater que, pour eux, le phénomène de l'adoption de comportements perçus comme étant perturbateurs en classe est lié au quotidien de l'enseignant. Il ne concerne pas un phénomène épisodique auquel les enseignants sont confrontés à quelques reprises ou de façon sporadique durant l'exercice de leur profession. Les exemples qu'ils relatent renvoient à des situations qui se présentent à eux de façon régulière et continue. Cet aspect de nos résultats valide les écrits de plusieurs auteurs qui ont mené d'importantes recherches réparties sur plusieurs décennies, dont Beaman, Wheldall et Kemp (2007), Byrne (1999), Meyers (2003), Shook (2012) et Wheldall et Merrett (1988). En plus de confirmer que la gestion des comportements jugés perturbateurs est une problématique faisant partie de la réalité quotidienne des enseignants, cette recherche a été l'occasion de valider le fait qu'il s'agit d'un phénomène qui se manifeste notamment sur le territoire québécois. Cette forme de contextualisation du phénomène va dans le même sens que l'affirmaient récemment des auteurs tels que Cadière (2011), Doudin, Curchod-Ruedi et Moreau (2011), Janot-Bergugnat et Rasclé (2008), Maranda, Marché-Paillé et Viviers (2011) et Nault et Lacourse (2008).

Parlons ensuite de l'évolution du phénomène des comportements perturbateurs dans les milieux scolaires québécois. Dans notre problématique, ces comportements étaient initialement présentés comme faisant partie d'un phénomène ayant pris de l'ampleur au cours de la dernière décennie. Ainsi, en nous appuyant sur certains auteurs tels que Morizot, Maranda, Poirier, Tremblay et Freeston (2002), se

référant eux-mêmes à certaines données statistiques dont celles du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2001), une conclusion pouvait être faite quant à l'augmentation du nombre de comportements jugés perturbateurs dans les classes du Québec. Ces statistiques ministérielles reposent sur l'observation d'une augmentation du nombre d'élèves ayant reçu des services d'aide au comportement. Or, une meilleure compréhension du concept de comportement perturbateur nous permet maintenant de faire une relecture de ces statistiques. En effet, tel que cette recherche nous a permis de le comprendre, il existe différents types et niveaux de comportements perturbateurs aux yeux des enseignants. Dans la majorité des cas relatés par ces derniers, les situations problématiques n'entraînaient pas le recours à des mesures d'aide externes à la classe. Pour l'enseignant, la majorité des comportements perturbateurs sont relativement mineurs, c'est-à-dire qu'ils sont jugés comme étant pour la plupart peu ou modérément perturbateurs. Par conséquent, il peut être considéré que le phénomène des comportements perturbateurs adoptés par les élèves se manifeste souvent, sinon majoritairement, en parallèle des statistiques ministérielles relatées. Par conséquent, tel que nous avons étudié les comportements perturbateurs dans cette recherche, il ne nous semble pas pertinent de considérer que les comportements perturbateurs en classe sont plus fréquents que par le passé. De ce fait, il semblerait inopportun, en fin de parcours, de soutenir une argumentation voyant le phénomène comme gagnant en importance au fil des années.

Par ailleurs, notre problématique de départ laissait entendre que les comportements perturbateurs pouvaient être globalement vus comme une « nouvelle

réalité » dans les milieux scolaires. Or, tel que nous le préciserons dans la prochaine section, les écrits scientifiques racontent plutôt que, de tout temps, les enseignants ont affirmé être confrontés à de multiples comportements perçus comme étant perturbateurs. De plus, nos recherches approfondies sur la question nous ont permis de constater que les comportements identifiés comme perturbateurs par les enseignants ont relativement peu changé au fil des décennies. C'est ce que nous mettrons en lumière dans la prochaine section.

Également, un nouvel éclairage sur notre problématique initiale peut être apporté lorsque, a posteriori, nous considérons le rôle des pratiques non verbales au sein du processus d'intervention de l'enseignant aux prises avec des comportements perturbateurs en classe. Dans notre problématique de départ, les attitudes et les comportements non verbaux de l'enseignant étaient présentés comme étant un aspect majeur des pratiques considérées comme efficaces en gestion de classe, et ce, sans égard aux types de situations rencontrées. Or, certains constats tirés des résultats d'analyse de cette recherche nous poussent à nuancer fortement le rôle des pratiques non verbales de l'enseignant en contexte de gestion des comportements perturbateurs. En effet, comme en témoignent certains aspects des résultats de cette recherche, et comme nous le préciserons dans les sections 5.5 et 5.6 du présent chapitre, les pratiques non verbales sont généralement considérées par l'enseignant comme faisant partie d'un premier palier d'intervention. Par conséquent, il peut être considéré que leur efficacité est plutôt limitée à certaines situations et tributaire de certaines conditions favorables propres à la situation vécue.

5.3 Homogénéité des types de comportements perturbateurs

Tel que nous le stipulions dans le chapitre sur le cadre conceptuel (chapitre II), cette recherche concerne les comportements des élèves qui sont perçus comme étant incompatibles avec les apprentissages scolaires et qui visent ou entraînent la dégradation de l'atmosphère de la classe ou l'interruption momentanée de la situation d'apprentissage (Chouinard, 2009; Cipani, 1995; Corriveau, 1991; Fortin et Strayer, 2000; Martin, Morcillo et Blin, 2004; Polsgrove, 1996). Au cours de cette recherche, les enseignants ont identifié une série de comportements qu'ils jugent perturbateurs dans leur classe. Pour arriver à cette liste de comportements, ils se sont exclusivement appuyés sur leurs expériences vécues en tant qu'enseignants. Ils ont relaté des exemples de situations où ils sont intervenus à l'aide de pratiques non verbales. Or, bien que les enseignants n'aient été soumis à aucun corpus théorique portant spécifiquement sur les comportements perturbateurs en classe, nos recherches sur le phénomène étudié nous permettent d'établir plusieurs rapprochements entre les types de comportements perturbateurs identifiés par les enseignants et ceux qui sont relatés dans les écrits scientifiques.

L'analyse des comportements identifiés par les enseignants ainsi que des nombreux commentaires qui y sont liés tendent à démontrer que le phénomène des comportements perturbateurs tel qu'il est décrit aujourd'hui n'a que très peu évolué au fil des années. Une recherche dans les écrits scientifiques traitant des comportements perturbateurs, dérangeants ou problématiques permet de voir que les

types de comportements demeurent généralement inchangés au fil des décennies et que, globalement, les éléments constituant le phénomène des comportements perturbateurs n'ont subi que très peu de modifications sur plus de 80 ans de recherches. D'ailleurs, au milieu des années 70, Kingston et Gentry (1974) arrivaient à pareil constat et établissaient que la perception des enseignants sur ce qui, à leurs yeux, représente un comportement perturbateur n'avait pratiquement pas changé entre le début des années 60 et le milieu des années 70. En d'autres termes, ce qui autrefois perturbait les enseignants les perturbe toujours aujourd'hui.

Afin de faire ressortir cette stagnation dans les types de comportements perturbateurs en classe, nous avons regroupé dans le Tableau 10 les principaux comportements perturbateurs identifiés dans certaines publications scientifiques étalées sur plusieurs décennies. À cela, nous avons ajouté ceux qui ont été identifiés dans la présente recherche.

Tableau 10

Les principaux types de comportements perturbateurs au fil des décennies

	Martens & Russ (1932)	Hurlock & McDonald (1934)	Sparks (1952)	Garrison, (1959)	Spivack, G. S. & Marshall (1967)	O'Leary and al. (1970)	Kingston & Gentry (1974)	Haroun & O'Hanlon (1997)	Martin, Morcillo & Blin	Wheldall & Merrett. (1988)	Beaman, Wheldall & Kemp (2007), basé sur Houghton, Wheldall & Merrett. (1988)	Cette recherche (2015)
Inattention/ rêvasserie	x	x	x	x	x					x		X
Mauvaise posture	x					x	x					X
Parler sans avoir demandé la parole/ interrompre	x		x	x		x		x	x	x		X
Démotivation/ perte d'énergie/ négligence	x	x	x	x	x			x				X
Agitation/ Déplacement			x		x	x	x	x	x			X
Chuchoter/ Bruit		x	x			x		x	x	x		X

En 1932, Martens et Russ ont identifié une grande quantité de comportements perturbateurs adoptés par des élèves en classe ordinaire. Parmi ceux-ci, les plus fréquemment observés relèvent de l'inattention et de la rêvasserie, de l'adoption

d'une mauvaise posture, de la prise de parole sans avoir demandé la permission, de la démotivation, de la perte d'énergie ou encore de la consommation de nourriture en classe. En reprenant les travaux menés par Wickman (1928), Hurlock et McDonald (1934) identifient pour leur part les chuchotements et les murmures, l'inattention et les attitudes négligentes comme étant les manifestations perturbatrices majoritairement rencontrées par les enseignants. En contrepartie, les manifestations d'impulsivité et d'intimidation directe sont relevées comme étant beaucoup moins présentes dans le quotidien des enseignants.

Au début des années 50, Sparks (1952) a demandé à des enseignants de classer une série de comportements en fonction de leur degré de perturbation pour eux. Dans ce classement, les interruptions de l'enseignant, la négligence au travail, l'inattention, l'agitation et les chuchotements sont identifiés comme les types de comportements les plus perturbateurs pour l'enseignant. Quelques années plus tard, Garrison (1959) a, à son tour, identifié une liste de comportements pouvant être dérangeants pour l'enseignant tels que prendre la parole au mauvais moment, fournir un rendement scolaire insuffisant, déranger la classe, être inattentif, rire, être en retard ou absent.

Au cours de la décennie suivante, Spivack et Marshall (1967) ont identifié la distraction, l'agitation, la rêvasserie, le négativisme et la démotivation comme autant d'exemples de comportements perturbateurs pour l'enseignant. Dans les mêmes années, et en se basant sur la classification développée par O'Leary et Becker (1967), O'Leary, Kaufman et Drabman (1970) ont étudié les effets d'interventions spécifiques

de l'enseignant (en comparant les cris et les interventions plus discrètes) sur les comportements perturbateurs des élèves. Ces comportements sont, par exemple, le fait de se lever de sa chaise sans demander la permission, jouer avec des objets durant les périodes d'enseignement de groupe, bouger sur sa chaise, émettre des bruits avec la bouche ou autrement, être agressif, parler sans attendre son tour. Au cours de la même décennie, Kingston et Gentry (1974) ont identifié certains comportements considérés par les enseignants et les directeurs d'établissements scolaires comme étant les plus perturbateurs durant les années 60 et 70 sur le territoire américain. Par ordre d'importance, ces comportements concernent notamment la non-remise de travaux scolaires, l'insubordination, l'impolitesse et l'adoption d'un langage vulgaire.

Vers la fin des années 80, d'importantes recherches menées par Wheldall et Merrett (1988) ont permis d'identifier certains comportements perturbateurs en classe tels que le fait de parler sans avoir obtenu la parole, l'inattention en classe et la production de bruits. De tels comportements ont également été relatés dans les mêmes années par Dawoud et Adeeb (1989). Plus tard, ces recherches vont mener Beaman, Wheldall et Kemp (2007) à réitérer l'identification de pareils types de comportements perturbateurs. Des comportements similaires ont également été identifiés au tournant du 21^e siècle par Martin, Morcillo et Blin (2004).

Ce que nous montre cet exercice de comparaison entre certaines études menées à divers moments depuis plus de 80 ans, c'est que, malgré les nombreuses années qui se sont écoulées, les principaux types de comportements d'élèves qui sont identifiés comme perturbateurs dans les recherches demeurent fortement stables. Ce

constat est particulièrement juste en ce qui concerne les élèves inattentifs, ceux qui parlent sans avoir préalablement obtenu la parole, ceux qui sont démotivés ou peu énergiques, ceux qui sont agités ou en déplacement non autorisé et ceux qui chuchotent ou qui émettent des bruits.

De surcroît, nos résultats de recherche nous ont permis d'identifier certains types de comportements perturbateurs qui sont en continuité avec cette stabilité dont il est ici question. En effet, ces six types de comportements perturbateurs font partie de ceux qui ont été identifiés par les enseignants qui ont participé à cette recherche. Précisons également qu'ils relèvent tous de comportements jugés peu ou modérément perturbateurs par les enseignants.

5.4 Intensité des situations de perturbation scolaire

Comme nous l'avons explicité dans le chapitre précédent, cette recherche a été l'occasion de comprendre le phénomène des comportements perturbateurs en classe, notamment en permettant de réaliser que, pour les enseignants, les comportements qu'ils jugent perturbateurs s'organisent subjectivement autour de trois niveaux d'intensité, soit les comportements peu perturbateurs, les comportements modérément perturbateurs et les comportements très perturbateurs. Cette organisation, même si elle demeure imprécise, va de pair avec les deux types de difficulté de comportement relatés par St-Laurent (2008) : les comportements surréactifs (ou externalisés) et les comportements sous-réactifs (ou internalisés). St-Laurent (2008) classe les manifestations de violence, d'agressivité, de colère, d'opposition ou d'impolitesse

dans la catégorie des comportements surréactifs (ou externalisés). Toujours selon l'auteur, les comportements sous-réactifs (ou internalisés) comprennent plutôt les attitudes liées au découragement, à l'inattention, au manque d'énergie ou à la fatigue.

Plus précisément, les comportements jugés comme étant très perturbateurs relèvent du type surréactif, alors que ceux jugés peu perturbateurs sont plutôt liés aux comportements sous-réactifs. Ainsi, comme le précise un participant, « les comportements passifs sont moins perturbateurs que les autres ». Et comme nous l'expliquerons ultérieurement, les interventions non verbales de l'enseignant seront fortement orientées par cette catégorisation sommaire des comportements jugés perturbateurs. Même si elle demeure hautement subjective, l'existence de cette catégorisation s'avère être au centre du processus d'intervention tel que nous l'avons compris. Elle trace un parallèle entre les résultats de cette recherche et les écrits d'autres chercheurs tels que Beaman, Wheldall et Kemp (2007), Haroun et O'Hanlon (1997), Kokkinos, Panayiotou et Davazoglou (2004), Martin, Morcillo et Blin (2004) et Shen, Zhang, Zhang, Caldarella, Richardson et Shatzer (2009). Ces chercheurs ont tous contribué à mettre de l'avant l'existence d'échelles au sein desquelles les enseignants classent, subjectivement et plus ou moins consciemment, les comportements perturbateurs des élèves par niveau d'importance pour eux.

Toujours sur la hiérarchisation des comportements jugés perturbateurs, il ressort des résultats d'analyse que les enseignants jugent que les comportements surréactifs sont des comportements très perturbateurs pour eux. À l'inverse, des comportements plutôt sous-réactifs sont jugés par les enseignants comme étant peu

perturbateurs en classe. À première vue, de tels résultats semblent en phase avec ceux relatés dans d'autres recherches apparentées. En effet, un certain nombre de recherches étalées sur plusieurs décennies ont démontré que, lorsqu'il est question de comportements perturbateurs, ce sont plutôt les comportements extériorisés qui ressortent comme étant les plus perturbateurs pour les enseignants tels que l'action de parler en classe sans avoir demandé la parole ou couper la parole à un autre élève ou à l'enseignant (Beaman, Wheldall et Kemp, 2007). Toutefois, une analyse plus approfondie des résultats de cette recherche nous permet de nuancer que, bien qu'ils soient perçus comme étant plus perturbateurs, les comportements extériorisés semblent beaucoup moins fréquents que les comportements intériorisés. Ainsi, bien que, au départ de cette recherche, ils aient affirmé trouver les comportements extériorisés plus importants puisqu'ils sont plus perturbateurs que ceux intériorisés, les enseignants n'ont, par la suite, cité en exemple que des situations comprenant des comportements intériorisés. En effet, lors des très nombreuses occasions où ils ont dû discourir de façon approfondie sur leurs expériences vécues, les enseignants ont presque exclusivement relaté des événements qu'ils avaient pourtant classés parmi les comportements peu ou modérément perturbateurs. Nous croyons que ce sont ces exemples, qu'ils ont choisis naturellement et librement, qui démontrent que, pour les enseignants, les comportements perturbateurs impliquent majoritairement des manifestations intériorisées. C'est donc dire que, pour les enseignants, l'importance des comportements perturbateurs n'est pas véritablement attribuable à leur intensité, mais plutôt à leur fréquence. Mentionnons qu'il y a plus de trois quarts de siècle,

Hurlock et McDonald (1934) faisaient ressortir pareil constat dans leurs recherches menées sur le travail quotidien des enseignants. Afin d'expliquer, sans doute partiellement, cette apparence de contradiction dans le discours des enseignants, nous nous reportons aux propos de Infantino et Little (2005) et Martin, Morcillo et Blin (2004). Selon ces auteurs, les informations véhiculées par les médias, qui contribuent généralement à voir les comportements de violence et d'intimidation comme étant les types de comportements les plus perturbateurs pour l'enseignant, peuvent avoir un impact sur les perceptions des enseignants. De plus, pareils constats démontrent que les enseignants voient les comportements perturbateurs sous un paradigme éducatif qui considère le concept d'abord comme un phénomène social plutôt que comme une situation vécue au quotidien qui n'implique pas nécessairement de diagnostic médical.

Dans les écrits scientifiques, on retrouve divers systèmes de catégorisation permettant aux auteurs d'organiser les comportements perturbateurs en fonction de l'intensité des situations auxquelles ils renvoient. À cet effet, des liens peuvent être faits entre notre recherche et les conclusions tirées par d'autres chercheurs. En procédant à une recherche documentaire a posteriori, nous avons notamment constaté de forts liens de concordance entre le système de catégorisation auquel nous sommes arrivés au terme de cette recherche et celui proposé par Vogler et Bishop (1990). Pour les auteurs, les comportements perturbateurs peuvent se classer selon les trois mêmes catégories que celles qui ont été identifiées dans l'analyse du discours des enseignants ayant participé à notre recherche. Ainsi, à titre d'exemple, il est considéré qu'un élève inattentif ou en retard adoptera un comportement peu perturbateur. Par ailleurs, si

l'élève rit sans raison apparente, interrompt l'enseignant ou émet des bruits inutiles, il sera considéré comme adoptant un comportement modérément perturbateur. Enfin, un élève qui insulte, bouscule, intimide ou agresse un autre membre de la communauté éducative sera considéré comme ayant un comportement très perturbateur.

5.5 Stabilité du rôle des pratiques éducatives de l'enseignant dans la gestion des comportements perturbateurs des élèves

Traditionnellement, les comportements perturbateurs ont été définis comme étant une problématique touchant d'abord l'enseignant. Ainsi, depuis plusieurs décennies, des auteurs définissent le comportement perturbateur comme un désordre entrant en conflit avec les pratiques pédagogiques de l'enseignant et bouleversant le cours normal des activités en classe (Cadière, 2011; Chouinard, 2009; Cipani, 1995; Corriveau, 1991; Dawoud et Adeeb, 1989; Fortin et Strayer, 2000; Martin, Morcillo et Blin, 2004; McManus, 1995; Sanders, 1977).

Pour ces auteurs, il est généralement considéré que l'adoption par les élèves de comportements perturbateurs à l'école est fortement liée à la mobilisation par l'enseignant de certaines pratiques éducatives inefficaces ou inappropriées. Ainsi, dans les années 70 et 80, les pratiques de gestion comportementale étaient souvent rattachées au « problème de discipline » ou à « l'indiscipline » (Dawoud et Adeeb, 1989; Kingston et Gentry, 1974; Peckenpaugh, 1974). Ces problèmes étaient bien souvent directement liés à un ensemble de règles que l'enseignant devait appliquer afin d'évoluer dans un climat de classe harmonieux. Pour des auteurs comme Brand

(1974), George (1975), Holliday (1974), Peckenpaugh (1974) ou Sanders (1977), il existait certaines bases devant être connues des enseignants, des novices aux plus expérimentés, afin de gérer adéquatement les comportements perturbateurs des élèves. Ces bases relevaient en quelque sorte de l'autodiscipline de l'enseignant puisque ce dernier était considéré comme responsable de la mise en pratique de ces règles de base. Ces règles concernaient, par exemple, la planification adéquate des activités pédagogiques, l'adoption d'une attitude ferme et autoritaire, la variation des pratiques éducatives, le contrôle durant l'action. Elles incluaient également des notions comme le respect et la dignité des élèves (Brand, 1974). Ces bases étaient généralement considérées comme les ingrédients d'une « recette gagnante » devant guider l'enseignant dans ses pratiques de gestion des comportements perturbateurs (Brand, 1974). Une telle conception du phénomène renvoie directement la cause de ces manifestations perturbatrices vers les pratiques professionnelles de l'enseignant. À nos yeux, cela revient à dire que l'enseignant qui est soumis à de tels comportements en classe en est, en grande partie, responsable. De nos jours, les auteurs sont encore nombreux à considérer que les pratiques éducatives de l'enseignant jouent un rôle de premier plan dans le phénomène des comportements perturbateurs, dans leur gestion, mais également dans leur manifestation (Amédéo, 2009; Barbeta, Norona et Bicard, 2005; Boynton et Boynton, 2009; Burroughs, 2007; Dhaem et Paterson, 2012; Evertson et Emmer, 2009; Gaudreau, 2011; Gaudreau, Royer, Frenette et Beaumont, 2012; Nault et Lacourse (2008).

5.6 Des conséquences positives aux pratiques non verbales

Tel que nous l'avons spécifié dans le chapitre précédent, les enseignants mobilisent des pratiques non verbales par souci d'obtenir des conséquences alignées à leurs intentions éducatives. À l'instar des écrits de Lenoir (2007), force est de constater que les pratiques non verbales de l'enseignant comprennent plusieurs des caractéristiques relevées par l'auteur comme entraînant des répercussions positives. Ainsi, nos résultats démontrent que, lorsqu'elles visent à intervenir efficacement sur les comportements des élèves, les pratiques non verbales de l'enseignant ne sont pas toujours la réalisation d'un plan préalable, ni plus qu'elles répondent toujours à des objectifs prédéfinis. Ainsi vue, et dans le même sens que l'entend Lenoir (2007), leur mise en œuvre ne relève pas toujours d'un traitement rationnel, délibéré et méthodique puisque l'enseignant s'inscrit dans un processus d'intervention sans avoir forcément conscience de l'ensemble des éléments du cadre et du contexte de son action. Enfin, dans un effort de différenciation éducative, l'enseignant mobilise des pratiques non verbales qui sont généralement adaptées aux spécificités des situations vécues.

Les différentes catégories d'intentions éducatives qui ont été décrites dans nos résultats de recherche montrent qu'aux yeux de l'enseignant, la réussite de ses interventions peut prendre diverses formes. Par exemple, l'enseignant peut mobiliser des pratiques non verbales afin d'économiser du temps et de l'énergie, ou encore pour consolider son autorité en classe et ainsi se soutenir soi-même. Pareils constats vont dans le même sens que les écrits de Zeki (2009) qui établissait récemment que la

mobilisation, par l'enseignant, de pratiques non verbales liées au regard ou aux expressions faciales lui permettait notamment de sauver du temps et de l'énergie. Il peut également chercher à développer ou à entretenir la relation éducative en intervenant spécifiquement auprès d'un élève qui adopte un comportement perturbateur. Par ailleurs, la mobilisation de pratiques non verbales peut être liée à la recherche d'interventions collectives. Face à ces constats tirés de nos résultats de recherche, certains parallèles peuvent être faits entre les connaissances issues des récentes recherches sur les conséquences positives des pratiques éducatives et certains aspects de notre construction théorique. C'est notamment le cas des écrits portant sur les pratiques promotionnelles.

Par ailleurs, les conséquences positives entraînées par la mobilisation de pratiques non verbales chez l'enseignant permettent de dresser un autre pont entre nos résultats de recherche et ceux d'autres recherches menées en sciences de l'éducation : celui entre les pratiques non verbales et les situations jugées peu ou modérément perturbatrices. Dans cette recherche, il a été établi que les enseignants sont plus enclins à mobiliser des pratiques non verbales lorsqu'ils sont confrontés à des comportements de type sous-réactif (St-Laurent, 2008). Pour les enseignants qui ont participé à cette recherche, les comportements sous-réactifs comprennent, par exemple, les retards, la démotivation, l'inattention, la mauvaise posture, la fatigue, la production de bruits, la perte de temps, les interruptions, l'agitation. À l'instar de cette recherche, pareil constat a été fait par certains auteurs. C'est notamment le cas de Dhaem et Peterson (2012), qui considèrent que, bien qu'elles puissent être vues

comme des pratiques globalement utiles, les pratiques non verbales de l'enseignant ont moins de conséquences positives lorsque la situation implique un comportement très perturbateur. Un constat similaire a également été fait par Vogler & Bishop (1990) qui avaient conclu que les pratiques mobilisant la communication non verbale venaient au second rang des pratiques adoptées par les enseignants lorsqu'ils font face à des comportements peu ou modérément perturbateurs. Par ailleurs, les auteurs précisait que ces pratiques non verbales baissaient au huitième rang lorsque la situation impliquait un comportement très perturbateur.

5.7 Formation aux pratiques non verbales

Tel que nous l'avons exposé au cours des chapitres antérieurs, la communication non verbale de l'enseignant a fait l'objet d'un important corpus de publications scientifiques au cours du 20^e siècle ainsi qu'au début du 21^e siècle. Toutefois, malgré ces nombreuses recherches touchant notamment aux pratiques non verbales de l'enseignant et à leur rôle dans le processus de gestion comportementale des élèves, peu d'entre elles ont spécifiquement été menées sur la formation aux pratiques non verbales. De plus, les quelques recherches sont bien souvent de faible ampleur, ou n'aboutissent pas à des résultats probants. Si bien qu'il semble toujours d'actualité de se poser la question soulevée par Neill (1991) il y a près d'un quart de siècle : les compétences non verbales des enseignants sont-elles innées ou peuvent-elles être construites ?

5.7.1 Une diversité des champs disciplinaires

La recherche sur la formation aux pratiques non verbales ainsi que celle plus générale portant sur le développement de compétences en communication non verbale sont largement sous-développées par rapport à celles abordant d'autres aspects des pratiques non verbales tels que les rôles et les types de comportements non verbaux. On retrouve par contre certains écrits traitant de la formation aux pratiques non verbales reliées à d'autres champs disciplinaires que celui des sciences de l'éducation. C'est notamment le cas des sciences de la santé.

Au fil des décennies, quelques chercheurs se sont intéressés à la formation aux pratiques non verbales chez les médecins. Cet intérêt se fonde en grande partie sur le fait que la compétence de communication non verbale est incluse dans un nombre grandissant de programmes de formation (Ishikawa, Hashimoto, Kinoshita et Yano, 2010). Les chercheurs ont mené une étude visant à développer un programme de formation à la compétence de communication non verbale chez les médecins afin d'être davantage en mesure de décoder les aspects sous-jacents à l'entrevue avec le patient et, éventuellement, de faire une lecture plus complète de la situation qui leur est soumise. Encore plus récemment, Albardiaz (2011) a étudié chez des stagiaires en médecine leur compétence de communication non verbale. Pour ce faire, l'auteur avait appelé les étudiants à interpréter le sens de dialogues tirés d'extraits vidéo produits dans une langue qui leur était inconnue. Cet exercice avait pour but de sensibiliser les stagiaires en médecine à l'importance des messages non verbaux qui accompagnent le contenu verbal d'un discours.

Par ailleurs, dans un autre champ disciplinaire, celui de la vente et du commerce, Gschwandtner (1980) affirmait que certaines pratiques non verbales peuvent être enseignées et ce, sans avoir recours à la mémorisation des cartographies de comportements non verbaux développées par certains auteurs au fil des recherches. Dans le domaine de la formation en entreprise, Porter (1969) s'est, pour sa part, demandé comment la communication non verbale peut être utilisée dans les formations. Plus spécifiquement, l'auteur oriente ses interrogations autour de deux questions précises : comment peut-on former une personne à l'interprétation, à la compréhension ou à la sensibilité du langage non verbal ? Quel design de formation faut-il prioriser ? Dans une courte publication, Porter (1969) conclut que la formation à l'interprétation des comportements non verbaux est essentielle pour toute personne agissant à titre de formateur. De surcroît, l'auteur affirme que la communication non verbale peut faire partie de designs de formation comprenant des exercices menés sous forme de laboratoires collectifs.

Plus récemment, Johnson (2007) incluait l'interprétation de la communication non verbale dans la formation des policiers et policières. En étudiant l'efficacité des policiers à interpréter les comportements non verbaux d'individus interceptés, l'auteur a cherché à alimenter la formation policière en matière de communication non verbale. En fin d'article, Johnson (2007) considère que les forces policières devraient intégrer un volet sur la communication non verbale dans leur programme de formation. Toutefois, l'auteur demeure muet quant aux balises devant régir ce volet suggéré.

5.7.2 Des recherches menées en sciences de l'éducation

À l'instar d'autres champs disciplinaires, les recherches sur la formation à la communication non verbale, ou même à la compétence de communication, sont plutôt rares en sciences de l'éducation et ce, malgré le fait qu'il s'agisse d'une question abordée depuis près d'un demi-siècle par les chercheurs œuvrant dans ce champ disciplinaire (Klinzing et Jackson, 1987). Il demeure toutefois un certain nombre d'auteurs qui se sont particulièrement intéressés à cette question (Okon, 2011).

Accompagné de certains collaborateurs, le Dr Sean Neill est parmi les auteurs s'étant le plus intéressés à la question de la formation à la communication non verbale en sciences de l'éducation. Durant les années 80 et 90, le chercheur a publié certains textes tirés de recherches menées spécifiquement sur la compétence de communication non verbale chez les enseignants. Il s'intéresse d'abord aux impacts de la communication non verbale de l'enseignant sur les perceptions des élèves (Neill et Jones, 1983; Neill, 1986; Neill, 1989). Quelques années plus tard, l'auteur s'intéressera plus particulièrement à la formation à la communication non verbale (Neill, 1991; Neill et Caswell, 1993). Au cours de ces recherches menées auprès d'enseignants et d'étudiants en enseignement, l'auteur est non seulement venu à la conclusion que la communication non verbale peut faire l'objet d'une formation chez l'enseignant, mais qu'elle doit avoir une place importante et clairement avouée dans les divers programmes de formation à l'enseignement. À cet effet, le chercheur propose même un programme de formation articulé autour d'une série d'exercices

posturaux et descriptifs visant globalement le développement des compétences non verbales de l'enseignant. Or, malgré un intérêt certain pour la formation à la compétence de communication non verbale, ce chercheur demeure plutôt silencieux sur la forme que devrait prendre cette formation, de même que sur les différents mécanismes s'opérant dans le développement de telles compétences.

Un autre exemple de recherche axée sur la formation à la communication non verbale est celle menée par Haggarty et Postlethwaite (2002). Dans une étude échelonnée sur plusieurs années, les auteurs ont collaboré de près avec un groupe composé de plusieurs enseignants au secondaire. Les participants ont été appelés à s'inscrire dans un processus réflexif des plus féconds dans le but de développer de nouvelles pratiques et d'améliorer les processus de communication entre les élèves et l'enseignant. Dans leurs écrits, Haggarty et Postlethwaite (2002) arrivent notamment à la conclusion que la communication non verbale peut faire partie d'une démarche de formation continue et qu'une telle démarche, échelonnée à long terme, peut constituer un moyen de développer certaines compétences liées à l'utilisation et à la mise à profit de la communication non verbale par l'enseignant.

Des résultats similaires sont rapportés dans l'étude récemment menée par Muchemwa (2013). Réalisée en contexte africain, cette recherche visait à explorer les relations entre les pratiques non verbales de l'enseignant et la gestion disciplinaire des élèves. Au terme de son analyse, l'auteur conclut notamment que l'acquisition de connaissances théoriques portant sur la communication non verbale intervient dans le développement de la compétence de communication non verbale de l'enseignant. Vue

ainsi, la question soulevée à l'origine par Neill (1991) sur la formation à la communication non verbale se précise. En effet, à l'instar d'autres recherches menées antérieurement comme celle de Okon (2011), Muchemwa (2013) arrive à la conclusion que cette formation est même nécessaire puisque la seule accumulation d'expériences ne suffit pas pour développer un ensemble de pratiques non verbales efficaces afin de gérer les comportements perturbateurs. Pour Okon (2011), la formation à la compétence de communication non verbale peut passer par des exercices de micro-enseignement orientés vers l'analyse d'attitudes et de comportements non verbaux adoptés par l'enseignant.

Un autre exemple de recherche menée sur le terrain des sciences de l'éducation est l'étude pilotée par Zeki (2009). Axée spécifiquement sur l'analyse du regard, de l'expression faciale et de la gestualité de l'enseignant, cette étude établit une corrélation positive entre l'utilisation de telles pratiques non verbales et l'attention et la motivation des élèves. L'auteur arrive à la conclusion que la formation à la communication non verbale est, d'une certaine manière, souhaitable pour qu'un enseignant soit davantage efficace dans ses interventions.

Vers la fin des années 80, Tavares (1988) s'est également interrogé sur le rôle de la communication non verbale dans la formation des enseignants. Pour l'auteur, le manque d'outils descriptifs et de cadres d'analyse en sciences de l'éducation est à l'origine de l'ambiguïté, voire du malaise, qui caractérise la place de la compétence de communication non verbale au sein de la formation à l'enseignement. Ainsi, Tavares (1988) donne l'exemple de l'imprécision des commentaires formulés par les

formateurs du stagiaire en enseignement, commentaires qui « prennent souvent la forme de jugements de valeur » (p. 137). Pour l'auteur, qui fait le parallèle entre l'enseignement et d'autres professions publiques, « dans la formation de l'enseignant, ces aspects ne sont considérés que d'une façon marginale ») (p. 137). En poussant plus loin sa réflexion autour de la place de la communication non verbale dans la formation à l'enseignement, Tavares (1988) précise que le fait d'outiller les enseignants à analyser plus finement leurs pratiques permettrait non pas « de former des enseignants gesticulants, mais de les rendre plus conscients du rôle de leur corporalité dans l'interaction et plus disponibles à l'écoute de la corporalité des apprenants » (p. 148). Klinzing et Jackson (1987) vont également dans ce sens et arrivent à la conclusion que, d'une façon générale, la formation à la communication non verbale favorise le développement de la sensibilité et aiguise les perceptions des enseignants quant aux comportements des élèves.

À la lumière des recherches menées par les différents auteurs cités plus haut, nous trouvons deux limites à la recherche sur la formation à la compétence de communication non verbale. Une première concerne l'orientation que prend la formation. En effet, nos recherches nous ont permis de constater que, d'une façon quasi unanime, les chercheurs s'étant intéressés à la formation de la compétence de communication non verbale se limitent généralement à ne considérer qu'une seule dimension de la formation, en l'occurrence celle de l'interprétation ou de la sensibilité (Klinzing et Jackson, 1987) aux comportements non verbaux adoptés par les élèves. Vue ainsi, la formation se résumerait au simple développement de

l'aptitude, chez l'enseignant, à procéder à une lecture adéquate du comportement des élèves. En traitant ainsi des compétences de communication non verbale de l'enseignant, la recherche sur ce type de formation tend à s'inscrire dans une tradition d'analyse des individus. En faisant écho aux précisions que nous avons apportées dans le chapitre sur le cadre conceptuel, cette tradition oriente les recherches sur la formation à la communication non verbale vers un décodage des gestes et des attitudes des élèves (Knapp, 2006). Or, tel que nous l'avons soulevé à plusieurs reprises dans le chapitre traitant de la méthodologie de la recherche ainsi que dans celui rapportant les résultats obtenus, nous sommes d'avis que la formation à la communication non verbale doit plutôt être envisagée sous une tradition d'analyse des interactions. Sous une telle perspective, il est considéré qu'un programme de formation axé sur le développement de la compétence de communication non verbale devrait concevoir la communication comme un acte social (Winkin, 1981) et inclure les éléments contextuels dans les différentes activités pédagogiques.

Une seconde limite peut être attribuable au temps alloué à la formation. Dans les diverses recherches consultées, la communication non verbale fait l'objet de programmes de formation d'une durée très courte, généralement étalés sur quelques heures et vécus une seule fois. La recherche menée par Ishikawa, Hashimoto, Kinoshita et Yano (2010) auprès des étudiants en médecine est un bon exemple de cette limite. En effet, les conclusions tirées par les auteurs font état de l'inefficacité d'un programme de formation comprenant un volet axé sur la sensibilité à la communication non verbale des patients. Pour eux, il est clair que le simple ajout

d'une session de formation de quelques heures axée sur la communication non verbale ne permet pas d'influencer positivement le rendement des étudiants en médecine lors du déroulement des entrevues avec le patient. En contrepartie, dans une étude menée auprès d'un groupe d'enseignants du secondaire, Haggarty et Postlethwaite (2002) font ressortir l'importance d'échelonner le programme de formation à la communication non verbale sur une longue période de temps. Ce constat ressort également des écrits d'autres auteurs tels que Neill et Caswell (1993). En accompagnant les enseignants durant plusieurs années, Haggarty et Postlethwaite (2002) sont arrivés à identifier une série d'actions éducatives impliquant notamment l'adoption de certains comportements et pouvant être vues comme efficaces afin d'améliorer la relation avec les élèves. Les auteurs, qui ont d'ailleurs mené des entretiens semi-dirigés, ont adopté une perspective de recherche collaborative fondée sur la co-construction du savoir scientifique. Cette perspective a notamment permis aux chercheurs d'obtenir des résultats enracinés dans le vécu des enseignants. Parallèlement, cette perspective a permis aux enseignants de s'inscrire dans une démarche de formation profonde et continue et d'influencer, positivement et à long terme, leurs propres pratiques éducatives. En ce sens, l'étude menée par Haggarty et Postlethwaite (2002) se rapproche de notre propre recherche.

5.7.3 L'expérience vécue par les enseignants lors de cette recherche

Contrairement à d'autres études citées précédemment, notre recherche ne se limite pas à établir le rôle de la communication non verbale à l'intérieur de

l'ensemble des pratiques éducatives de l'enseignant. Tels qu'ils ont été présentés, les résultats de cette recherche nous poussent à voir les pratiques non verbales de l'enseignant comme faisant partie de son bagage de compétences professionnelles. Considérées comme telles, il apparaît tout à fait envisageable que les pratiques non verbales puissent (et doivent) faire l'objet de formation en vue de leur développement. D'ailleurs, suivant une telle logique, cette recherche peut être considérée comme une expérience de formation aux pratiques non verbales pour les enseignants qui y ont participé.

Dans une publication relatant une expérience de recherche impliquant un programme de formation à la communication non verbale, Neill et Caswell (1993) identifient quatre critères susceptibles d'influencer positivement l'efficacité d'un tel programme de formation. Ces critères sont les suivants : 1) la présence d'une structure explicative théoriquement fondée; 2) l'illustration ou la démonstration de comportements spécifiquement en développement; 3) l'opportunité pour les participants d'expérimenter; 4) un retour ou un réinvestissement des expériences vécues en parallèle. Face à ces critères identifiés par Neill et Caswell (1993), plusieurs parallèles peuvent être dressés avec notre recherche. En effet, sans s'être inscrits dans un programme à proprement dit, les enseignants qui ont participé à cette recherche ont tout de même vécu une expérience de développement professionnel certaine qui, a posteriori et de façon nuancée, s'est attardée à chacun de ces critères. Ainsi, à l'instar du premier critère, cette recherche s'est appuyée sur certains concepts préalablement établis et théoriquement définis. En tant que chercheurs responsables

du projet, nous avons procédé à une importante revue des écrits scientifiques portant sur l'objet d'étude avant même de débiter la collecte des données. Ces connaissances théoriques ont accompagné la planification des différents moments de collecte de données. Toutefois, tel que nous l'avons expliqué dans le chapitre portant sur la méthodologie de cette recherche, nous avons tenu à ne pas transmettre ces référents théoriques aux participants afin d'assurer un haut degré d'enracinement des discours dans leur vécu.

Pour ce qui est du second critère, cette recherche n'a pas été l'occasion d'illustrer ou de démontrer les comportements non verbaux des enseignants tels que le considèrent les auteurs, c'est-à-dire de façon visuelle ou auditive. Elle a plutôt utilisé l'analyse du discours afin d'étudier les pratiques non verbales de telle sorte que nous dirons que l'expérience de formation que représente cette recherche s'est attardée à l'identification et à la description de comportements non verbaux par l'enseignant plutôt qu'à l'illustration ou à la démonstration.

Les troisième et quatrième critères jugent que l'expérimentation doit être au cœur d'un programme de formation sur la compétence de communication non verbale et considèrent que ce dernier doit nécessairement inclure un retour ou un réinvestissement sur les expériences vécues en parallèle au projet. À ce titre, notre recherche a été élaborée afin de prévoir une articulation entre les moments de collecte de données et les moments où les enseignants expérimentent, réfléchissent et réinvestissent certains éléments traités dans les diverses formes d'entretien.

La prise en compte des critères d'un programme de formation établis par Neill et Caswell (1993) nous permet, d'une certaine façon, de considérer cette recherche comme une expérience formative. Vue ainsi, cette recherche peut être considérée comme une expérience de formation fondée sur un référentiel théorique pertinent et adéquat (critère 1) axée principalement sur l'identification de comportements non verbaux (critère 2) et nécessitant une alternance entre des temps d'expérimentation, de réflexion et de réinvestissement (critères 3 et 4). Par ailleurs, au-delà des critères établis par Neill et Caswell (1993), cette recherche peut être considérée comme une occasion pour les enseignants de vivre une expérience de formation à part entière. Ainsi, et tel que le stipulaient Klinzing et Jackson (1987) qui ont analysé des dizaines de publications ayant traité de la formation à la communication non verbale chez les enseignants, cette expérience s'est d'abord articulée autour d'une alternance entre les exercices collectifs et les exercices individuels de telle sorte que les enseignants ont tantôt œuvré à décrire leurs propres expériences, tantôt été portés à les comparer avec celles relatées par leurs collègues de travail. De plus, la pluralité des instruments utilisés pour collecter les données leur a parfois permis d'adopter une perspective macroscopique faisant davantage appel à leurs impressions et à leurs croyances ou, au contraire, leur a plutôt permis d'adopter une perspective microscopique davantage descriptive. Par ailleurs, au cours des différents moments de collecte de données, les enseignants ont été appelés à qualifier et à catégoriser les nombreux types de comportements rapportés. Ils ont été contraints de réfléchir sur les pratiques qu'ils ont mobilisées lors de leurs interventions et d'adopter ainsi une posture critique. Ces

caractéristiques seraient, toujours selon Klinzing et Jackson (1987), la façon la plus efficace d'organiser une expérience de formation à la communication non verbale pour les enseignants.

CONCLUSION

Cette recherche doctorale se déroulait dans une école primaire de petite taille située dans une région éloignée de la province de Québec. Dans ce milieu scolaire, on observe que les enseignants ont à gérer, sur une base régulière, une grande diversité de comportements qu'ils jugent perturbateurs en classe. Tel que nous l'apprennent les écrits scientifiques portant sur cette réalité, une telle situation est globalement commune à tous les milieux scolaires du Québec, ainsi que dans de nombreux pays occidentaux ou orientaux. De nombreuses études réparties sur près d'un siècle de recherche en sciences sociales permettent d'affirmer que la gestion de ces comportements perturbateurs à l'école représente un défi majeur pour les enseignants qui sont généralement peu outillés pour prévenir ou freiner de tels comportements.

Pour plusieurs auteurs, scientifiques ou praticiens, la mobilisation de pratiques non verbales serait un moyen efficace et accessible pour l'enseignant qui souhaite intervenir auprès d'un élève ou d'un groupe d'élèves perturbateurs. Ces pratiques, particulièrement implicites, qui sont utilisées par tous les enseignants de façon plus ou moins consciente, sont vues comme étant susceptibles de faciliter la gestion des comportements perturbateurs et d'ainsi harmoniser le climat de la classe.

Tel que nous l'avons fait ressortir dans le deuxième chapitre portant sur le cadre conceptuel, la recherche sur les pratiques non verbales des enseignants a

notamment permis d'identifier différentes fonctions que de telles pratiques remplissent en tant que pratiques. Toutefois, comme nous l'exposons dans cette thèse, la recherche scientifique ayant pour objet d'étude les pratiques non verbales des enseignants a généralement produit des savoirs morcelés et compartimentés. Face à ce constat, cette recherche s'inscrit dans une perspective inclusive des comportements perturbateurs, c'est-à-dire que nous voyons le phénomène dans sa globalité et nous nous attardons à étudier tous les types de comportements perturbateurs rapportés par les enseignants participants ainsi que tous les types d'élèves impliqués dans l'adoption de tels comportements. En cherchant à contribuer à l'évolution des pratiques d'intervention, nous visons l'atteinte des objectifs spécifiques suivant : 1) identifier des pratiques non verbales mobilisées par les enseignants afin de gérer les comportements perturbateurs des élèves; 2) étudier la mobilisation de pratiques non verbales chez l'enseignant aux prises avec des comportements perturbateurs en classe; 3) préciser le rôle que jouent les pratiques non verbales à l'intérieur de l'ensemble des pratiques de gestion comportementale de l'enseignant; 4) comprendre la façon dont l'enseignant développe son répertoire de pratiques non verbales. Avec de tels objectifs, cette recherche propose d'établir des ponts entre l'analyse des pratiques d'intervention de l'enseignant et l'étude de la communication non verbale dans les interactions humaines. En explorant spécifiquement le rôle et la place de la communication non verbale dans les pratiques de gestion comportementale, la recherche vise à comprendre les mécanismes non verbaux utilisés par l'enseignant.

Traditionnellement, la recherche sur la communication non verbale renvoie à l'observation plus ou moins microscopique de comportements humains afin d'interpréter des codes qui seraient implicites au langage verbal, et dont le décodage nécessiterait l'utilisation d'échelles de mesures standardisées. Ainsi, les chercheurs utilisent généralement des outils (souvent quantitatifs) leur permettant de « lire » ou d'interpréter les comportements non verbaux des participants. Pour notre part, nous choisissons d'adopter une perspective macroscopique prenant en compte toutes les catégories de pratiques non verbales. En nous enracinant profondément dans le vécu d'enseignants du primaire, et dans un esprit de globalité, le projet souhaite mettre de l'avant ce que peuvent faire les pratiques non verbales pour l'enseignant qui fait face à des comportements qu'il juge perturbateurs en classe. Dans cette perspective, le recours à la méthodologie de la théorisation enracinée ainsi qu'à une démarche générale inductive nous ont semblé être des options méthodologiques et épistémologiques éclairantes. En ce sens, les différentes opérations méthodologiques qui ont été faites et qui ont été décrites avec précision dans le chapitre III ont rendu possible l'atteinte d'un certain niveau de théorisation, celui-ci permettant une meilleure compréhension du phénomène étudié.

Proposés initialement sous une forme intégrative, notamment par le biais d'une modélisation globale, les différents éléments explicatifs ressortant de notre analyse qualitative se sont ensuite présentés sous forme d'énoncés, pour enfin être intégrés aux objectifs spécifiques de cette recherche. De façon générale, les nombreuses opérations analytiques qui ont été décrites nous ont permis de

comprendre le rôle des pratiques non verbales de l'enseignant dans ses interventions face à des élèves adoptant des comportements qu'il perçoit comme étant perturbateurs, et de tirer certaines conclusions par rapport à l'objet d'étude. Ces conclusions nous ont notamment appris que les pratiques non verbales de l'enseignant répondent à un processus analytique qui transcende les simples intuitions ou réflexes professionnels. Ce type de pratiques implique une analyse situationnelle, une prise en considération des éléments contextuels qui s'y rattachent ainsi que la mobilisation et l'évaluation de certaines catégories de pratiques non verbales. Cette recherche nous a appris que les pratiques non verbales sont considérées par les enseignants comme des pratiques complexes, ancrées au cœur des interactions vécues en classe et essentiellement liées à une volonté de différencier leur relation éducative avec l'élève. Ainsi, contrairement à ce qui a été antérieurement véhiculé par certains auteurs, les pratiques non verbales ne peuvent être vues comme un simple outil de manipulation, de décodage ou de lecture du comportement humain.

Par ailleurs, l'analyse du vécu des enseignants a révélé l'existence, pour l'enseignant, d'une échelle imprécise sur laquelle il situe subjectivement les comportements qu'il juge perturbateurs selon différents niveaux d'intensité. En lien avec cette perception de l'intensité des comportements, cette recherche nous a permis de comprendre que, pour l'enseignant, les pratiques non verbales font généralement partie d'un premier palier d'intervention impliquant un comportement peu ou modérément perturbateur. Dès lors, lorsqu'il est confronté à un ou des élèves qui adoptent un tel type de comportement perturbateur, l'enseignant s'inscrira dans une

démarche analytique où il prendra d'abord conscience du comportement adopté. Par la suite, il définira les caractéristiques du comportement perturbateur auquel il est confronté puis réfléchira sur sa façon d'intervenir. Simultanément, l'enseignant étudiera différents éléments contextuels tels que le nombre d'élèves impliqués, la structure du groupe, la dynamique générale de la classe et la nature de la relation éducative afin de déceler ce qui pourrait constituer des conditions favorables à son intervention non verbale. Tel que nous l'avons décrit de manière exhaustive dans le chapitre IV portant sur les résultats d'analyse, l'enseignant choisira ensuite de mobiliser des pratiques non verbales répondant à différentes intentions éducatives. Ces intentions, à leur tour, feront jouer des rôles différents aux pratiques non verbales mobilisées et influenceront leur adéquation avec les conséquences visées par l'intervention. Cela mènera l'enseignant à considérer l'une des trois avenues suivantes : 1) considérer que les pratiques mobilisées ont été suffisantes pour mettre fin à la situation problématique; 2) considérer que les pratiques mobilisées ont été insuffisantes et que la situation nécessite la mobilisation de nouvelles pratiques non verbales; 3) considérer que les pratiques mobilisées ont été inappropriées et n'ont pas permis de mettre fin à la situation problématique, nécessitant ainsi la mobilisation d'autres familles de pratiques éducatives. Du coup, cet élément constitutif du phénomène ne permet pas de concevoir les pratiques non verbales de l'enseignant comme étant globalement efficaces dans toutes situations problématiques.

Cette recherche met également de l'avant certaines conditions susceptibles d'entraîner des conséquences favorables à la mobilisation de pratiques non verbales

par l'enseignant. La combinaison et l'interdépendance des pratiques non verbales font notamment partie de ces conditions favorables.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que cette recherche permet de comprendre le rôle que jouent les pratiques non verbales de l'enseignant qui fait face à un élève adoptant un comportement jugé perturbateur. Elle nous permet également d'expliquer plus clairement le processus et les différentes phases qui entrent en jeu dans la mobilisation de ce type de pratiques. Or, malgré toute la pertinence et la richesse que nous attribuons à cette étude doctorale, il demeure qu'elle a su soulever différentes pistes qui, nous semble-t-il, seraient pertinentes à investiguer dans le cadre de recherches scientifiques ultérieures. Ainsi, au terme de cette recherche, nous présentons brièvement certains de ces aspects qui nous apparaissent comme pouvant faire l'objet de considérations futures de la part de chercheurs et d'étudiants.

Permettons-nous d'abord de suggérer certains aspects du phénomène qui ont été traités dans cette recherche, mais qui, d'une certaine façon, pourraient être approfondis lors de recherches ultérieures. Notons, par exemple, tout le travail d'investigation qui pourrait concerner cette échelle subjective qui permet aux enseignants de classer les comportements perturbateurs selon leur niveau d'intensité. En effet, il serait sans doute pertinent et d'une grande utilité de mieux comprendre les facteurs qui font qu'un comportement est perçu comme étant plus ou moins perturbateur aux yeux d'enseignants de différentes formations et travaillant avec différents types d'élèves.

Par ailleurs, cette recherche a également permis de constater que les types de comportements identifiés comme perturbateurs pour les enseignants demeurent relativement inchangés au fil des décennies. En effet, face aux importants changements survenus dans les domaines de la formation pratique et de l'intervention éducative, il peut sembler légitime de concevoir que ce qui représentait un élément de perturbation en classe pour les enseignants du passé ait fait l'objet d'une évolution au fil du temps. Or, tel que nous le précisons dans cette thèse doctorale, il semble que, pour l'essentiel, ce soit les mêmes types de comportements qui soient perçus, autant par les enseignants du passé que ceux d'aujourd'hui, comme des éléments perturbateurs de leur travail au quotidien. Pareil constat nous semble une piste qu'il serait également pertinent d'investiguer en recourant aux sciences sociales.

Outre les quelques pistes d'investigation soumise plus haut, nous identifions également certaines pistes de recherches que nous n'avons pas empruntées lors de cette étude, mais qui pourraient néanmoins être intéressantes à considérer pour d'éventuelles recherches. C'est notamment le cas de recherches sur les pratiques non verbales des enseignants qui incluraient le vécu des élèves dans les données à analyser. Toujours en incluant l'élève, il pourrait être pertinent, lors d'une recherche éventuelle, d'approfondir les causes de l'adoption d'un comportement perturbateur par un élève. Nous considérons aussi qu'il y aurait un travail d'exploration à faire sur le processus qui mène à l'interprétation, par l'enseignant et par l'élève, du comportement perturbateur adopté. En ce sens, mentionnons que la présente recherche a permis de constater que, d'une façon générale, les élèves savent décoder,

avec un certain niveau de précision, les intentions de l'enseignant qui mobilise des pratiques non verbales et ce, même si aucun mot n'est prononcé. Pour les élèves, certains gestes, regards, postures ou contacts physiques de l'enseignant sont facilement interprétables. Or, puisque les enseignants mentionnent que les pratiques non verbales qu'ils utilisent ne sont pas directement expliquées à l'élève, il apparaît légitime de se questionner sur ce qui permet à l'élève de les interpréter convenablement. Une partie de ce questionnement renvoie certainement à la relation éducative qui existe entre l'enseignant et les élèves. Ainsi, même si certains comportements non verbaux semblent universels, certains constats d'analyse tendent à démontrer que ce serait plutôt le vécu et l'expérience qui permettent aux élèves de bien interpréter les interventions non verbales de l'enseignant.

Par ailleurs, il serait également intéressant de voir les conséquences ou les répercussions que l'expérience de développement professionnel et de dialogue a eues sur le vécu des enseignants qui ont participé au projet, notamment en comparant leur processus de mobilisation de pratiques non verbales avant et après leur année de participation.

Les pratiques non verbales de l'enseignant représentent un enjeu important dans la gestion des comportements jugés perturbateurs. Les nombreuses pistes de recherche que nous avons soulevées permettent de constater toute l'ampleur du phénomène et toute l'importance de développer les connaissances scientifiques qui y sont reliées. Cette recherche a également permis de constater toute la pertinence d'enraciner ces nouvelles connaissances dans le vécu des enseignants. Rappelons que,

tel que le mentionne Corbin (2012), la recherche en méthodologie de la théorisation enracinée « vise l'exploration de situations, l'identification de concepts pertinents et la génération d'hypothèses » (p. IX). En ce sens, et bien humblement, nous considérons que la recherche dont il est question ici a atteint ces cibles.

RÉFÉRENCES

- Adler, R. B. et Towne, N. (2005). *Communication et interactions*. Montréal: Beauchemin.
- Albardiaz, R. (2011). Teaching non-verbal communication skills. *Education for primary Care*, 22(6), 423-424.
- Albardiaz, R. (2014). Teaching non-verbal communication skills: an update on touch. *Education for primary care*, 25(3), 164-165.
- Albert, M.-N. et Avenier, M.-J. (2011). Légitimation de savoirs élaborés dans une épistémologie constructiviste à partir de l'expérience de praticiens. *Recherches qualitatives*, 30(2), 22-47.
- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 27-40). Bruxelles : De Boeck.
- Amédéo, D. (2009). *Apports de la recherche à la qualité de l'enseignement*. Paris : Publibook.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4^e éd.). Washington, DC : American Psychiatric Association.
- Amherdt, C.-H., Dupuich-Rabasse, F., Emery, Y. et Giauque, D. (dir.). (2000). *Compétences collectives dans les organisations*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Anadon, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26, 5-31.
- Andersen, J. F. et Withrow, J. G. (1981). The impact of lecturer nonverbal expressiveness on improving mediated instruction. *Communication education*, 30, 342-353.
- Anderson, L. W. (1992). *Accroître l'efficacité des enseignants*. Paris : UNESCO. Institut international de planification de l'éducation.

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.
- Argyris, C. et Schön, D. A. (1974). *Theory in practice : Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA : Jossey Bass.
- Auger, M.-T. et Boucharlat, C. (2004). *Élèves « difficiles » profs en difficulté*. Lyon : Chronique Sociale.
- Babad, E. (2005). Nonverbal behavior in education. Dans J. A. Harrigan, R. Rosenthal et K. R. Scherer. (dir.), *The new handbook of methods in nonverbal behaviors research* (p. 283-313). Oxford : Oxford University Press.
- Bampton, R. et Cowton, C. J. (2002). The E-Interview. *Forum Qualitative Social Research*, 3(2). Récupéré de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/848/1843>.
- Bänziger, T., Grandjean, D. et Scherer, K. R. (2009). Emotion recognition from expressions in face, voice, and body : the multimodal emotion recognition test (MERT). *Emotion*, 9(5), 691-704.
- Barbetta, P. M., Norona, K. L. et Bicard, D. F. (2005). Classroom Behavior Management: A dozen common mistakes and what to do instead. *Preventing School Failure: alternative education for children and youth*, 49(3), 11-19.
- Baribeau, C. (2004). L'instrumentation dans la collecte de données. *Le journal de bord du chercheur. Recherches qualitatives, Hors-Série*, 2, 98-114.
- Barton, R. et Elliott, J. (1996). Designing a competency based framework for assessing student teachers: the UEA approach. Dans D. Hustler et D. McIntyre (dir.), *Developing competent teachers* (p. 9-27). London : David Fulton Publishers.
- Baudouin, J.-M. (2002). La compétence et le thème de l'activité: vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 149-168). Bruxelles : De Boeck.
- Beaman, R., Wheldall, K. et Kemp, C. (2007). Recent research on troublesome classroom behaviour: a review. *Australasian journal of special education*, 31(1), 45-60.

- Beaulieu-Rioux, J.-P. (2014). *Communautés de pratique pour le développement professionnel en enseignement au Québec* (mémoire de maîtrise non publié). Université Laval, Québec, Canada.
- Beck, C. T. (1999). Grounded theory research. Dans J. A. Fain (dir.), *Reading, understanding and applying nursing research* (p. 205-225). Philadelphia, PA : F.A. Davis Company.
- Bélaïr, L. (2001). La formation à la complexité du métier d'enseignant. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 63-75). Bruxelles : De Boeck.
- Bellier, S. (1999). La compétence. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 223-244). Paris : Dunod.
- Benzer, A. (2012). Teacher's opinions about the use of body language. *Education*, 132(3), 467-473.
- Bernaerdt, G., Delory, C., Genard, A., Leroy, A., Paquay, L., Rey, B., Romainville, M. et Wolfs, J.-L. (1997). Réformes. À ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation. *Forum pédagogies, Mars*, 21-27.
- Birch, L. et Pétry, F. (2011). Notes de chercheurs en méthodologies qualitatives. Considérations pour orienter la recherche future sur les groupes de discussion. *Recherches qualitatives*, 29(3), 214-226.
- Birdwhistell, R. L. (1952). *Introduction to kinesics*. Louisville, KY : University of Kentucky Press.
- Birdwhistell, R. L. (1970). *Kinesics and context. Essays on body motion communication*. Philadelphie, PA : University of Pennsylvania press.
- Bordeleau, C. et Morency, L. (1999). *L'art d'enseigner. Principes, conseils et pratiques pédagogiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Borg, M. (1998). Secondary school teachers perception of pupils undesirable behaviours. *British journal of educational psychology*, 68, 67-79.
- Borg, M. et Falzon, J. (1989). Primary school teachers perception of pupils undesirable behaviours. *Education studies*, 15, 251-260.
- Boucher, L.-P. et Bouchard, C. (1997). Le développement des compétences professionnelles par une démarche réflexive. Dans M. Tardif, H. Ziarko (dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (p. 18-40), Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Boutet, M. (2001). Une formation continue des enseignants par l'encadrement de stagiaires en formation initiale. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et

- D. Martin (dir.), *La formation continue. De la réflexion à l'action* (p. 187-209). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2001). L'analyse réflexive et l'éducation: un état des lieux - perspectives nord-américaines. Dans C. Blanchard-Laville et D. Flabet (dir.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (p. 109-129). Paris : L'Harmattan.
- Boynton, M. et Boynton, C. (2009). *Prévenir et régler les problèmes de discipline*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Brand, H. (1974). Discipline is... Dans National Education Association, W. D. (1974), *Discipline in the Classroom. Revised Edition* (p. 11-16). Washington D.C. : National Education Association Publications.
- Bressoux, P. (2002). Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. *Programme Ecole et Sciences Cognitives*. Repéré de <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/aci/cognib.html>.
- Breton, P. et Proulx, S. (2012). *L'explosion de la communication. Introduction aux théories et aux pratiques de la communication*. Paris : La Découverte.
- Brockband, A. et McGill, I. (1998). *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham : Open University press.
- Buck, R. (2005). Measuring emotional experience, expression, and communication : the slide-viewing technique. Dans V. Manusov (dir.), *The sourcebook of nonverbal measures : going beyond words* (p. 457-470). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Burroughs, N. F. (2007). A reinvestigation of the relationship of teacher nonverbal immediacy and student compliance-resistance with learning, *Communication Education*, 56(4), 453-475.
- Byers, P. et Byers, H. (1972). Nonverbal communication and the education of children. Dans C. B. Cazden, V. P. John et D. Hymes (dir.), *Functions of language in the classroom* (p. 3-32). New York, NY : Teachers College Press.
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. Dans R. Vandenberghe et M. A. Huberman (dir.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (p. 15-37). Cambridge : Cambridge University Press.
- Cadière, P. (2011, Décembre). *La communication non-verbale : un outil pour gérer les perturbations en classe ?* Communication présentée au colloque international Violences à l'école, Arras, France.

- Cameron, M. (2005). *Les gestes et les attitudes qui parlent*. Montréal : Québecor.
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2006). *La gestion du comportement à l'élémentaire*. Ottawa, Ontario : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- Charles, C. M. (1997). *La discipline en classe. De la réflexion à la pratique*. Québec : Renouveau pédagogique.
- Charles, C. M. (2004). *La discipline en classe. Modèles, doctrines et conduite*. Montréal : DeBoeck.
- Charlier, É. (2001). Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 97-117). Bruxelles : De Boeck.
- Charmaz, K. (1983). The grounded theory method: An explication and interpretation. Dans R. M. Emerson (dir.), *Contemporary Field Research* (p. 109-126). Boston, MA : Little, Brown, and Co.
- Charmaz, K. (1995). Grounded theory. Dans J. A. Smith, R. Harré et L. van Langenhove (dir.), *Rethinking Methods in Psychology* (p. 27-49). London : Sage.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge : M.I.T. Press
- Cipani, E. (1995). *Les comportements perturbateurs*. Lévis : Corporation École et Comportement.
- Clarke, A. (1995). Professional development in practicum settings: reflective practice under scrutiny. *Teaching and teacher education*, 11(3), 243-261.
- Clerc, F. (1994). Les paradoxes de la formation initiale des enseignants. *Animation et éducation*, 121, 11-16.
- Cole, M. et Walker, S. (1989). *Teaching and stress*. Philadelphie, PA : Open University Press.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (1987). *La qualité du français à l'école, une responsabilité partagée, Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (1995). *Pour une gestion de la classe plus dynamique au secondaire. Avis au ministre de l'Éducation (50-0402)*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire. Comprendre, prévenir, intervenir. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Cooper, P. J. et Simonds, C. J. (2011). *Communication for the classroom teacher* (8^e éd.). Boston, MA : Pearson education.
- Corbin, J. et Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Corriveau, S. (1991). *Comportements perturbateurs d'élèves de niveau primaire et techniques de contrôle utilisées par les enseignants lors d'un cours d'éducation physique* (mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada.
- Chamberland, D. (1998). *Les compétences sociales chez les enseignants du secondaire : une exploration de leurs besoins et des stratégies de formation privilégiées* (mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada.
- Chouinard, R. (2009, Octobre). *Les comportements perturbateurs en salle de cours. Prévenir et intervenir*. Communication présentée au Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES), Montréal.
- Conquet, A. (1980). *Comment communiquer*. Paris : Entreprise moderne d'édition,
- Corbin, J. (2012). Préface. Dans J. Luckerhoff et F. Guillemette (dir.), *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages* (VII-XII). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Corraze, J. (1988). *Les communications non verbales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cosnier, J. (2008). Les gestes du dialogue. Dans P. Cabin et J.- F. Dortier (dir.), *La communication : état des savoirs* (p. 119-128). Auxerres : Sciences Humaines.
- Cosnier, J. et Brossard, A. (1984). *La communication non verbale*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- D'Ambrogio, T. et Speranza, M. (2012). Approche psychopharmacologique des troubles du comportement chez l'enfant et l'adolescent. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 60, 52-61.

- Dawoud, M. et Adeeb, S. (1989). Les problèmes de discipline dans les écoles secondaires du Canada et de l'Égypte. *International review of education*, 35(2), 213-228.
- De Landsheere, G. et Delchambre, A. (1979). *Les comportements non verbaux de l'enseignant. Comment les maîtres enseignent*. Paris : Fernand Nathan.
- De Landsheere, G. et Delchambre, A. (1980). Les comportements non verbaux de l'enseignant. *Vie pédagogique*, 8, 4-12.
- Dellatolas, G., Watier, L., Giannopulu, I. et Chevrier-Muller, C. (2007). Comportement perturbateur, difficultés d'attention et apprentissages entre 3,5 ans et 8 ans : une étude longitudinale en milieu scolaire. *Archives de pédiatrie*, 14, 227-233.
- Dérèze, G. (2009). *Méthodes empiriques de recherche en communication*. Bruxelles : DeBoeck.
- Déry, M., Toupin, J., Pausé, R. et Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement: placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Canadian journal of education*, 28(1/2), 1-23.
- Deschamps, C. (1993) Approche phénoménologique en recherche : source historique et fondements théoriques. *Revue de la recherche qualitative*, 8, pp.31-40.
- Deschenaux, F., Laflamme, C. et Belzile, M. (2011). L'essor des méthodologies qualitatives dans la recherche en éducation : comparaisons de trois revues publiées en France, aux États-Unis et au Québec. *Recherche qualitatives*, 30(2), 3-21.
- DeVecchi, G. et Rondeau-Revelle, M. (2006). *Un projet pour favoriser la relation maître-élèves*. Paris : Delagrave.
- Devito, A. J. (1993). *Les fondements de la communication humaine*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Dhaem, J. et Paterson, W. (2012). Responding to minor misbehavior through verbal and nonverbal responses. *Beyond Behavior*, 21(3), 29-34.
- Donnay, J. et Charlier, É. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Sherbrooke: CRP.

- Donnay, J. et Raisière, C. (1996). La «confusion personne-fonction», un obstacle à l'apprentissage par ses pratiques. *Recherche et Formation des enseignants*, 4, 385-391.
- Doré, R., Wagner, S., Brunet, J. P. et Bélanger, N. (1999). Intégration scolaire des élèves ayant une incapacité dans les provinces et territoires du Canada. Dans Y. Lenoir, W. Hunter, D. Hodgkinson, et A. Dolbec (dir.), *Un programme pancanadien de recherche en éducation* (p. 233-260). Ottawa: Société canadienne pour l'étude en éducation.
- Dortier, J.-F. (2008). La communication : omniprésente, mais toujours imparfaite. Introduction. Dans P. Cabin et J.- F. Dortier (dir.), *La communication : état des savoirs* (p. 5-18). Auxerres : Sciences Humaines.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. et Moreau, J. (2011). Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p. 11-38). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10, 79 – 86.
- Dufour, F. (2009). *L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal, Québec, Canada.
- Dunham, J. (1984). *Stress in teaching*. London : Croom Helm.
- Dupont, P. (1982). *La dynamique de la classe*. Paris : Presses universitaires de France
- Ellis, D. B. et Miller, L. W. (1936). Teachers attitudes and child behavior problems. *Journal of educational psychology*, 27(7), 501-511.
- Evertson, C. M. et Emmer, E. T. (2009). *Classroom management for elementary teachers* (8e éd.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education. Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Fernagu-Oudet, S. (2006). *Organisation du travail et développement des compétences. Construire la professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.

- Fortin, L. et Strayer, F. F. (2000). Les troubles de comportement à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 3-16.
- Fouilleul, N. (1995). Quelques réflexions sur la table ronde. *Performances humaines & techniques*, 75-76, 63-64.
- Fourez, G., Hespel, B., Baillieux, M., Bertrand, D., Druet, F.-X., Dufour, B., Maniet, M.A., Miche, P., Romao, A., Tilman, F. et Van Der Brempt, M. (2007). *Des compétences pour la vie*. Bruxelles : Couleur livres.
- Freedman, S. W. (2001). Teacher research and professional development: purposeful planning or serendipity. Dans A. Lieberman et L. Miller (dir.), *Teachers caught in the action* (p. 188-208). New York, NY : Teachers College Press.
- Frejaville, C. (2012). *La communication non verbale et para-verbale chez l'enseignant de cycle 3* (mémoire de maîtrise non publié). IUFM, Centre Val de Loire. Université d'Orléans, France.
- Fridlund, A. J. et Russell, J. A. (2006). The Functions of Facial Expressions: What's in a Face? Dans V. Manusov et M. L. Patterson (dir.), *The SAGE handbook of nonverbal communication* (p. 299-320). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Friedman, I. A. (1995). High and low burnout schools : school culture aspects of teacher burnout. *Journal of educational research*, 84(6), 325-332.
- Frymier, A. B. (1994). A model of immediacy in the classroom. *Communication Quarter*, 42(2), 133-144.
- Galinon-Méléneq, B. (2007). *Penser autrement la communication*. Paris : L'Harmattan.
- Galloway, C. M. (1971). Nonverbal teacher behaviors : a critique. *American educational research journal*, 11(3), 305-306.
- Gal-Petitfaux, N., Cizeron, M. et Auriac-Slusarczyk, E. (2013). Propriétés spatiales et langagières des configurations d'interactions en classe. Dans E. Auriac-Slusarczyk (dir.), *Apprendre et former : la dimension langagière* (p. 155-189). Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise-Pascal.
- Garrison, K. C. (1959). A study of student disciplinary practices in two Georgia high schools. *Journal of educational research*, 51(4), 153-156.

- Gaudreau, N. (2011). La formation à la gestion positive des situations de classe (GPS) : une bonne manière de prévenir les problèmes de comportement chez les jeunes du primaire, *Vie pédagogique*, 156.
- Gaudreau, N. (2008). *Programme de formation à la gestion positive des situations de classe (GPS)*. Commission scolaire de la Capitale. Québec, Canada.
- Gaudreau, N., Royer, É., Frenette, É. et Beaumont, C. (2012). Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1, 85-115.
- Gaudreau, N., Royer, É., Frenette, É., Beaumont, C. et Flanagan, T. (2013). Classroom behaviour management : The effects of in-service training on elementary teachers self-efficacy beliefs. *Mcgill journal of education*, 48(2), 359-382.
- Gauthier, C. (1993). La raison du pédagogue. Dans M. Mellouki, M. Tardif et C. Gauthier (dir.), *Le savoir des enseignants: unité et diversité* (p. 187-206). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Gauthier, C. et Martineau, S. (1998, Mai). *Nature, limites et possibilités du concept de compétences en formation des enseignants*. Communication présentée au 26^e congrès annuel de la Société canadienne d'étude de l'éducation (SCÉÉ). Université d'Ottawa, Canada.
- Gauthier, I., Gignac, M., Lafortune, D. et Cousineau, M. M. (2010). Trouble des conduites : compréhension et typologie proposée. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* 58, 208–217.
- Gendron, D. (1995). Autopsie de l'approche par compétences. *Philosopher*, 17, 205-227.
- Geng, G. (2011). Investigation of teachers verbal and non-verbal strategies for managing attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) students behaviours within a classroom environment. *Australian journal of teacher education*, 36(7), 16-30.
- George, P. S. (1975). Better discipline: Theory and practice. Classroom applications of behavioral psychology. *Research bulletin*, 9(4), 8-10.
- Gibbs, G. R. (2002). *Qualitative data analysis: explorations with N'Vivo*. Buckingham : Open University Press.
- Giles, H. et Le Poire, B. A. (2006). Introduction: The Ubiquity and Social Meaningfulness of Nonverbal Communication. Dans V. Manusov et M. L.

- Patterson (dir.), *The SAGE handbook of nonverbal communication* (p. XV-XXVII). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1998). *Doing Grounded Theory*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2001). *The grounded theory perspective : conceptualization contrasted with description*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine.
- Glaser, H. et Easley, J. (2007). *Les enfants difficiles. Comment leur venir en aide?* Paris : Pearson Education.
- Goffman, E. (1963). *Behavior in public places : notes on the social organization of gatherings*. New York, NY : The free Press.
- Gordon, T. (1979). *Enseignants efficaces : enseigner et être soi-même*. Montréal : Éditions du Jour.
- Gray, H. M. et Ambady, N. (2006). Methods for the study of nonverbal communication. Dans V. Manusov et M. L. Patterson (dir.), *The SAGE handbook of nonverbal communication* (p. 41-58). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Gschwandtner, G. (1980). Non-verbal selling power. *Training and development journal*, 34(11), 62-66.
- Guillemette, F. (2006). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel* (thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada.
- Guillemette, F. et Gauthier, C. (2008). La pratique réflexive : condition essentielle au développement des compétences en stage. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 127-152). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Guillemette, F. et Lapointe J.-R. (2010). La représentification dans l'entretien d'explicitation. Dans M. Racine et C. Royer (dir.), *Recherche qualitative et temporalités, Hors-série*, 8 (p. 51-60).

- Guillemette, F. et Lapointe, J.-R. (2011). L'autoformation du stagiaire. Dans F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p. 5-34). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21.
- Guillemette, F., Luckerhoff, J. et Guillemette, M. (2011). Quand le chercheur devient animateur. *Recherches qualitatives*, 29(3), 193-197.
- Haggarty, L. et Postlethwaite, K. (2002). Strategies for improving communication between teachers and school students about learning: a university/school collaborative research project. *Educational action research*, 10(3), 449-478.
- Hall, E. T. (1966). *The Hidden Dimension*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Hall, J. A. (1980). Voice tone and persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(6), 924-934.
- Hannoun, H. (1989). *Le paradoxe de l'enseignant*. Paris : ESF.
- Haroun, R. et O'Hanlon, C. (1997). Teachers perceptions of discipline problems in a Jordanian secondary school. *Pastoral care*, June, 29-36.
- Harrigan, J. A., Rosenthal R. et Scherer, K. R. (2005). Introduction. Dans J. A. Harrigan, R. Rosenthal et K. R. Scherer. (dir.), *The new handbook of methods in nonverbal behaviors research* (p. 1-8). Oxford : Oxford University Press.
- Harris, I. B. (1993). New expectations for professional competence. Dans L. Curry et J. F. Wergin (dir.), *Educating professionals. Responding to new expectations for competence and accountability* (p. 17-52). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Hatton, N. et Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and teacher education*, 11(1), 33-49.
- Heynemand, J. (1995). Le virage réflexif en formation des maîtres. Dans C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres* (p. 175-194). Sherbrooke : CRP.
- Holborn, P. (1992). Devenir un praticien réflexif. Dans P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle* (p. 85-103). Montréal : Logiques.
- Holliday, F. (1974). A positive approach to elementary school discipline. Dans National Education Association, W. D. (1974), *Discipline in the classroom. Revised edition* (p. 18-21). Washington D.C. : National Education Association Publications.

- Holloway, I. et Wheeler, S. (2002). *Qualitative Research in Nursing* (2e éd.). Oxford : Blackwell Science.
- Houghton, S., Wheldall, K. et Merrett, F. (1988). Classroom behaviour problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British educational research journal*, 14, 297–312.
- Hurlock, E. B. et McDonald, L. C. (1934). Undesirable behavior traits in junior high school students. *Child Development*, 5(3), 278-290.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier.
- Infantino, J. et Little, E. (2005). Students perceptions of classroom behaviour problems and the effectiveness of different disciplinary methods. *Educational psychology*, 25, 491–508.
- Ishikawa, H., Hashimoto, H., Kinoshita, M. et Yano, E. (2010). Can nonverbal communication skills be taught ? *Medical teacher*, 32(10), 860-863.
- Janot-Bergugnat, L. et Rasclé, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris : Armand Colin.
- Johnson, R. R. (2007). Race and police reliance on suspicious non-verbal cues. *Policing: an international journal of police strategies and management*, 30(2), 277-290.
- Jones, F. H. (1979). The gentle art of classroom discipline. *National elementary principal*, 58, 26-32.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Kalika, M. (1998). Quelles conditions les systèmes d'accréditation doivent-ils remplir? Dans Institut de la Méditerranée (dir.), *L'accréditation des compétences dans la société cognitive* (p. 117-129). Marseille, Éditions de l'Aube.
- Karsenti, T., Komis, V., Depover, C. et Collin, S. (2011). Les TIC comme outils de recherche en sciences de l'éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 168-192). Montréal : Erpi.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 225-247). Sherbrooke : CRP.
- Kerr, M. M. et Nelson, C. M. (2010). *Strategies for addressing behaviors problems in the classroom*. Boston, MA : Pearson.

- Key, M. R. (1982). *Nonverbal communication today : current research*. New York, NY : Mouton.
- King, G. (1998). Exemplary music educator : a case study. *Bulletin of the Concil research in music education*, 137, 57-72.
- Kingston, A. J. et Gentry, H. W. (1974). *Discipline Problems: Then and Now*. Athens : University of Georgia.
- Klehr, M. (2012). Qualitative teacher research and the complexity of classroom contexts. *Theory into practice*, 5, 122-128.
- Klinzing, H. G. et Jackson, I. (1987). Training teachers in nonverbal sensitivity and nonverbal behavior. *International journal of educational research*, 11(5), 589-600.
- Kokkinos , C. M., Panayiotou, G. et Davazoglou, A. M. (2004). Perceived seriousness of pupils undesirable behaviours: the student teachers perspective. *Educational psychology*, 24(1), 109-120.
- Knapp, M. L. (1971). The role of nonverbal in the classroom. *Theory into Practice*, 10(4), 243-249.
- Knapp, M. L. (1978). *Nonverbal communication in human interaction* (2^e éd.). New York, NY : Holt, Rinehart and Winston.
- Knapp, M. L. (1980). *Essentials of nonverbal communication*. New York, NY : Holt, Rinehart and Winston.
- Knapp, M. L. (2006). An historical overview of nonverbal research. Dans V. Manusov et M. L. Patterson (dir.), *The SAGE handbook of nonverbal communication* (p. 3-20). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Lacroix, M.- E. et Potvin, P. (2009). *Les comportements perturbateurs à l'école : mieux les connaître pour mieux intervenir*. Repéré de <http://rire.ctreq.qc.ca/les-comportements-perturbateurs-a-l%E2%80%99ecole-mieux-les-connaître-pour-mieux-intervenir-version-integrale/>.
- Lainé, A. (2005). Du secret de métier à la compétence en passant par le modèle du poste de travail. Dans A. Lainé (dir.), *VAE: quand l'expérience se fait savoir* (p. 77 à 108). Ramonville Saint-Agne: Érès.

- Lanette, L. P. et Kimo, A. Y. (2006). The effect of teacher nonverbal immediacy and credibility on student motivation and affective learning. *Communication education*, 55(3), 331-344.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 309-340). Boucherville : Gaétan Morin.
- Lardellier, P. (2008). *Pour en finir avec les gourous de la communication. Arrêtez de décoder*. Paris : L'Hèbe.
- Lardellier, P. (2009). Pour en finir avec la synergologie. Une analyse critique d'une pseudoscience du décodage du non-verbal. *Communication*, 26(2), 197-223.
- Lavoie, S. et Guillemette, F. (2009). L'apport de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) dans l'étude de l'enseignement des sciences humaines. *Recherches qualitatives*, 28(2), 47-64.
- Lawes, J. S. (1987). The relationship between non-verbal awareness of self and teaching competence in student teachers. *Journal of education for teaching*, 13(2), 145-154.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris : Eyrolles.
- Leff, S. S., Thomas, D. E., Shapiro, E. S., Paskewich, B., Wilson, K., Necowitz-Hoffman, B. et Jawad, A. F. (2011). Developing and validating a new classroom climate observation assessment tool, *Journal of school violence*, 10(2), 165-184.
- Legault, J.-P. (1993). *La gestion disciplinaire de la classe*. Montréal : Logiques.
- Legault, J.-P. (2001). *Gestion de classe et discipline*. Montréal : Logiques.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lenoir, Y. (2007). Rencontre avec Marc Bru : vers une appréhension de la dynamique des pratiques d'enseignement. *Formation et profession*, 13(2), 7-13.
- Leung, J. et Ho, C. (2001). Disruptive behaviour perceived by Hong Kong primary school teachers. *Educational research journal*, 16, 223-237.

- Léveillé, C. J. et Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 515-532.
- Levy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation.
- L'Hostie, M., Cody, N. et Laurin, N. (2011). Caractéristiques et particularités du groupe de discussion favorisé dans un dispositif de recherche collaborative en éducation. *Recherches qualitatives*, 29(3), 198-213.
- Little, E. (2005). Secondary school teachers perceptions of students problem behaviours. *Educational psychology*, 25(4), 369-377.
- Little, E., Hudson, A., et Wilks, R. (2002). The efficacy of written teacher advice for managing classroom behaviour problems. *Educational psychology*, 22, 251-266.
- Loiselle, J., Royer, N., Dussault, M. et Deaudelin, C. (2000). Le stress ressenti au travail par les enseignants québécois et les types de soutien offerts par l'école. Dans B. Gangloff (dir.), *Satisfactions et souffrances au travail* (p. 69-76). Montréal : L'Harmattan.
- Luckerhoff, J. et Guillemette, F. (2012). *La méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lussier, D. (2004). Une approche de compétence de communication interculturelle : un nouveau défi en enseignement des langues. *Québec français*, 132, 60-61.
- Mahut, B., Gréhaigne, J. F. et Masselot, M. (2000). Gestuelle communicative dans l'intervention en EPS. [CD Rom]. Actes du Colloque international de didactique des disciplines. Marseille : IUFM.
- Mahut, B., Mahut, N., Gréhaigne, J.-F. et Masselot, M. (2005). Gestuelle de l'enseignant en natation et co-construction du sens. *Science et motricité*, 56, 43-63.
- Maranda, M.-F., Marché-Paillé, A. et Viviers, S. (2011). Comprendre la souffrance des enseignants et des enseignantes. Dans M.-F. Maranda et S. Viviers (dir.), *L'école en souffrance. Psychodynamique de travail en milieu scolaire* (p. 5-50). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Marc, E. (2008). Pour une psychologie de la communication. Dans P. Cabin et J.-F. Dortier (dir.), *La communication : état des savoirs* (p. 43-55). Auxerres : Sciences Humaines.

- Marsollier, C. et Obin, J.- P. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris : Hachette.
- Martens, E.H. et Russ, H. (1932). *Adjustment of behavior problems of school children: A description and evaluation of the clinical program*. Berkeley, CA : United States department of the interior, Office of Education.
- Martin, F., Morcillo, A. et Blin, J.-F. (2004). Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 579-604.
- Marzouk, A. et St-Pierre, D. (1998). *Recherches, approches et considérations sur la discipline en milieu scolaire*. Ottawa : Greme.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Mathevet, G. et Saint-Germain, H. (1999). La gestion fondamentale des ressources humaines: recruter, sélectionner, évaluer, orienter. Dans D. Weiss (dir.), *Les ressources humaines* (p. 55-95). Paris : Éditions d'Organisation.
- Mattelart, A. et Mattelart, M. (2002). *Histoire des théories de la communication*. Paris : La découverte.
- Maubant, P. (2006). L'analyse des pratiques enseignantes : les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et profession, Février*, 17-21.
- McAuliffe, D. (2003). Challenging methodological traditions : research by email. *The qualitative report*, 8(1), 57-69.
- McCoyd, J. L. M. et Kerson, T. S. (2006). Conducting intensive interviews using email. A serendipitous comparative opportunity. *Qualitative social work*, 5(3), 389-406.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P. et McCroskey, L. L. (2006). Nonverbal Communication in Instructional Contexts. Dans V. Manusov et M. L. Patterson (dir.), *The SAGE handbook of nonverbal communication* (p. 421-435). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- McManus, M. (1995). *Troublesome behaviour in the classroom : meeting individual needs*. Londres: Routledge.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent messages*, Wadsworth, CA : Belmont.
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. New York, NY : Aldine Atherton.

- Meyers, S. A. (2003). Strategies to prevent and reduce conflict in college classrooms. *College teaching*, 51(3), 94-98.
- Mièges, B. (1990). *Médias et communication en Europe*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Morier, F. (2001). De la qualité de la formation à la reconnaissance des compétences. *Éducation Permanente*, 147, 151-158.
- Morin, C., Bouvier, P. et Juneau, G. (1998). *Être prof : trucs, conseils et témoignages d'enseignants*. Montréal : Logiques.
- Morissette, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 7-32.
- Morizot, J., Maranda, J., Poirier, M., Tremblay, R. et Freeston, M. H. (2002). Échelle d'évaluation des dimensions du comportement destinée aux parents: sensibilité diagnostique en contexte scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 34(1), 1-7.
- Morse, J. M. (1995). The significance of saturation. *Qualitative health research*, 5(2), 147-149.
- Mottet, M. et Gervais, F. (2007). Représentations et réactions affectives de futurs enseignants à l'égard du français québécois oral soigné, de la culture et de la didactique de l'oral. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 339-356.
- Moulin, J.- F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant. La communication non verbale du maîtres dans les pratiques de classe. *Carrefour de l'éducation*, 1(17), 142-159.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Colin.
- Mucchielli, A. (2000). *La nouvelle communication*. Montréal : Armand Colin.

- Mucchielli, A. (2008). Les modèles de la communication. Dans P. Cabin et J.-F. Dortier (dir.), *La communication : état des savoirs* (p. 57-72). Auxerre : Sciences Humaines.
- Muchemwa, S. (2013). Use of nonverbal communication in the classroom as a way of enhancing classroom teaching: A case study of Solusi High School, Zimbabwe. *Procedia*, 103, 1279-1287.
- Nault, T. et Filajkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe: d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466.
- Nault, T. et Lacourse, F. (2008). *La gestion de classe. Une compétence à développer*. Québec : CEC.
- Neill, S. (1991). *Classroom nonverbal communication*. Londres : Routledge.
- Neill, S. R. St-J. (1986). Children's reported responses to teachers nonverbal signals: a pilot study. *Journal of education*, 12(1), 53-61.
- Neill, S. R. St-J. (1989). The effects of facial expression and posture on children's reported responses to teacher nonverbal communication. *British educational research journal*, 15(2), 195-204.
- Neill, S. et Caswell, C. (1993). *Body language for competent teachers*. Londres : Routledge.
- Neill, S. R. St J. et Jones, B. (1983). The relation between reported awareness of non-verbal communication and rated effectiveness in probationer and student teachers. *Journal of education for teaching*, 9(1), 16-29.
- Okon, J. J. (2011). Role of non-verbal communication in education. *Mediterranean journal of social sciences*, 2(5), 35-40.
- O'Leary, R. D. et Becker, W. C. (1967). Behavior modification of an adjustment class: A token reinforcement program. *Exceptional children*, 33, 637-642.
- O'Leary, R. D., Kaufman, K. F., Kass, R. E. et Drabman, R. S. (1970). The effects of loud and soft reprimands on the behavior of disruptive students. *Exceptional children*, 37(2), 145-155.
- Pagano, C. (1969). *Histoire et lexique de la communication*. Paris : Apostolat des éditions.

- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paquay, L. (2002) Approche de la construction de la professionnalité des psychopédagogues, formateurs de futurs enseignants. Dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* (p. 133-154). Bruxelles : DeBoeck.
- Parrini-Alemanno, S. (2011). Communication organisationnelle et groupe de discussion. *Recherches qualitatives*, 29(3), 33-56.
- Peckenpaugh, A. (1974). The teacher and preventive discipline. Dans National Education Association, W. D. (1974), *Discipline in the Classroom. Revised Edition* (p. 56-58). Washington D.C. ; National Education Association Publications.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 45-60). Bruxelles : De Boeck.
- Pidgeon, N. (1991). The use of Grounded Theory for conceptual analysis in knowledge elicitation. *International Journal of Man-Machine Studies*, 35, 151-173.
- Plessis-Bélair, G. et De Koninck, G. (2009). La communication orale : un enjeu didactique et pédagogique essentiel. *Québec français*, 155, 26-27.
- Polsgrove, L. (1996). *Comment diminuer la fréquence des comportements inacceptables?* Lévis : Corporation École et Comportement.
- Porter, G. W. (1969). Non-verbal communications. *Training and development journal*, 23(8), 38-41.
- Poussière, P. (2009). La gestion du groupe et les communications dans la classe. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. (p. 155-164). Paris : ESF.
- Protsenko, O. (2013). *Le lien entre les perceptions des élèves sur la relation élève-enseignant et les problèmes de comportement extériorisés* (mémoire de maîtrise non publié). Université de Montréal, Québec, Canada.

- Puccinelli, N. M. (2008). Nonverbal communicative competence. Dans H. Strohner et G. Rickheit (dir.), *Handbook of Communication Competence* (p. 257-275). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Pujade-Renaud, C. (1985). Entretien avec Claude Pujade-Renaud. *E.P.S.*, 191, 45-49.
- Pujade-Renaud, C. et Zimmermann, D. (1976). *Voies non verbales de la relation pédagogique*. Paris : ESF.
- Redl, F. et Wattenberg, W. (1959). *Mental hygiene in teaching*. New York, NY : Harcourt, Brace and World.
- Richmond, V.P., McCroskey, J. et Hickson, M.L. (2008). *Nonverbal behavior in interpersonal relations* (6^e éd.). Boston, MA : Pearson.
- Rickheit, G., Strohner, H. et Vorweg, C. (2008). The concept of communicative competence. Dans H. Strohner et G. Rickheit (dir.), *Handbook of Communication Competence* (p. 15-64). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Riggio, R. E. (2006). Nonverbal skills and abilities. Dans V. Manusov et M. L. Patterson (dir.), *The Sage handbook of nonverbal communication* (p. 79-95). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Robbes, B. (2011). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF.
- Roegiers, X. (2000). Les principaux concepts fondateurs de l'intégration des acquis. Dans X. Roegiers (dir.), *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement* (p. 45-82). Bruxelles : De Boeck.
- Roller, M. (2012). Consider the Email interview. *Research Design Review*. Repéré de <http://researchdesignreview.com/2012/09/30/consider-the-email-interview/>.
- Romano, G. (1993). Pour maintenir un climat propice aux apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 7(10), 31-32.
- Ropé, F. et Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- Rosenthal, R., Hall, J. A., DiMatteo, M. R., Rogers, P. L. et Archer, D. (1979). *Sensitivity to nonverbal cues : the PONS test*. Baltimore, MD : Johns Hopkins University Press.

- Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Royer, N., Loisel, J., Dussault, M., Cossette, F. et Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, 119, 5-8.
- Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion-dans-l'action. Un changement de paradigme. *Recherche et Formation*, 36, 17-27.
- Salzer, J. (1981). *L'expression corporelle : un enseignement de la communication*. Paris : Presses universitaires de France.
- Sanders, J. (1977). *Let's put classroom discipline back in the basics*. Kingsville, TX : Professional Competencies Workshop for South Texas Educators.
- Santiago-Delefosse, M. (2004). Évaluer la qualité des publications. Quelles spécificités pour la recherche qualitative ? *Pratiques psychologiques*, 10, 243-254.
- Sapir, E. (1921). *Anthropologie. Tome 1: culture et personnalité*. Paris : Éditions de Minuit.
- Sapir, E. (1953). *Le langage. Introduction à l'étude de la parole*. Paris : Payot-Paris.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke : CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Scherer, K. R. et Ekman, P. (2005). Methodological issues in studying nonverbal behaviors. Dans J. A. Harrigan, R. Rosenthal et K. R. Scherer. (dir.), *The new handbook of methods in nonverbal behaviors research* (p. 471-512) Oxford : Oxford University Press.
- Schön, D. A. (1989). Professional knowledge and reflective practice. Dans T. J. Sergiovanni et J. H. Moore (dir.), *Schooling for tomorrow* (p. 188-206). Boston, MA : Allyn & Bacon.

- Schön, D. A. (1992). The theory of inquiry: Dewey's legacy to Education. *Curriculum inquiry*, 22(2), 119-139.
- Shannon, C. E. et Weaver, W. (1949). *A mathematical model of communication*. Urbana : University of Illinois Press.
- Shen, J., Zhang, N., Zhang, C., Caldarella, P., Richardson, M. J. et Shatzer, R. H. (2009). Chinese elementary school teachers perceptions of students classroom behaviour problems. *Educational Psychology*, 29(2), 187-201.
- Shook, A. C. (2012). A study of preservice educators dispositions to change behavior management strategies, preventing school failure. *Alternative education for children and youth*, (56)2, 129-136.
- Sikes, P. J., Measor, L. et Woods, P. (1985). *Teacher Careers: Crises and continuities*. London : Falmer.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York NY : MacMillan.
- Smith, H. A. (1979). Nonverbal communication in teaching. *Review of educational research*, 49(4), 631-672.
- Smith, M. et Misra, A. (1992). Comprehensive management system for students in regular classrooms. *Elementary school journal*, 92(3), 353-72.
- Sorcinelli, M.D. (1994). Dealing with troublesome behaviors in the classroom. Dans K.W. Prichard et R.M. Sawyer (dir.), *Handbook of college teaching: Theory and applications* (p. 365-373). Westport, CT: Greenwood Press.
- Sparks, J. N. (1952). Teachers attitudes toward the behavior problems of children. *Journal of educational psychology*, 43(5), 284-291.
- Spivack, G. S. et Marshall, S. (1967). *Patterns of disturbed classroom behavior. The nature and mesurement of academically related problem behaviors. Final report*. Pennsylvanie : U.S. Department of health, education, and welfare.
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N. et Rook, D. W. (2007). *Focus groups. Theory and practice* (2e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- St-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Montréal : Gaëtan Morin.

- Strauss, A. L. et Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. An overview. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research* (p. 273-285). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Strauss, A. L. et Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Stroobants, M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Taute, H. A., Heiser, R. S. et McArthur, D. N. (2011). The effect of nonverbal signals on student role-play evaluations. *Journal of marketing education*, 33(1), 28-40.
- Tavares, M.C. (1988). L'analyse des comportements non verbaux des enseignants : son introduction dans la formation des enseignants. *Les sciences de l'éducation*, 4(5), 135-151.
- Taylor, S. S. (2011). Behavior basics: quick behavior analysis and implementation of interventions for classroom teachers, the clearing house. *Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 84(5), 197-203.
- Treagust, D. F., Won, M. et Duit, R. (2014). Paradigms in science education research. Dans N. Lederman et S. K. Abell (dir.), *Handbook of research on science education* (p. 18-32). New York, NY : Routledge.
- Van Der Heijden, B. (1999). La compétence, sa nature et son développement. *Éducation Permanente*, 141, 119-137.
- Vayer, P. et Roncin, C. (1986). *Le corps et les communications humaines. L'animation des groupes d'adultes*. Paris : Vigot.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation* (6e éd.). Paris : ESF.
- Villani, A. (1996). Méthode et théorie dans l'oeuvre de Gilles Deleuze. *Les temps modernes*, 586, 142-154.

- Vogler, E. W. et Bishop, P. (1990). Management of disruptive behavior in physical education. *Physical educator*, 47(1), 16.
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York, NY : Wiley.
- Watzlawick, P. (1988). À propos de Gregory Bateson. Dans Y. Winkin (dir.), *Bateson : Premier état d'un héritage* (p.44-55). Paris : Le Seuil.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. et Jackson, D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.
- Wheldall, K. et Merret, F. (1988). Which classroom behaviours do primary school teachers say they find most troublesome ? *Educational review*, 40(1), 13-27.
- Wickman, E. K. (1928). *Children's behavior and teachers attitudes*. Oxford : Commonwealth Fund.
- Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris : Seuil.
- Winkin, Y. (1996). *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*. Paris : DeBoeck.
- Winkin, T. (1990). Éléments pour un procès de la P.N.L. *MédiAnalyses*, 7, 43-50.
- Winkin, Y. (2008). Vers une anthropologie de la communication. Dans P. Cabin et J.-F. Dortier (dir.), *La communication : état des savoirs* (p. 97-104). Auxerre : Sciences Humaines.
- Woolfolk, A. E. et Galloway, C. M. (1985). Nonverbal communication and the study of teaching. *Theory into practice*, 24(1), 77-84.
- Woolfolk, R. L. et Woolfolk, A. E. (1974). Nonverbal teacher behaviors : A rejoinder. *American educational research journal*, 11(3), 307-309.
- Wang X.-l., Bernas, R. et Eberhard, P. (2004). Engaging ADHD students in tasks with hand gestures: a pedagogical possibility for teachers. *Educational studies*, 30(3), 217-229.
- Zeki, C. P. (2009). The importance of non-verbal communication in classroom Management. *Procedia social and behavioral sciences*, 1, 1443–1449.
- Zuckerman, J. T. (2007). Classroom management in secondary schools. A study of student teachers successful strategies. *American secondary education*, 35(2), 4-16.

Annexe A

Cinq exemples de canevas d'entretien

Exemple 1 :

Quelle utilisation faites-vous du regard dans votre gestion des comportements perturbateurs ?

- Pratiques
- Réflexe
- Réflexion
- Difficultés
- Etc.

Selon certains d'entre vous, il y aurait une échelle d'intensité dans les comportements perturbateurs. Certains sont-ils plus importants ou plus graves que d'autres ? Est-ce que le niveau de gravité du comportement va influencer les pratiques non verbales que vous utiliserez ?

- Exemples concrets

Exemple 2 :**Groupe de discussion - Canevas d'entretien**

Thème 1 : j'utilise le non verbal, mais ce n'est pas tout le temps suffisant...

(présentation des tableaux et graphiques)

- Quand est-ce que l'utilisation des pratiques non verbales sera la plus efficace ? Avec quel type de comportement ? Êtes-vous d'accord avec le tableau, graphique ? Est-ce avec des comportements perturbateurs de faible intensité que le non verbal est le plus efficace ?
- « Plus j'avertis souvent un élève pour un même comportement, moins j'utiliserai l'intervention non verbale. » Que pensez-vous de cette affirmation ?
- Est-ce que l'utilisation que vous faites du non verbal va avec la relation que vous avez avec l'élève ?

Exemple 3 :**Groupe de discussion – Canevas d’entretien**

Thème 2 : bien lire entre les lignes...

Vous ne prenez pas le temps, en début d’année, d’expliquer aux élèves les intentions derrière vos pratiques non verbales. Comment l’élève fait-il pour arriver à bien les interpréter quand même ?

- Diriez-vous que la relation maître-élève est à la base de l’interprétation des pratiques non verbales de l’enseignant ?
- Diriez-vous que les enseignants ont une sorte de « code général non verbal » ou un « code non verbal individuel » ? Et quelle serait la clé pour accéder à ce code ?

Thème 3 : plusieurs catégories non verbales dans une même intervention...

Ce qui ressort de vos discours, c’est la forte présence des pratiques combinées. Ainsi, selon vos dires, le regard semble utilisé davantage comme une première intervention et ne suffit pas à lui seul pour gérer les comportements très perturbateurs. C’est pourquoi il est généralement combiné à d’autres catégories, comme la gestualité. Est-ce le cas pour toutes les interventions non verbales ?

- Est-ce qu’une intervention combine nécessairement plus d’une catégorie du non verbal ? Est-ce qu’une intervention non verbale suffit à elle seule

pour gérer efficacement les comportements ou une combinaison est-elle nécessaire ?

- À l'inverse, une simple parole sans, l'appui du non verbal, peut-elle constituer une intervention efficace ? Est-ce que ça dépend de l'intensité du comportement ?

Exemple 4 :**Groupe de discussion – Canevas d’entretien**

Proposer une réflexion de groupe sur la nature de chaque catégorie. Quelles sont les composantes de chaque catégorie ? Y a-t-il des catégories secondaires et d’autres principales en ce qui concerne la gestion des comportements perturbateurs ? Vérifier s’ils jugent qu’il y en a des plus importantes que d’autres. 8 catégories : 4 principales et 4 secondaires ?

REGARD et EXPRESSION DU VISAGE

DÉPLACEMENT ET POSTURE

GESTUALITÉ

SYMBOLISME

SILENCE

APPARENCE

ATTITUDE

TOUCHER

... Le symbolisme : d’où ça vient ? Des exemples ? À quoi ça sert ? Contexte d’efficacité ? Je veux une explication plus précise de votre système de symboles (pirates, épingles, balles, etc.). Rôles du non verbal dans la gestion des comportements perturbateurs (première intervention)

Exemple 5 :**Groupe de discussion – Canevas d’entretien**

Mathilde, Mylène et Karine...

En quoi la dynamique de la classe influence-t-elle notre façon d’intervenir ?

Groupe difficile vs groupe plus calme...

En quoi la structure du groupe influence-t-elle notre façon d’intervenir ?

Ex : multiâge, petits vs grands, multicycle, classes nombreuses vs classes réduites), l’organisation physique de la classe (disposition des élèves, ilots de travail, ameublement, rangées) et le style d’enseignement (travail collectif, en sous-groupe ou individuel)

En quoi le nombre d’élèves concernés par la situation problématique influence-t-il notre façon d’intervenir ?

Sur les intentions éducatives... pour lui-même, pour l’élève... pour le groupe en entier...

Les facteurs d’efficacité d’une intervention non verbale

Précisez en quoi :

- 1- La nature de la situation vécue...
- 2- Les caractéristiques du groupe influencent l’efficacité d’une intervention non verbale

3- Le temps disponible

- Parlez de vos intentions lorsque vous utilisez des stratégies liées au paralangage (intonation, débit, silence)
- Parlez de vos intentions lorsque vous utilisez des stratégies liées au toucher

Parlez d'un cas où le non verbal a aggravé une situation

Le développement des pratiques non verbales

Annexe B

Canevas d'entretien avec une professeure universitaire membre du Centre de soutien
à la formation des maîtres

15-10-13

- Quelle est votre expérience de formation à la communication non verbale avec des enseignants ?
- Pourquoi les sessions de formation ne se donnent plus ?
- Comment y concevait-on la CNV ? À la lecture de votre article, et en constatant vos multiples références aux techniques théâtrales, on comprend que la communication non verbale y était abordée comme un outil facilitant l'animation d'un groupe-classe. Est-ce exact ?
- Pensez-vous qu'une telle formation devrait faire l'objet d'un cours à proprement dit dans la formation universitaire ?
- Est-ce que vous avez déjà abordé, dans vos sessions de formation, la communication non verbale en tant que pratique de gestion de classe ? De gestion comportementale ?
- D'où est venue l'idée de ces sessions de formation ?
- Qui venait à vos sessions ?
- Selon votre expérience, peut-on enseigner la communication non verbale aux enseignants, expérimentés ou non ?

Annexe C

Trois exemples de premiers échanges informels avec des enseignants gravitant dans
l'entourage du chercheur principal

28-08-2013

Exemple 1 :

Lors de la rentrée scolaire, comment avez-vous fait pour faire face à des comportements perturbateurs. Comment les avez-vous gérés ?

« J'ai utilisé la présence, je regardais partout. Avec un élève qui a eu un comportement opposant ou agressif, je ne l'ai pas confronté. J'ai voulu le rencontrer individuellement. Après l'événement, j'ai pris la peine de discuter avec lui seul à seul pour mieux le connaître, tout ça dans le but d'avoir une espèce de relation plus personnelle avec lui, plus pointue. Dans tout ce que je lui ai dit, c'est moi qui ai l'autorité dans l'école et dans la classe. Un autre, énervé, parlait fort. C'est plus des rapports non verbaux. Donc je m'approche d'eux, je pointe, je regarde, un sourcil qui soulève. Je fais des rappels à ceux qui parlent fort. »

Exemple 2 :

Lors de la rentrée scolaire, comment avez-vous fait pour faire face à des comportements perturbateurs. Comment les avez-vous gérés ?

« Déjà, hier, il y a des comportements qui sont ressortis. Un peu d'impolitesse, des élèves fatigués. »

« Pour l'impolitesse, je l'ai averti verbalement et dès l'après-midi, j'ai commencé mon système de comportement. J'ai parlé des règles de vie. Le fait de présenter mon système de comportement dès la première journée a eu un impact évident. Les jeunes ont réagi très fortement. Je ne sais pas pourquoi les enfants ont toujours besoin d'un système, les comportements ne sont pas encore assimilés. »

« Avec un élève nouveau, plus agité, j'ai dû intervenir. Je suis intervenu en touchant une épaule, en parlant seul avec lui dans le corridor, avec un rappel des règles générales. Il avait peut-être besoin d'attention. »

Exemple 3 :

C'était la rentrée hier. Lors de la rentrée scolaire, comment avez-vous fait pour faire face à des comportements perturbateurs. Comment les avez-vous gérés ?

« Il y a un élève petit nouveau à l'école, il ne m'a jamais rencontré. J'ai invité papa à venir dans la classe, quand il est parti, il pleurait. Je suis allé l'aider, j'ai tenté plein de trucs, faire un dessin, y avait rien à faire, un toutou, un livre de pirate. Il s'est mis à pleurer à chaudes larmes, et là ça perturbait le groupe. J'ai demandé l'aide de l'éducatrice. Il est allé chez l'éducatrice, avec qui il avait déjà un lien, maman est venue aussi un peu pour le rassurer et après ça, numéro 1. »

« Il y a un petit avec qui je dois reprendre souvent les consignes. Rappel verbal (rappel des règles). Je m'arrange pour que les premières journées ça bouge. Ils sont fiers de s'asseoir à un bureau. »

« Parce que je suis grande, je me place toujours assise ou accroupie pour accueillir les élèves. Pour être à leur hauteur, pour faire un lien, un face à face, parce que c'est sûr, si je suis debout... J'ai toujours fait ça. C'est une enseignante avec qui j'enseignais au début qui faisait ça, et avec ma grandeur, je trouve que c'est approprié. Je trouve que ça fait un beau contact avec l'enfant, je prends toujours le temps de le saluer en lui tapant sur l'épaule, en lui disant « bienvenue en 1ere année ». Je fais ça un par un, il y a toujours un attroupement dans l'entrée. Parfois ils sont plus agités, mais généralement, au début de l'année, ça se fait bien parce qu'ils sont fiers de commencer, contents d'avoir un bureau. Mais il y a des années où les règles arrivent plus vite, dès la première rencontre. »

Annexe D

Exemple d'un entretien individuel ouvert mais plus structuré

21-05-2013

Entrevue en face à face - Jacob

- Avez-vous des difficultés à gérer les comportements perturbateurs des élèves ?
- « Non, pas vraiment. »
- Que faites-vous face à un élève dérangeant ?
- « Je ne suis pas très patient, alors je n'attends pas que l'élève se désorganise totalement avant d'intervenir. Quand il s'agit d'un élève qui dérange le fonctionnement de la classe, je fais une pause, je le regarde, je ne bouge pas. La majeure partie de ce que je fais est dans le regard, dans les sourcils qui lèvent et dans les silences. Je ne fais pas beaucoup de gestes, j'attire sur moi toute l'attention du groupe par mon immobilité. J'accompagne ces comportements non verbaux par des remarques créant un malaise, qui ont souvent pour effet de faire gêner l'élève. »
- Selon vous, qu'est-ce qui fait le succès de vos pratiques de gestion comportementale ?
- « Je crois que ce qui fait de mes interventions des réussites, c'est que j'interviens dès le début du problème. Je ne laisse rien passer. Je suis très rigoureux dans mes interventions. Je n'hésite jamais à stopper mon enseignement pour intervenir en groupe ou individuellement. »

« 1. Je crois aussi que le fait d'intervenir devant le groupe au complet, de prendre les autres élèves pour témoins, fait en sorte de me donner du pouvoir aux yeux de celui qui dérange. Je me place généralement au devant de

la classe, les pieds bien plantés au sol et je parle plutôt lentement, en faisant des pauses répétées. Je vais aussi souvent incliner la tête vers le bas et regarder dans mes sourcils »

« 2. Les silences jouent une grande place dans ma gestion des comportements qui dérangent. Je peux arrêter en pleine phrase pour prendre une pause, et souvent l'accompagner d'un regard dans le vide, au-dessus de la mêlée. »

« 3. J'utilise souvent les silences prolongés pour obtenir le momentum, c'est-à-dire ce moment où les bruits cessent et que l'attention des élèves semble être à son paroxysme. Je n'hésite pas à tout interrompre pour aller chercher ce momentum. C'est comme un *feeling*, quelque chose qui s'explique mal mais qui s'est développé au fil des années. Je suis toujours très alerte en ce qui concerne les signes. C'est ça! Je pense que je lis bien les signes de désorganisation imminente. C'est surtout pour toute la classe, lorsqu'on a l'impression que l'attention décline, que la fatigue et la lassitude prennent place. Souvent, cette situation s'accompagne de bruits qui augmentent, d'élèves mal assis, de contacts visuels qui se perdent. Il arrive aussi le contraire et qu'un trop grand silence m'indique que les élèves sont ailleurs. Mais là, on parle moins de gestion comportementale dans le sens de discipline et davantage dans le sens d'attention, de motivation, de participation et de concentration. »

« 4. Je ne joue pas de *game*, je respecte ce que je suis. Je ne suis pas un grand souriant, donc je n'essaie pas de renier cet aspect en me forçant à sourire. Je crois que les élèves aiment l'authenticité. Je les gagne de différentes façons, mais toujours en respectant celui que je suis. »

- Parlez-moi de certaines pratiques que vous adoptez en classe et qui sont liées à la CNV. Qu'avez-vous remarqué par rapport à ces pratiques ?« Même si je fais régulièrement l'effort de me déplacer en classe lors des périodes d'enseignement en groupe, je reviens toujours naturellement devant la classe. À mes débuts, j'utilisais ces déplacements pour gérer les manifestations dérangeantes ou augmenter l'attention des élèves. Maintenant, j'en ressens moins le besoin. C'est une pratique qui a évolué, que je n'adopte que très rarement. En ce qui concerne le toucher, je suis très épauled.
- être véhiculées par une simple main sur l'épaule. La pression que j'y mets, la durée (une simple tape ou un appui prolongé) peuvent vouloir dire je suis content de toi comme le contraire, je t'avertis. En ce qui concerne le ton de la voix, j'ai remarqué que mon ton monte inconsciemment lorsque j'ai l'impression de perdre graduellement l'attention ou lorsque je constate une augmentation des comportements dérangeants. Soudain, je m'en rends compte d'un seul coup et je baisse le ton. Il arrive souvent que j'accompagne cette prise de conscience soudaine d'un commentaire, du genre je me rends compte que je parle trop fort et j'ajuste le ton par la suite. Avec le regard, j'interviens

d'avantage sur un individu en particulier, de façon individuelle. Le regard permet cela, de viser un élève tout en n'interrompant pas la séquence d'enseignement. J'ouvre grands les yeux en haussant les sourcils pour signifier ma surprise, j'ouvre grands les yeux sans hausser les sourcils pour souligner qu'un commentaire impertinent a été émis. Je regarde au-dessus, en baissant la tête, avec parfois un sourcil qui lève, pour signifier que l'heure est grave. Dans ces moments, ma bouche est fermée et se contracte légèrement. Quand j'ai à discuter d'un sujet délicat, un conflit par exemple, j'ai remarqué que je parle plus lentement, en faisant des pauses régulières et en baissant généralement le ton en même temps. Quand je suis devant la classe, j'ai pratiquement toujours un objet dans les mains, je me sens mieux ainsi. »

- Comment ces pratiques en sont arrivées à faire partie de votre gestion comportementale ?
- « J'ai toujours une certaine crainte de perdre le contrôle. De moins en moins à mesure que l'expérience se forge, mais cette notion de contrôle demeure omniprésente. Je prends beaucoup de temps pour amorcer une journée ou une activité par exemple. J'attends patiemment mon momentum. Quand j'ai commencé dans l'enseignement, je n'avais pas une grande conscience du groupe. Je n'avais pas cette vue d'ensemble qui facilite grandement ma gestion de classe. Je voyais les élèves qui dérangeaient, je passais beaucoup d'énergie à les identifier, comme un radar. Au fil des années, j'ai développé

une gestion axée sur le pouvoir du groupe, l'effet-groupe. Je n'ai reçu aucune formation sur la communication en général, encore moins sur l'utilisation de mon non verbal comme outil de gestion de classe. Il s'agit de savoirs expérientiels et de feeling, d'essais et d'erreurs. »

Annexe E

Exemple d'un entretien par courriels

Date du premier envoi : lundi 14 octobre 2013

À : Coralie

Bonjour Coralie,

Suite à notre échange de vendredi passé et à l'analyse de vos propos, je vous suggère d'amorcer une correspondance par courriels avec moi concernant les pratiques non verbales afin de gérer les comportements perturbateurs de vos élèves. Ainsi, plutôt que de devoir remplir un document comme celui que vous avez reçu les deux dernières semaines, vous devrez simplement répondre à des questions que je vous poserai, le tout s'apparentant à une entrevue, mais par courriels. Confirmez-moi que vous êtes en accord et je vous poserai une première question.

Au plaisir.

Jean-René.

Extrait de l'entrevue par échange de courriels – Coralie

- Quelle utilisation faites-vous du non verbal auprès des élèves perturbateurs ?

- « Mes élèves sont inattentifs, je suis tannée de répéter et de faire des symboles à chaque élève, alors je leur dis qu'à tout moment, je peux leur lancer la balle. Et s'ils sont attentifs, ils devraient être en mesure de l'attraper. Y'en a qui l'ont reçu dans le front, ils se sont rendus compte qu'ils n'étaient pas là. Balle styromousse. C'est une façon, sans parler, de travailler l'attention. Je combine plusieurs pratiques non verbales à l'intérieur d'une même intervention. Parce que le toucher ne conviendra pas à chaque enfant, le regard peut parfois passer inaperçu, j'essaie d'employer plusieurs stratégies, l'évitement, le toucher, le regard, les symboles. Souvent, les comportements perturbateurs ont pour but d'attirer l'attention de l'enseignant. Pour ces élèves, les ignorer peut fonctionner. Pas toujours (rejet). Je le vois à sa réaction. Des petites techniques comme ça, à force d'enseigner, on en trouve beaucoup. Je fais des essais, tu le vois rapidement qu'une intervention ne fonctionne pas. Donc j'adapte mes interventions, je les individualise le plus possible. »
- Comment se sont développées vos pratiques d'interventions non verbales au fil des années ?
- « Il y a une combinaison. Ya l'expérience, c'est certain. Avec les lectures. De plus en plus, les jeunes ont des besoins spécifiques. J'ai développé ces techniques parce que j'ai un besoin. Je me pose beaucoup de questions, je cherche à comprendre le jeune. C'est avec ces stratégies-là que tu comprends, tu vas régler bien des problèmes. Les jeunes ont des besoins spécifiques, je me pose 1001 questions, je cherche à comprendre l'enfant, et c'est avec ces

techniques et ces stratégies-là qu'on arrive à comprendre des choses. Comme par exemple l'évitement, quand il réagit mal à ça, tu te dis, oups, y a un problème... Y a quelque chose que tu vas aller chercher dans tes petites techniques, stratégies que tu vas régler bien des choses. »

Annexe F

Extraits tirés de la correspondance manuscrite

Exemple 1**Journal dialogué - Collecte de données qualitatives (manuscrites)****Thèse doctorale de Jean-René Lapointe**

9 novembre 2013

Directives

Bonjour à toutes ! Après l'analyse de notre dernier groupe de discussion, plusieurs pistes intéressantes ont émergé et certains aspects se sont concrétisés. À la page suivante, j'ai placé un premier exercice simple et rapide qui m'aidera à préciser l'analyse de vos propos. Je vous invite à le compléter et à me le rapporter dès que c'est fait, dans mon casier scolaire.

Encore merci !

Jean-René.

Exemple 2**Exercice**

L'analyse de notre groupe de discussion m'a lancé sur de riches pistes à investiguer. Jusqu'au 15 décembre, je vous propose une réflexion autour de certains concepts qui ont été abordés lors de nos échanges.

Au plaisir et bonne réflexion !

Question 1 : Quelle serait votre définition d'un comportement perturbateur en classe?

Question 2 : Pourriez-vous énumérer quelques exemples de ce que vous considérez comme des comportements perturbateurs ?

Question 3 : Selon vous, la communication non verbale fait-elle partie des pratiques d'intervention directes ou indirectes ? Expliquer votre point de vue.

Question 4 : Comment se sont développées vos pratiques d'interventions non verbales au fil des années ?

Exemple 3**Les conséquences de vos pratiques non verbales**

Voici de courtes situations. Pour chacune d'elles, je vous demande d'indiquer si, à elle seule, une intervention non verbale de votre part serait : largement suffisante, modérément suffisante, plutôt insuffisante ou inappropriée.

N'hésitez pas à répondre sans trop réfléchir. Merci de votre participation.

Nom de la participante (lisiblement s.v.p. ☺) : _____

À mon avis, une intervention non verbale

sera...

	Largement suffisante	Modérément suffisante	Plutôt insuffisante	Inappropriée
Un élève est mal assis sur sa chaise lorsque vous enseignez.				
Un élève s'oppose à vous lors d'un travail en classe, en s'obstinant.				
Un élève est impoli lorsqu'il				

s'adresse à vous.				
Un élève s'agite constamment à son bureau pendant une leçon en classe.				
Un élève devient agressif lorsque vous le reprenez dans un travail.				
Un élève vous coupe la parole durant une intervention.				
Un élève devient violent lorsque vous intervenez auprès de lui en classe.				
Un élève dessine et rêve alors qu'il devrait être en train de réaliser un travail d'écriture.				
Un élève semble découragé et démotivé face à un problème de mathématique.				
Un élève fait du bruit en jouant avec son crayon durant votre enseignement.				

Un élève semble attentif, même si son regard est dirigé vers une feuille qu'il griffonne plutôt que vers vous.				
Durant votre enseignement, vous remarquez qu'un élève au fond de la classe semble « déconnecté », lunatique.				
Un élève est couché sur son bureau lors d'une leçon de grammaire.				
Un élève semble manquer d'énergie en classe, en se déplaçant en trainant les pieds.				
Un élève parle très fort lors d'une période de travail d'équipe.				
Un élève se croise les bras et boude lorsque vous lui demandez de se corriger.				
Un élève cherche constamment votre attention en vous interpellant.				

Un élève rit en classe durant un cours de mathématique, sans que vous compreniez la raison.				
Un élève pleure au fond de la classe.				
Un élève arrive quelques minutes en retard et profite de la porte ouverte pour entrer dans la classe durant votre cours.				

Exemple 4

Différents niveaux d'intensité pour les comportements perturbateurs ?

Voici 22 exemples de comportements qui ont été identifiés par vous comme étant perturbateurs en classe. Au regard des échanges que nous avons eus, il semble que vous leur attribuez différents niveaux d'intensité. Pour mieux comprendre ce classement, je vous demande simplement de les classer du plus dérangeant au moins dérangeant en leur attribuant des chiffres de 1 à 22. Ceci est un exercice alors faites-le au meilleur de vos connaissances...

Merci !

Un élève qui fait du bruit avec un objet...	Un élève mal assis...
---	-----------------------

Un élève qui écoute sans vous regarder...	Un élève opposant...
Un élève qui est inattentif...	Un élève impoli...
Un élève qui semble fatigué...	Un élève agité...
Un élève qui manque d'énergie...	Un élève agressif ou colérique...
Un élève qui parle très fort...	Un élève en manque de travail...
Un élève qui boude...	Un élève qui coupe la parole...
Un élève qui recherche de l'attention...	Un élève en manque de travail...
Un élève qui rit sans raison apparente...	Un élève qui perd son temps...
Un élève qui pleure...	Un élève démotivé ou découragé...
Un élève en retard...	Un élève violent...

Annexe G

Exemple d'organisation du système de codage dans N'Vivo

21-03-14

1. Identification comportements perturbateurs
 - 1.1 augmentation du bruit ambiant
 - 1.2 Élève désorganisé
 - 1.3 Élève mal assis
 - 1.4 Perte de contact visuel
 - 1.5 Classe trop silencieuse
 - 1.6 Élève inattentif
 - 1.7 Impolitesse
 - 1.8 Élève fatigué
 - 1.9 Élève agité
 - 1.10 Élève opposant
 - 1.11 Élève agressif/colérique
 - 1.12 Élève qui parle trop fort
 - 1.13 Élève qui manque de travail
 - 1.14 Élève qui boude
 - 1.15 Élève qui coupe la parole
 - 1.16 Élève qui recherche l'attention
 - 1.17 Gestes ou mots inappropriés
 - 1.18 Élève qui lance des avions
 - 1.19 Élève qui rit
 - 1.20 Élève qui parle trop
 - 1.21 Élève qui joue avec des objets
 - 1.22 Élève en conflit avec les autres
 - 1.23 Élève qui perd son temps
 - 1.24 Élève qui pleure
 - 1.25 Élève découragé/démotivé
 - 1.26 Élève impoli
 - 1.27 Élève en crise
 - 1.28 Élève en retard
 - 1.29 Élève qui s'occupe des autres
 - 1.30 Élève violent
2. Interventions non verbales
 - 2.1 Gestualité
 - 2.1.1 Ne pas perdre de temps
 - 2.1.2 Pour l'enseignant
 - 2.1.3 Pour ridiculiser ou souligner
 - 2.1.4 Pour rappeler avec autorité
 - 2.1.5 Pour attirer l'attention
 - 2.1.6 Manque d'attention

- 2.1.7 Pour créer une intimité, discret
- 2.1.8 Alimenter la relation
- 2.1.9 Prendre conscience
- 2.1.10 Pour renforcer le regard
- 2.1.11 Comme rappel visuel
- 2.1.12 Pour rappeler le silence
- 2.1.13 Pour ne pas agresser directement
- 2.1.14 Pour rassembler
- 2.1.15 Pour isoler
- 2.2 Marquer une pause, un silence
 - 2.2.1 Pour obtenir un momentum
- 2.3 Regard/faciès
 - 2.3.1 Pour intervenir individuellement
 - 2.3.2 Pour souligner la surprise
 - 2.3.3 Pour augmenter la tension
 - 2.3.4 Pour rappeler à l'ordre
 - 2.3.5 Pour rester groundé sur le groupe
 - 2.3.6 Pour le rendre conscient de son comportement
 - 2.3.7 Pour indiquer la désapprobation
 - 2.3.8 Pour rappeler l'autorité
 - 2.3.9 Pour ramener l'attention
 - 2.3.10 Pour rappeler discrètement
 - 2.3.11 Pour approuver un comportement
 - 2.3.12 Pour alimenter la relation
 - 2.3.13 Pas pour sauver du temps
 - 2.3.14 Pour intervenir rapidement
 - 2.3.15 Pour sauver de l'énergie
 - 2.3.16 Comme facteur aggravant
- 2.4 Gestion de l'espace/déplacement
 - 2.4.1 Pour favoriser l'attention
- 2.5 Posture
 - 2.5.1 Pour créer un lien
 - 2.5.2 Pour se rapprocher de l'enfant
 - 2.5.3 Pour s'imposer
- 2.6 Paralangage
 - 2.6.1 Pour mettre de l'emphase
- 2.7 Toucher
 - 2.7.1 Pour garder le contrôle
 - 2.7.2 Pour calmer les tics
 - 2.7.3 Pour motiver
- 2.8 Artéfacts »Symboles
 - 2.8.1 Pour être plus à l'aise
 - 2.8.2 Pour favoriser l'attention

- 2.8.3 Comme rappel discret
- 2.8.4 Pour rappeler les règles
- 2.8.5 Pour calmer
- 2.9 Attitude
 - 2.9.1 Pour plus de subtilité
 - 2.9.2 Pour qu'il se réalise
- 2.10 Ambiance de classe
- 2.11 Caractéristiques physiques
- 2.12 Immediacy
- 3. Réactions aux interventions non verbales
- 4. Interprétation du comportement perturbateur
 - 4.1 Perception du comportement
 - 4.1.1 En fonction du niveau d'enseignement
- 5. Définition comportement perturbateur
 - 5.1 Perturber vs déranger
 - 5.2 Gestes ou attitudes qui dérangent
 - 5.2.1 Les élèves
 - 5.2.2 L'enseignant
 - 5.2.2.1 Brise sa concentration
 - 5.2.2.2 Coupe la parole
 - 5.2.2.3 Teste les limites
 - 5.2.2.4 Impose une intervention
 - 5.2.3 Tout le monde
 - 5.2.3.1 Impose une réorganisation du travail
 - 5.2.3.2 Fait perdre du temps
 - 5.2.3.3 Nuit à l'ambiance de classe
 - 5.2.3.4 Nuit aux apprentissages
 - 5.2.4 L'élève perturbateur
 - 5.2.4.1 Nuit aux apprentissages
 - 5.3 Extériorisés vs Passifs
- 6. Prise de conscience/réflexivité
- 7. Développement compétence non verbale
 - 7.1 Comme une recette
 - 7.2 Comme un processus à long terme
 - 7.3.1 Pratique réflexive
 - 7.3.2 Essais et modifications
 - 7.3.3 Hasard
 - 7.3.4 Nécessité
 - 7.3.5 Prise de conscience
 - 7.3.6 Autoformation/Lectures
 - 7.3.7 Pairs
 - 7.3.8 Expérience
 - 7.3.9 Automatisme

8. Intervention individuelle vs groupe
9. Définir CNV
10. Intentions dans l'intervention
 - 10.1 Favoriser l'autogestion
11. Pourquoi utiliser la CNV ?
12. Combiner le NV
 - 12.1 Marquer l'autorité
 - 12.2 Créer un momentum
 - 12.3 Plus d'efficacité
13. Pratiques efficaces
13. Limites du NV
14. Natures de l'intervention NV
 - 14.1 Indirecte
 - 14.2 Directe
 - 14.3 Les deux
15. Niveaux d'intensité
 - 15.1 Faible intensité
 - 15.2 Intensité modérée
 - 15.3 Forte intensité
 - 15.4 Facteurs d'influence
 - 15.1 Le cas
 - 15.2 Le contexte
 - 15.3 La nature
 - 15.4 Le style de classe
 - 15.5 La relation
 - 15.6 La fréquence
 - 15.5 Graphique
- 16 Interprétation des pratiques non verbales
17. Éléments théoriques

Annexe H

Organisation du système de codage sélectif

1 CODAGE SÉLECTIF 1

1.1 Adéquation des pratiques non verbales

1.1.1 Facteurs contextuels

1.1.1.1 Situation vécue

1.1.1.2 Niveaux d'intensité

1.1.1.3 Caractéristiques du groupe

1.1.1.3.1 Dynamique

1.1.1.3.2 Contexte

1.1.1.3.3 Structure

1.1.1.4 Temps disponible

1.1.1.5 Nombre d'élèves concernés

1.1.1.6 Intention de l'élève

1.1.1.7 Relation

1.1.1.8 Regard des autres

1.1.1.8.1 Groupe vs individuel

1.1.2 Catégories indissociables

1.1.2.1 Pour marquer l'autorité

1.1.2.2 Pour créer un momentum

1.1.2.3 Pour plus d'efficacité (temps, énergie)

1.2 Utilisation des pratiques non verbales

1.2.1 Intensité du comportement

1.2.2 Intention éducative

1.2.2.1 Rôles

1.2.2.1.1 Économie de temps

1.2.2.1.2 Favoriser l'autogestion

1.2.2.1.3 Mimétisme

1.2.2.1.4 Économie d'énergie

1.2.2.1.5 Alimenter la relation

1.3 Développement des pratiques non verbales

1.3.1 Expériences vécues

1.3.2 Contextes similaires

1.3.2.1 Code général du NV

1.3.3 Lié au contexte d'autorité

1.3.4 Instinctif

Annexe I

Exemples de modélisations

