

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE DE MAÎTRISE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

KATHY SAUVAGEAU

ÉTUDE EXPLORATOIRE DES AGIRS COMMUNICATIONNELS ADAPTÉS
PAR LES ENSEIGNANTS QALLUNAATS AU NUNAVIK AU SECONDAIRE

JANVIER 2017

Sommaire

Dans les classes du secondaire au Nunavik, plus de la moitié des enseignants sont non inuits. Ainsi, ils sont sujets à adapter leur communication de manière à rejoindre la culture des élèves auxquels ils enseignent. Notre recherche exploratoire vise à identifier les agirs communicationnels adaptés par ces enseignants, les principaux contextes d'interactions enseignants-élèves dans lesquels ils sont adaptés et les raisons pour lesquelles les enseignants les adaptent.

Les résultats d'une analyse de données recueillies auprès de 16 enseignants, à l'aide d'un questionnaire en ligne et d'entrevues, montrent que plus de la moitié des participants adaptent leurs agirs verbaux et non verbaux dans différents contextes d'interactions pédagogiques, mais plus spécifiquement lors de l'Initiation du discours de l'enseignant et les Rétroactions données aux Élèves (IRE). Les raisons pour lesquelles les enseignants adaptent ces agirs semblent majoritairement liées à une volonté d'améliorer le rendement académique de leurs élèves, mais des motivations culturelles sont aussi perceptibles.

En partageant ces résultats, nous souhaitons contribuer à une meilleure compréhension de l'adaptation des agirs communicationnels des enseignants qallunaats, et ainsi contribuer à une meilleure communication enseignants-élèves dans les classes au Nunavik, favorisant ainsi la réussite des élèves nunamivuts.

Remerciements

Les premières personnes que je veux remercier sont les Aupalukmmiuts, et plus particulièrement les élèves à qui j'ai eu la chance d'enseigner pendant plus de deux années. Je salue leur force, leur courage, leur ténacité, leur résilience et aussi leur côté ricaneur et espiègle qui m'a fait évoluer, tant sur les plans professionnel que personnel. Je remercie également l'équipe d'enseignants et l'équipe de direction avec qui j'ai beaucoup échangé sur les défis professionnels et personnels qui nous interpellent dans le Nord.

Je n'aurais pu terminer ce travail sans ma directrice. Par ses commentaires réalistes et par son énergie surhumaine, Chantal Déry m'a permis d'avancer lors des moments de découragement, qui furent d'ailleurs très nombreux, sincèrement, merci. Merci également à Thibault Martin qui a su, par sa co-direction, guider les débuts de la rédaction, préciser mes pensées et me donner confiance. Je désire également remercier Lizanne Fontaine et Gisèle Maheux qui, par leurs commentaires et leur rigueur ont su faire en sorte que je sois fière de remettre mon mémoire tel qu'il est aujourd'hui.

Merci également à Edmond, qui m'a supportée dans ce projet et qui a également accompagné mes filles, Cassandre et Tessa qui ont toutes deux grandi avec les nombreux défis que peut apporter la rédaction d'un mémoire. Merci pour votre lumière mes filles.

Finalement, un dernier merci à mes parents, qui m'ont permis de réaliser plusieurs projets, dont celui de rédiger ce mémoire de maîtrise. Merci pour votre écoute, pour votre aide et surtout, merci de croire en moi dans les moments difficiles et de célébrer avec moi les moments heureux.

Table des matières

Sommaire	ii
Remerciements	iii
Table des matières	iv
Liste des figures	viii
Liste des tableaux	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I - Problématique	4
1.1 Le contexte scolaire au Nunavik.....	6
1.2 L'importance de la communication dans l'enseignement-apprentissage	7
1.2.1 Les interactions pédagogiques enseignants-élèves en classe	9
1.3 Les différences dans les agirs communicationnels entre Inuits et non-Inuits	10
1.4 L'adaptation des agirs communicationnels en classe au Nunavik	12
1.5 Le peu de préparation des enseignants qallunaats.....	13
1.6 La nécessité de mieux connaître les adaptations d'agirs communicationnels	15
1.7 La question et les objectifs de recherche.....	16
CHAPITRE II –Cadre conceptuel.....	18
2.1 Les agirs communicationnels	19
2.1.1 Les agirs communicationnels verbaux utilisés par les enseignants	22
2.1.2 Les agirs communicationnels non verbaux utilisés par les enseignants.....	24
2.1.3 Les différences d'agirs communicationnels attribuables à la culture.....	27

2.1.4 Les types d'interactions pédagogiques propices à l'émergence des différences d'agirs communicationnels au Nunavik	29
2.2 L'adaptation en contexte scolaire	33
2.2.1 L'adaptation culturelle pédagogique	34
2.2.2 Les raisons de l'adaptation	336
CHAPITRE III – Orientations méthodologiques	43
3.1 Recherche exploratoire	44
3.2 Les participants.....	45
3.3 Les outils de collecte de données.....	46
3.3.1 Le questionnaire en ligne	47
3.3.2 L'entrevue semi-dirigée	51
3.4 L'analyse des données.....	54
3.4.1 L'analyse des réponses du questionnaire en ligne	55
3.4.2 L'analyse simultanée des données du questionnaire en ligne et des transcriptions de l'entrevue.....	55
3.5 Les limites inhérentes à la méthodologie de la recherche.....	58
CHAPITRE IV - Résultats.....	60
4.1 Le profil des enseignants qallunaats interrogés.....	61
4.2 Les agirs communicationnels adaptés.....	64
4.2.1 Les agirs verbaux adaptés	66
4.2.2 Les agirs non verbaux adaptés	72
4.3 Les contextes des interactions pédagogiques propices à l'adaptation.....	76
4.3.1 Initiation Rétroactions données aux Élèves (IRE).....	79

4.3.2 Élèves Non Répondants (ENR)	80
4.3.3 Parole d'Élève Non Sollicitée (PENS) et Attribution des Tours de Parole (ATP). ...	80
4.4 Les raisons d'adapter.....	81
4.4.1 Les raisons académiques.....	82
4.4.2 Les raisons affectives	84
4.4.3 Les raisons culturelles	86
CHAPITRE V - Discussion.....	88
5.1 Une variété d'agirs communicationnels adaptés.....	89
5.1.1 Agirs liés au discours	91
5.1.2 Agirs prosodiques.....	93
5.1.3 Agirs proxémiques, kinésiques et visuels combinés dans l'adaptation.....	93
5.1.4 Nouveaux questionnements.....	95
5.2 Adapter la communication dans différents contextes d'interactions pédagogiques...95	
5.2.1 L'IRE contexte d'interaction favorisant l'adaptation.....	96
5.2.2 La parole d'un élève qui est non sollicitée (PENS).....	98
5.2.3 Élève non répondant (ENR).....	98
5.2.4 L'attribution des tours de paroles (ATP).....	99
5.3 Des motivations à adapter inhérentes à la situation d'enseignement	100
5.3.1 Des raisons de nature académiques.....	101
5.3.2 Quelques raisons de nature affectives et culturelles.....	103

5.4 Retombées de la recherche.....	105
CONCLUSION	105
APPENDICE A - Questionnaire	110
APPENDICE B – Courriel CSK.....	118
APPENDICE C – Canevas d’entrevue	122
APPENDICE D –Exemple de verbatim.....	125
APPENDICE E – Grille d’analyse	129
APPENDICE F –Grille d’analyse	132
Références.....	134

Liste des figures

Figure 1 : Structure des questions.....49

Liste des tableaux

Tableau 1. Agirs communicationnels verbaux utilisés par les enseignants	24
Tableau 2. Agirs communicationnels non verbaux utilisés par les enseignants	27
Tableau 3. Raisons de l'adaptation des agirs communicationnels par l'enseignant ..	40
Tableau 4. Plan de collecte de données	47
Tableau 5. Lien entre les questions de l'entrevue, les concepts et les objectifs de l'étude	53
Tableau 6. Formation et expérience des enseignants	63
Tableau 7. Agirs communicationnels verbaux et non verbaux adaptés par les sujets	65
Tableau 8. Occurrences de mentions d'agirs verbaux et non verbaux adaptés	66
Tableau 9. Occurrences de mentions d'agirs verbaux adaptés.....	67
Tableau 10. Occurrences de mentions d'agirs non verbaux adaptés.....	73
Tableau 11. Fréquences d'adaptations des agirs en fonction des contextes d'interactions	77
Tableau 12. Occurrences de mentions d'agirs adaptés en fonction des contextes d'interaction.....	78
Tableau 13. Occurrences de mentions des raisons d'adaptation des agirs communicationnels.....	82
Tableau 14. Occurrences de mentions de raisons académiques	83
Tableau 15. Occurrences de mentions de raisons affectives	85
Tableau 16. Occurrences de mentions de raisons culturelles	86

INTRODUCTION

Ce projet de recherche exploratoire est né d'une expérience de travail en enseignement au Nunavik. Être enseignante non inuite et œuvrer dans une communauté éloignée de 170 Inuits a soulevé bien des questionnements, autant personnels que professionnels. Fraîchement sortie de l'université et avec seulement quelques années d'expérience en suppléance dans le Sud, j'ai accepté un poste d'enseignante à Aupaluk. En 2009, cet établissement d'enseignement primaire et secondaire comptait environ 54 élèves. J'étais l'enseignante responsable des 10 élèves du secteur anglophone au secondaire et j'ai constaté que l'adaptation pédagogique était pleine de défis. Le décalage culturel me semblait particulièrement important en ce qui avait trait à la communication dans mes interactions pédagogiques.

Voilà pourquoi, l'année suivant mon départ du Nord, j'ai commencé ce projet de maîtrise en choisissant de me questionner sur cette adaptation de la communication, ce qui m'a paru primordial, car la condition *sine qua non* de tout enseignement réside dans une communication efficace (Hattie, 2012)

Le premier chapitre de ce mémoire présente le contexte scolaire du Nunavik et la problématique liée à la communication en classe entre enseignant et élève. Le deuxième chapitre précise les concepts de communication, d'interactions pédagogique et d'adaptation alors que le troisième chapitre présente une méthodologie majoritairement qualitative liée au

caractère exploratoire de la recherche alors que le quatrième fait état des résultats obtenus. Ces derniers font l'objet d'une discussion au cinquième chapitre.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La problématique présentée dans le cadre de cette recherche est issue de lectures et de réflexions relativement à la communication en classe dans le contexte éducatif particulier du Nunavik. Pour débiter, nous présentons brièvement le contexte scolaire du Nunavik, suivi d'une démonstration de l'importance de la communication dans l'enseignement et l'apprentissage, nous poursuivons avec certaines différences des façons d'interagir entre Inuits et non-Inuits (Qallunaats), ce qui conduit à la mise en évidence de la nécessité d'adapter la communication en situation de classe au Nunavik. Nous concluons cette section en formulant le problème qui est à la base des questions et des objectifs de cette recherche.

1.1 Le contexte scolaire au Nunavik

Bien avant l'arrivée des Européens au Nunavik, l'éducation chez les Inuits était basée sur une vision holistique de l'apprentissage et sur un enseignement communautaire. Ce dernier met l'accent sur la nécessité d'assumer différents rôles propres à la vie adulte (Vick-Westgate, 2002). L'enseignement communautaire est envisagé collectivement et la transmission des savoirs est principalement véhiculée par les aînés (Eddy, 2009; Pauktuutit Inuit Women of Canada, 2006; Vick-Westgate 2002). Par contre, après la Deuxième Guerre mondiale, en augmentant le nombre de leurs membres au Nunavik, les communautés religieuses mettent en place des pensionnats et imposent aux Inuits un enseignement basé sur l'autorité hiérarchique du maître, laissant ainsi de côté les traditions éducatives inuites.

Au cours des années 1970, la Commission Scolaire Kativik (CSK), une organisation régionale responsable de l'éducation au Nunavik, est née avec la signature de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois (CNQJB) (Gouvernement du Québec, 1998). Avec la création de la CSK, le gouvernement confirme la prise en charge par les Inuits d'un système scolaire mis sur pied par des non-Inuits.

Actuellement, l'enseignement institutionnel au Nunavik est organisé bien différemment du contexte des pensionnats fédéraux des années 1960. Dès les années préscolaires et ceci jusqu'à la troisième année du primaire, les jeunes Inuits du Nunavik reçoivent un enseignement qui utilise les inuits uqausingits c'est-à-dire, avec des mots inuits. Les années subséquentes, les élèves, avec leurs parents, choisissent la langue seconde, soit le français ou l'anglais, avec laquelle ils souhaitent poursuivre leur scolarité. Ainsi, à partir de la quatrième année du primaire, les jeunes Nunavimmiuts (habitants du Nunavik) sont scolarisés dans une langue seconde (L2). Au secondaire, l'apprentissage se fait donc exclusivement dans une langue qui n'utilise pas les inuits uqausingits.

Conséquemment, la plupart des enseignants au secondaire sont Qallunaats, c'est-à-dire qu'ils sont non-Inuits. D'ailleurs, lors de mon expérience en enseignement au Nunavik, j'ai remarqué que les seuls enseignants inuits qui œuvraient au secondaire étaient ceux qui enseignaient l'inuktitut, c'est-à-dire la langue maternelle inuite, et la religion. Cette observation correspond en fait aux données mentionnées par Hot (2013), qui stipule que 25% des enseignants dans les écoles secondaires de la CSK ont comme langue maternelle l'inuktitut. Cette réalité est également observée à travers les données de l'Institut de la Statistique du Québec qui montrent qu'en 2009-2010, 50,2% du personnel enseignant au

préscolaire et au primaire au Nunavik déclarent avoir la langue autochtone comme langue maternelle inuite (Gouvernement du Québec, 2013).

Ce faible taux d'enseignants inuits au secondaire s'explique, d'une part, par le décrochage scolaire élevé au Nunavik. En effet, selon des données publiées en 2014 par le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEESR), moins de 20% des jeunes inscrits à la CSK obtiennent leur diplôme d'études secondaires (2014), ce qui limite la possibilité pour ces élèves de poursuivre une éducation postsecondaire, laquelle est requise pour devenir enseignant. D'autre part, peu de programmes post secondaires sont offerts dans le Nord, ce qui implique que les Nunavimmiuts doivent se diriger vers le Sud pour poursuivre leur formation. Or, déménager au Sud constitue un grand défi pour les jeunes (Breton, 2008). C'est l'ensemble de ces différents facteurs qui peut contribuer à une faible présence d'enseignants inuits au secondaire.

De plus, la forte présence d'enseignants qallunaats associée à un contexte de L2 n'est pas sans conséquence sur l'apprentissage des élèves inuits. En effet, comme les référents culturels sont ancrés en grande partie dans la langue d'origine (Myers et Myers, 1984) et que la majorité des enseignants au secondaire n'ont pas la même langue maternelle que leurs élèves, des difficultés de communication peuvent apparaître. Or, la communication en classe entre l'enseignant et l'élève est un élément pouvant influencer sur la réussite de ce dernier.

1.2 L'importance de la communication dans l'enseignement-apprentissage

La communication occupe une place centrale dans le travail des enseignants. Au Québec, l'énoncé des compétences professionnelles de la formation à l'enseignement (MEQ,

2001) précise que les enseignants doivent, entre autres, « 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). Par ailleurs, les recherches suggèrent qu'une communication efficace de la part de l'enseignant en classe contribue au succès de l'élève (Gay, 2010). Ainsi, la communication de la part de l'enseignant se doit d'être efficace, car non seulement il s'agit du véhicule de partage de connaissance, mais comme le mentionne Altet (1994), « [...] c'est aussi à partir du réseau de communication instauré par le maître,[que] les élèves se construisent des stratégies face au travail scolaire en fonction des tâches qu'on leur demande d'accomplir. » (p.133). De plus, Kerssen-Griep (2001) précise que la motivation intrinsèque des élèves ainsi que leur sentiment de réussite peuvent être influencés de façon positive par une communication efficace. Il y a donc plusieurs auteurs qui s'entendent sur l'importance d'une communication efficace en enseignement (Evans, Hearn, Uhlemann, et Ivey, 2015; Gay, 2010; Powell et Powell, 2015), car en plus d'être au cœur de la relation d'apprentissage en classe, celle-ci facilite l'exploration des notions, la clarification de celles-ci et l'action de l'apprenant (Evans *et al.*, 2015).

Par ailleurs, une communication efficace repose sur différents gestes et actions, autant langagiers que physiques, utilisés par les enseignants et c'est ce qu'Habermas (1981) appelle les agirs communicationnels. Ces agirs communicationnels, aussi appelés comportements communicationnels (Krenn, Pelachaud, Pirker et Peters, 2011), sont ancrés dans une culture et une langue. Ainsi, afin de mettre en place les interventions pédagogiques les plus riches possible, il est souhaitable d'utiliser les composantes de la communication

issues de la culture des élèves inuits dans le but de parvenir à mettre en place une communication efficace en classe (Moore, Tulk et Mitchell, 2005).

1.2.1 Les interactions pédagogiques enseignants-élèves en classe

Cette communication en classe entre l'enseignant et les élèves s'actualise lors de différentes interactions pédagogiques. Comme le présente Altet (1994), le concept d'interaction pédagogique recouvre « l'action et les échanges réciproques entre enseignant et élèves, action mutuelle, stratégies en réciprocité se déroulant en classe » (p.124). Bouchard (2005) et Mehan (1979) précisent que l'étude des interactions pédagogiques relève en grande partie de moments pédagogiques particuliers entre l'enseignant et l'élève. En plus, leur rôle est central dans la communication en classe (Altet, 1994).

En ce sens, des travaux identifient l'initiation du discours par l'enseignant comme le modèle principal d'interaction enseignant-élèves (Altet, 1994; Cazden 2001; Mehan, 1979; Zemel et Koschmann, 2011). Ces moments d'interactions font référence à l'initiation du discours par l'enseignant, à la réponse de l'élève et à la rétroaction donnée par l'enseignant. Les écrits anglophones font référence à ces interactions comme étant le Interaction-Response-Evaluation (IRE) (Cazden, 2001; Eriks-Brophy et Crago, 2003; Zemel et Koschmann, 2011), alors que les écrits francophones s'y réfère comme étant la sollicitation-réponse-réaction (Altet, 1994). D'autres auteurs se penchent également sur la manière qu'ont les enseignants d'attribuer les tours de parole (Kääntä, 2010; Crago, 2003) ou encore sur les réactions des enseignants lorsque la parole des élèves n'est pas sollicitée (Eriks-Brophy et Crago, 2003; Benamar, 2013; Bouvier, 2002; Crahay, 1989; Sarrazy, 2001). Les écrits mettent également en lumière les différences de réactions d'enseignants lorsque les élèves sont non répondants face

à une initiation du discours de l'enseignant (Eriks-Brophy et Crago, 2003). Toutes ces recherches soulignent l'importance de ces interactions pédagogiques en classe pour une communication de qualité et ultimement, pour la réussite des élèves.

C'est donc à travers ces contextes d'interaction que les agirs communicationnels se manifestent. Toutefois, comme nous allons maintenant le voir, ces agirs ne sont pas homogènes et peuvent s'avérer fort différents, notamment dans le contexte de l'enseignement secondaire au Nunavik où la majorité des enseignants ne partagent pas la même culture que leurs élèves.

1.3 Les différences dans les agirs communicationnels entre Inuits et non-Inuits

Quelques chercheurs se sont penchés sur les différences des agirs communicationnels entre allochtones et autochtones (Crago, Annahatak et Ningiuruvik, 1993; Crago et Eriks-Brophy, 1994; Pesco et Crago, 2010; Philips, 1988). Par exemple, Phillips (1988) a recensé que les autochtones et les allochtones nord-américains adoptent des comportements différents dans une conversation, et ce, dans la quantité, la source, la forme et l'organisation du mouvement. Darnell et Foster (1988) ont démontré que les Cris favorisent les moments de silence lors d'une conversation alors que les allochtones tentent de combler ceux-ci. Plus globalement, Pesco et Crago (2010) rappellent que les autochtones préfèrent une communication indirecte et implicite.

Dans le contexte plus particulier du Nunavik, Crago (1988) a démontré, dans sa thèse de doctorat, qu'il existe des différences dans la communication entre Qallunaats et Inuits, plus spécifiquement dans le rôle et la place des moments de silence. En effet, chez les enseignants

qallunaats, les moments de silence des élèves sont souvent associés à une distraction, mais il en va tout autrement chez les Inuits. En effet, chez les Inuits, « le silence joue un rôle important dans l'interaction : [dans l'éducation communautaire]. On incite l'enfant inuit à apprendre par l'écoute et à communiquer sans parler. » (Crago, 1988). Lors de mon expérience personnelle en classe du secondaire, je me suis surprise à ne rien comprendre de ces moments de silence des élèves et à ne pas savoir comment interpréter ceux-ci.

Toujours en lien avec les différences d'agirs communicationnels entre Inuits et Qallunaats, certains auteurs se sont attardés au discours des Inuits et des non-Inuits ainsi qu'à leur fonction individuelle. En ce sens, Dorais (1996) souligne la présence d'une littératie majoritairement vernaculaire chez les Inuits alors qu'elle tend vers l'écrit dans la langue anglaise. Bien que cette différence puisse être observée dans un discours écrit, il reste que les fonctions de l'alphabétisation dans la langue inuite et dans la langue anglaise ne sont pas les mêmes. Dans des travaux concernant le contexte classe du Nunavut, Berger et Epp (2007) exposent, quant à eux, l'autonomie de l'enfant dans la culture inuite et une vision hiérarchique de l'autorité pour les Qallunaats.

En ajout à cela, Eriks-Brophy et Crago (2003) ont comparé des interactions pédagogiques selon les profils d'enseignants inuits et non-inuits. Leurs travaux ont notamment permis de souligner que les enseignants qallunaats adoptent des agirs communicationnels verbomoteurs alors que les enseignants inuits favorisent les moments de silence. Les résultats de cette étude démontrent également que majoritairement, les enseignants inuits s'attendent à des réponses en groupe et ne tiennent pas à ce que tous les élèves participent. De plus, contrairement à leurs collègues inuits, les enseignants qallunaats considèrent les moments de

silence des élèves comme un manque de collaboration. Finalement, cette recherche a également mis en lumière la manière dont l'enseignant favorise l'initiation du dialogue par ses élèves. Les résultats démontrent que les enseignants inuits favorisent un apport au dialogue plus spontané que les enseignants qallunaats.

Étant donné que ces différences entre les agirs communicationnels des enseignants et des élèves sont attribuées à la culture (Eriks-Brophy et Crago, 2003), il est important de réduire ces différences afin d'éviter une communication défailante entre enseignants et élèves (Gay, 2010). Ainsi, de manière à établir une communication efficace en classe, l'enseignant non inuit sera encouragé à adapter ses agirs communicationnels. Ne pas le faire pourrait miner la qualité de la communication dans la dynamique enseignement-apprentissage et du même souffle avoir un impact négatif sur les apprenants (Gay, 2010).

1.4 L'adaptation des agirs communicationnels en classe au Nunavik

Dans un ouvrage collectif traitant des différents aspects permettant à l'enseignant d'agir en tant que facilitateur en classe, les auteurs ont démontré que lorsque la façon de communiquer de l'enseignant s'ouvre et s'imprègne de la culture de l'élève, un lien se tisse et un climat qui stimule davantage le désir d'apprendre s'installe (Abeel, Coffman, Hooper, Huffman, Myers, Newell, Reynolds, Clair, Teabo et Houff, 2010). En d'autres mots, si l'enseignant est en mesure de rejoindre culturellement l'élève à l'aide d'une communication efficace et bien adaptée, il est possible de favoriser un apprentissage plus positif.

De travaux de recherche présente l'adaptation et la décolonisation des pratiques éducatives comme étant des facteurs contribuant au succès dans des milieux ayant un lourd

passé d'acculturation comme en Nouvelle-Zélande ou encore en Afrique (Bishop, 2005; Daveluy, 2009; Lewthwaite, McMillan, Renaud, Hainnu, et MacDonald, 2010). Cette adaptation de la pédagogie peut se faire en matière de curriculum et d'évaluation ou encore lors des interventions pédagogiques (Gay, 2010).

Au Nunavik, le curriculum scolaire est basé sur les compétences du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) au secondaire (2006), tout en étant adapté de manière à prendre en compte les particularités de l'éducation au Nunavik (CSK, 2013). Il existe donc des adaptations curriculaires faites par la CSK. Ces adaptations sont reprises dans les documents remis localement par les conseillers pédagogiques (CP) à leurs enseignants. Par contre, nous n'avons repéré aucune donnée de recherche concernant les adaptations communicationnelles, faites ou non par les enseignants du secondaire lors des interactions pédagogiques en classe. Cette situation est préoccupante étant donné le rôle central de la communication dans l'enseignement et du peu de préparation que reçoivent les enseignants qallunaats relativement à ce sujet.

1.5 Le peu de préparation des enseignants qallunaats

Actuellement, au Québec, il existe des programmes spécifiques de formation en L2 et quelques cours orientés sur l'apprentissage en milieu autochtone. Par exemple, en 2015-2016, l'Université McGill offrait des cours de socialisation culturelle, d'apprentissage coopératif, d'enseignement des langues secondes ainsi que d'élaboration des programmes d'études (Université McGill, 2016). Bien que dans ces programmes, une attention particulière soit portée à la communication et aux différences liées à la culture et à la langue, il n'est pas

question des agirs communicationnels spécifiques aux Inuits et encore moins l'adaptation de ces agirs par les enseignants non inuits.

En ce sens, l'Université Lakehead, une université ontarienne, offre un cours à option pour les enseignants qui œuvrent dans des milieux autochtones. Cependant, l'orientation de ce cours reste générale, car celle-ci englobe à la fois le contexte des Premières Nations, des Métis et des Inuits et semble orientée vers le primaire. Ainsi, les sujets abordés dans ce cours ne ciblent pas spécifiquement les agirs communicationnels en contexte inuit au secondaire (Université Lakehead, 2016)

De manière à fournir un support pédagogique et à combler, du moins partiellement, le peu de préparation des enseignants qallunaats, la CSK offrait par le passé une formation sur la communication inuite. Or, aujourd'hui, cette formation n'existe plus. Par contre, trois jours d'orientation à Kuujjuaq sont maintenant offerts annuellement aux nouveaux enseignants non inuits. Par exemple, en août 2011, 56 enseignants non inuits ont pris part à des ateliers donnés par des CP de la CSK. Ces ateliers abordent, entre autres, la gestion de la classe, le matériel pédagogique, la culture et brièvement les différences communicationnelles entre Inuits et non-Inuits (Commission scolaire Kativik, 2013).

Toutefois, malgré cette initiative de la CSK, la formation des enseignants qui interviennent en L2 au Nunavik est lacunaire. En effet, comme Stairs le souligne (1991), les enseignants arrivent dans les communautés autochtones avec une conception de l'enseignement importée du Sud. En fait, plusieurs d'entre eux n'ont aucun repère pour faire face à ces interactions en situation d'enseignement en L2. Bref, ces professionnels de

l'éducation ont appris comment enseigner, comment susciter l'apprentissage chez les élèves, mais n'ont pas été formés à une clientèle aussi particulière (Desrochers, 2006), encore moins pour faire face à des différences dans les agirs communicationnels en contexte d'enseignement en langue seconde et aux différentes adaptations possibles dans le contexte de la société inuite. Ainsi, c'est avec des ressources limitées et une culture d'accueil souvent méconnue que ces enseignants non inuits doivent amener les élèves à développer leur plein potentiel.

1.6 La nécessité de mieux connaître les adaptations d'agirs communicationnels

Ce contexte fait en sorte que malgré l'importance de l'adaptation des agirs communicationnels par les enseignants afin de mettre en place une communication efficace dans la relation enseignant-élèves, nous en connaissons très peu à ce sujet. En effet, aucune donnée en ce qui concerne les adaptations réalisées par les enseignants qallunaats du secondaire au Nunavik n'est disponible. Par ailleurs, outre les travaux d'Eriks-Brophy et Crago (2003) portant sur les enseignants du primaire et les travaux de Berger (2001) et de Berger et Epp (2007), réalisés au Nunavut, il n'existe aucune donnée spécifique à l'adaptation de la communication, et ce, encore moins au secondaire.

Or, avec un taux de décrochage scolaire qui oscille entre 78% et 80% au Nunavik depuis l'an 2000 (Gouvernement du Québec, 2013), soit trois fois plus élevé que la moyenne provinciale, tous les éléments pouvant favoriser la réussite des élèves inuits doivent être considérés. En ce sens, l'amélioration de la communication enseignant-élève est certainement un pas dans la bonne direction. Toutefois, il n'existe aucune donnée sur l'adaptation des agirs communicationnels faite par les enseignants qallunaats du secondaire au Nunavik. Ces

adaptations n'étant pas répertoriées ou étudiées, il est impossible de connaître comment et quand les enseignants adaptent leur communication en classe et encore moins de connaître les raisons qui sous-tendent cette adaptation. Ainsi, pour pouvoir améliorer cette situation, il est primordial de l'explorer en se posant les questions suivantes :

- Quels sont les agirs communicationnels adaptés par les enseignants qallunaats du secondaire au Nunavik?
- Dans quels contextes d'interaction enseignant-élèves les agirs communicationnels des enseignants du secondaire au Nunavik sont-ils principalement adaptés?
- Quelles sont les raisons qui poussent les enseignants qallunaats du secondaire au Nunavik à adapter leurs agirs communicationnels?

En fait, si des données concernant la situation de l'adaptation de la communication en classe secondaire du Nunavik étaient disponibles, cette connaissance permettrait de mieux former les enseignants en égard au milieu culturel inuit. Elle soutiendrait un travail de développement d'une communication efficace entre enseignants qallunaats et élèves inuits pour ainsi contribuer à leur réussite scolaire.

1.7 Les objectifs de recherche

Suivant ces constats, voici les trois objectifs qui ont été ciblés en regard du problème qui nous intéresse:

- (1) Identifier les agirs communicationnels adaptés par les enseignants qallunaats en classe du secondaire au Nunavik.

- (2) Identifier les contextes d'interactions enseignant-élève en classe du secondaire les plus susceptibles de faire émerger les adaptations des agirs communicationnels.
- (3) Identifier les raisons qui amènent les enseignants qallunaats à adapter leurs agirs communicationnels.

Afin d'éclairer la problématique de l'adaptation des agirs communicationnels en classe du Nunavik, il importe de s'attarder aux définitions et à la mise en relation des concepts de communication, d'adaptation et des raisons d'adapter. C'est à la précision de ces concepts que vous convie le prochain chapitre.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre précise les concepts abordés à la lumière des objectifs de recherche. Afin de bien comprendre la portée du concept d'agir communicationnel ainsi que les différences culturelles qui y sont rattachées, nous devons tout d'abord définir le concept de communication. Suivant cette définition des agirs verbaux et non verbaux recensés à travers différentes recherches en enseignement sont présentées, de même que quelques différences répertoriées à ce jour entre les enseignants issus de culture différente. Par la suite, nous précisons le concept d'interactions pédagogiques propices à l'émergence de l'adaptation d'agirs communicationnels. Finalement, le concept d'adaptation, en insistant notamment sur l'adaptation culturelle pédagogique, et les raisons qui poussent les enseignants à s'engager dans ce processus d'adaptation sont présentés.

2.1 Les agirs communicationnels

Les auteurs consultés s'entendent pour dire que la communication repose toujours sur un émetteur et un récepteur (Myers et Myers, 1984; Richards et Schmidt, 2014; Windhal, Signitzer, et Olson, 1993), soit une personne qui émet un message ou transmet de l'information et une autre qui les reçoit. Jakobson (1960), quant à lui, précise que ces éléments de la communication sont des facteurs, qui en addition avec le contexte, le message et le code, déterminent différentes fonctions du langage.

Toutefois, au-delà de ce consensus, mentionnons qu'il existe différents modèles théoriques de communication. Par exemple, la communication transactionnelle dans laquelle

l'émetteur est perçu comme un « transactant » qui est conscient du but qu'il poursuit et qui favorise « [...] strategic-proactive-negotiation behavior, kindly and open to consensus.» (Vlăduțescu, 2013 p. 3), alors que la communication interpersonnelle est plutôt basée sur l'échange et la construction d'une relation (Wood, 2015), que le modèle de communication organisationnelle se penche sur l'organisation en tant que « medium and product of dynamic process » (Putnam et Mumby, 2013, p.3) et que la communication interculturelle offre une perception plus axée sur la société que sur l'individu, car dans celui-ci, la communication est influencée par les fondations et les valeurs véhiculées par la société dans laquelle elle se retrouve (Samovar, Porter, McDaniel, Roy, 2014; Gay, 2002).

À l'intérieur de ces modèles, nous retrouvons différents styles de communication. Celui qui nous semble particulièrement intéressant dans un contexte où l'enseignant ne partage pas la même culture que ses élèves est celui de Gay (2010) qui insiste sur deux styles de communication : la communication passive-réceptive ainsi que la communication participante interactive. Dans le premier style, la communication passive-réceptive, l'émetteur (l'enseignant) préconise que le récepteur (l'élève) soit dans une position d'écoute et de silence pendant ses interventions. Dans le second style, la communication participante interactive, l'émetteur (l'enseignant) s'attend à ce que le récepteur (l'élève) participe activement à la conversation avec des gestes, de la vocalisation et du mouvement pendant l'émission du message. Ces deux styles de communication viendront teinter les adaptations des agirs

communicationnels des enseignants.

En marge des différents styles de communication, Myers et Myers (1984) définissent la relation entre émetteur et récepteur comme étant « un partage continu et dynamique de significations toujours présentes, qui se fait avec prévisibilité et à plusieurs niveaux de significations [...] » (p. 21). Samovar, Porter, McDaniel et Roy (2015) vont plus loin et ajoutent que la communication comporte des éléments plus importants que le langage. C'est cette combinaison des éléments langagiers et des éléments non langagiers qui constituent les agirs communicationnels, que certains auteurs nomment aussi stratégies de communication (Lin, 2013; Mazer, McKenna-Buchanan, Quinlan, et Titsworth, 2014) ou encore comportements communicationnels (Eriks-Brophy et Crago, 2003; Feldman, 2014).

Le terme agir communicationnel, tel que nous l'utilisons, est inspiré de la théorie de l'agir communicationnel du philosophe Habermas qui avance que la fonction communicationnelle de la raison est ancrée dans le langage et le discours (Habermas, 1981). Nous définissons donc les agirs communicationnels comme étant constitués d'actions et de gestes, autant langagiers que physiques, qui sont utilisés lors d'une communication interpersonnelle, car ces agirs sont le véhicule de la pensée. Nous précisons cette définition en ajoutant la perspective d'Edgar (2006) qui aborde la notion d'engagement dans une relation interpersonnelle, car elle rejoint la base d'une relation enseignant-élève. Ainsi, nous définissons, à la lumière des précisions d'Edgar (2006) et d'Habermas (1981) que les agirs communicationnels sont les actions et les gestes, autant langagiers que physiques, présents lors d'une interaction entre deux ou plusieurs personnes. Le langage est donc une partie intégrante de ces interactions, mais les gestes et les actions utilisés lors d'une communication entre un enseignant et ses élèves le sont tout autant.

Les agirs communicationnels regroupent donc, à la fois, les caractéristiques verbales et non verbales d'une communication. Par contre, il existe une certaine divergence en ce qui a trait à la catégorisation des agirs verbaux et non verbaux. Étant donné cette situation, nous allons faire un survol de quelques travaux faits dans le contexte éducatif et qui nous permettront de dégager une liste des agirs verbaux et non verbaux qui seront ciblés dans cette recherche. Précisons tout d'abord les agirs de nature verbale.

2.1.1 Les agirs communicationnels verbaux utilisés par les enseignants

Les agirs communicationnels verbaux jouent un rôle central dans l'enseignement et dans la relation enseignant-élève qui se crée dans la classe. En ce sens, selon Robinson et Richmond, cités dans Wilson et Locker (2007), les items verbaux mesurent « the extent to which a teacher effectively communicates knowledge » (p. 4). Les auteurs s'entendent sur la pertinence d'étudier ces agirs en enseignement (Hellermann, 2003; Kanyugu, 2014; Wilson et Locker Jr, 2007) et les regroupent en deux catégories : prosodiques et liés au discours.

Les agirs verbaux prosodiques sont définis comme des agirs se rapportant à des éléments verbomoteurs (Hamilton, 2013; Ness, 2010; Skinner, 2014). Par exemple, dans un article à propos de la relation entre les éléments prosodiques du langage et la compréhension en lecture, Erikson (2010) présente, dans une recension d'écrits, différentes caractéristiques sonores verbales telles la tonalité, l'accentuation, la durée et l'intensité. Certains agirs prosodiques ont une influence sur la communication entre enseignant et élèves. En effet, des agirs prosodiques du langage, tels les hésitations, les silences, les intonations, la cadence et la projection de la voix présentent, selon Moore et ses collaborateurs. (2005), des difficultés

d'adaptation dans un contexte d'enseignement culturellement différent pour l'enseignant. Il y a donc là des éléments pertinents à retenir pour notre recherche.

Les agirs verbaux communicationnels recourent aussi ce qui relève du discours comme par exemple la densité du langage et le questionnement (Moore et *al.* 2005). Eriks-Brophy et Crago (2003) ont eux aussi recensé, à partir d'entrevues chez différents enseignants, un « verbal communication behaviour »: comme la répétition, la reformulation, la demande de précision ou l'« acknowledgement ». De son côté, en se penchant sur la similarité des agirs communicationnels à partir d'enregistrements audios d'élèves et d'enseignants du secondaire en Australie, Gillies (2006) fait ressortir différents comportements verbaux. Il mentionne que les agirs du discours tels poser des questions courtes ; faire des commentaires individuels ; paraphraser; utiliser des questions ouvertes; donner du renforcement aux élèves; inciter/encourager; faire l'éloge des efforts de l'élève et du groupe et aider l'élève pendant l'apprentissage sont favorisés lors des différentes interactions pédagogiques initiées par l'enseignant. Dans une étude réalisée en 2007, Wilson et Locker Jr ciblent ce qu'ils appellent les « immediacy behaviours ». En analysant les résultats de questionnaires d'étudiants de niveau universitaire, les chercheurs font, entre autres, ressortir des agirs du discours présents dans le discours des enseignants qui peuvent avoir une influence positive sur les résultats académiques des étudiants : faire l'éloge du travail des étudiants et avoir des conversations individuelles avec les étudiants. De plus, l'humour démontre l'ouverture d'un enseignant pendant les périodes ce qui favorise le « immediacy behaviour ».

À la lumière de ces recherches, nous retenons deux catégories d'agirs verbaux afin de faciliter l'étude de l'adaptation des agirs communicationnels. Une première catégorie est celle des agirs prosodiques, lesquels font référence à la musique du langage (Erekson, 2010). Une

deuxième est celle du discours avec des comportements verbaux où les mots, les phrases ou encore les expressions sont les agirs communicationnels prépondérants (Skinner, 2014). Le tableau 1 présente notre catégorisation des agirs verbaux à la lumière des travaux que nous venons de citer.

Tableau 1

Agirs communicationnels verbaux utilisés par les enseignants

Catégorie	Agirs recensés	Auteurs
Prosodiques	La tonalité, l'accentuation, la durée et l'intensité	Erekson (2010)
	Les hésitations, les silences, les intonations, la cadence et la projection de la voix	Moore <i>et al.</i> (2005)
Discours	La densité du langage et le questionnement	Moore <i>et al.</i> (2005)
	La répétition, la reformulation, la demande de précision ou l'« acknowledgement ».	Eriks-Brophy et Crago (2003)
	Les questions courtes, les commentaires individuels; la paraphrase; les questions ouvertes, le renforcement aux élèves, incitation/encouragement, l'éloge des efforts de l'élève et du groupe, l'aide à l'élève pendant l'apprentissage.	Gillies (2006)
	L'éloge du travail des étudiants et les conversations individuelles avec les étudiants, l'humour	Wilson et Locker Jr (2007)

2.1.2 Les agirs communicationnels non verbaux utilisés par les enseignants

Il est difficile de définir les comportements non verbaux et encore plus de catégoriser ceux-ci (Teodorescu, 2010). Malgré cela, les différents écrits soulignent leur fonction d'accompagnement d'un agir verbal (Cosnier et Brossard, 1984; Knapp, Hall et Horgan, 2013; Teodosrescu, 2010). Retenons simplement que les agirs communicationnels non verbaux sont des éléments qui font référence à une communication qui n'utilise pas la parole

(Galloway, 1968; Knapp *et al.*, 2013). En fait, comme Teodorescu (2010) le mentionne, les agirs non verbaux sont des « éléments de nature paralinguistique, [...] qui peuvent modifier ou influencer le message et l'interaction » (p.191).

En enseignement, les agirs non-verbaux sont souvent des comportements communicationnels plus subtils que les agirs verbaux. Malgré la subtilité de ces comportements, ils ont fait l'objet de plusieurs études (Babad, Avni-Babad, et Rosenthal, 2003; Battersby, 2009; Hansen, 2011; Harrigan et Rosenthal, 2008; Stamatis, 2011; Terneus et Malone, 2004; Whitaker, 2011; Wilson et Locker Jr, 2007; York, 2013). Parmi ces études, retenons celle de Battersby (2009), qui précise l'existence de trois sphères de la communication non verbale. La première est le « paralangage » et elle réfère aux éléments extra verbaux, tels la tonalité, le volume et les hésitations. Toutefois, comme il a été précisé dans la section précédente, nous considérons, au même titre qu'Erekson (2010), ces éléments du langage en tant qu'agirs verbaux prosodiques. La deuxième sphère, celle des constituants « proxémiques », renvoie aux manières qu'ont les individus d'utiliser l'espace dans leur environnement. Finalement, la troisième sphère des agirs non verbaux se rapporte aux éléments « kinésiques », soit les mouvements du corps humain en interaction. Dans sa recension d'écrits, Battersby (2009) présente ces mouvements comme étant le contact visuel, les gestes et les mouvements corporels. Les agirs proxémiques et kinésiques sont donc les catégories d'agirs non verbaux retenues dans le cadre de notre recherche.

Les agirs proxémiques font référence à l'espace et à l'utilisation de celui-ci. Dans une recension d'écrits, Hall (1963), un précurseur dans l'étude des agirs communicationnels proxémiques, définit ceux-ci comme étant les structures et l'organisation que l'homme fait de l'espace lors d'interactions. À partir d'observations de comportement d'adolescents dans un

milieu scolaire, Terneus et Malone (2004) précisent qu'il s'agit par exemple de l'endroit où se trouve un bureau dans la classe pour influencer l'apprentissage ou encore la distance entre les individus. Différents agirs proxémiques ont été étudiés en enseignement. Dans une analyse séquentielle d'agirs non verbaux chez des enseignants débutants et expérimentés, Castañer, Camerino, Anguera et Jonsson (2013) ont relevé que les enseignants novices n'utilisent pas toujours l'espace de manière efficace.

Les agirs kinésiques, quant à eux, font référence aux mouvements de l'enseignant. Comme le définit Castañer *et al.* (2013), les agirs kinésiques sont centrés sur le « gestural language of the body » (p. 1815). En ce sens, des chercheurs comme Babad, Bernieri et Rosenthal (1991) ont étudié, à l'aide de séquences audio et vidéo, les expressions faciales et corporelles d'enseignants comme étant un facteur pour prédire le jugement que font les élèves de leurs enseignants. Ces agirs, ainsi que les contacts visuels et les mouvements corporels, sont également repris par Harrigan et Rosenthal (2008), lorsqu'ils présentent différentes recherches appliquées concernant les comportement non verbaux. De plus, à partir d'observations d'enseignants en classe, Castañer *et al.* (2013) ont démontré que les enseignants novices utilisent plus souvent les gestes de manière « less qualitative in nature » (p. 65). Parallèlement à cela, Stamatis (2011) explore les différentes dimensions du toucher. En effet, à l'aide de la théorie du lien d'attachement, l'auteure souligne que cette perception tactile réalisée avec la main peut améliorer les interactions en classe entre enseignants et élèves.

C'est à la lumière des écrits recensés dans cette section que nous présentons dans le tableau 2 les agirs non verbaux qui encadrent notre recherche mise en évidence par deux des catégories suggérées par Battersby (2009).

Tableau 2

Agirs communicationnels non verbaux utilisés par les enseignants

Catégorie	Agirs non verbaux recensés	Auteurs
Proxémiques	L'endroit où se trouvent les meubles La distance entre les individus.	Terneus et Malone (2004)
	L'utilisation de l'espace	Castañer <i>et al.</i> (2013)
Kinésiques	Les expressions faciales et corporelles	Babad <i>et al.</i> (1991)
	Le contact visuel et les mouvements corporels	Harrigan et Rosenthal (2008)
	Les gestes	Castañer <i>et al.</i> (2013)
	Le toucher	Stamatis (2011)

Les agirs communicationnels que nous venons de présenter dans cette section sont recensés et catégorisés en fonction des recherches en enseignement. Nous suggérons cette catégorisation heuristique des agirs communicationnels afin de faciliter la compréhension des concepts tels qu'ils sont utilisés dans notre recherche.

2.1.3 Les différences d'agirs communicationnels attribuables à la culture

Bien qu'il existe des différences dans les agirs communicationnels attribuables aux sexes (Lakoff, 1975; Crawford, 1995), celles qui sont à la base de cette recherche se situent au plan culturel. En effet, au fil des années, différents travaux ciblant le décalage culturel entre autochtones et allochtones ou entre Inuits et Qallunaats ont fait ressortir ces différences. Par exemple, lorsqu'il est question d'agirs communicationnels entre autochtones et non autochtones, les recherches de Darnell et Foster (1988) ainsi que celle de Philips (1988) qui s'attardent aux comportements communicationnels entre autochtones et allochtones nord-américain, ont notamment fait ressortir que les mouvements et les moments de silence sont

utilisés différemment par les deux groupes. Bien que les études de Phillips ainsi que celles de Darnell et Foster datent de plus de 30 ans, elles furent parmi les premières à démontrer des agirs communicationnels spécifiques à la communication entre autochtones et allochtones. Ainsi, d'autres études plus récentes font également ressortir des différences culturelles attribuables à la communication, à la fois en ce qui concerne les agirs verbaux (Monaghan, Goodman, et Robinson, 2012; Whiteman, 1981) et les agirs non verbaux (Argyle, 2013; Kinloch et Metge, 2014).

Dans le contexte de l'enseignement, des chercheurs ont fait ressortir les différences qui peuvent exister dans la communication entre enseignant et élèves provenant de cultures différentes. En effet, à l'aide de différentes études de cas, Carpenter (2013) a mis en relief que le style de communication participative et l'utilisation d'un langage figuré des élèves afro-américains n'étaient pas ancrés dans la culture de leur enseignante non afro-américaine. En faisant des liens entre la culture de l'apprenant et la langue d'enseignement, Ishihara et Cohen (2014) font, quant à eux, remarquer que le questionnement peut varier d'une culture à l'autre et doit être considéré lors des périodes d'enseignement. Dans son livre sur les approches en éducation autochtones au Canada, Gorman (2013) précise pour sa part que certains autochtones peuvent percevoir des questions directes comme étant grossières et que les commentaires directs peuvent être gênants. C'est en fait en considérant ces différences culturelles liées au langage que Vetter (2013) conclut, à l'aide d'analyse du discours d'enseignants, que l'enseignement au secondaire ne doit pas seulement être axé sur « knowledge of content or best practices » (p. 1), mais que cet enseignement doit aussi considérer la langue des élèves dans l'enseignement lui-même.

Plus spécifiques aux différences entre Inuits et Qallunaats, Moore *et al.* (2005) soulignent un malaise des Inuits face à certains éléments proxémiques tels les contacts face-à-face et les distances entre les individus. Ils remarquent également différentes utilisations des contacts visuels, des sourires, des plissements des fronts entre les Inuits et les Qallunaats. Toujours dans le contexte de l'enseignement dans le Nord, Crago (1988) présente les propos d'une enseignante non inuite obtenus lors d'une entrevue informelle. Ceux-ci reflètent un décalage dans l'interprétation des moments de silence de ses élèves inuits du primaire lorsqu'elle leur pose une question. En effet, dans sa thèse de doctorat, Crago remarque que les enseignants inuits interprètent le silence de l'élève comme étant une marque de respect face à leur aîné alors que l'enseignante non inuite l'interprète plutôt comme étant un manque de respect menant naturellement à la réprimande de cet élève.

Ainsi les différentes catégories des agirs communicationnels verbaux et non verbaux sont touchées par des différences attribuables à la culture. Que ce soit dans les agirs verbaux prosodiques comme les moments de silence ou ceux liés au discours, comme le questionnement ou les non verbaux proxémiques et kinésiques, les recherches ont bien montré qu'il y a là un décalage culturel. Ces différences ne sont pas exclusives au contexte scolaire, mais il n'en demeure pas moins que la classe est un lieu où elles sont particulièrement amenées à se manifester.

2.1.4 Les types d'interactions pédagogiques propices à l'émergence des différences d'agirs communicationnels au Nunavik

Les différences dans les agirs communicationnels que nous venons de présenter peuvent émerger à tout moment dans la relation entre l'enseignant et l'élève. Toutefois, sachant que l'utilisation du langage varie compte tenu des différentes interactions

pédagogiques de la part de l'enseignant, par exemple, lorsqu'il donne les directives d'un travail ou lorsqu'il donne des rétroactions aux élèves (Walsh, 2006), nous pouvons penser que certains types d'interactions pédagogiques sont davantage susceptibles de faire émerger ces différences. Il importe de préciser ces types d'interaction à la lumière des écrits, car elles sont sujettes à être porteuses d'adaptation de la part des enseignants.

L'étude qui sert de fond pour cette section est celle d'Eriks-Brophy et Crago (2003) qui s'intéresse à la communication dans 14 classes du primaire au Nunavik à partir de différentes méthodes, dont l'analyse du discours. Selon ces auteures, trois types d'interactions semblent particulièrement susceptibles de faire émerger des différences dans les agirs communicationnels entre les groupes d'enseignantes inuites et non inuites : (1) l'Initiation du discours de l'enseignant et les Rétroactions données aux Élèves (IRE), (2) l'Attribution des Tours de Paroles (ATP) et (3) les réactions de l'enseignant devant une Parole de l'Élève Non Sollicité (PENS).

D'après les recherches, le modèle courant et intuitif des discours de l'enseignant en classe est le « Initiation, Response and Evaluation » (Cazden, 2001). L'acronyme IRE fait référence à la manière qu'a un enseignant d'interagir avec ses élèves (Eriks-Brophy et Crago, 1994; Cazden, 2001). D'autres auteurs, tel Altet (1994), utilisent le terme Sollicitation-Réponse-Réaction. Toutefois, afin d'alléger la lecture et puisque l'étude d'Eriks-Brophy et Crago est utilisée comme référence immédiate à celle-ci, le terme anglophone IRE sera retenu d'autant plus qu'il correspond également à la traduction qu'il est possible d'en faire (Initiation du discours de l'enseignant et les Rétroactions données aux Élèves).

Eriks-Brophy et Crago (2003) ont montré que trois types d'IRE sont utilisés différemment par les enseignants : la correction explicite par l'enseignant, la longue séquence d'interaction sans mettre d'importance sur la correction de la réponse de l'élève et la correction indirecte de la réponse de l'élève par l'enseignant. Les résultats de l'étude de Brophy et Crago montrent également que la correction explicite par l'enseignant constitue la presque totalité des routines des enseignants qallunaats alors qu'elle n'est presque pas utilisée par les enseignants inuits. À l'opposé, ceux-ci préfèrent les longues séquences d'interaction, sans mettre l'importance sur la correction de la réponse de l'élève, ni sur la correction indirecte de l'élève, L'IRE apparaît donc comme un premier type d'interaction susceptible de faire émerger un possible moment d'adaptation de l'agir communicationnel.

L'autre moment où il est possible de voir des différences est lors d'interactions liées à l'attribution des tours de paroles (ATP), laquelle peut se faire sous trois différentes formes : (1) la nomination (2) le format de main levée et (3) la réponse en groupe (Eriks-Brophy et Crago, 2003; Kääntä, 2010; Mehan, 1979). Dans un premier temps, la nomination fait référence au moment où l'enseignant nomme l'élève qui doit répondre. Par la suite, le format de main levée se produit quand l'enseignant choisit un élève pour répondre parmi ceux qui ont levé la main et le dernier est quand les élèves répondent en groupe tous ensemble en même temps. Les résultats de l'étude d'Eriks-Brophy et Crago (2003) démontrent que les enseignants qallunaats utilisent la nomination comme format d'attribution de la parole, et ce dans plus de la moitié des cas observés. Les enseignants inuits préfèrent par contre utiliser le format de réponse de groupe. Aucun des deux groupes d'enseignants n'utilise le format de main levée.

Le troisième type d'interaction qui a fait émerger des différences est lors de la réaction de l'enseignant devant une parole de l'élève non sollicitée (PENS). Ici, l'enseignant peut réagir de l'une des trois façons à l'intervention non sollicitée : (1) incorporer le commentaire à la discussion, s'il juge que celui-ci est pertinent; (2) féliciter l'élève pour sa contribution sans toutefois l'inclure à la discussion; (3) choisir d'ignorer ou de réprimander une intervention jugée inappropriée ou encore hors sujet. Les résultats démontrent que tous les enseignants vont choisir d'inclure le commentaire de l'élève, alors que les enseignants inuits félicitent majoritairement l'élève. Les deux groupes d'enseignants choisissent d'ignorer le commentaire, mais ceux qui réprimandent le plus les interventions sont les enseignants inuits. En fait, le choix de réponse de l'enseignant donne un indice du degré d'importance accordée à l'autorité de l'enseignant sur l'importance des interactions éducatives (Aguilar, Mortimer, et Scott, 2010; Mehan, 1979).

Enfin, un quatrième type d'interaction semble propice à faire émerger les différences entre enseignant inuit et qallunaat, il s'agit de la réaction face aux élèves non répondants (ENR). Des recherches ont démontré que les enseignantes non inuites semblent particulièrement sensibles lorsqu'un élève ne répond pas à la question posée (Eriks-Brophy et Crago, 2003; Berger et Epp, 2007) alors que les enseignantes inuites considèrent le silence de la part de l'élève comme étant une marque de respect (Crago, 1988). Par exemple, dans son étude du discours chez les inuits, Crago notait, lors d'une conversation informelle avec une enseignante non inuite, que celle-ci vivait une certaine frustration lorsque ses élèves inuits ne répondaient pas à ses questions. La même frustration a été recensée par Berger et Epp (2007) lors d'entrevues avec des enseignants qallunaat portant sur les changements souhaitables dans l'enseignement au Nunavut. Par ailleurs, le désir d'augmenter la participation des élèves non

répondants semble également préoccuper plusieurs chercheurs nord-américains (Foster *et al.*, 2009). À l'inverse, le modèle du discours inuit ne semble pas basé sur ce besoin de participation active. En effet, Crago (1988) a mis en lumière, dans une analyse du discours entre des enfants d'âge préscolaire et leurs mères, que les enfants ne participent pas de manière active au discours avec l'adulte et que répondre à un adulte ou questionner celui-ci est perçu comme un manque de respect.

Au final, il y a donc quatre types d'interactions qui, de par les écarts constatés à ce jour entre les enseignants inuits et non inuits, seraient plus susceptibles de faire émerger une adaptation des agirs communicationnels tant verbaux que non-verbaux de la part des enseignants non inuits qui évoluent présentement au Nunavik.

2.2 L'adaptation en contexte scolaire

Il existe différents types d'adaptation dans le contexte scolaire soit les adaptations curriculaires, pédagogiques ou évaluatives (Paré, 2012; Snell et Janney, 2004; Wehmeyer, 2002). Celles qui nous intéressent plus particulièrement dans le cadre de cette recherche sont les adaptations pédagogiques. En effet, l'adaptation des agirs communicationnels réalisée par l'enseignant désigne les différentes manières dont le contenu sera présenté aux élèves, ce qui caractérise les adaptations pédagogiques. Au sens général, l'adaptation est tout d'abord une « modification dans le but d'assurer l'harmonie entre des éléments en interaction. » (Legendre, 2005, p. 695). Dans un contexte de classe, cette harmonie peut se traduire dans les relations enseignants-élèves et l'adaptation peut également être observée tant dans une perspective élève que dans une perspective enseignante (Forbes, 2013). Dans le cadre de notre recherche, nous situons l'adaptation dans une perspective enseignante.

L'étude de l'adaptation en contexte scolaire peut porter à confusion entre l'adaptation en tant que processus et l'adaptation en tant que pratique (Paré, 2012). Dans le cadre de notre recherche, précisons que nous nous attardons à l'adaptation en tant que résultat d'un processus qui peut conduire à l'application de différentes pratiques (Paré, 2012). Ces adaptations peuvent être effectuées sur l'environnement d'apprentissage, sur les méthodes d'enseignement, sur le matériel ou encore sur les buts et les objectifs d'apprentissage (King-Sears, 2001; Snell et Janey, 2004; Udvari-Solner, 1992, 1994). Dans cette lignée, nous souscrivons à l'idée de Koga, Hall et Silva (2004) qui soutiennent que l'adaptation est une modification de la façon de transmettre un message.

2.2.1 L'adaptation culturelle pédagogique

En plus de relever de l'adaptation pédagogique, les pratiques en classe de l'enseignant quallunaat du secondaire au Nunavik doivent prendre en compte une réalité culturelle différente de la leur. C'est cet aspect culturel de l'adaptation pédagogique qui est maintenant précisé.

La notion d'enseignement adapté à la culture a fait l'objet de plusieurs études au cours des 40 dernières années et les écrits anglophones s'y réfèrent à l'aide de différents termes : *culturally relevant*, *culturally responsive*, *culturally sensitive*, *culturally congruent*, *culturally reflective*, *culturally mediated*, *culturally contextualized*, or *culturally synchronized* (Aguirre, Zavala, et Katanyoutanant, 2012; Arias, 1990; Carpenter Ford, 2013; Ellmer, 2010; Fierros et Foley, 2006; Gay, 2013; Heineke, 2014; McIntyre et Stone, 1998). Chez les chercheurs francophones, le terme de pédagogie interculturelle (Mujaaawamariya, 2006; Pretceille, 2011) semble être utilisé lorsqu'il est question de considérer la culture de l'élève comme étant au

cœur de la pédagogie. Nous adopterons la traduction libre du terme *culturally responsive teaching* pour l'adaptation culturelle pédagogique, notamment pour référer au terme utilisé par Gay (2013) : *culturally sensitive teaching*.

Gay, qui est une chercheuse importante dans le domaine, décrit l'adaptation culturelle pédagogique comme étant une adaptation qui utilise les caractéristiques culturelles ainsi que la perspective des élèves ethniquement différents, comme canal dans l'enseignement pour leur enseigner plus efficacement (Gay, 2010). Ainsi, la pédagogie culturellement adaptée est une manière d'enseigner à travers laquelle l'enseignant considère certaines caractéristiques qui le différencie de ses élèves, telle la communication (Gay, 2010; Rychly et Graves, 2012). Le concept d'adaptation culturelle pédagogique invite également à considérer la culture comme constitutive de la personne et reconnaît les différences entre ces mondes (Povinelli, 1995).

L'adaptation culturelle pédagogique devient également nécessaire puisqu'il importe que le récepteur et l'émetteur dans une relation communicationnelle partagent les mêmes référents (Gay, 2006). Smitherman (2000 et 2003) va dans le même sens et ajoute que l'adaptation culturelle pédagogique ne justifie pas nécessairement le besoin d'un langage universel, mais bien le besoin d'un langage offrant une plus grande ouverture communicationnelle. L'adaptation culturelle pédagogique se précise ainsi comme étant une différenciation liée à un certain déterminisme sociologique, ainsi qu'à différentes mesures d'adaptation de la structure, soit non seulement les mots, mais à la manière dont le langage et les comportements sont normalisés dans la culture d'accueil de l'enseignant (Eriks-Brophy et Crago, 2003; Gay, 2010; Prud'homme, Folbec, Brodeur, Presseau, et Martineau, 2005; Rychly et Graves, 2012). En effet, le rapport entre le langage, la culture et l'apprentissage est trop complexe pour être simplement réduit à une mentalité d'enseignement unidirectionnel et

l'adaptation culturelle de la pédagogie prend son sens dans une communication culturellement adaptée par l'enseignant.

Bien que cette adaptation culturelle pédagogique puisse se faire, à la fois chez les élèves et chez les enseignants, il est préférable que celle-ci soit initiée par ce dernier afin de contribuer, comme le mentionne Eriks-Brophy et Crago, (2003) à un «[...] mutual understandings between teachers and students while promoting [...] children's cultural identity and self-esteem.» (p. 413). En effet, dans leurs travaux, Eriks-Brophy et Crago soulignent que même si les jeunes nunavimmiuts adaptent leurs agirs en classe en fonction de la culture de leur enseignant, que ce soit en intervenant lorsqu'un enseignant pose une question, en levant la main pour répondre ou en regardant directement dans les yeux, il arrive souvent qu'ils le fassent au détriment de leur estime de soi et de leur identité culturelle (Eriks-Brophy et Crago, 2003). D'où l'importance pour l'enseignant de mettre en place des adaptations de ses agirs communicationnels en fonction de la culture des élèves inuits du Nunavik.

2.2.2 Les raisons de l'adaptation

Au fil des ans, plusieurs recherches se sont penchées sur les adaptations réalisées par les enseignants en contexte scolaire, mais nous détenons présentement peu de données concernant les raisons de ces adaptations. Cette situation est d'autant plus vraie en ce qui a trait aux raisons d'adapter les agirs communicationnels dans le contexte du Nunavik.

Cette section présente donc un résumé des réflexions d'enseignants ayant adapté leur pédagogie. Nous adoptons ainsi une perspective métacognitive de l'adaptation au même titre que Parsons (2012) qui, suite à l'analyse de données provenant notamment d'entrevues avec des enseignants, précise que les enseignants adaptent de manière stratégique :

... (a) teachers are aware of their cognitions, (b) their actions are a result of their cognitions, and (c) they are able to articulate how their cognitions influenced their behavior. This perspective also distinguishes adaptations from instructional responses that teachers may not necessarily plan but routinely make. (Parsons, 2012, p. 151)

Étant donné la nature exploratoire de notre recherche, nous n'avons présentement aucune donnée concernant l'adaptation des agirs communicationnels réalisée par des enseignants qallunaats évoluant dans des classes secondaires au Nunavik. C'est donc à la lumière des recherches mentionnant différentes réflexions face à l'adaptation pédagogique (Parsons, 2012 ; Parsons, Davis, Scales, Williams, et Kear, 2010), ainsi qu'à partir de raisons évoquées concernant l'adaptation culturelle pédagogique (Prud'homme, Folbec, Brodeur, Presseau et Martineau, 2005 ; Eriks-Brophy et Crago, 2003; Gay, 2010; Smitherman, 2000 et 2003; Rychly et Graves, 2012) que nous explorons les raisons susceptibles d'amener les enseignants du Nunavik à adapter leur communication.

Il importe ici de préciser que la classification des raisons d'adapter que nous suggérons n'est pas la seule qui puisse exister. En fait, plusieurs études en psychologie offrent différentes catégorisations des raisons en fonction de l'objet de leurs études. Toutefois, à la suite d'un survol des travaux de différents auteurs s'étant intéressés à l'adaptation pédagogique et culturelle, il nous a semblé que trois catégories se distinguaient : (1) académique (2) affective et (3) culturelle.

2.2.2.1 Les raisons académiques. Dans son étude de cas concernant les adaptations pédagogiques réalisées par deux enseignants nord-américains du primaire dans le domaine spécifique de l'enseignement de la littérature, Parsons (2012) a relevé que les enseignants adaptaient leurs gestes en classe pour des raisons académiques. Que ce soit pour enseigner plus efficacement parce que les objectifs n'étaient pas atteints, pour élaborer ou enseigner une

stratégie, pour aider l'élève à faire des liens, pour utiliser le savoir de l'élève, pour valider la compréhension de l'élève, pour anticiper les difficultés, pour gérer le temps ou encore pour promouvoir l'implication de l'élève, ces raisons poussaient les enseignants à faire des adaptations. Pour sa part, Crago (1988) aborde la possibilité d'assurer une compréhension mutuelle entre l'enseignant et l'élève. Dans leur étude sur le lien entre les résultats académiques et l'adaptation réalisée par les enseignants nord-américains de mathématiques et de français en première année, Nurmi, Viljaranta, Tolvanen et Aunola (2012) ont montré, à partir d'analyses de questionnaires d'enseignants et d'élèves, la présence d'une adaptation plus forte lorsque les résultats des élèves sont faibles. D'après les résultats de recherche : « students' academic performance activates certain kind of instruction and behaviour among teachers » (p.582). Ils ont également démontré que «:[...] the less-experienced teachers adapted their instruction to their students' level of performance to a greater extent than the more-experienced teachers did.» (p.583). Ainsi, les enseignants peuvent adapter certains aspects de leur enseignement, notamment les agirs communicationnels pour favoriser le succès de leurs élèves.

2.2.2.2 *Les raisons affectives.* À la suite des raisons de nature académique, nous avons également recensé quelques raisons d'adaptation qui s'attardent davantage aux éléments affectifs. Par exemple, le fait de promouvoir l'estime de soi chez l'élève rejoint un aspect mentionné par Eriks-Brophy et Crago (2003) dans leur étude sur le langage et la culture en classe du primaire au Nunavik. Il est également possible d'ajouter la prise en compte des besoins de l'élève mentionnée par Smitherman (2000 et 2003) dans cette catégorie. À travers une recension d'écrits concernant les caractéristiques d'enseignants allant vers une pédagogie culturellement adaptée, Rychly et Graves (2012) mentionnent pour leur part, une

caractéristique d'une pédagogie culturellement adaptée qui relève de l'affectif soit l'empathie et le souci de l'autre.

Ces raisons sont davantage liées à la relation entre l'élève et l'enseignant. Ici, ce n'est pas le rapport à la discipline ou à la culture qui est l'intérêt premier de l'enseignant, mais bien la qualité de la relation qu'il lui est possible de tisser avec l'élève.

2.2.2.3 Les raisons culturelles. Finalement, à la suite des raisons académiques et affectives, nous avons également recensé quelques raisons d'adaptation qui s'attardent plus à des éléments culturels. Par raisons culturelles nous entendons les raisons qui ne sont pas liées directement à la réussite académique des élèves ou à la volonté de favoriser le rapport affectif entre enseignant et élève. Les raisons d'une adaptation des agirs communicationnels de l'enseignant seront dites culturelles lorsque le décalage entre les deux cultures en présence sera au cœur des choix de l'enseignant.

Tout d'abord, dans une étude abordant les caractéristiques d'enseignants pour une pédagogie culturellement adaptée (Culturally Responsive Teaching), Rychly et Graves (2012) ont mis en lumière différentes caractéristiques de l'enseignant qui permettent une adaptation culturelle efficace dont la réflexion sur leur vision des gens de culture différente, la réflexion sur leurs propres références culturelles et leurs connaissances des autres cultures. Nous considérons donc ces caractéristiques dans les raisons culturelles liées à l'adaptation, car elles se manifestent uniquement dans un contexte d'enseignement qui mettra en cause un décalage entre la culture de l'enseignant et celle des apprenants. Ce contexte de décalage culturel peut aussi amener l'enseignant à faire des adaptations afin de promouvoir l'identité culturelle de l'élève (Eriks-Brophy et Crago, 2003). En effet, en marge d'une volonté académique ou

affective, l'enseignant sera alors préoccupé par la nécessité de ne pas agir avec une approche colonisatrice, l'amenant ainsi à valoriser la spécificité culturelle de l'apprenant avec qui il interagit. L'ensemble des raisons de l'adaptation des agirs communicationnels peuvent ainsi être rassemblées dans le tableau suivant.

Tableau 3

Raisons de l'adaptation des agirs communicationnels par l'enseignant

Catégories	Raisons recensées	Auteurs
Académiques	Pour enseigner plus efficacement, élaborer ou enseigner une stratégie, aider l'élève à faire des liens, utiliser le savoir de l'élève, valider la compréhension de l'élève, anticiper les difficultés, gérer le temps, promouvoir l'implication de l'élève	Parsons (2012)
	Pour favoriser le succès de leurs élèves.	Nurmi et ses collègues (2012)
	Pour assurer une compréhension mutuelle entre l'enseignant et l'élève	Crago (1988)
Affectives	Pour promouvoir l'estime de soi de l'élève	Eriks-Brophy et Crago, (2003)
	Pour communiquer de l'empathie et un souci de l'autre	Rychly et Graves (2012)
	Pour prendre en compte les besoins de l'élève	Smitherman (2000 et 2003)
Culturelles	Pour réfléchir à leurs propres références culturelles Pour connaître d'autres cultures Pour être inspiré d'une réflexion sur leur propre vision des gens de culture différente	Richly et Graves (2012)
	Pour promouvoir l'identité culturelle de l'élève	Eriks-Brophy et Crago, (2003)

En conclusion de ce chapitre, les agirs communicationnels, les contextes dans lesquels ils sont susceptibles d'émerger et les raisons qui peuvent inciter les enseignants qallunaats à les mettre en place sont maintenant mieux définis et précisent l'objet d'étude soit,

les agirs communicationnels en situation d'interaction pédagogique interculturelle dans des communautés inuites.

À la lumière de différentes recherches abordant les pratiques enseignantes, nous retenons que des agirs verbaux de nature prosodiques ou étant reliés au discours sont généralement présents en situation d'enseignement et qu'il en va de même concernant les agirs communicationnels non verbaux de nature proxémique et kinésique. Nous précisons également que l'IRE, l'ATP, le PENS et le ENR sont des interventions pédagogiques susceptibles de faire émerger des adaptations chez les enseignants qallunaats. Finalement, c'est à partir de différentes études en contextes scolaires variés que nous détaillons des raisons académiques, affectives ou culturelles pouvant justifier l'adaptation des agirs communicationnels par l'enseignant.

Bien que les travaux d'Eriks-Brophy et Crago (2003) établissent une base solide à notre étude, ils ont été réalisés auprès d'enseignants du primaire et ont été réalisés avant l'implantation d'une réforme inspirée du socio-constructivisme (MEQ, 2006) et dans un contexte-classe du primaire.

À partir de ces délimitations et en tenant compte de l'absence de données concernant l'adaptation des agirs communicationnels au Nunavik, nous avons favorisé une démarche de recherche exploratoire afin de répondre à nos trois objectifs de recherche :

- (1) Identifier les agirs communicationnels adaptés par les enseignants qallunaats en classe du secondaire au Nunavik
- (2) Identifier les contextes d'interactions enseignant-élève en classe du secondaire les plus susceptibles de faire émerger les adaptations des agirs communicationnels.

- (3) Identifier les raisons qui amènent les enseignants qallunaats à adapter leurs agirs communicationnels.

C'est notamment avec la collaboration d'enseignants qallunaats du secondaire oeuvrant auprès d'élèves du secondaire apprenant en langue seconde, voire même tierce, milieu dans lequel la chercheuse a œuvré professionnellement que nous avons suivis une méthodologie essentiellement qualitative. C'est aux détails de cette méthodologie que vous convie le prochain chapitre.

CHAPITRE III

ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Ce chapitre porte sur l'appareillage méthodologique qui a servi à la mise en œuvre de notre recherche. Nous présentons d'abord le type de recherche, une recherche exploratoire. Par la suite, nous présentons les participants et précisons les instruments utilisés pour la collecte de données, soit le questionnaire et l'entrevue. Nous terminons ce chapitre par la présentation de l'analyse de données et des limites inhérentes à cette recherche.

3.1 Recherche exploratoire

Comme il a été mentionné dans le premier chapitre, cette recherche vise les trois objectifs suivants : (1) identifier les agirs communicationnels adaptés par les enseignants qallunaats, en classe du secondaire au Nunavik. (2) identifier les contextes d'interactions enseignants élèves en classe du secondaire, les plus susceptibles de faire émerger les adaptations des agirs communicationnels et (3) identifier les raisons qui amènent les enseignants qallunaats à adapter leurs agirs communicationnels. Il s'agit donc d'une recherche exploratoire qui, comme le mentionnent Trudel, Simard, et Vonarx (2006), a pour but de « baliser une réalité à étudier » (p. 39). Ces propos font d'ailleurs écho à ceux de Miles et Huberman (1994) qui précisent qu'en voulant explorer un phénomène, la visée d'une recherche exploratoire est de décrire une situation peu documentée de manière exhaustive. C'est cette situation qui prévaut actuellement dans l'enseignement secondaire au Nunavik en ce qui a trait à l'adaptation des agirs communicationnels des enseignants qallunaats. L'atteinte de nos objectifs ajoutera probablement un élément de réponse, bien que minime,

concernant l'adaptation des agirs communicationnels et dans la foulée permettra, nous l'espérons, de contribuer à contrer le décrochage scolaire élevé et diminuer la frustration des enseignants qallunaats au Nunavik.

C'est dans l'optique d'une recherche exploratoire que nous avons mis en place une méthodologie pour répondre à nos trois objectifs. Celle-ci s'inscrit dans une perspective heuristique et utilise une méthodologie descriptive. En effet, comme le mentionnent de Saint-André, Montésinos-Gelet, et Morin (2010) :

Les approches utilisées à cette fin sont de nature descriptive comme l'enquête (par questionnaire et par entretien) ou l'étude de cas. Ainsi, il est question de décrire les pratiques enseignantes dans le but de pouvoir, dans un premier temps, les comprendre (de Saint-André *et al.*, 2010, p160).

Les instruments de collecte de données sont développés dans une perspective descriptive et ils sont essentiellement de type qualitatif, c'est dire qu'il ont été élaborés dans l'optique de connaître les éléments liés à la problématique avant de les généraliser (Dumez, 2016). Toutefois, avant de les présenter plus en détail, nous allons préciser qui sont les participants à la recherche.

3.2 Les participants

Étant donné que nos objectifs de recherche concernent les enseignants, la population à l'étude est celle des enseignants non inuits œuvrant dans les classes du secondaire au Nunavik. Pour l'année scolaire 2013-2014, nous n'avons pas les données précises concernant le nombre d'enseignants qallunaats du secondaire à la CSK, ce qui consiste une limite en soi. À l'inverse, nous savons qu'il y avait au total 87 enseignants au secondaire pour cette année scolaire. Nous

savons également, selon la recherche de Hot (2013), que 25% des enseignants dans les écoles secondaires de la CSK, à cette époque, avaient comme langue maternelle l'inuktitut. Ce qui nous permet d'estimer qu'environ 66 enseignants qallunaats constituent la population à l'étude. C'est à partir de cette population que nous avons identifié les participants. La méthode d'échantillonnage utilisée est non probabiliste de convenance, car elle était fondée sur l'intérêt des enseignants à participer à notre recherche et sur notre accessibilité à eux, au moment de la collecte de données (Fortin, 2010).

Essentiellement, les participants à la première phase de la recherche devaient enseigner au secondaire (peu importe le cycle), être d'origine non inuite et ils devaient accepter de remplir un questionnaire en ligne. Pour la participation à la deuxième phase de la recherche (en entrevue), nous avons initialement envisagé de ne cibler que quelques participants, sur la base de leur profil et des agirs communicationnels qu'ils adaptent de manière à privilégier les cas contrastés. Toutefois, le faible taux de participation au questionnaire de la phase 1 ne nous a pas permis de le faire. Au final, ce sont tous les enseignants qui ont rempli le questionnaire et qui ont donné leur accord à la participation à la deuxième phase de la recherche qui ont participé à l'entrevue (nous y reviendrons lorsqu'il sera question de la passation à la section 3.3.1.2).

3.3 Les outils de collecte de données

Les outils de collecte de données ont été conçus dans le but de faire des liens entre les différents concepts faisant l'objet d'étude de notre recherche. En lien avec les trois objectifs de

recherche, nous avons choisi d'utiliser deux outils de collecte de données car, selon Denzin (1978), cité dans Miles et Huberman (1994), recueillir de l'information à partir de différentes sources augmente la validité interne. Le tableau 3 présente les objectifs et les outils retenus en lien avec les objectifs de recherche. Voyons maintenant plus en détail les processus d'élaboration et de passation pour chacun de ces outils.

Tableau 4

Plan de collecte de données

Objectifs de recherche	Outils de collecte de données
<p>(1) Identifier les agirs communicationnels adaptés par les enseignants qallunaats en classe du secondaire au Nunavik.</p> <p>(2) Identifier les contextes d'interactions enseignants-élèves en classe du secondaire les plus susceptibles de faire émerger les adaptations des agirs communicationnels.</p>	<p>Questionnaire en ligne (outil principal)</p> <p>Canevas d'entrevue (outil complémentaire)</p>
<p>(3) Identifier les raisons qui amènent les enseignants qallunaats à adapter leurs agirs communicationnels.</p>	<p>Entrevue (outil principal)</p> <p>Questionnaire (outil complémentaire)</p>

3.3.1 Le questionnaire en ligne

L'utilisation du questionnaire est fréquente dans les études portant sur les pratiques enseignantes (de Saint-André *et al.*, 2010). Même s'il ne permet pas d'approfondir ou bien de discuter les réponses des participants, cet outil permet une première exploration d'un phénomène (*idem*). Ainsi, puisque l'adaptation des agirs communicationnels peut être considérée comme une dimension des pratiques enseignantes et puisque notre recherche est exploratoire, c'est pour ces raisons que nous avons retenu le questionnaire en ligne.

3.3.1.1 L'élaboration du questionnaire. Une fois le choix d'utiliser un questionnaire comme outil de collecte de données fait, nous avons rapidement opté pour le questionnaire en ligne. En effet, le questionnaire Web ouvert a été choisi tout d'abord par sa simplicité et parce qu'il permettait de joindre rapidement et efficacement un plus grand nombre d'enseignants (Aubert-Lotarski, 2007; Cerdin et Peretti, 2001). Cet avantage est fort important dans le contexte du Nunavik où l'étalement géographique du territoire couvert par la CSK est très grand et les envois postaux entre les 14 communautés sont souvent difficiles et tributaires des aléas propres au contexte nordique, dont les conditions météorologiques. De plus, le format en ligne permettait aux enseignants de répondre au moment et au lieu qui leur semblaient le plus opportun. Le questionnaire a été créé à l'aide du logiciel en ligne LimeSurvey, dont l'accès était fourni par l'UQO. De plus, l'utilisation d'un logiciel de création d'un questionnaire en facilite généralement l'analyse objective (Sander, 2013); nous avons vu là un autre avantage à un questionnaire en ligne.

Le questionnaire comporte 22 questions séparées en deux sections distinctes (Appendice A). Une première (1-17) aborde les caractéristiques des enseignants, par exemple la langue d'origine de l'enseignant, son expérience en enseignement, son expérience avec la culture inuite ainsi que la nature et l'origine de sa formation. Ces questions sont des questions à choix multiples et à réponses courtes. Le nombre de celles-ci variait en fonction des réponses de l'enseignant.

La deuxième section (18-22) traite plus spécifiquement l'adaptation des agirs communicationnels. Dans un premier temps, les questions 18 à 21 portent sur les agirs communicationnels et sur l'adaptation de ceux-ci. Afin que les participants aient en tête une

définition commune des agirs communicationnels, nous avons tout d'abord fourni la définition que nous avons retenue dans la section 2.1 du cadre conceptuel.

Ces questions sont des questions ouvertes qui ont été élaborées afin de recueillir le plus d'informations possible sur les agirs adaptés. À cette étape, nous ne voulions pas limiter les réponses aux éléments déjà recensés, mais plutôt offrir la possibilité de voir d'autres agirs émerger. En ce sens, les questions sont formulées de manière à ce que les enseignants puissent nommer des adaptations qu'ils font ou ne font pas, ainsi que nommer les raisons de leur choix. La figure 1 représente la structure de ces questions.

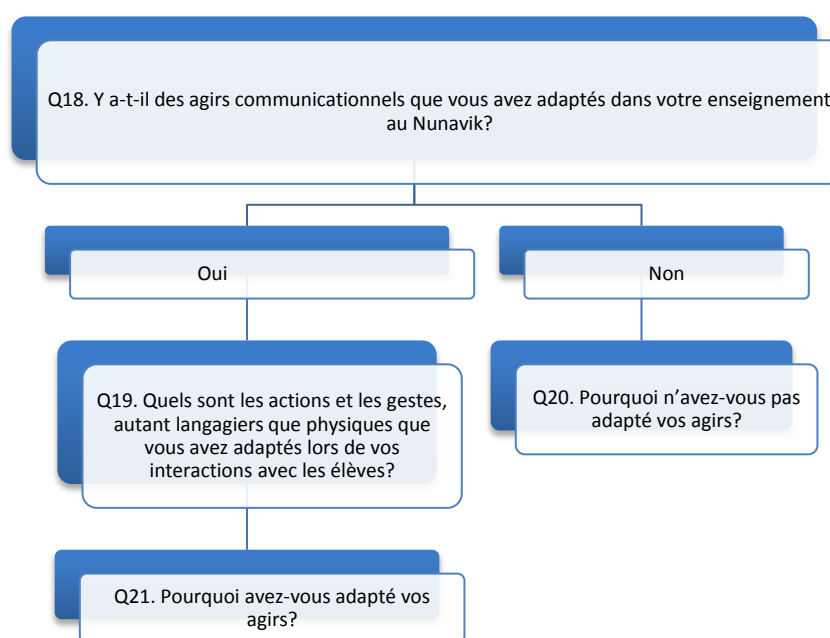


Figure 1 : Structure des questions.

Dans un deuxième temps, la question 22 a été élaborée différemment en mentionnant explicitement les quatre types d'interactions qui sont plus susceptibles de faire l'objet d'une adaptation des agirs communicationnels tant verbaux que non verbaux, de la part des enseignants non inuits qui évoluent au Nunavik. En nommant des éléments spécifiques dans

cette question, le but était d'avoir un minimum d'éléments comparatifs possibles entre les réponses, ce que les questions ouvertes précédentes ne permettaient pas, car nous ne détenions aucune garantie que les répondants aillent dans le sens des types d'interaction enseignants-élèves ciblés par la recherche.

En ce qui a trait à la validation du questionnaire, celle-ci s'est effectuée pendant l'été 2013 auprès de sept enseignants allochtones, œuvrant dans une école dans laquelle la chercheuse travaillait. Le questionnaire original et non adapté a été envoyé par courriel à tous les enseignants. Sur une possibilité de 17 enseignants, sept ont rempli le questionnaire. À la fin de la période de validation, un courriel a été envoyé aux participants afin de vérifier la durée de passation et la clarté des questions. Sur la base des commentaires recueillis, la définition du concept d'agir communicationnel a été ajoutée au début de la question 18. Le temps de passation a également été revu à 25 minutes au lieu de 20.

3.3.1.2 La passation du questionnaire. Afin d'obtenir la participation du plus grand nombre d'enseignants possible et de manière à respecter les règles en vigueur à la CSK, le recrutement des participants s'est fait par l'entremise de la CSK. En effet, comme il n'a pas été possible de contacter directement les enseignants par leur adresse courriel professionnelle, c'est donc par le service des ressources humaines et la responsable des directions dans les 14 villages que la demande de participation à la recherche a été envoyée. Ainsi, un courriel a été envoyé par la superviseuse des directions dans chacune des écoles (une copie de ce courriel est placée dans l'appendice B). Ensuite, comme le suggèrent Blais et Durand (2003), nous avons envoyé deux courriels de rappels directement aux directions à intervalles de deux semaines. Finalement, il est recommandé que le questionnaire soit disponible de six à huit semaines pour

obtenir un taux de réponse acceptable (Gauthier, 2003). C'est donc sur une période de neuf semaines, soit du 21 novembre 2014 au 31 janvier 2015, que la collecte de données avec le questionnaire s'est effectuée.

Au bout du compte, sur une possibilité d'environ 66 enseignants, mentionnée au point 3.2 du présent chapitre, nous avons reçu 21 questionnaires soit un taux de réponse d'environ 32%. De ces questionnaires, 13 étaient complets et huit étaient incomplets. Parmi les huit incomplets, trois questionnaires comportaient des données partielles pouvant être utilisées dans l'analyse.

Ce sont donc les données de 16 questionnaires qui ont été utilisées pour notre recherche, ce qui équivaut à un taux de participation d'environ 24%. Ce taux de participation peut être considéré comme une limite pour une recherche visant à généraliser (Marien et Beaud, 2003). Toutefois, puisque nos objectifs reflétaient une perspective exploratoire et descriptive, ce taux de participation permet tout de même d'identifier certains agirs adaptés et de tracer le chemin pour l'exploration des raisons qui sous-tendent ces adaptations à l'aide de l'entrevue semi-dirigée. Ce constat nous semble d'autant plus valable dans notre cas puisque l'échantillon comportait une belle variété d'enseignants tant en ce qui a trait à l'expérience qu'au champ d'expertise, ce qui vient minimiser l'impact d'un faible taux de réponses (Marien et Beaud, 2003).

3.3.2 L'entrevue semi-dirigée

Comme plusieurs recherches en éducation, l'entrevue semi-dirigée a été ajoutée en deuxième phase de la collecte des données afin de répondre au troisième objectif de recherche et dans le but de compléter les deux premiers (de Saint-André *et al.*, 2010). En effet, comme le

mentionnent Savoie-Zajc et Karsenti, (2004), cet outil de collecte de données offre un accès à une personne d'expérience sur le terrain et est basé sur le contact humain. En fait, comme le précisent Poisson (1991) et Gauthier (2003) par sa souplesse, elle suggère une étude plus en profondeur et elle aborde une visée de découverte, ce qui rejoint la perspective exploratoire de notre recherche.

3.3.2.1 *L'élaboration du canevas de l'entrevue.* Afin d'assurer une constance lors des entrevues et de valider le consentement éclairé des participants, la première partie du canevas servait d'aide-mémoire à l'étudiante, de plus, un consentement était lu aux participants avant le début de l'entrevue.

Le canevas d'entrevue semi-dirigée a été élaboré à partir des éléments du cadre théorique, des objectifs de recherche peaufinés et en lien avec les réponses obtenues dans le questionnaire. Le canevas d'entrevue contient 10 questions et est divisé en deux sections (une copie du canevas d'entrevue peut être consulté dans l'appendice C).

Comme l'entrevue semi-dirigée était l'outil principal pour identifier les raisons qui amènent les enseignants à s'adapter ou non, la première section a pour but d'amener l'enseignant à préciser les adaptations qu'il mentionnait dans le questionnaire et les raisons qui motivent ces adaptations. Les adaptations réalisées étaient alors précisées et la discussion était alimentée par les réponses du participant. La deuxième section reprend les quatre éléments spécifiques de la question 22. L'importance de cette section consiste à faire émerger des données que nous ne pouvions obtenir avec le questionnaire et donc préciser l'aspect qualitatif des données en lien avec le premier objectif de notre recherche. Le tableau 5 présente les

questions de l'entrevue semi-dirigée et les concepts théoriques, détaillés au chapitre 2, auxquels ces questions se rapportent.

Tableau 5

Lien entre les questions de l'entrevue, les concepts et les objectifs de l'étude

Objectifs	Concepts	Question
(1) Identifier les agirs communicationnels adaptés par les enseignants qallunaats en classe du secondaire au Nunavik.	Agirs non verbaux	1- Qu'est-ce que vous adaptez plus précisément? 2- Pouvez-vous me partager une situation où vous avez dû adapter vos agirs communicationnels? 4- Parlez-moi des <u>agirs non verbaux</u> que vous avez adaptés.
	Agirs verbaux	1- Qu'est-ce que vous adaptez plus précisément? 2- Pouvez-vous me partager une situation où vous avez dû adapter vos agirs communicationnels? 3- Parlez-moi des <u>agirs verbaux</u> que vous avez adaptés.
(2) Identifier les contextes d'interactions enseignants-élèves en classe du secondaire les plus susceptibles de faire émerger les adaptations des agirs communicationnels.	IRE	7- De quelle manière initiez-vous le dialogue avec les élèves? Comment donnez-vous vos rétroactions? (IRE)
	ATP	8- Comment attribuez-vous les tours de parole en classe? (ATP)
	PENS	10- Comment réagissez-vous lorsqu'un élève intervient ou prend la parole sans être sollicité? (PENS)
	ENR	9- Comment interprétez-vous les moments de silence en classe (par exemple, lorsque vous posez une question au groupe et que personne ne répond)? Quelle est votre réaction face à ce silence? (ENR)
(3) Identifier les raisons qui amènent les enseignants qallunaats à adapter leurs agirs communicationnels.	Raisons d'adapter -académiques -affectives -culturelles	5- Pourquoi avez-vous adapté vos agirs (verbaux et non-verbaux)? 6- Est-ce différent de vos autres expériences en enseignement?

L'entrevue a par la suite été validée, à l'été 2013, auprès de deux enseignantes autochtones évoluant dans un milieu autochtone au secondaire qui avaient également participé à la validation du questionnaire. La chercheuse a contacté les enseignantes par téléphone. Les entrevues ont été enregistrées, transcrites et une analyse sommaire des données brutes a permis

de valider la précision des réponses. En plus des questions liées au canevas, la chercheuse a interrogé les participantes concernant la clarté et la précision de l'outil. À la lumière des commentaires reçus, nous avons ajouté la section aide-mémoire (Appendice C).

3.3.2.2 La déroulement de l'entrevue. Parmi les huit enseignants ayant accepté de participer à l'entrevue semi-dirigée, six ont été contactés par téléphone au mois de décembre 2013. Nous avons tenté de joindre les deux autres participants à plusieurs reprises, mais en janvier 2014, ceux-ci n'avaient pas été contactés et n'ont pu prendre part à la collecte. Après avoir obtenu l'accord des participants, les formulaires de consentement leur ont été envoyés par courriel ou par télécopieur. Ces formulaires ont été signés et retournés par courriel. Les semaines qui ont suivi ce premier contact avec les enseignants, les questions du canevas d'entrevue ont été personnalisées en fonction des réponses obtenues dans les questionnaires.

Au mois de février 2014, un entretien téléphonique d'environ 40 minutes a été réalisé et enregistré avec chacun des six participants. En mars 2014, l'étudiante avait réalisé la totalité des entrevues semi-dirigées et la transcription verbatim a débuté afin d'en faciliter l'analyse (un exemple de verbatim peut être consulté à l'appendice D).

3.4 L'analyse des données

Sachant qu'il existe plusieurs types de recherches qualitatives (Lodico, Spaulding et Voegtler, 2006; Savoie-Zajc et Karsenti, 2004; Miles et Huberman, 1994) et considérant la visé exploratoire de notre recherche, nous avons favorisé le caractère descriptif de l'analyse de données tel que décrit par Simard et Vornax (2007) ainsi que Lodico, Spaulding et Voegtler (2006) car nous cherchions à décrire une situation ou un phénomène sans tenter d'en trouver la cause. En fait, à partir d'une analyse descriptive des données du questionnaire en ligne et des

verbatim de l'entrevue, nous souhaitons, au même titre que Tremblay et Perrier (2006), « [...] dresser un portrait de la situation telle qu'elle nous apparaît suite à la compilation et du classement des données qualitatives » (p.1) et également établir des liens entre les différents concepts étudiés.

3.4.1 L'analyse des réponses du questionnaire en ligne

D'entrée de jeu, il faut préciser que puisque initialement nous avions prévu mener des entrevues avec des participants aux profils contrastés, nous avions anticipé faire une analyse approfondie de la première section du questionnaire ciblant les données sociodémographiques (questions 1 à 17). Toutefois, étant donné que nous avons dû renoncer à cet aspect de la recherche (dû au faible taux de participation), nous n'avons que minimalement compilé les données de cette section.

Ainsi, nous avons réalisé une première analyse descriptive des réponses fermées et des réponses courtes du questionnaire (questions 18 à 21) à l'aide d'un logiciel fourni par l'UQO (Lime survey). Comme le mentionne Charbonneau (1988), cette analyse nous a permis de donner des indications de fréquences, mais aussi de fournir un portrait sommaire des agirs adaptés par ceux-ci, ce qui rejoignait nos deux premiers objectifs. De plus, comme le questionnaire était l'outil secondaire en lien avec notre troisième objectif de recherche, les données issues de cette analyse ont servi à organiser l'information afin d'opérationnaliser l'entrevue semi-dirigée, qui constituait la deuxième phase de collecte de données.

3.4.2 L'analyse simultanée des données du questionnaire et des transcriptions de l'entrevue

Une deuxième phase d'analyse a consisté en une analyse simultanée du contenu des questions ouvertes du questionnaire (questions 19 et 21) et des verbatim d'entrevues (question

1 à 4 et 7 à 10). Pour analyser les réponses aux questions 19 et 21 du questionnaire en même temps que les verbatim, nous avons opté pour une approche orientée vers le langage et l'analyse de contenu (Fortin, Côté et Filion 2006). En fait, dans ce type d'analyse, les données qualitatives peuvent provenir, entre autres, de différents textes tels des entrevues ou encore des réponses à des questions ouvertes (Komis, Depover et Karsenti, 2013), ce qui était notre cas. De plus, ce type d'analyse permet de coder un grand volume d'informations textuelles et il est assez solide pour être utilisé dans le cadre d'une recherche explorant un phénomène relativement nouveau (Vaismoradi, Turunen, et Bondas, 2013).

Nous avons donc opérationnalisé ce processus itératif tel que suggéré par Miles et Humberman (2004) dans Komis, Depover et Karsenti (2013). Après plusieurs lectures flottantes, des transcriptions d'entrevues et des réponses au questionnaire, nous avons tenté de trouver des liens préliminaires entre les réponses des participants. Par la suite, nous avons défini les unités de sens et nous les avons catégorisées dans une grille d'analyse développée en lien avec nos objectifs de recherche et notre cadre théorique. Étant donné que nous avions déjà des catégories définies, mais que nous voulions également laisser la possibilité à de nouvelles catégories d'émerger, nous avons opté pour le modèle d'analyse de contenu mixte de l'Écuyer (1987). En effet, ce modèle nous donne la flexibilité nécessaire à l'analyse, en lien avec le caractère exploratoire de notre recherche.

Ainsi, à la lumière de nos deux premiers objectifs de recherche une première grille d'analyse a été élaborée en fonction des agirs verbaux et non verbaux et des types d'interactions pédagogiques (cette grille vierge peut être consultée à l'appendice E). Nous avons choisi de regrouper les deux premiers objectifs parce qu'ils sont interreliés et parce qu'ils ont le questionnaire comme principal outil de collecte de données. Une seconde grille

d'analyse développée en lien avec notre troisième objectif de recherche a été élaborée en s'appuyant sur les trois catégories de raisons d'adaptation ciblées au chapitre deux. (Cette grille vierge peut être consultée à l'appendice F).

À l'aide de ces grilles, nous avons effectué une première analyse manuelle dans Word, car celle-ci donne plus de liberté au chercheur. En fait, dans une analyse manuelle, le logiciel facilite techniquement les tâches du chercheur dans l'organisation des idées ainsi que dans le codage et aussi il fournit un cadre plus formel (Roy et Garon, 2013). Ainsi, les extraits ont été sélectionnés dans les verbatim et dans les réponses du questionnaire pour ensuite être insérés directement dans notre première grille d'analyse (agirs communicationnels et interactions pédagogiques). Une grille a été remplie pour chacun des participants et tous les extraits ont par la suite été mis en commun.

Afin d'augmenter la rigueur de notre analyse et d'arriver à une saturation des données, une seconde analyse a été réalisée à l'aide du logiciel d'analyse Dedoose. Ce logiciel en ligne est du même type que ATLAS. Ti. (Surrey, 2016). Ce deuxième codage a été réalisé à partir des mêmes catégories de la grille utilisée pour le codage manuel.

Les données qualitatives ont donc fait l'objet d'une codification intrajuge à partir des concepts du chapitre 2. Une fois les codages manuels et les codages Dedoose effectués, ils ont été comparés et les classifications inappropriées par rapport aux catégories ont été réajustées directement dans le logiciel Dedoose.

Une fois les données catégorisées, nous avons procédé à une quantification de celles-ci. Nous avons calculé la fréquence d'occurrence des agirs adaptés en lien avec les types d'interactions dans lesquels elles survenaient. Le même procédé a été réalisé pour les raisons

d'adaptation. La dernière étape de ce processus itératif, qu'est l'analyse de contenu, nous a permis de construire une réflexion en lien avec les catégories et leurs relations avec les écrits.

3.5 Les limites inhérentes à la méthodologie de la recherche

Sur le plan méthodologique, les limites de cette recherche doivent être considérées lors de la lecture des résultats. Cette section fait état de ces limites, plus particulièrement celles liées à la méthodologie, soit l'utilisation de pratiques déclarées, les choix de réponses du questionnaire et le taux de participation.

Plusieurs chercheurs se penchant sur la communication en milieu pédagogique le font à partir d'observations directes (Bellachhab, Galatanu, Kandeel et Sa, 2015 ; Crago et Eriks-Brophy, 1994 ; Forest, 2008). Ainsi, travailler à partir de pratiques déclarées lorsque l'on aborde la communication peut être une limite en soi, car contrairement à l'utilisation de pratiques observées, le fait de travailler à partir de pratiques déclarées peut faire l'objet d'une critique de désirabilité sociale (Allaire 1988, dans de Saint-André *et al.*, 2010). Par contre, comme de Saint-André *et al.* (2010) le mentionnent, travailler à partir de pratiques déclarées permet également d'adhérer à de multiples dimensions de la pratique enseignante et la visée descriptive que portent les pratiques déclarées permet, « [...] dans un premier temps, de les comprendre [...] » (p. 165).

Finalement, le fait de ne pas connaître le nombre exact d'enseignants pour l'année 2013 peut être perçu comme une limite à la méthodologie. Comme le mentionnent plusieurs auteurs, un des désavantages du questionnaire est son nombre peu élevé de répondants (de Saint-André *et al.*, 2010; Blais et Durand, 2003). Étant donné que le corpus obtenu avec la collecte de données est minime, une généralisation n'est pas possible à partir des résultats

obtenus. Par contre, ce corpus doit être considéré en fonction de la visée exploratoire de notre recherche.

Le contexte « à distance » dans lequel c'est déroulé la majeure partie de l'étude a favorisé la difficulté à rejoindre les enseignants ou encore l'obtention de pratiques observées. Les coûts élevés de voyage entre les grands centres et les villages du Nunavik, de même que le voyage entre les villages, sont des aléas propres au contexte de recherche en milieu nordique. Par contre, les outils technologiques permettent une certaine flexibilité et un meilleur contact entre chercheurs et participants (Aubert-Lotarski, 2007; Cerdin et Peretti, 2001).

Malgré ces quelques limites, nous sommes convaincues que cette recherche contribue à documenter l'adaptation de la communication du point de vue des enseignants qallunaats dans les classes secondaires du Nunavik et c'est à la présentation des résultats de notre recherche que vous convie le prochain chapitre.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre expose les résultats issus de l'analyse des données du questionnaire et de l'entrevue semi-dirigée. Nous présentons d'abord le profil des enseignants interrogés et poursuivons avec la présentation des agirs communicationnels verbaux et non adaptés par les enseignants. Nous enchaînons avec la fréquence d'adaptation dans les contextes d'interactions et les types d'agirs adaptés que l'on retrouve dans les contextes IRE, ATP, ENR et PENS. Nous terminons en exposant les raisons académiques, affectives et culturelles qui justifient l'adaptation.

4.1 Le profil des enseignants qallunaats interrogés

Tel que mentionné dans la méthodologie, nous avons initialement prévu mener les entrevues avec des enseignants au profil contrasté, ce qui nous a amenés à formuler une série de questions ciblant quelques caractéristiques des enseignants qallunaats. Bien que les réponses à ces questions ne soient plus directement intégrées au traitement initial des données dans la recherche, il n'en demeure pas moins que nous pouvons avoir un certain portrait de la diversité des profils des enseignants qui ont répondu au questionnaire, et il en va de même pour ceux qui ont également complété l'entrevue. L'échantillon des participants présente une très grande variété dans le champ de formation, l'année de l'obtention du brevet d'enseignement ou le nombre d'années d'expérience en enseignement au Nunavik et ailleurs.

La majorité des répondants étaient au Nunavik depuis moins de quatre ans (12 sujets sur 16), au moment de participer à la recherche. Outre pour quatre répondants, il s'agit d'enseignants débutant dans la profession avec moins de deux ans d'expérience. Nous notons également que les répondants provenant du secteur anglophone (5/16) sont un peu moins nombreux que ceux provenant du secteur francophone (8/16) et que certains enseignants œuvrent également dans les deux secteurs linguistiques (3/16). Le domaine de formation de ces enseignants ne se limite pas à un programme en enseignement, bien que ce soit le cas de la majorité (10/16), certains sont également formés en sciences (3/16), en anthropologie (1/16) ou en sociologie (1/16). (Voir tableau 6)

Tableau 6
Formation et expérience des enseignants

Sujet	Numéro de questionnaire (Q) et d'entrevue (E1)	Secteur linguistique	Formation		Brevet d'enseignement	Nombre d'années d'enseignement ailleurs qu'au Nunavik	Expérience	Au Nunavik depuis...
			Programme de formation					
1	Q1	Anglais	B. Science		2011	4 mois		2011
2	Q2, E4	Français et anglais	Anthropologie		2012	2 ans		2013
3	Q3	Anglais	Anglais/univers social		1998	8 ans		2004
4	Q5, E5	Français et anglais	Science		2013	---		2013
5	Q6, E6	Anglais	English history Sec. Ed.		2009	6 mois		2012
6	Q7, E3	Français et anglais	Baccalauréat en enseignement des mathématiques au secondaire		2012	---		2012
7	Q10, E1	Français	Baccalauréat en enseignement du français au secondaire		2011	3 mois		2011
8	Q11	Français	Baccalauréat en enseignement des mathématiques au secondaire		2012	Quelques mois		2012
9	Q12	Français	Baccalauréat en adaptation scolaire		1984	16 ans		2004
10	Q13	Français	Baccalauréat en études littéraires, certificat en éducation		1999	9 ans		2009
11	Q14	Anglais	Sociologie		2010	1 an		2012
12	Q15	Français	Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde		2000	2 ans		2013
13	Q16	Anglais	Baccalauréat en enseignement de l'anglais et des sciences		2011	---		2012
14	Q17, E2	Français	Baccalauréat en enseignement des arts plastiques – Certificat adapt		1980	26 ans		2012
15	Q18	Français	Baccalauréat en enseignement des mathématiques au secondaire		2008	6 mois		2009
16	Q20	Français	Histoire, théâtre, éducation		2013	Quelques mois		2013

Malgré cette variété, tous ces enseignants ont comme point en commun de ne pas partager la culture et la langue d'origine des élèves du secondaire à qui ils enseignent. Voyons donc maintenant dans quelle mesure ils adaptent leurs agirs communicationnels dans ce contexte de décalage culturel.

4.2 Les agirs communicationnels adaptés

Globalement, les résultats de l'analyse des données du questionnaire en ligne et de l'entrevue, permettent de constater que 14 enseignants sur 16 adaptent leurs agirs communicationnels. Le tableau 7 présente la fréquence des occurrences des agirs communicationnels adaptés par nos participants, toutes catégories confondues.

Ce portrait individuel permet de remarquer que ce sont les agirs verbaux liés au discours que les participants disent adapter le plus souvent (11/16). Six répondants adaptent les agirs non verbaux kinésiques, avec un total de 10 sur 16. Viennent ensuite les agirs prosodiques (7/16), puis les agirs non verbaux relevant du visuel (6/16). Nous constatons que les adaptations des agirs proxémiques sont celles qui sont les moins fréquentes chez nos participants (3/16); lorsque présentes, elles sont minimalement associées à l'adaptation d'un agir dans chacune des catégories verbale et non verbale (sujet 15). Nous constatons aussi que si des adaptations proxémiques sont perceptibles, c'est en complémentarité avec des adaptations dans toutes les autres catégories (sujets 2, 4 et 14).

Tableau 7

Agirs communicationnels verbaux et non verbaux adaptés par les sujets

Sujets	Verbaux		Non verbaux			Total des catégories adaptées
	Prosodique	Discours	Proxémique	Kinésique	Visuel	
S1	X			X		2
S2	X	X		X		3
S3				X		1
S4	X	X	X		X	4
S5	X	X		X	X	4
S6	X	X		X	X	4
S7		X		X	X	3
S8	X	X				2
S9		X				1
S10						0
S11		X				1
S12				X	X	2
S13		X		X		2
S14	X	X	X	x	X	5
S15		X	X	X		3
S16						0
Ensemble des sujets	7/16	11/16	3/16	10/16	6/16	

Il ressort de l'analyse de contenu (voir tableau 8) que les agirs verbaux sont nettement plus nombreux (73/114) que les agirs non verbaux (41/114). Nous remarquons également que, comme dans le portrait des sous-catégories individuel, ce sont les agirs reliés au discours qui se démarquent et reviennent à plus de 53 reprises, comparativement aux agirs kinésiques et

prosodiques qui reproduisent une tendance similaire au portrait individuel et qui sont relevés à 20 reprises. Les autres agirs non verbaux (visuels), quant à eux, sont repérés 15 fois sur 114.

Tableau 8

Occurrences de mentions d'agirs verbaux et non verbaux adaptés

Verbaux		Non verbaux		
Prosodique	Discours	Proxémique	Kinésique	Visuel
20	53	6	20	15
73		41		

Il est donc possible d'identifier, en réponse à notre premier objectif, les agirs communicationnels adaptés par les enseignants Qallunaat en classe du secondaire au Nunavik. Au-delà de ce bref portrait général, nous allons maintenant regarder plus en détail les adaptations spécifiques en commençant par les agirs verbaux adaptés.

4.2.1 Les agirs verbaux adaptés

Les adaptations des agirs verbaux constituent près de 64% des agirs communicationnels qui sont adaptés par les enseignants. L'ensemble des agirs verbaux présenté dans le cadre théorique ont été repérés dans nos données (Erekson, 2010; Moore *et al.*, 2005; Eriks-Brophy et Crago, 2003; Gillies, 2006; Wilson et Locker Jr., 2007) L'analyse a également permis d'en voir émerger deux qu'il est possible de situer dans la catégorie du discours soit l'utilisation d'exemples et le recours à une langue différente. Ces agirs sont inscrits en italique dans le tableau 9 qui présente les agirs verbaux adaptés et leurs occurrences.

Tableau 9

Occurrences de mentions d'agirs verbaux adaptés

Catégories	Agirs verbaux	Occurrence
Prosodique (20)	Les moments de silence	7
	La cadence	7
	L'intonation (la tonalité)	6
Discours (53)	La densité du langage	11
	Le questionnement (les questions courtes, Les demandes de précision, les questions ouvertes)	10
	L'aide pendant l'apprentissage	9
	Les conversations individuelles	6
	La répétition	5
	Les éloges (le renforcement aux élèves; inciter/encourager ; l'éloge des efforts de l'élève et du groupe; «acknowledgement»)	3
	<i>Les exemples</i>	3
	<i>La langue différente</i>	3
	La paraphrase (reformulation)	2
L'humour	1	

4.2.1.1 *Les agirs verbaux liés au discours.* Parmi les agirs communicationnels verbaux, ce sont ceux relevant du discours qui sont plus présents et les enseignants mentionnent y recourir à 53 reprises. La densité du langage est l'agir verbal le plus adapté avec 11 occurrences. Certains enseignants simplifient la langue et le vocabulaire (sujets 5, 6 et 15) alors que d'autres adaptent la densité de leur langage en ne mettant pas de marqueurs de relation complexes : « Des, « étant donné que », ils ne comprennent pas ça [...] » (sujet 7). En plus d'une syntaxe simplifiée, certains participants réduisent les mots utilisés, voire même les consignes données. En ce sens, le sujet 14 mentionne que les explications données en classe sont très minimales et que les « consignes de règles de classe [sont] réduites au minimum ». En opposition à cela, le sujet 2 mentionne qu' « il y a beaucoup plus de directives à donner ». Ainsi, la densité du langage est un agir communicationnel que ces enseignants ont choisi

d'adapter, soit en simplifiant la syntaxe ou en ajustant la quantité des consignes et des directives données aux élèves.

Le questionnement en classe est apparu à 10 reprises et l'adaptation de cet agir varie selon les enseignants. En fait, certains participants modifient la quantité des questions posées et choisissent de poser moins de questions, voire de n'en poser aucune (sujets 2 et 14) alors que d'autres insistent pour avoir une réponse. Par exemple, le sujet 4 mentionne être plus « [...] déterminé à recevoir des réponses de leur part. ». Bien que l'enseignant qualifie cette pratique de « gênante » et ajoute qu'elle semble un peu « terrible », il considère que « [...] s'ils se sentent assez mal à l'aise, ils pourront répondre. ». Parallèlement à une insistance dans le questionnement, certains participants ont mentionné modifier le format de questionnement. C'est-à-dire que certains enseignants choisissent d'interpeler l'élève individuellement alors que d'autres questionnent le groupe : « [...] dans le Sud, la culture de lever la main est un peu plus développée [...] alors qu'ici, quand je demande à tout le groupe en même temps, c'est tout le monde qui répond, en même temps aux questions. » (sujet 7). En ajout à cela, le sujet 7 adapte la manière de poser ses questions : « Une autre chose que je fais, que je ne fais pas dans le Sud pour le questionnement, des fois je pose des questions à choix de réponses [oui ou non], ça peut être plusieurs réponses dans le fond plus de choix que ça, des fois trois ou quatre choix. ».

L'aide offerte aux élèves pendant l'apprentissage est également codée à neuf reprises. Les enseignants mentionnent assister les jeunes nunavimmiuts dans la tâche, beaucoup plus qu'ils ne le feraient dans le Sud. Par exemple, le sujet 2 mentionne que « le travail en autonomie est beaucoup plus facile [dans le Sud] que pour les élèves ici. ». Ces enseignants privilégient donc cet agir communicationnel plus fréquemment dans le contexte-classe du

Nunavik. Les participants aident également l'élève lorsqu'il est question de l'enseignement d'un concept abstrait. En ce sens, certains essaient de « donner des pistes. » (sujet 6) alors que d'autres considèrent que « si c'est plus abstrait, alors c'est plus difficile » (sujet 4) et ils vont donner la réponse.

Les conversations individuelles sont codées à six reprises. Les sujets 2, 4 et 6, mentionnent utiliser plus souvent les conversations individuelles. Le sujet 6 va même jusqu'à prolonger cette conversation en dehors de la classe : « Ce sont mes amis sur Facebook, c'est là qu'ils s'ouvrent. C'est là qu'ils communiquent avec toi. » Il compare d'ailleurs cette pratique à son expérience d'enseignement en mentionnant qu'il n'ajouterait pas « [...] des élèves sur Facebook si on était au Sud, c'est sûr. Ce n'est pas conseillé de faire ça. » Les conversations individuelles sont donc plus présentes dans la communication de ces enseignants au Nunavik et à travers différents médiums.

Notre analyse fait également ressortir que la répétition est plus présente en situation d'enseignement au Nunavik. Par exemple, le sujet 2 précise qu'elle « répète, souvent. Non seulement à l'intérieur d'une même période, mais à travers plusieurs périodes ». Il est donc intéressant de remarquer que la répétition est un agir adapté en fréquence et en durée lors de l'enseignement d'une notion.

Bien que moins fréquentes, les adaptations des agirs verbaux par l'utilisation des éloges, d'une autre langue ou des exemples sont également présentes chez les enseignants interrogés. En effet, selon les participants, la formulation d'éloges est plus présente dans le contexte du Nunavik et elle s'applique sous forme d'encouragement ou de félicitations. Comme le mentionne le sujet 14, il donne « beaucoup, beaucoup d'encouragement

individuel ». Les sujets 7 et 4, quant à eux, félicitent beaucoup plus l'élève qui participe en classe, et ce malgré une mauvaise réponse, ce qu'ils ne feraient pas autant dans le Sud. L'utilisation d'une autre langue que celle du secteur linguistique de l'enseignant et sa classe s'est avérée être une première adaptation émergente que nous avons relevée dans notre analyse. Par exemple, les sujets 6, 7 et 13 précisent utiliser l'anglais dans un contexte d'enseignement francophone. Parallèlement à l'utilisation de l'anglais, les sujets 6 et 7 utilisent également des mots en inuktitut dans leur enseignement. En plus de l'utilisation d'une autre langue que la langue d'enseignement en classe, notre analyse fait ressortir une deuxième adaptation émergente, soit le recours plus fréquent ou simplifié aux exemples. Ainsi, dans le contexte d'enseignement au Nunavik, le sujet 8 donne le « plus d'exemples possibles » alors que le sujet 11 remanie son enseignement afin d'y intégrer des exemples plus basiques.

Finalement, l'humour et la paraphrase sont des agirs verbaux qui ont été repérés minimalement. Un seul sujet mentionne utiliser l'humour dans son enseignement, chose qu'il ne faisait pas avant d'enseigner au Nunavik: « Être épeurante ne fonctionne pas avec les élèves ici, comme leur crier après, ça ne fonctionne pas. Au U.K [Royaume-Uni], si un élève ne faisait pas ce que j'avais demandé, de lui crier après fonctionnait. Ici, tu fais une blague et tu dis : « Allez, fais-le » Et là ils vont dire : « Oh, O.k. ». Ainsi, pour cet enseignant, l'utilisation de l'humour est une adaptation. Pour deux autres c'est la paraphrase qui va être mise à profit. Le sujet 15 va par exemple favoriser l'utilisation de synonymes alors que le sujet 5, quant à lui, « raconte » sa matière. Par exemple, lors des périodes d'enseignement magistral en univers social, il prend l'information présentée dans son livret et la vulgarise pour ses élèves : « John A. Macdonald et quelques gars se sont regroupés et ils ont eu une réunion et ça s'appelait une conférence et ils ont comme interrompu la réunion des autres gars. Ils sont

arrivés en disant hey! Pourquoi ne pas faire un pays? » Ainsi, ils utilisent la paraphrase pour leurs élèves du Nunavik.

4.2.1.2 Les agirs prosodiques. Bien que moins nombreux que les adaptations des agirs liés au discours, les agirs prosodiques adaptés n'en demeurent pas moins assez fréquents chez les enseignants qallunaats. En effet, notre recension des écrits sur les agirs communicationnels avait permis de faire ressortir trois éléments prosodiques du langage qui sont des agirs communicationnels porteur d'adaptation chez les enseignants qallunaats du Nunavik. Notre analyse fait bien ressortir la présence de ces agirs comme étant porteur d'adaptation (voir tableau 9).

Premièrement, nous relevons des adaptations liées aux moments de silence à sept reprises. En effet, les enseignants favorisent une augmentation de la durée d'attente exigée pour obtenir une réponse de l'élève. Par exemple, le sujet 4 est déterminé à recevoir des réponses de ses élèves et attend « plus longtemps pour une réponse ». L'enseignant spécifie que les élèves doivent prendre plus de temps pour analyser la question et produire la réponse, cela étant dû au contexte linguistique dans lequel ils évoluent. Ainsi, au Nunavik, les enseignants utilisent les moments de silence plus fréquemment qu'ils ne le faisaient dans leurs autres vécus en enseignement.

Une modification de l'intonation est identifiée à six reprises comme une adaptation en contexte d'enseignement au Nunavik. Certains des participants choisissent de parler plus fort (sujets 6 et 4) alors que d'autres varient leurs intonations plus fréquemment. Par exemple, le sujet 2 « trouve que [il] enseigne au secondaire plus de la manière dont [il] enseignerai[t] au primaire dans le Sud [...] Au secondaire, dans le Sud, normalement on ne fait pas ça parce

qu'ils sont plus vieux et matures et ils ne trouvent pas ça amusant ». Ce participant utilise donc un ton de voix plus animé afin de s'adapter aux élèves nunavimiuts. Nos résultats montrent aussi que comme trois de ses collègues (sujets 1, 4 et 5), il utilise une cadence plus lente lorsqu'il prend la parole en classe. Cette cadence ralentie est illustrée par le sujet 5 qui dit utiliser « a slower pace of lesson ».

Au final, plusieurs agirs verbaux, qu'ils relèvent de la composante prosodique ou de celle liée au discours, font l'objet d'adaptations de la part des enseignants qallunaats, au Nunavik. Voyons maintenant du côté des agirs communicationnels non verbaux si les adaptations sont aussi nombreuses.

4.2.2 Les agirs non verbaux adaptés

Bien que nos résultats montrent que les mentions des adaptations des agirs non verbaux soient moins nombreuses dans les cours des enseignants que les adaptations des agirs verbaux, il n'en demeure pas moins que la totalité des agirs définis conceptuellement sont identifiés dans nos données (Babad *et al.*, 1991; Castaner *et al.* 2013; Harrigan et Rosenthal, 2008; Stamatis, 2011; Terneus et Malone, 2004;). En marge des agirs proxémiques et kinésiques, l'analyse des verbatim a permis de faire émerger une nouvelle catégorie que nous définissons comme étant la catégorie d'*agirs communicationnels relevant du visuel*, car cette analyse inclut le support visuel et le langage écrit. Le tableau 10 présente les agirs non verbaux adaptés, comportant la composante émergente indiquée en italique. Voyons maintenant en détail les résultats liés à l'adaptation de ces agirs.

Tableau 10

Occurrences de mentions d'agirs non verbaux adaptés

Catégories	Agirs non verbaux	Occurrence
Agirs proxémiques (6)	La distance entre les individus	4
	L'utilisation de l'espace (endroit où se trouvent les meubles)	2
Agirs kinésiques (20)	Les mouvements corporels (expressions corporelles et faciales, gestes)	14
	Le toucher	4
	Le contact visuel	2
Agirs relevant du visuel (15)	<i>Le support visuel</i>	12
	<i>Le langage écrit</i>	3

4.2.2.1 *Les agirs proxémiques.* Nous relevons 41 agirs non verbaux adaptés, dont six relèvent de la proxémie. La distance entre les individus est mentionnée à quatre reprises. En fait, trois enseignants, au Nunavik, lorsqu'ils sont avec l'élève en classe, disent favoriser une proximité plus grande. Par exemple, les sujets 4 et 14 se rapprochent des élèves lorsqu'ils enseignent. Le sujet 15 mentionne, quant à lui, l'importance de cette proximité que l'on retrouve surtout dans le jeu : « Les jeunes viennent beaucoup vers vous pour jouer et cette proximité est importante pour eux. ». Des enseignants ayant une ancienneté variée favorisent une proximité avec leurs élèves et diminuent la distance physique d'avec ceux-ci, chose qu'ils ne font pas dans le Sud.

Bien que mentionnée minimalement, une adaptation de l'espace physique de la classe est aussi soulignée par deux enseignants. Le premier utilise l'espace et met le matériel à proximité des élèves, il « n'accepte pas qu'ils se lèvent et qu'ils se promènent partout ». Ainsi, cet enseignant utilise l'espace entourant les élèves et évite les allers-retours. Pour sa part, le sujet 2 déplace le matériel près de l'élève pour recentrer celui-ci. En effet, cet enseignant évite de parler ou de dire le nom de ses élèves et utilise le matériel présent sur le bureau de l'élève :

« Leur donner leur crayon, déplacer la feuille de papier en face d'eux, des fois ça fonctionne mieux ». Que ce soit pour mettre le matériel à la disposition de l'élève ou encore pour utiliser le matériel de l'élève, l'aménagement de l'espace de la classe, cela est pensé différemment par ces enseignants au Nunavik.

4.2.2.2 Les agirs kinésiques. Mentionnés plus fréquemment que les agirs proxémiques, les agirs kinésiques sont mentionnés à 20 reprises, les mouvements corporels constituent 14 de ces 20 occurrences. En fait, plus de la moitié des participants utilise de façon plus fréquente les mimes, les gestes et les expressions faciales quand ils sont au Nunavik. Par exemple, le sujet 2 pointe beaucoup plus au tableau pour apporter de la précision : « [...] au Sud, tu peux dire AVEC et ils vont trouver le mot. Alors qu'ici, tu dois vraiment leur pointer ». Quant à lui, le sujet 7 inclut dans son enseignement des mouvements corporels issus de la culture inuite : « Dans le Nord, il y a le oui et le non qui sont plus pratiques ..., à utiliser en non-verbal que dans le Sud, [...] souvent, c'est ça. Je vais utiliser la méthode inuite de « oui » et de « non »¹. Ainsi, les mouvements corporels sont utilisés plus fréquemment et différemment chez ces répondants.

Le toucher est mentionné par des participants, à quatre reprises, comme étant beaucoup plus présent et plus fréquent dans les agirs dans le Nord. Par exemple, le sujet 2 mentionne qu'il y a « More physical touches (tap on the arm or shoulder) than I would use in the South. » et il précise préférer le toucher à l'utilisation de la parole. Un autre fait intéressant est que les contacts visuels sont mentionnés à deux reprises, un répondant dit qu'il utilise le regard plus fréquemment avec ses élèves du Nunavik: « [...] ça va se passer beaucoup dans le

¹ La manière de dire oui chez les inuits consiste à écarquiller les yeux et soulever les sourcils alors que la manière de dire non est de serrer les muscles autour du nez et de relever celui-ci rapidement.

regard. » Pour communiquer un message, il utilise davantage les contacts visuels comme rapprochement avec les élèves.

4.2.2.3 Les agirs relevant du visuel. En marge du contact visuel qui, parce que lié au corps relève de la catégorie des agirs kinésiques, nous avons vu émerger une catégorie d'agir non verbaux que nous appelons les « agirs relevant du visuel ». Dans cette catégorie, nous regroupons les adaptations qui sont non verbales et qui ne relèvent ni du corps et ni de l'utilisation de l'espace physique de la classe. Ainsi, nous remarquons que l'utilisation des supports visuels est plus fréquente et plus présente au Nunavik pour sept des enseignants interrogés. En fait, les enseignants incluent « beaucoup de visuels » (sujet 14) tels les images et les dessins (sujet 4, 5, 7, 18). En ce sens, le sujet 5 mentionne une utilisation plus accrue du visuel dans son enseignement en univers social au Nunavik, contrairement à son enseignement dans d'autres contextes : « [...] on fait beaucoup de diagrammes et beaucoup de dessins. J'utilise plus souvent la carte que je l'utiliserais dans le Sud ». Ainsi, les enseignants adaptent le support visuel en l'utilisant plus fréquemment et sous différentes formes.

Nous relevons également trois mentions d'une simplification du langage écrit. Par exemple, le sujet 4 précise qu'il adapte la manière de poser les questions à l'écrit : « Je prends ce que le cahier d'activités avait et je l'utilise d'une manière plus simplifiée. Par exemple, si, dans le cahier d'activités, il y avait une question ouverte qui demande d'écrire quelques phrases ou un paragraphe, je la change pour une question à choix multiple par exemple ou des réponses à compléter, des réponses à une phrase ». De la même manière que nous l'avons observé dans les agirs relevant du discours, une densité faible du langage est également à l'écrit donc de manière non verbale, par opposition à l'oralité du discours.

Les résultats présentés au terme de cette première portion de l'analyse de contenu permettent de constater que de nombreux agirs communicationnels, qu'ils soient verbaux ou non, sont adaptés par les enseignants. Maintenant, de manière à répondre à notre deuxième objectif de recherche, voyons dans quels contextes ces adaptations semblent se manifester.

4.3 Les contextes des interactions pédagogiques propices à l'adaptation

Une deuxième question de recherche identifie les contextes d'interactions enseignants-élèves les plus susceptibles de faire émerger les adaptations des agirs communicationnels, en classe du secondaire. Pour ce faire, nous avons ciblé quatre contextes que la recherche fait ressortir comme étant possiblement propices aux adaptations des agirs communicationnels (Altet, 1994; Berger et Epp, 2007; Cazden, 2001; Crago, 1988; Eriks-Brophy et Crago, 1994 et 2003; Foster *et al.*, 2009; Kääntä, 2010; Menhan, 1979). Il s'agit du contexte de l'Initiation-Réponse-Évaluation (IRE), de celui de l'Attribution des Tours de Parole (ATP), de celui de l'Élève Non Répondant (ENR) et de celui lié à la Prise de parole Non Sollicitée d'un Élève (PENS). Les résultats de l'analyse de contenu mettent en évidence la fréquence d'adaptation des agirs dans chacun de ces contextes d'interactions pédagogiques. Le tableau 11 illustre les fréquences d'adaptations exprimés par 14 participants².

² Comme les participants 10 et 16 n'ont pas mentionné d'agirs communicationnels adaptés, le total des participants pour ce volet est de 14 et non 16.

Tableau 11

Fréquence d'adaptations des agirs en fonction des contextes d'interactions

Fréquence d'adaptation	Interactions pédagogiques			
	IRE	ENR	PENS	ATP
Souvent	8	4	7	3
À l'occasion	5	7	4	8
Jamais	1	3	3	3

Nos résultats font ressortir que le contexte de l'IRE semble légèrement plus propice aux adaptations, puisque huit enseignants rapportent adapter souvent leur agir dans ce contexte interactif. Bien que ce portrait global permette de faire quelques constats, il convient de regarder si, selon les différents agirs communicationnels adaptés, certains contextes semblent plus propices que d'autres. C'est cette information que contient le tableau 12 en présentant l'ensemble des agirs communicationnels adaptés en fonction des différents contextes. Suivra la présentation explicite de ces résultats en fonction de chacun de ces contextes.

Tableau 12

Occurrences de mentions d'agirs adaptés en fonction des contextes d'interactions

Agirs communicationnels adaptés			IRE	ENR	PENS	ATP	NS	TOTAL
Agirs verbaux	Prosodiques	Les moments de silence	4	2	1			7
		L'intonation	2		2		2	6
		La cadence	1				6	7
	Discours	La densité du langage	2				9	11
		La paraphrase					2	2
		Le questionnement	1	4		5		10
		L'aide pendant l'apprentissage	7				9	11
		Les conversations individuelles	2	1			3	6
		La répétition	2	1			2	5
		Les éloges	2				1	3
		La langue différente	1				2	3
		Les exemples	1				2	3
		L'humour		1				1
Agirs non verbaux	Proxémiques	La distance entre les individus	2				2	4
		L'utilisation de l'espace		1			1	2
	Kinésiques	Les mouvements corporels	3		1		10	14
		Le contact visuel			2			2
		Le toucher		3			1	4
	Relevant du visuel	Le support visuel	3				9	12
		Le langage écrit					3	3
TOTAL			33	13	6	5	57	114

4.3.1 Initiation Rétroactions données aux Élèves (IRE)

Parmi les contextes les plus susceptibles de faire émerger l'adaptation, le contexte de l'Initiation du discours de l'enseignant et les Rétroactions données aux Élèves (IRE) est celui qui revient le plus chez nos participants. En fait, on y observe les cinq catégories d'agirs adaptés lors d'interactions IRE, et ce, à la fois dans la phase d'initiation, de réponse ou d'évaluation. Par exemple, le sujet 6 n'attend pas la réponse de l'élève, mais répète dès l'initiation du discours parce que « [c'est très difficile pour eux [...]] ». Ce même participant utilise également une langue d'enseignement autre que celle reliée à son secteur d'enseignement lorsqu'il initie le dialogue avec ses élèves. Les agirs prosodiques sont également présents dans l'IRE, notamment les moments de silence, qui sont favorisés par les enseignants lorsqu'ils débute un travail ou lorsqu'ils donnent des consignes.

De la même manière, les participants ont mentionné faire plus de gestes lorsqu'ils initient le discours en groupe ou en individuel. En ce sens, le sujet 7 préfère l'utilisation de mimiques ou d'expressions faciales lorsqu'il explique une notion ou qu'il raconte une histoire impliquant des sentiments :

« [...] les expressions faciales dans ce cas-là sont importantes pour comprendre les sentiments d'une personne. Si on raconte une histoire ou, peu importe ce qu'on explique, s'il y a une émotion, s'il y a quelque chose qui se traduit par le visage, ben là c'est [l'expression faciale] vraiment une clé importante ».

D'autres comme, les sujets 4 et 5 ajoutent plus de moments de silence dans l'initiation de leur discours, pour faciliter l'obtention des rétroactions des élèves. À cet effet, le sujet 4 mentionne attendre « [...]loooooongtemps pour qu'ils traitent l'information [...] attendre plus longtemps pour une réponse » alors que le sujet 5 précise que suite à l'intégration des moments de silence, les élèves répondent plus.

Il y a aussi des adaptations pour accompagner les élèves dans leurs rétroactions en donnant plus d'indices de réponses. Par exemple, le sujet 6 mentionne qu'il va donner « des pistes » aux réponses incorrectes de l'élève ou encore orienter l'élève et «[...] probablement compléter la réponse ou donner d'autres points de vue ou donner d'autres possibilités de réponse. ».

4.3.2 Élèves Non Répondants (ENR)

Dans le contexte des Élèves Non Répondants (ENR), il y a beaucoup moins d'occurrences et nous remarquons que les adaptations liées au contexte ENR se retrouvent majoritairement dans la catégorie d'agirs relevant du discours, plus particulièrement du questionnement. Par exemple, les sujets 4 et 5 utilisent les moments de silence afin de favoriser les réponses des élèves et posent des questions afin de faire parler les élèves : « J'essaie de les faire parler le plus que je peux en leur posant des questions, mais ils sont agacés quand je leur pose plein de questions. J'imagine que moi aussi ça me ferait ça. J'essaie de les faire parler le plus possible. ». Nous notons également que le toucher, est ressorti à plus de trois reprises comme adaptation en contexte ENR afin de ramener les élèves à la tâche.

Le contexte ENR est donc porteur d'adaptations d'agirs relevant majoritairement du discours, mais inclut aussi des adaptations relevant du kinésique et du proxémique.

4.3.3 Parole d'Élève Non Sollicitée (PENS) et Attribution des Tours de Parole (ATP).

Les contextes d'interactions de Paroles d'Élève Non Sollicitées (PENS) (6 occurrences) et de l'attribution des Tours de Parole (ATP) (5 occurrences) sont les contextes où les adaptations sont les moins présentes. Peut-être parce que ces contextes ne constituent pas le cœur des interactions en classe ou encore, comme le mentionnait le sujet 14 lors de

l'entrevue, ce n'est pas présent dans la classe et lorsque cela survient, «c'est bénin comme problème». Il n'en demeure pas moins que certains enseignants adaptent des agirs prosodiques et kinésiques en contexte PENS alors que, les participants adaptent la manière et la fréquence qu'ils ont de poser des questions. Par exemple, le sujet 7 questionne « tout le groupe en même temps », mais offre des choix de réponses dans son questionnement : « Des fois je pose des questions à choix de réponses [oui ou non], ça peut être plusieurs réponses dans le fond plus de choix que ça, des fois trois ou quatre choix. Pis je vais demander : Levez la main ceux qui pensent que c'est ça ou levez la main ceux qui pensent que c'est ça. ».

Cette présentation des différents contextes d'interaction pédagogique répond donc à notre deuxième question de recherche concernant les moments d'adaptation des agirs communicationnels. La prochaine section cible la troisième et dernière question et traite ainsi des raisons pour lesquelles les enseignants adaptent ces agirs communicationnels.

4.4 Les raisons d'adapter

La dernière question de notre recherche est d'identifier les raisons qui amènent les enseignants qallunaats à adapter leurs agirs communicationnels. Pour ce faire, nous avons classé les raisons mentionnées par nos participants dans l'une ou l'autre des catégories identifiées dans le cadre conceptuel que sont les raisons (1) académiques (2) affectives ou (3) culturelles. Le tableau 13 présente le nombre d'occurrences de ces raisons en fonction des agirs qui s'y rapportent.

Tableau 13

Occurrences de mentions des raisons d'adaptation des agirs communicationnels

Catégories	Agirs communicationnels adaptés					TOTAL
	Agirs verbaux		Agirs non verbaux			
	Prosodique	Discours	Proxémique	Kinésique	Visuel	
Académique	22	41	5	17	24	109
Affective	0	16	0	9	1	26
Culturelle	0	3	0	4	1	8
TOTAL	22	60	5	30	26	143

Nos résultats font ressortir que les raisons de nature académique sont de loin les plus mentionnées (109/143) lors d'adaptation d'agirs verbaux et ce, presque deux fois plus en référence au discours qu'au prosodisme. Le même scénario se produit, mais à plus petite échelle dans le cas des raisons affectives. Bien que les raisons culturelles ressortent moins souvent, il est intéressant de remarquer qu'elles sont relevées autant dans l'adaptation d'agirs verbaux que non verbaux. Nous allons maintenant préciser les raisons mentionnées le plus fréquemment par les répondants.

4.4.1 Les raisons académiques

Les raisons de nature académique sont celles qui sont les plus mentionnées chez les participants. Tout d'abord, nous retrouvons des raisons recensées dans le deuxième chapitre par Parsons (2012), Nurmi et ses collègues (2012) ainsi que par Crago (1988). En ajout à cela, quatre raisons s'ajoutent : pallier un contexte d'enseignement L2, pallier une déficience créant une situation de handicap, capter l'attention de l'élève, rejoindre le style d'enseignement de l'enseignant. Ces raisons sont présentées en italiques dans le tableau 14. Voyons maintenant plus en détail les trois raisons les plus mentionnées par nos participants.

Tableau 14

Occurrence de mentions de raisons académiques

Raisons	Occurrences
Pour enseigner plus efficacement	22
Pour assurer une compréhension mutuelle entre l'enseignant et l'élève	24
<i>Pour pallier un contexte d'enseignement L2</i>	23
Pour promouvoir l'implication de l'élève	10
<i>Pour palier une déficience créant une situation de handicap</i>	9
Pour valider la compréhension de l'élève	4
Parce que les objectifs n'étaient pas atteints	4
Pour gérer le temps	6
Pour favoriser le succès de l'élève	2
<i>Pour capter l'attention de l'élève</i>	3
Pour anticiper les difficultés	1
<i>Pour rejoindre le style d'enseignement de l'enseignant</i>	1
TOTAL	109

Nous remarquons premièrement que lorsque les enseignants disent adapter leurs agirs, ils précisent que leur intention consiste principalement à assurer une compréhension mutuelle entre l'enseignant et l'élève (24/109). Le sujet 1, qui évolue au secteur anglophone, dit ajouter des supports visuels pour favoriser la compréhension : « Understanding concepts, beyond verbal explanation ». Alors que le sujet 7 simplifie le langage, facilitant ainsi « la compréhension des élèves au niveau du vocabulaire ». La compréhension du message de la

part des élèves constitue une préoccupation importante pour ces enseignants et elle justifie leurs adaptations.

Nous notons également à 22 reprises que certains enseignants vont adapter leurs agirs afin d'enseigner plus efficacement (22/109), comme le sujet 7 qui varie son questionnement et valorise l'efficacité de son adaptation. Un nombre semblable d'occurrence (23/109) ressort chez les participants qui adaptent afin de pallier un contexte d'enseignement L2 (22/109). À cet égard, les sujets 4, 7, 12 et 14 favorisent l'ajout d'éléments visuels pour contrer les difficultés rencontrées dues au contexte L2. Par exemple, le sujet 7 justifie l'ajout du visuel en précisant une différence liée au contexte linguistique : « Parce que ce n'est pas la langue maternelle, donc il y a plus de mots à expliquer ». Il précise d'ailleurs qu'« en langue seconde, c'est toujours ça que les enseignants font. Quand il y en a qui enseigne du vocabulaire, c'est souvent avec une image pour accompagner le mot ».

Différents agirs verbaux et non verbaux sont donc adaptés par nos participants pour des raisons académiques. Ces enseignants adaptent le plus souvent 1) pour assurer une compréhension mutuelle entre l'enseignant et l'élève; 2) pour enseigner plus efficacement; 3) pour pallier au contexte d'enseignement en L2.

4.4.2 Les raisons affectives

Les résultats de l'analyse de contenu démontre des raisons affectives rejoignant les raisons recensées chez différents auteurs au deuxième chapitre (Eriks-Brophy et Crago, 2003 ; Rychly et Graves, 2012 ; Smitherman (2000 et 2003). En ajout à cela, nous remarquons l'émergence d'une raison supplémentaire : favoriser le lien avec les élèves. Cette raison est présentée en italique dans le tableau 15. Dans cette section, nous présentons en détails les

résultats en lien avec la raison la plus mentionnée par nos participants et nous offrons un survol des autres raisons.

Tableau 15

Occurrences de mentions de raisons affectives

Raisons	Occurrences
<i>Pour favoriser le lien avec mes élèves</i>	14
Pour promouvoir l'estime de soi de l'élève	6
Pour faire preuve d'empathie et de souci	5
Pour prendre en compte les besoins des élèves	1
TOTAL	26

La raison la plus mentionnée est « pour favoriser le lien avec l'élève » (14/26). Nous avons donc ajouté cette raison aux trois autres que nous avons ciblées dans le cadre théorique. Certains de nos participants misent beaucoup sur la création du lien avec les élèves. Pour eux, ce lien est important et recherché. Par exemple, le sujet 2 adapte un agir relevant du discours et offre plus d'aide pendant l'apprentissage pour créer ce lien : « Créer des liens. Moi c'est comme ça que j'ai réussi à les avoir un petit peu plus de mon bord. [...]. C'est vraiment de créer le lien affectif. Sinon, tu ne réussis rien. Absolument rien. ». Le sujet 7, quant à lui, précise que les bénéfices de ses adaptations favorisent une bonne relation avec ses élèves : « je sens que la relation fonctionne avec mes élèves. »

De plus, les enseignants valorisent l'estime de soi de leurs élèves en évitant les réprimandes verbales et en favorisant le contact visuel afin de ne pas blesser l'élève : « C'est plus... c'est les yeux, c'est...en général c'est plus comme ça parce qu'ils sont très orgueilleux

pis ils n'aiment pas ça se faire reprendre [et] souvent ça fait pire que bien. » (sujet 2). La prise en compte des besoins de l'élève et l'empathie sont également des raisons évoquées pour l'adaptation mais de manière moins fréquente.

4.4.3 Les raisons culturelles

En ce qui a trait aux raisons de natures culturelles, seulement deux des raisons recensées au chapitre deux se retrouvent dans les résultats de notre analyse de contenu. Les enseignants semblent en effet adapter pour promouvoir l'identité culturelle de l'élève (Eriks-Brophy et Crago, 2003) ou parce qu'ils sont inspirés d'une réflexion sur leur propre vision des gens de culture différente (Richly et Graves, 2012). Voyons maintenant plus en détail ces raisons.

Tableau 16

Occurrences de mentions de raisons culturelles

Raisons	Occurrences
Pour promouvoir l'identité culturelle de l'élève de l'élève	7
Inspiré d'une réflexion sur leur propre vision des gens de culture différente	1
TOTAL	8

Premièrement, les raisons de nature culturelle ont été mentionnées à huit reprises par nos participants et concernent principalement la promotion d'identité culturelle (7/8). Dans ce cas, le sujet 4 mentionne insister auprès de ses élèves afin d'obtenir une réponse, il remarque une réticence de ses élèves et attribue celle-ci à la culture : « Je crois que nous sommes tous plus à l'aise ensemble. Tu sais, quelques mois ensemble. Ils ne veulent toujours pas répondre par exemple. Ils ne veulent vraiment pas avoir tort. Je crois que c'est quelque chose de culturel

ici. » Ainsi, cet enseignant offre une réflexion sur sa vision de la culture inuite en attribuant un refus de répondre à une valeur culturelle et adapte son agir sur cette base.

D'autre part, les sujets 2, 3 et 13 adaptent les mouvements corporels pour intégrer des éléments de la culture des élèves dans leur discours et font ainsi la promotion de l'identité culturelle. Le sujet 3, par exemple, adopte les mouvements faciaux inuits pour faire le oui et le non et il justifie cette adaptation pour « better relate to my students ». Le sujet 13 va dans le même sens en utilisant la langue inuite dans son enseignement : «To try to develop a better connection to their way of life. ». Le contact visuel et l'ajout de supports visuels est favorisé par le sujet 2 parce que : « C'est vraiment pas du monde [les Inuits] verbal » et qu'ils apprennent plus facilement « en regardant faire ».

Cette présentation des différentes raisons d'adapter les agirs communicationnels répond donc à notre troisième et dernière question de recherche concernant les raisons de l'adaptation. Les résultats de l'analyse de contenu démontrent que les participants adaptent majoritairement pour des raisons de nature académique, pour notamment palier un contexte d'enseignement L2, mais que la création du lien avec les élèves et la promotion de la culture de l'élève sont également des raisons affectives et culturelles mentionnées par nos participants.

Notre analyse nous permet donc de dire qu'une variété de participants adapte des agirs communicationnels verbaux et non verbaux dans des contextes d'interactions majoritairement IRE et pour différentes raisons. C'est maintenant à la discussion de ces résultats présentés dans ces trois sections en lien avec nos trois questions et objectifs de recherche que vous convie le chapitre suivant.

CHAPITRE V

DISCUSSION

En cohérence avec les trois objectifs de notre recherche, la discussion qui suit traite d'abord de la variété des agirs communicationnels adaptés des enseignants, c'est-à-dire les agirs liés au discours, les agirs prosodiques et les agirs qui sont combinés dans l'adaptation. Nous présentons également dans cette section des questionnements qui émergent de ces discussions. Dans la deuxième section, nous discutons des différents contextes d'interactions pédagogiques dans lesquels les agirs communicationnels sont adaptés : IRE, PENS, ENR, ATP. En troisième lieu, nous traitons des motivations à adapter inhérente à la situation d'enseignement soit, des raisons académiques, affectives et culturelles. Nous terminons ce chapitre avec un aperçu des retombées de la recherche.

5.1 Une variété d'agirs communicationnels adaptés

L'analyse des résultats de notre recherche exploratoire en lien avec notre premier objectif, soit l'identification des agirs communicationnels adaptés par les enseignants qallunaats en classe du secondaire au Nunavik, démontre que l'ensemble des agirs communicationnels que nous avons relevé dans notre recension des écrits (tableau 1 et 2), qu'ils soient verbaux ou non verbaux, font l'objet d'adaptation par les participants. Nos données tendent à montrer qu'une grande majorité d'entre eux adaptent leurs agirs communicationnels de nature verbale et non verbale dans une classe au Nunavik. Par exemple, 11 répondants mentionnent adapter deux agirs ou plus et quatre d'entre eux adaptent des agirs liés à quatre catégories. C'est donc dire qu'en plus de varier les adaptations en allant,

tantôt vers des adaptations liées au discours, tantôt vers des adaptations proxémiques, kinésiques ou prosodiques, les enseignants adaptent également une variété d'agirs à l'intérieur d'une même catégorie, comme c'est notamment visible dans le cas des agirs communicationnels liés au discours.

5.1.1 Agirs liés au discours

En effet, que ce soit en utilisant la densité du langage ou la répétition, en formulant des éloges, en paraphrasant, en aidant, en utilisant les conversations individuelles et l'humour ou à travers le questionnement, les enseignants qallunaats adaptent leur message en utilisant divers agirs communicationnels. Ainsi, à l'instar des conclusions issues des travaux de Eriks-Brophy et Crago (2003), de Gillies (2006) et de Wilson et Locker (2007), notre recherche a identifié la même variété dans les agirs communicationnels liés au discours. Que l'on enseigne au primaire ou au secondaire, au Nunavik ou au Nunavut, dans un contexte de culture inuite ou d'une autre nation autochtone, il semble que les agirs adaptés soient similaires.

En poussant plus avant notre analyse, il est même possible de voir que lors de l'adaptation d'un agir communicationnel comme le questionnement, les adaptations peuvent également être variées (Ishihara et Cohen, 2014). Par exemple, en vue d'adapter le questionnement, plusieurs participants choisissent soit de ne pas poser de questions en classe, soit d'en poser beaucoup moins ou soit de diriger celles-ci vers le groupe. Ainsi à l'intérieur d'un même agir communicationnel, on retrouve une variété dans les modalités d'adaptation³. Par contre, peu importe comment les enseignants adaptent le questionnement, un élément demeure : lorsqu'ils posent des questions en classe, ils visent à minimiser les interpellations

³ Notre recherche n'ayant pas pour objectif le processus d'adaptation des agirs communicationnels, mais plutôt d'identification de ceux-ci, nous n'avons pas exploité cet aspect, mais il serait pertinent de le faire dans une recherche future.

directes ou individuelles. Ce constat rejoint celui d'Eriks-Brophy et Crago (2003) en ce qui a trait aux agirs communicationnels utilisés par les enseignants inuits en L1 et en L2 en classe primaire : lorsqu'ils posent des questions en classe, les enseignants préfèrent de loin les réponses en groupe aux réponses individuelles : « Although Inuit Teachers expected students to be attentive, they did not expect that each student should always participate verbally in lessons. » (p. 408).

Cette adaptation est également cohérente avec le rapport au questionnement et à l'adulte dans la culture inuite. Par exemple, Crago (1988) fait ressortir qu'un dialogue de questions-réponses ne semble pas être encouragé entre les enfants et les adultes inuits, contrairement à la présence d'un dialogue dans un contexte-classe : « Traditionally, inuit children have not been encouraged to participate in conversations with adults.[...] Children are not expected to ask many questions of adults, nor are many questions asked of them by adults.» (p. 216). Il est intéressant de mentionner que ce modèle concernant le questionnement semble être associé par les Inuits à une caractéristique de l'école des « Blancs ». Par exemple, une mère inuite témoigne de l'importance d'acquérir certaines caractéristiques d'un discours direct afin de favoriser la réussite scolaire :

« This Inuk hearing specialist, a young mother herself, said that she had noticed that children needed to be able to answer questions like that in school, so she had begun teaching her child to reply to such test questions. She claimed that "the younger women talk more like that to their children. » (p. 217)

Cette mère inuite semble donc présenter le questionnement direct comme étant quelque chose d'étranger aux modèles de communication inuits, transmis à son enfant. Ce constat est d'ailleurs précisé par Gorman dans une étude plus récente (2013) qui relève que certains autochtones semblent percevoir des questions directes comme étant grossières et que

les commentaires directs peuvent aussi être gênants. Étant donné que cet agir est utilisé différemment dans les cultures inuite et qallunaat, ceci explique sans doute la présence d'un discours sur son adaptation de la part de nos participants.

5.1.2 Adaptation d'agirs prosodiques

En marge des agirs communicationnels relevant du discours, les enseignants adaptent également une variété d'agirs relevant de la prosodie. Nous avons identifié que les silences, les intonations, la cadence et la projection de la voix ont objet d'adaptation dans les propos analysés. Ces données ajoutent donc à ce qu'avancent Moore et *al.* (2005) lorsqu'ils mentionnent que ces éléments prosodiques sont souvent contrastés entre la culture inuite et non inuite.

En ce sens, les moments de silence, agirs adaptés aux élèves de niveau secondaire, ont été répertoriés comme étant des agirs problématiques dans le contexte du primaire. Crago et Eriks-Brophy (1994) présentent en fait les propos d'une enseignante qallunaat du primaire qui semble vivre une grande frustration face à l'utilisation abondante du silence par ses élèves inuits. Or, nos résultats diffèrent car les participants n'ont pas mentionné vivre de frustrations face à ces moments, mais ont plutôt tenté de favoriser leur usage dans l'enseignement. Est-ce parce que ces enseignants ont peu d'expérience ou ont-ils des attentes plus près de la réalité de leurs élèves? En étudiant plus particulièrement les manières d'adapter cet agir prosodique, des recherches futures pourraient documenter cette question.

5.1.3 Agirs proxémiques, kinésiques et visuels combinés dans l'adaptation

Nos données identifient également des variations dans les agirs non verbaux. Considérant que ces agirs sont généralement adaptés parce qu'ils peuvent modifier le message

transmis et accompagner les agirs verbaux (Teodorescu, 2010), nous remarquons que 11 des 16 répondants disent adapter des agirs non verbaux proxémiques, kinésiques ou ayant trait au visuel, et que sept d'entre eux combinent minimalement deux agirs adaptés ou plus. On observe donc que les enseignants n'adaptent pas un agir isolément; ils disent adapter une variété d'agirs à l'intérieur d'une même catégorie, comme c'est notamment visible dans le cas des agirs proxémiques.

Les enseignants adaptent effectivement la distance entre les individus et l'utilisation qu'ils font de l'espace. Ils mentionnent réduire la distance physique qui les sépare de leurs élèves et ainsi optimiser une proximité. Bien que Castañer, Camerino, Anguera, et Jonsson (2013) relèvent que les enseignants novices n'utilisent pas toujours l'espace de manière efficace, l'adaptation de cet agir est relevé par Moore *et al.* (2005) comme étant un agir à considérer par les qallunaats afin d'enseigner plus efficacement à de jeunes inuits. Sachant donc que cet agir est présentement adapté par les enseignants qallunaats du secondaire au Nuanvik, et ayant remarqué que plusieurs de nos participants cumulent moins de trois années d'expérience, il semble essentiel de poursuivre les études concernant l'efficacité des adaptations présentement mise en pratique par ces enseignants.

Parallèlement aux agirs proxémiques, la totalité des agirs kinésiques recensés au chapitre 2 ressortent de notre analyse. En effet, nous relevons que le contact visuel, le toucher et les mouvements corporels sont des agirs adaptés par nos participants. Le fait que les enseignants adaptent des agirs kinésiques met en lumière les différences reliées à la fréquence d'utilisation des mouvements corporels dans la communication chez les autochtones et chez les allochtones (Phillips, 1988). Par contre, l'utilisation d'agirs kinésiques en classe peut

également agir sur l'efficacité de l'enseignement, surtout chez les enseignants novices (Castaner *et al.*, 2013). En ce sens, il serait pertinent de documenter d'avantage.

5.1.4 Nouveaux questionnements

Voici donc quelques pistes pour orienter des recherches futures. Premièrement, plusieurs de nos participants semblent préférer les gestes à la parole, ce qui est déjà avancé par d'autres chercheurs. En effet, Moore *et al.* (2005) précisent que les mots d'une conversation entre Inuits ne semblent pas toujours dits, mais plutôt illustrés. De plus, comme l'ont répertorié Eriks-Brophy et Crago (2003), l'enseignement en classe inuite semble principalement basé sur l'explicite et la démonstration. Ainsi, en ajoutant plus de mouvements corporels, les enseignants seraient susceptibles de favoriser des agirs déjà présents dans les schèmes de communication dans les classes d'enseignants inuits, ce qui augmente donc la nécessité de valider l'efficacité de ces adaptations auprès des élèves.

Une telle validation de l'efficacité de l'adaptation pourrait également s'appliquer au toucher. En ce sens, certains enseignants expliquent également que dans le Nord, ils privilégient les « physical touches » à la parole. Bien que l'adaptation de cet agir puisse être due à un décalage culturel entre enseignants inuits et enseignants non inuits dans l'utilisation de la parole (Crago et Eriks-Brophy 1994), il serait intéressant de valider ce que Stamatis avance (2011), à savoir si l'intégration du toucher est particulièrement utile pour favoriser tout contexte d'interaction pédagogique entre élèves et enseignants.

Les agirs communicationnels adaptés par les enseignants qallunaats en classe du secondaire au Nunavik sont donc variés. Bien que notre petit échantillon ne nous permette pas de généraliser nos résultats, nous remarquons tout de même que la majorité des enseignants vont adapter des agirs verbaux et non verbaux porteurs d'un décalage culturel dans la

communication entre autochtones et non-autochtones. Ainsi, en mettant au jour les contrastes dans les modes de communication entre culture inuite et non inuite avant que les enseignants qallunaats n'amorcent leur enseignement, il est possible d'espérer les mettre sur la voie d'une adaptation plus efficace dans leur classe (Gay, 2010; Heinke, 2014).

Bref, les agirs adaptés sont variés parce qu'ils touchent les domaines du verbal et du non-verbal. Ce sont principalement des adaptations qui relèvent du prosodiques, du discours, du proxémique, du kinésiques et du visuel, catégories mentionnées dans le cadre de référence de cette étude. Malgré cette diversité, nous remarquons tout de même une prédominance d'adaptation des agirs relevant du discours. Il convient maintenant de détailler les contextes d'interactions pédagogiques qui peuvent en fait avoir une incidence sur ces adaptations.

5.2 Adapter la communication dans les différents contextes d'interaction pédagogiques

Les contextes qui délimitent théoriquement notre étude sont l'Initiation du discours de l'enseignant et les Rétroactions données aux Élèves (IRE), la Parole d'un Élève Non Sollicitée (PENS), l'Élève Non Répondant (ENR) et l'Attribution des Tours de Parole (ATP). Chacun des contextes d'interaction recensés aux fins de notre recherche fait l'objet d'adaptation par les enseignants qallunaats au Nunavik. En ce sens, les enseignants qallunaats adaptent leurs agirs communicationnels verbaux et non verbaux dans différentes situations constitutives du quotidien de leur pratique. Parmi ces contextes, l'IRE apparaît le plus porteur d'adaptations selon le discours de nos participants.

5.2.1 L'IRE, contexte d'interaction favorisant l'adaptation

D'après nos résultats, le contexte d'interaction IRE est celui qui semble être le plus propice à l'adaptation. Cela peut être, entre autres, dû au fait que l'initiation du discours de

l'enseignant est incluse dans la première phase de l'IRE ; que cette phase couvre la majorité des interactions enseignant-élève (Cazden 2001; Altet, 1991). Étant donné que c'est un type d'interaction où l'enseignant est principalement l'émetteur dans la communication, car il initie le discours, il se peut que ce soit le contexte dont la forme est la plus ancrée culturellement; par conséquent, c'est là où les différences avec l'enseignement dans le Sud ressortent le plus. Il est aussi possible que les agirs communicationnels présents, lors d'interactions PENS, ENR ou encore ATP, soient déjà adaptés dans le Sud et ne soient pas perçus comme requérant une adaptation particulière dans le Nord.

En fait, les résultats IRE font majoritairement ressortir des agirs communicationnels adaptés de nature verbale plus souvent que ceux de nature non verbale. Or, comme il a été mentionné dans le cadre théorique, les agirs verbaux sont aussi des agirs plus balisés que les agirs non verbaux, qui sont plus subtils (Teodorescu, 2010). En marge de la subtilité des agirs communicationnels non verbaux, le fait est que nous travaillons à partir de pratiques déclarées qui peuvent être imprégnées d'une certaine désirabilité sociale. Il n'est pas ici question de remettre en cause la valeur de ce que disent les enseignants, mais plutôt de garder en tête que ces propos demeurent une perception.

Donc, en considérant ces éléments, nous affirmons que, dans les limites de cette recherche, le contexte IRE ressort comme étant le principal type d'interaction porteur d'adaptation. Le fait qu'à l'intérieur de cette interaction c'est l'enseignant qui initie la communication en classe avec ses élèves expliquerait ce constat. L'enseignant est alors en contrôle de la communication, il est l'émetteur et cette communication est grandement inspirée d'agirs communicationnels relevant majoritairement du verbal.

5.2.2 La parole d'un élève qui est non sollicitée (PENS)

C'est peut-être parce que les interventions d'élèves sont peu nombreuses, que peu d'adaptations sont réalisées dans un contexte où un élève prend la parole sans que celle-ci ne soit sollicitée (PENS). Comme le mentionnait d'ailleurs le sujet 2, « c'est bénin comme problème ». Les résultats d'études vont également en ce sens, en mentionnant que des enseignants inuits et non inuits du primaire choisissent en général d'ignorer les commentaires d'élèves qui n'ont pas sollicité la parole (Eriks-Brophy et Crago, 2003). Les contextes d'interactions PENS semblent donc moins porteurs d'adaptation au Nunavik. Cela peut être attribuable au fait que nos résultats concernant les enseignants qallunaats du secondaire rejoignent ceux d'enseignants inuits du primaire (Eriks-Brophy et Crago, 2003). Étant donné que les enseignants non inuits utilisent ici des agirs qui rejoignent ceux des enseignants inuits, les enseignants qallunaats semblent moins ressentir la nécessité d'adapter leurs agirs dans ces contextes.

5.2.3 Élève non répondant (ENR)

Contrairement au contexte PENS, les adaptations lors d'interactions pédagogiques lorsqu'un élève ne répond pas (ENR) sont un peu plus présentes, mais moins que lors d'IRE. Nos données montrent en fait que les enseignants qallunaats semblent adapter en partie leurs agirs communicationnels, notamment les moments de silence, lors d'interactions ENR. Ce constat semble également présent dans les recherches d'Eriks-Brophy et Crago (2003) ainsi que celle de Berger et Epp (2007). Ces auteurs révèlent entre autres un sentiment de frustration et d'incompréhension chez des enseignants du primaire au Nunavik et au Nunavut lorsqu'un élève est non répondant.

Ce désir de participation de la part des élèves est également abordé dans les écrits en éducation nord-américaine (Foster *et al.*, 2009). Alors que Crago (1988) met en lumière qu'il en est tout autre pour le modèle du discours inuit, qui ne semble pas basé sur ce besoin de participation active. En ce sens, Gay (2010) présente deux styles de communication : la passive-réceptive et la participante interactive. Le premier style de communication, la passive-réceptive, porte l'enseignant à préconiser que l'élève soit dans une position d'écoute et de silence pendant ses interventions, alors que le second style de communication, la participante interactive, porte l'émetteur (l'enseignant) à s'attendre à ce que le récepteur (l'élève) participe activement à la conversation avec des gestes, de la vocalisation et du mouvement, pendant l'émission du message. Ainsi, le style de communication inuit semble tendre vers une communication passive-réceptive, alors que celui des enseignants qallunaats rejoindrait davantage le style de communication participative.

Étant donné ce décalage qui semble de nature culturelle au sein des interventions ENR, il est surprenant que nos résultats ne suggèrent pas plus d'adaptations lors de ce type d'interaction pédagogique. Il serait donc intéressant de poursuivre les recherches en ce sens et de s'attarder aux adaptations réalisées spécifiquement lors d'interactions ENR et peut-être même lors de l'attribution des tours de paroles.

5.2.4 L'attribution des tours de paroles (ATP)

Finalement, les adaptations réalisées lors de l'Attribution des Tours de Parole (ATP), sont en réalité peu nombreuses et portent à penser que l'ATP n'est pas un contexte porteur d'adaptation. Nos résultats démontrent en fait que la totalité des adaptations sont reliées au questionnement. Tous les enseignants qui mentionnent adapter lors d'interactions ATP

semblent questionner le groupe et éviter la nomination individuelle. Ces résultats d'adaptation chez des enseignants qallunaats au secondaire semblent, à dire vrai, s'opposer aux résultats d'Eriks-Brophy et Crago qui précisent qu'au primaire, au Nunavik, la plupart des enseignants non inuits utilisent la nomination comme format d'attribution de la parole alors que les enseignants inuits recensés préfèrent le format de réponse de groupe. Est-ce à dire qu'au secondaire, parce que les élèves sont plus vieux et parce que leur schème culturel est plus ancré, on tente moins de le combattre ? Ou au contraire, est-ce que le processus de scolarisation en L2 a influencé la communication des élèves ? Il faudrait regarder plus en détails la transition primaire-secondaire pour éventuellement avoir des réponses. En l'absence de réponse à ce stade exploratoire, nous pouvons seulement dire que le contexte ATP est porteur d'adaptation pour quelques enseignants au secondaire, malgré les écrits relatifs au primaire qui suggèrent un décalage lors de ce type d'interaction.

Les résultats de notre recherche permettent donc de répondre à notre deuxième objectif de recherche. C'est en fait le contexte d'interaction IRE qui est identifié comme étant le contexte d'interaction enseignant-élève, en classe du secondaire, le plus susceptible de faire émerger les adaptations des agirs communicationnels, notamment ceux relevant du discours. Les contextes d'interactions ATP, PENS et ENR sont également porteurs d'agirs communicationnels adaptés, et ce, majoritairement pour des agirs relevant du discours. Par contre, nous constatons que la forte majorité d'adaptation présente dans les IRE est probablement due au fait que l'initiation du discours par l'enseignant est incluse dans ce contexte et que l'enseignement magistral constitue la majeure partie des périodes d'enseignement. Ainsi, en permettant aux nouveaux enseignants qallunaats de connaître et comprendre que les contextes IRE sont plus propices aux adaptations d'agirs

communicationnels au secondaire, ils entreverront la possibilité de varier l'initiation de leurs discours lors d'interactions pédagogiques.

5.3 Des motivations à adapter, inhérente à la situation d'enseignement

Notre troisième objectif visait à identifier les raisons qui amènent les enseignants qallunaats à adapter leurs agirs communicationnels. Bien que nous ne puissions généraliser à partir de nos résultats, nous constatons que les enseignants motivent leurs adaptations principalement par des raisons académiques, les raisons affectives et culturelles étant très peu mentionnées.

5.3.1 Des raisons de nature académiques

Les raisons de nature académique sont évoquées chez la majorité de nos participants pour justifier leurs adaptations. Nos résultats ajoutent à ce que disent Nurmi *et al* (2012) lorsqu'ils mentionnent que les enseignants de première année du primaire semblent renforcer l'adaptation lorsque les résultats académiques sont plus faibles. Cette motivation de nature académique semble également rejoindre un constat fait au Nunavut par Berger (2001), dans son mémoire identifiant diverses adaptations pédagogiques souhaitées par les enseignants dans les adaptations dans les écoles euro canadiennes au Nunavut. L'auteur souligne que les différentes adaptations souhaitées par les enseignants non inuits visent principalement l'amélioration de l'apprentissage de leurs élèves :

«The most common types of adaptations reported by participants do not directly move the schools toward Inuit culture, but often reflect the reality of Northern schools as (primarily) ESL schools, and schools where educators try to improve their students' learning [...]» (p.134).

Ainsi, les données que nous avons obtenues auprès d'enseignants qallunaats au secondaire du Nunavik semblent rejoindre celles issues d'un contexte similaire au Nunavut. Toutefois, sachant que le contexte éducatif du Nunavut n'inclut pas le français et se limite à l'enseignement en anglais, il faut demeurer prudent quant aux parallèles qu'il est possible de faire.

Il semble que la prépondérance des motivations académiques soit attribuable au contexte de L2 qui prévaut dans l'enseignement secondaire au Nunavik. En effet, la plupart des enseignants qallunaats interrogés dans notre recherche disent adapter leurs agirs communicationnels afin de pallier au contexte d'enseignement L2, qu'ils identifient davantage comme un obstacle académique plutôt que culturel. Ainsi, c'est sans doute parce qu'ils se sentent principalement responsables de la réussite académique de leurs élèves, et beaucoup moins de leur épanouissement culturel, que les enseignants qallunaats justifient leurs adaptations de cette manière. Sachant cela, il est possible de penser qu'offrir un répertoire de stratégies utilisées en L2 pourrait contribuer à les outiller face à la complexité de ce contexte d'enseignement et ainsi considérer la langue des élèves dans l'enseignement lui-même (Vetter, 2013).

Le contexte particulier d'enseignement en L2, voir même tierce, du Nunavik que vivent les élèves depuis le début de leur scolarisation institutionnelle diffère grandement de l'enseignement traditionnel inuit (Eddy, 2009; Pauktuutit Inuit Women of Canada, 2006; Vick-Westgate, 2002). Cette situation d'enseignement en L2 mis en lien avec un faible sentiment de compétence professionnelle recensé chez certains enseignants du Nunavik (Riel-Roberge, 2015) peut servir de piste pour expliquer la forte présence des raisons académiques

pour justifier les adaptations de nos participants et peut-être même la faible présence de raisons culturelles justifiant ces adaptations.

5.3.2 Quelques raisons de nature affectives et culturelles

Parallèlement aux raisons de nature académique, le fait d'évoluer dans une langue seconde peut également avoir des incidences sur l'estime de soi. En ce sens, nous constatons que certaines adaptations semblent être motivées par des raisons affectives, notamment une volonté de favoriser l'estime de soi des élèves et le désir de créer un lien avec ceux-ci. Ces raisons évoquées par nos participants du secondaire rejoignent les constats faits par Eriks-Brophy et Crago (2003) qui ont démontré que des enseignantes inuites L2 du primaire du Nunavik adaptent certains aspects de leur communication dans le but de « allow students to [...] maintain their self-esteem when they encountered these unfamiliar demands and expectations » (p. 413).

Finalement, peu d'enseignants semblent motiver leurs adaptations à l'aide de raisons culturelles. Cela peut être attribuable au faible répertoire de raisons que nous avons recensés dans notre cadre théorique (p.40) ou encore parce que nous interrogeons les participants dans le cadre de leur fonction professionnelle, laquelle est principalement académique aux yeux de plusieurs. Nos résultats montrent néanmoins que parmi les quelques enseignants qui adaptent pour des raisons culturelles, ceux-ci semblent majoritairement adapter des comportements non verbaux. Ce constat rejoint la réalité observée par Phillips (1988) qui mentionnait qu'une des différences entre les agirs communicationnels autochtones et non autochtones était les mouvements corporels, plus particulièrement, les expressions faciales. Ou encore le constat de Vick-Westgate (2002), qui ciblait l'observation comme étant très présente dans le style d'apprentissage holistique chez les Inuits. À partir de leurs référents culturels, ces enseignants

semblent prendre en compte la différence culturelle pour tenter de rejoindre un style d'apprentissage traditionnel ou des agirs communicationnels qui ne sont pas ancrés dans leur propre culture, faisant ainsi preuve d'une ouverture culturelle dans leurs interactions (Gay, 2006, Mujawamariya, 2006 ; Smitherman et Villanueva, 2003). Ainsi, l'adaptation des agirs communicationnels pour des raisons culturelles semble être présente chez les enseignants qallunaats au Nunavik. Bien que ces enseignants ne mentionnent pas tous adapter en premier lieu pour cette raison, ils semblent tout de même le faire intuitivement. La manière dont ces enseignants normalisent leurs agirs communicationnels dans la culture d'accueil reflète donc une certaine adaptation culturelle pédagogique (Gay 2010; Rychly et Graves, 2012).

Selon Rychly et Graves (2012), ces enseignants qui adaptent pour des raisons culturelles semblent permettre une adaptation culturelle efficace. En ce sens, il serait pertinent de pousser la réflexion plus loin et de comparer des groupes d'élèves dont les enseignants adaptent pour des raisons majoritairement culturelles avec des groupes d'élèves dont les enseignants adaptent pour des raisons de nature académique afin de voir si l'effet sur les élèves est le même.

Les résultats de notre recherche permettent donc de répondre à notre troisième et dernier objectif de recherche. Bien que nos résultats semblent révéler que ce sont majoritairement des raisons de nature académique qui poussent les enseignants qallunaats du secondaire au Nunavik à adapter leurs agirs communicationnels, l'aspect culturel n'est pas totalement absent. Toutefois, l'écart observé entre les raisons académiques et culturelles nous apparaît surprenant car la réponse à notre première question de recherche fait ressortir que la plupart des agirs communicationnels semblent adaptés en fonction des agirs caractéristiques présents dans la communication autochtone et inuite. Les enseignants qallunaats percevraient-

ils très bien les éléments de décalage entre la culture inuite et la leur, mais lorsque vient le moment de justifier leurs adaptations, ne s'en remettraient-ils pas à des raisons académiques plutôt que culturelles? La question se pose.

5.4 Retombées de la recherche

Les enseignants semblent donc avoir à cœur la réussite académique de leurs élèves et favoriser des adaptations pour augmenter leur succès académique. Est-ce que la nature de ces raisons peut être due au fait qu'il existe peu ou pas de formation concernant l'adaptation des agirs communicationnels des enseignants qallunaats en classe secondaire du Nunavik? Considérant que la plupart des agirs communicationnels adaptés par les enseignants reflètent des agirs communicationnels souvent utilisés dans des cultures autochtones alors que les raisons les plus évoquées sont académiques, cela met au jour un déficit de connaissance des nouveaux enseignants face au décalage communicationnel que peuvent vivre les élèves dans leur classe du secondaire au Nunavik. En fait, sur la base des résultats de notre étude, il serait peut-être pertinent de concevoir une formation qui permettrait aux enseignants de comprendre, de manière explicite, les raisons culturelles justifiant le bien-fondé de l'adaptation pédagogique dans un contexte L2 au secondaire au Nunavik.

Cette retombée pratique de notre recherche ne clôt pas la discussion concernant la communication en classe du Nunavik. Bien au contraire, les constats qui ont été faits dans cette section, en lien avec nos trois objectifs, alimentent le discours concernant la communication et l'adaptation dans les classes du Nunavik et ouvrent ainsi la voix à diverses retombées.

CONCLUSION

Comme il a été démontré dans la problématique, la réussite scolaire passe par une communication efficace en classe. Or, dans les classes secondaires du Nunavik, plus de la moitié des enseignants ne partage pas la même langue maternelle que leurs élèves et il existe certaines différences dans l'usage d'agirs communicationnels entre autochtones et non-autochtones, ce qui exige une adaptation de la part des enseignants non inuits lesquelles demeurent peu connues à ce jour. Parce que nous ne connaissons pas la nature de ces adaptations, les moments dans lesquels elles surviennent en classe et encore moins les raisons pour lesquelles les enseignants les font, nous avons jugé opportun d'y porter notre regard dans le cadre de ce projet de maîtrise.

C'est en nous appuyant notamment sur le modèle de communication de Gay (2010), la théorie de l'agir communicationnel d'Habermas (1981) et la notion d'engagement relationnel d'Edgar (2006) que nous avons établi les bases de cette recherche. Après avoir défini deux types d'agirs communicationnels verbaux (prosodique et lié au discours) et deux non-verbaux (kinésique et proxémique), nous avons souligné comment ceux-ci peuvent varier selon les cultures en présence. Dès lors, c'est en nous appuyant sur l'étude d'Eriks-Brophy et Crago (2003), menée dans des classes primaires au Nunavik, que nous avons identifié les interactions qui semblent particulièrement susceptibles de faire émerger des différences dans les agirs communicationnels entre Inuits et Qallunaats.

Dans le troisième chapitre, nous avons proposé l'opérationnalisation de notre recherche menée auprès de 16 enseignants qallunaats œuvrant au secondaire au Nunavik. Les résultats provenant d'entrevues semi-dirigées et de questionnaires en lignes ont été élaborés à partir des concepts ciblés au chapitre 2 et à partir de nos objectifs. Malgré les limites que peut apporter l'utilisation de pratiques déclarées et le faible taux de participation qui rend impossible la généralisation des résultats, celle-ci en rejoint néanmoins la visée exploratoire.

Grâce à une analyse essentiellement qualitative des données, nous avons constaté, dans le quatrième chapitre, que la majorité des agirs adaptés sont de nature verbale et qu'ils semblent correspondre en grande partie à ceux répertoriés chez les premiers peuples ou dans des contextes d'enseignement en L2. Ces adaptations semblent grandement émerger lors des périodes IRE, plus particulièrement lorsque l'enseignant initie le discours avec ses élèves. Nous avons également noté dans ce chapitre que les motivations évoquées par les enseignants concernant ces adaptations semblent être principalement de nature académique.

Dans le chapitre de discussion, nous avons soulevé que les agirs communicationnels adaptés par les enseignants sont variés et que les enseignants adaptent des agirs verbaux et non verbaux qui semblent mettre au jour les contrastes présents dans l'utilisation des agirs communicationnels entre autochtones et non-autochtones. Nous avons également avancé que la forte proportion d'agirs adaptés lors d'interactions IRE peut être due à l'importance de l'initiation du discours par l'enseignant lors des interactions enseignant-élève. Les interactions pédagogiques PENS, ENR et ATP semblent également présentes, mais moins répertoriées chez les enseignants. Nous notons d'ailleurs que les agirs adaptés lors de certaines interactions, notamment les ATP, diffèrent des résultats de recherches effectuées au primaire en milieu inuit, ce qui reflète la particularité du contexte d'enseignement secondaire au

Nunavik. Finalement, nous avons remarqué que ce sont des raisons majoritairement académiques qui justifient les agirs adaptés par les enseignants qallunaats. Bien que l'aspect culturel soit également présent, il est beaucoup moins évoqué par nos participants, ce qui peut laisser présager que les enseignants sont conscients de la nature culturelle du décalage, mais s'en remettent à l'académique lors de la justification, mettant ainsi en lumière l'importance de la réussite académique à leurs yeux.

Suite à ces constats, la connaissance d'approches et de modalités d'adaptation des agirs communicationnels pourrait possiblement contribuer à outiller les nouveaux enseignants qui arrivent généralement peu préparés dans ce milieu. Il découvrent en classe l'existence d'un décalage communicationnel, alors qu'ils sont convaincus de l'importance d'une communication efficace en enseignement (Evans, Hearn, Uhlemann, et Ivey, 2015; Gay, 2010; Powell et Powell, 2015). Importance significative puisque la communication est au cœur de la relation d'apprentissage en classe et quelle facilite l'exploration des notions, la clarification de celles-ci et l'action de l'apprenant (Evans *et al.*, 2015).

Les réflexions des enseignants suggèrent que ceux-ci ont à cœur une réussite autant académique que personnelle pour leurs élèves. Considérant la forte présence d'enseignants qallunaats au Nunavik et le contexte d'enseignement en L2, il est possible que des difficultés de communication apparaissent. Les résultats de recherche démontrent en fait que les enseignants tentent d'atténuer les dysfonctionnements en adaptant leur agir communicationnel dans les limites de leurs savoirs en situation de pratique.

D'un point de vue scientifique, ces résultats nous amènent à nous questionner sur l'existence de ce décalage. En effet, peu ou pas de recherches recensées jusqu'à maintenant détaillent l'existence de ce décalage. Nous ne disposons pas de données fiables qui s'attardent

à ce décalage de la communication entre enseignants et élèves dans les classes secondaires du Nunavik. Nous suggérons donc la poursuite de l'exploration de la communication en classe du Nunavik avec une recherche qui aurait pour but de documenter l'existence de ce décalage du point de vue des élèves du secondaire, de leurs parents, des directions d'une part, et particulièrement des enseignants eux-mêmes d'autre part.

Au plan de l'action, il serait également pertinent de se pencher sur les pistes à développer afin de soutenir adéquatement les enseignants. En fait, compte tenu des connaissances pratiques disponibles, de l'expertise, des difficultés et des besoins des enseignants, une formation abordant l'adaptation de la communication pourrait être considérée en ce sens.

Bref, dans un contexte d'éducation aussi complexe que celui du Nunavik où s'entremêlent culture et pédagogie au quotidien et où tous les acteurs concernés souhaitent la réussite des élèves, mettons en place la meilleure pédagogie possible afin d'accompagner les jeunes nunavimmiuts sur leur chemin de la réussite.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE



Ce questionnaire fait partie d'un projet de recherche portant sur l'adaptation de la communication des enseignants non-Inuit œuvrant dans le Nord québécois. L'étude vise à explorer l'adaptation de la communication en classe, à partir du point de vue des enseignants.

En tant qu'enseignant au secondaire, vous êtes invité à remplir un questionnaire d'une vingtaine de questions. Environ 20 minutes vous seront nécessaires afin de compléter le questionnaire. Il est très important que vous répondiez à l'ensemble des questions en toute franchise. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, mais seulement des réponses qui indiqueront le meilleur de la connaissance de votre pratique.

En acceptant de participer, vous consentez à ce que vos réponses soient utilisées à des fins de recherche. En outre, vous acceptez de le faire sans obtenir une quelconque compensation directe en retour. Sachez que les données recueillies par cette étude seront traitées de manière entièrement confidentielle et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Le tout sera utilisé afin de faire avancer la recherche dans le domaine de l'éducation au Nunavik.

Je vous remercie à l'avance de votre participation et je vous souhaite un bon début d'année scolaire.

Kathy Sauvageau,

Étudiante à la maîtrise

Département des sciences de l'éducation,

Université du Québec en Outaouais

Consentement

1. À la lumière de l'information détaillée à l'écran précédent, acceptez-vous de répondre au questionnaire en ligne?

Oui

Non



Le lieu d'enseignement

9. S'il y a lieu, cochez les villages dans lesquels vous avez occupé un travail en enseignement.

Si vous avez travaillé dans ce village dans un autre domaine qu'en enseignement, veuillez l'indiquer.

- Kujjuaq
- Kangiqsualujjuaq
- Aupaluk
- Kuujjuarapik
- Tasiujaq
- Kangirsuk
- Quaqtaq
- Salluit
- Ivujivik
- Akulivik
- Puvirnituq
- Inukjuaq
- Umiujaq
- Kuujjuarapik
- Je n'ai pas enseigné dans un autre village au Nunavik

10. Avez-vous déjà enseigné ailleurs qu'au Nunavik?

- Oui
- Non

11. À quel endroit avez-vous enseigné?



12. Pendant combien de temps avez-vous enseigné à cet (ces) endroit (s)?

--

La formation reçue

13. Détenez-vous un brevet d'enseignement?

Oui

Non

14. Quand avez-vous obtenu votre brevet d'enseignement?

--	--	--	--	--	--	--	--

15. Dans quelle université avez-vous suivi votre formation?

--

16. Quel est le programme dans lequel vous avez étudié?

--



17. **Quel est votre formation professionnelle ou votre plus haut niveau de scolarité complété?**

Adaptation des agirs communicationnels

Les agirs communicationnels sont les actions et les gestes, autant langagiers que physiques présents lors d'une interaction entre deux ou plusieurs personnes. Le langage est donc une partie intégrante de ces interactions, mais les actions non langagières utilisées lors d'une communication entre un enseignant et ses élèves le sont tout autant.

Dans cette section, vous devrez répondre aux questions en pensant aux agirs communicationnels que vous avez en classe au Nunavik et réfléchir à l'adaptation de ceux-ci.

18. **Y a-t-il des agirs communicationnels que vous avez adaptés dans votre enseignement au Nunavik?**

Oui

Non

19. **Quelles sont les actions et les gestes, autant langagiers que physiques que vous adaptez lors de vos interactions avec les élèves?**

20. **Pourquoi n'avez-vous pas adapté vos agirs?**



21 Pourquoi avez-vous adapté vos agirs?

22. Adaptez-vous ou non vos agirs communicationnels lors des interactions suivantes avec vos élèves?

	Souvent	À l'occasion	Jamais
Ma manière d'attribuer les tours de paroles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ma manière d'intervenir lorsqu'un élève prend la parole sans qu'elle lui soit attribuée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mes réactions face aux moments de silence lorsque je pose une question aux élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ma manière d'initier le dialogue et de donner la rétroaction aux élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Consentement de participation à une entrevue téléphonique

Pour la deuxième phase de cette recherche, je souhaite explorer les raisons qui amènent les enseignants à adapter ou non leurs agirs communicationnels. À cet effet, de courtes entrevues téléphoniques d'environ 30 minutes sont prévues avec les enseignants sélectionnés qui désirent se prêter à l'exercice.

23. Acceptez-vous de participer à la seconde phase de collecte de données de cette recherche?

Oui

Non



24. Veuillez s'il vous plaît laisser vos coordonnées afin que je puisse vous contacter pour la seconde phase de cette recherche.

Merci. De par votre enseignement et votre collaboration à cette recherche, vous contribuez, de près et de loin à l'amélioration de l'éducation offerte aux élèves du Nunavik.

APPENDICE B

COURRIEL CSK

KSB approved research project

Boîte de réception

x



Kassandra Churcher <Kassandra.Churcher@kativik.qc.ca> 21/11/2013

À KSB_PRINCIPALS, Eliana, moi

Good afternoon,

Please take note of the following research project approved by the research department and supported by the commissioners. It is specifically for your high school teachers, we would appreciate your support in encouraging their participation.

Thank you

Kassandra Churcher

AN ENGLISH VERSION FOLLOWS THE FRENCH ONE.

Je suis une ancienne enseignante du Nord (Aupaluk) et maintenant étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Outaouais. Dans le cadre de mon mémoire, je souhaite mener à terme une étude de la communication dans les classes secondaires du Nunavik. L'objectif de cette recherche est d'identifier les adaptations faites par les enseignants et d'explorer les raisons qui sous-tendent ces adaptations ou non adaptations de la communication lors d'interventions en classes. J'espère être en mesure de dresser un premier portrait de la communication et de l'adaptation dans les classes secondaires du Nunavik et ce, du point de vue des enseignants.

Ce projet de recherche a fait l'objet d'une acceptation par le conseil des commissaires et le suivi se fait auprès de Mme Éliana Manrique. Ainsi, il serait grandement apprécié si vous preniez quelques minutes pour compléter ce questionnaire. Sans votre aide, cette recherche ne pourra se faire. Notez que votre participation se fait sur une base volontaire et est anonyme.

Si vous avez des questions ou des inquiétudes à propos du questionnaire ou de votre participation dans cette recherche, vous pouvez me contacter directement par courriel : sauk07@uqo.ca, ou encore contacter Mme Eliana

Manrique aux bureaux de Kuujuaq: [\[819\] 964-1136 x. 259](tel:819-964-1136)

Si vous avez des questions à propos de vos droits en tant que sujet de recherche, vous pouvez vous adresser à André Durivage du comité éthique de la recherche de l'UQO : andre.durivage@uqo.ca ou [819-210-3131](tel:819-210-3131).

Pour participer, veuillez demander aux enseignants de cliquer sur le lien ci-dessous.

<http://sondages.uqo.ca/index.php?sid=92774&newtest=Y&lang=fr>

Cardialement,

Kathy Sauvageau

ENGLISH VERSION AND LINK

I used to teach up North (Aupaluk) and now, I am a graduate student in the Education Department at Université du Québec en Outaouais. Now, I am conducting a study of communication in high school classes in Nunavik. The objective of this research project is to identify adaptations made by teachers and to explore reasons leading to the adaptation or non adaptation of their communication in the classroom. I eventually hope to draw a first portrait of communication and adaptation in the Nunavik's high schools through the point of view of teachers.

This research project has been accepted by the council of commissioners and a follow up is made to the KSB through Elina Manrique.

It would be greatly appreciated if you took a few minutes to fill out this survey. Without your help, this research will not come to term. Please note that your participation is voluntary and anonymous.

If you have any questions or concerns about completing the survey or about participating in this study, you may contact me at sauk07@uqo.ca. Or you can

get in touch with Eliana at her Kuujjuaq office: [819\) 964-1136 x. 259](tel:819-964-1136)

If you have any questions about your rights as a research subject, you may contact André Durivage from the Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais. He can be reached by mail at: andre.durivage@uqo.ca or by phone at : [819-210-3131](tel:819-210-3131).

To participate, click on the link below

<http://sondages.uqo.ca/index.php?sid=92774&newtest=Y&lang=en>

Regards,

Kathy Sauvageau



kathy sauvageau <kathysauvageau@gmail.com> ^{21/11/2013}

APPENDICE C

CANEVAS D'ENTREVUE

Canevas pour l'entrevue

Avant l'entrevue

1- Obtenir le consentement – lire la lettre

Contacté par téléphone



Feuille de consentement envoyée par courriel



Feuille de consentement retournée par télécopieur ou courriel



Date et heure de l'entrevue : _____

Pendant l'entrevue

2- Mentionner que j'enregistre l'entrevue



3- Rappeler la lettre de consentement



Nous sollicitons par la présente votre participation à la recherche en titre qui vise à mieux comprendre l'adaptation de la communication des enseignants non-Inuit dans leurs interventions pédagogiques en classes au Nunavik.

Votre participation à cette deuxième phase du projet de recherche consiste à réaliser une entrevue téléphonique réalisée par la chercheuse concernant la communication dans la classe. Cette entrevue aura une durée d'environ 30 minutes. L'entretien sera enregistré et se déroulera au moment où il sera le plus facile pour vous d'y participer.

Afin de préserver vos données personnelles et votre identité, les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. La confidentialité sera assurée par l'attribution d'un code numérique ou d'un pseudonyme au participant au lieu d'un nom. Les résultats seront diffusés dans un mémoire à l'Université du Québec en Outaouais et accessible en ligne.

Les données recueillies seront conservées dans le bureau de la chercheuse et la seule personne qui y aura accès est la chercheuse elle-même. Ces données seront détruites 5 ans après la publication du mémoire et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à votre participation sont minimaux et la chercheuse s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou y pallier. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la pédagogie au Nunavik fait partie des bénéfices directs anticipés.

- 3- L'entrevue fait suite au questionnaire en ligne que vous avez rempli. Ce questionnaire tournait entre autres autour des agirs communicationnels. Lorsqu'on parle d'agirs, on fait référence aux actions et aux gestes, verbaux ou non verbaux. Le langage est donc partie intégrante de ces interactions, mais les comportements utilisés dans la communication lors d'une interaction entre un enseignant et ses élèves le sont tout autant.

Information générale recueillie dans le questionnaire :

Q —

SECTION 1 - L'identification des agirs communicationnels adaptés et les raisons des adaptations (obj. 1 et 3)

Dans le questionnaire, vous avez mentionné adapter certains aspects de votre communication en classe :

- 1- Qu'est-ce que vous adaptez plus précisément?
- 2- Pouvez-vous me partager une situation où vous avez dû adapter vos agirs communicationnels?
- 3- Parlez-moi des agirs verbaux que vous avez adaptés.
- 4- Parlez-moi des agirs non verbaux que vous avez adaptés.
- 5- Pourquoi avez-vous adapté vos agirs (verbaux et non-verbaux)?
- 6- Est-ce différent de vos autres expériences en enseignement?

SECTION 2 – Identification des contextes d'interactions enseignants-élèves en classe qui semblent les plus propices à l'adaptation des agirs communicationnels (obj. 2)

- 7- De quelle manière initiez-vous le dialogue avec les élèves? Comment donnez-vous vos rétroactions? (IRE)
- 8- Comment attribuez-vous les tours de paroles en classe? (ATP)
- 9- Comment interprétez-vous les moments de silence en classe (par exemple, lorsque vous posez une question au groupe et que personne ne répond)? Quelle est votre réaction face à ce silence? (ENR)
- 10- Comment réagissez-vous lorsqu'un élève intervient ou prend la parole sans être sollicité? (PENS)

APPENDICE D

EXEMPLE DE VERBATIM

Transcriptions d'entrevues

ENTREVUE 2

Formulaire de consentement :

Chercheure : K

Interviewé : N

Protocole d'autorisation d'enregistrement ...

.....

K : Non, pis c'est correct aussi. Moi, ma recherche, ça vise un petit peu plus le secteur secondaire parce qu'il y a déjà des recherches en cours au primaire. Faque je voulais aller explorer ce terrain là, c'est ça qui m'intéresse un petit peu plus. Faque en restant un petit peu sur votre expérience à Salluit et en regardant ce qui a été mentionné dans le questionnaire, vous mentionniez que vous avez adapté des aspects de votre communication en classe. Donc, vous disiez avoir amené beaucoup plus de visuel, vous donniez des explications beaucoup plus visuelles, pis vous avez mentionné aussi utiliser la motricité parce que les jeunes ont besoin de bouger. Qu'est-ce que vous vouliez dire exactement par ça?

N : Ben, c'est parce que au niveau créatif et conceptuel, ils ne sont pas rendu à ce niveau là. Moi je n'ai jamais fait ça en enseignement. Ben, je le faisais, mais à échelle beaucoup plus réduite. Par ce qu'en art, je ne pouvais pas expliquer au début de la classe, quoi faire. Ils s'en sacre comme dans l'an 40. Si j'arrive avec moi, le travail que j'ai fait et puis je l'accroche au tableau, et puis là je les laisse bvenir, regarder, questionner, là je sens une petite motivation. Tsé, c'est plus facile à passer comme ça, mais ce n'est pas le modèle à suivre, parce que je m'organise toujours pour ne pas qu'il y ai de modèle, si tu veux

N : Ouain, c'est ça t'sé, il faut qu'ils voient le début et la fin, et entre les deux, c'ets pas évident. C'est beaucoup beaucoup d'encouragement individuel : Je passe aux tables ja vais même les aider beaucoup. Aussitôt qu'ils ont une difficulté, ça arrête. Ah non, c'est pas facile.

K : Donc vous faites un suivi un petit peu plus serré avec eux que vous feriez dans le Sud

N : Ah oui, ah oui.

K : Puis quand vous allez les voir pour leur donner un coup de main, qu'est-ce qui vous indique qu'ils ont besoin de soutien, qu'ils ont besoin de support?

N : Ben, quand je vois qu'ils ne travaillent pas. Ils se découragent facilement eux-mêmes. S'ils voient que c'est compliqué, ils ne le font pas, pis c'est tout. Il faut vraiment que tu tombes dans leur ligne. Je te donne un exemple. Dans la peinture, ils aiment ça parce qu'ils sont, c'est plus kinesthésique, ça demande moins. Parce que je demandais un travail sur les couleurs primaires, secondaires, remplir des carreaux, des affaires comme ça. Ça ils voient que l'échéance est à court terme. Tandis que si je leur demande tout de suite : « Bon, ben là, le concept des couleurs, primaires et secondaires, essayez d'utiliser les complémentaires ». Bon, ben là c'est fini, c'est fini là. Faut que il faut vraiment que tu ailles par étape, petit à petit.

K : C'est de morceler la tâche

N : Ah mon dieu, ah oui ah oui. Pis quand tu vois qu'il a de la difficulté ou qu'il est arrêté de travailler, ben tu dis regarde, je vais te donner un petit coup de main. Après ça tu continue par exemple. C'est vraiment de l'enseignement individualisé à travers le groupe

K : Alors c'est quelque chose sur lequel vous avez travaillé plus.

N : ouai, parce que penser que donner du ... ben, d'habitude, on prend un 5-10 minutes au début du cours pis on donne des explications pis après ça ils partent là. Mais euh,,, ça là, c'est ben ben ben difficile.

Par contre, les autres profs dans les matières plus... ils sont assis. Avec un titulaire, c'est pas pareil qu'avec un spécialiste non plus. Mais quand ils ne veulent pas travailler, ils ne travaillent pas et ça vient de finir.

K : O.k., Pis quand vous dites que vous allez travailler plus un à un, comment vous abordez? Est-ce que vous leur parlez, est-ce qu'il y a une proximité avec les élèves, est-ce qu'il y a une distance? Est-ce que vous les touchez, le regard? Est-ce que c'est des choses....

N : C'est plus une complicité parce qu'ils sont très non-verbal. Et ils vont te détecter, te scanner au niveau des sentiments du perçu, parce que c'est vraiment pas du monde verbal. Souvent, ils disent au prof : « Vous parlez trop là ». Ça ne marche pas par ça eux-mêmes. Ils marchent par exemples, ils marchent en regardant faire, faque c'est. Oui, je suis proche, parce que je m'approche aux tables. Je peux donner un coup de main comme ça pis je ne reste pas longtemps là. Je fais un petit bout, j'essaie... C'est comme pour le matériel. Moi je n'accepte pas qu'ils se lèvent, et qu'ils se promènent partout parce que ça devient le bordel total. C'est moi qui prévient, qui met tout ça proche, qui leur donne. Ils n'ont pas d'ordre, ils n'ont pas de respect. Comment est-ce que je t'expliquerais bien ça. Je leur ai fait faire une pochette au début de l'année pour mettre leurs travaux quand ce n'est pas fini et pis quand ils reviennent, ben ils continuent le travail qu'ils ont fait sans mon aide, sans rien. Ils sont tous supposés être autonomes un peu rendu au secondaire. Pis au début de l'année, je ne le savais pas ça. Faut que je leur disais : « Va chercher ta pochette ». Tsé, comme on ferait ici au Sud. Ils mettaient ça partout, là ça a été fini. Là tu ne vas plus le resserrer parce que. Ce n'est pas important. Il n'y a rien d'important. Faut que je travaille fort.

K : Oui, j'imagine. Faque par rapport à ça, les consignes, les règles de classes réduites au minimum. Donc, là ça rejoint un petit peu ce que vous me dites. Vous en faites plus pis vous exigez moins au niveau des règlements. Ben, peut-être pas au niveau des règlements, mais du fonctionnement de la classe là, vous êtes là vraiment beaucoup pour eux, en premier plan.

N : Oui, ça c'est sur, mais moi il y a des règles de classes que je tiens absolument. C'est qu'il respectent les autres en restant assis à leur place au moins. Tu ne te promènes pas partout. Ça c'est clair, il a beau dormir sur sa table, ça c'est moins dérangeant que d'aller fouiller dans les armoires et de fouiller partout tsé là. Ça c'est très clair, mais c'est dur à installer, parce qu'ils ne faisaient pas ça avec l'autre prof avant, naturellement.

K : Pis, dans les comportements non-verbaux, dans le questionnaire, vous disiez que vous adaptez souvent vos comportements non-verbaux. Est-ce que vous pouvez me donner un exemple de ça, un exemple ou vous avez dit : « Bon, là y faudrait que je change ça » . Dans votre manière de leur parler ou dans votre manière d'agir en classe avec eux, par rapport au non-verbal.

N : Ben, c'est peut-être plus de la complicité de visage. J'en regarde un, il sait que je l'ai vu. J'en regarde un autre, il sait qu'il est correct. C'est plus... c'est les yeux, c'est...en général c'ets plus comme ça parce qu'ils sont très orgueilleux pis ils n'aiment pas ça se faire reprendre pis souvent ça fait pire que bien.

K : Quand ils font quelque chose de pas correct?

N : Oui c'est ça

K : Donc vous allez utiliser le non-verbal quand vous voyez qu'il y a un élèves qui a fait, que se soit au niveau du comportement ou, est-ce que c'est au niveau des réponses qu'il donne qui ne sont pas correctes?

N : Ah non, je ne pose pas de questions moi. Non non non

.....

APPENDICE E

GRILLE D'ANALYSE

Grille de codification Wierge : objectifs 1 et 2

CONCEPT	CATÉGORIE	Contexte dans lequel est agité est mentionné					Unité de sens
		ATP	PENS	IRE	ENR		
	PROSODIQUES						
	L'intonation (tonalité)						
	La cadence						
	La durée						
	L'intensité (la projection de la voix; l'ascendation)						
	Les hésitations,						
	Les moments de silence						
	DISCOURS						
	La diversité du langage						
	La répétition						
	L'aide pendant l'apprentissage.						
	Les allonges (les modifications aux allonges; interfonctionner; l'allonge des efforts de l'élève et du groupe; exclamation/accents.)						
	La paraphrase (la reformulation)						
	Les Questionnements (questions courtes, demande de précision, questions ouvertes)						
	Les expositions individuelles (communications individuelles)						
	L'humour						

LÉGENDE : **ATP** : Attribution tour de parole - **PENS** : Paroles d'élèves non-sollicités - **IRE** : Initiation du discours par l'enseignant **ENR** : Elève non-répondant

APPENDICE F

GRILLE D'ANALYSE

Grille de codification vierge objectif 3

Concept	Catégorie	Raison	Unité de sens
RAISONS	ACADÉMIQUE	Pour enseigner plus efficacement	
		Pour favoriser le succès de leurs élèves.	
		Pour assurer une compréhension mutuelle entre l'enseignant et l'élève	
		Parce que les objectifs n'étaient pas atteints,	
		Pour élaborer ou enseigner une stratégie,	
		Pour aider l'élève à faire des liens,	
		Pour utiliser le savoir de l'élève,	
		Pour valider la compréhension de l'élève,	
		Pour anticiper les difficultés	
		Pour gérer le temps ou encore	
		Pour promouvoir l'implication de l'élève,	
	AFFECTIVE	Pour faire preuve d'empathie et de souci de l'autre	
		Pour prendre en compte les besoins de l'élève	
		Pour promouvoir l'estime de soi	
	CULTURELLE	Pour promouvoir l'identité culturelle	
		Inspiré d'une réflexion sur leur propre vision des gens de culture différente	
		Par réflexion sur leurs propres références culturelles	
		Pour connaître d'autres cultures	
		Pour promouvoir l'identité culturelle de l'élève	

RÉFÉRENCES

- Abeel, L. S., Coffman, T., Hooper, N. S., Huffman, J., Myers, N.H., Newell, K., Reynolds, P., Clair, J.s., Teabo, S., Houff, S.G. (2010). *The classroom facilitator: special issue questions*. États-Unis : R et L education.
- Aubert-Lotarski, A. (2007). Études et conseils : démarches et outils. Récupéré de <http://www.esen.education.fr/conseils/>
- Aguiar, O. G., Mortimer, E. F., et Scott, P. (2010). Learning from and responding to students' questions: The authoritative and dialogic tension. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(2), 174-193. doi:10.1002/tea.20315
- Aguirre, J. M., Zavala, M. d. R., et Katanyoutanant, T. (2012). Developing Robust Forms of Pre-Service Teachers' Pedagogical Content Knowledge through Culturally Responsive Mathematics Teaching Analysis. *Mathematics Teacher Education and Development*, 14(2), 113-136. Retrieved from
- Allaire, D. (1988). Questionnaires: mesure verbale du comportement. Dans de Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I., et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Altet, M. (1991). *Analyse séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage: rôle des processus médiateurs et situationnels*. Recherche pour l'habilitation dactylographié. Paris: Université de Nantes.
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe?. *Revue française de pédagogie*, 107(1), 123-139.
- Argyle, M. (2013). *Bodily communication*. New York: Routledge.
- Arias, A., Jr., et Bellman, B. (1990). Computer-Mediated Classrooms for Culturally and Linguistically Diverse Learners. *Computers in the Schools*, 7(1-2), 227-241. Récupéré de <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ420319&lang=fre&site=ehost-live>
- Aubert-Lotarski, A. (2007). Études et conseils : démarches et outils. Récupéré de <http://www.esen.education.fr/conseils/>
- Babad, E., Avni-Babad, D., et Rosenthal, R. (2003). Teachers' brief nonverbal behaviors in defined instructional situations can predict students' evaluations. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 553.
- Babad, E., Bernieri, F., et Rosenthal, R. (1991). Students as judges of teachers' verbal and nonverbal behavior. *American Educational Research Journal*, 28(1), 211-234.
- Battersby, S. L. (2009). Nonverbal communication: Increasing awareness in the general music classroom. *General Music Today*, 22(3), 14-18. Récupéré de <http://gmt.sagepub.com/content/22/3/14>

- Bellachhab, A., Galatanu, O., Kandeel, R., et SA, P.-P. L. (2015). *Discours et communication didactiques en FLE*. Dijon: Presses Interuniversitaires.
- Benamar, R. (2009). Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE. *Synergies Algérie*. (8), 63-75. Récupéré de <http://gerflint.fr/Base/Algerie8/rabea.pdf>
- Berger, P. (2001). *Adaptations of eurocanadian schools to Inuit culture in selected communities in Nunavut* (Thèse de maîtrise, Université de Lakehead, Canada). Récupéré de <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/MQ60835.pdf>
- Berger, P., et Epp, J. R. (2007). "There's No Book and There's No Guide": The Expressed Needs of Qallunaat Educators in Nunavut. *Brock Education Journal*, 15(1).
- Berger, P., Epp, J. R., et Møller, H. (2006). The predictable influences of culture clash, current practice, and colonialism on punctuality, attendance, and achievement in Nunavut schools. *Canadian Journal of Native Education*, 29(2), 182.
- Bishop, R. (2005). Changing Power Relations in Education: Kaupapa Māori Messages for "Mainstream" Education in Aotearoa/New Zealand. *Counterpoints*, 275, 253-269.
- Blais, A. et Durand, C. (2003). Le sondage. Dans B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (4e éd.) (p. 387-429). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Bouvier, B. (2002). Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE. *Ela. Études de linguistique appliquée*(2), 189-199.
- Bouchard, R. (2005). Les interactions pédagogiques comme polylogues. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*(31), 139-155.
- Breton, A. (2008). Vivre en ville : le qallunaaniuit ou l'Inuit urbain. *Développement social*, 9(1).
- Carpenter Ford, A. (2013). «Verbal ping pong» as culturally congruent communication: maximizing African American students' access and engagement as socially just teaching. *Equity and excellence in education*, 46(3), 371-386.
- Castañer, M., Camerino, O., Anguera, M. T., et Jonsson, G. K. (2013). Kinesics and proxemics communication of expert and novice PE teachers. *Quality et Quantity*, 47(4), 1813-1829.
- Cazden, C. B. (2001). The language of teaching and learning. *The language of teaching and learning*.
- Cerdin, J.-L., et Peretti, J.-M. (2001). Internet versus voie postale: comparaison de deux méthodes de collecte de données en GRH. *Revue de gestion des ressources humaines*, 22(3), 216-225.
- Charbonneau, C. (1988). *Problématique et hypothèses d'une recherche. Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3e éd.). Québec: Edisem.
- Cosnier, J., et Brossard, A. (1984). *La communication non verbale*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

- Crago, M. B., Annahatak, B., & Ningiuruvik, L. (1993). Changing patterns of language socialization in Inuit homes. *Anthropology and education quarterly* (24) 205-205.
- Crago, M. B. (1988). *Cultural context in communicative interaction of Inuit children*. (Thèse de doctorat). Université de McGill, Québec, Canada. Récupéré de <http://digitool.library.mcgill.ca/>
- Crago, M., et Eriks-Brophy, A. (1994). Culture, conversation, and the co-construction of interaction: Implications and applications for intervention. Dans *Pragmatics: From theory to practice*. 43-58. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève, Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue française de pédagogie*, 88 (1) 67-94. Récupéré de http://www.persee.fr/doc/AsPDF/rfp_0556-7807_1989_num_88_1_2459.pdf
- Crawford, M. (1995). *Talking difference: On gender and language* (Vol. 7). Thousand Oaks: Sage publications.
- Comission Scolaire Kativik (2013, avril). Commission Scolaire Kativik. <http://www.kativik.qc.ca/fr/frontpage>
- Daveluy, M. (2009). Inuit education in Alberta and Nunavik (Canada). *Études Inuit Studies*. (33) 1-2, 173-190.
- Darnell, R., et Foster, M. K. (1988). *Native North American Interaction Patterns*: Canadian Museum of civilization.
- Denzin, N. K. (1978). The research act: A theoretical introduction to sociological methods. Dans Miles, MB. et Huberman, AM. (1994). *Qualitative Data Analysis (2 ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Desrochers, J. (2006). *Acquisition du vocabulaire en français langue seconde et réalités conceptuelles de l'élève inuit du Grand Nord québécois*. (Thèse de maîtrise) Université du Québec à Rimouski, Canada.
- Dorais, L.-J. (1996). *Language in Inuit society*. Iqaluit, Canada: Nunavit Arctic College.
- de Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I., et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative: Les questions clés de la démarche compréhensive*. Vuibert.
- Duquette, L., et Dionne, J.-P. (1993). L'Impact de la vidéo sur l'apprentissage du vocabulaire en L2. *Canadian Journal of Educational Communication*, 22, 189-189.
- Eddy, W. (2009). en collaboration avec Martin Thibault, E9-422. *Un Inuit de la toundra à la guerre de Corée*. Québec: Carnets du nord.
- Edgar, A. (2006). *Habermas: The key concepts*. New York: Routledge.
- Ellmer, M. (2010). *Socially and Culturally Sensitive Communication: Using Person First Language*. Récupéré du site <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511754.pdf>

- Erekson, J. A. (2010). Prosody and Interpretation. *Reading Horizons*, 50(2), 80-98.
- Eriks-Brophy, A., et Crago, M. (2003). Variation in Instructional Discourse Features: Cultural or Linguistic? Evidence from Inuit and Non-Inuit Teachers of Nunavik. *Anthropology et Education Quarterly*, 34(4), 396-419. doi:10.1525/aeq.2003.34.4.396.
- Evans, D., Hearn, M., Uhlemann, M., et Ivey, A. (2015). *Essential interviewing: A programmed approach to effective communication*. Ontario: Nelson Education.
- Feldman, R. S. (2014). *Applications of nonverbal behavioral theories and research*: Abingdon: Psychology Press.
- Fierros, E. G., et Foley, J. A. (2006). Examining the Role of Technology to Create a Safe Haven for Student Teachers. *Journal of Computing in Teacher Education*, 22(2), 57-65.
- Forbes, C. T. (2013). Curriculum-dependent and curriculum-independent factors in preservice elementary teachers' adaptation of science curriculum materials for inquiry-based science. *Journal of Science Teacher Education*, 24(1), 179-197.
- Forest, D. (2008). Agencements didactiques: pour une analyse fonctionnelle du comportement non-verbal du professeur. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*(165), 77-89.
- Fortin, M.-F., Côté, J. et Fillion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Éditions de la Chenelière.
- Fortin, M.-F. Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. (2 ed.). Montréal: Chenelière Education.
- Foster, L. N., Krohn, K. R., McCleary, D. F., Aspiranti, K. B., Nalls, M. L., Quillivan, C. Taylor C., Williams, R. L. (2009). Increasing low-responding students' participation in class discussion. *Journal of Behavioral Education*, 18(2), 173-188.
- Galloway, C. (1968). Nonverbal Communication: A Needed Focus. Récupéré de Institute of education science: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED025484.pdf>
- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*: Presses de l'Université du Québec, Canada.
- Gay, G. (2002) Preparing for culturallu responsive teaching. *Journal of Teacher Education* 53 (2), p106-116.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching. Second Edition. Multicultural Education Series*: Teachers College Press: États-Unis.
- Gay, G. (2013). Culturally responsive teaching, principles, practices and effects. Dans Milner, H.R., et Lomotey, K. (2014). *Handbook of urban education*. New York: Routledge.
- Gillies, R. M. (2006). Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 271-287.
- Gorman, W. (2013). Canadian native students and inequitable learning. *Approaches to Aboriginal Education in Canada: Searching for Solutions*, 57.

- Gouvernement du Québec (2013). L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec en 2010. Bulletin statistique de l'éducation (42). Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_stat42_s.pdf
- Gouvernement du Québec. (1998). Convention de la Baie James et du Nord québécois. Récupéré de <http://www.keac-ccek.ca/documents/CBJNQ-f.PDF>.
- Habermas, J. (1981). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.
- Hall, E. T. (1963). A system for the notation of proxemic behavior. *American anthropologist*, 65(5), 1003-1026.
- Hamilton, M. D. (2013). *Wh-movement in Mi'gmaq*. *Canadian Linguistics Association, University of Victoria*. Récupéré de http://migmaq.org/wp-content/uploads/2013/10/CLApres_1.pdf
- Hansen, A. (2011). Communication, media and environment: Towards reconnecting research on the production, content and social implications of environmental communication. *International Communication Gazette*, 73(1-2), 7-25.
- Harrigan, J., et Rosenthal, R. (2008). *New handbook of methods in nonverbal behavior research*. Royaume Uni: Oxford University Press.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Heineke, A. J. (2014). Dialoging about English Learners: Preparing Teachers through Culturally Relevant Literature Circles. *Action in Teacher Education*, 36(2), 117-140.
- Hellermann, J. (2003). The interactive work of prosody in the IRF exchange: Teacher repetition in feedback moves. *Language in Society*, 32(01), 79-104.
- Hot, A. (2013). L'enseignement des langues de scolarisation et la réussite scolaire . Un portrait du contexte québécois. Dans G. Maheux, R. (dir.). (Ed.), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématiques et pistes d'action*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Ishihara, N., et Cohen, A. D. (2014). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. New York: Routledge.
- Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. *Style in language*, 350, 377
- Kääntä, L. (2010). *Teacher turn-allocation and repair practices in classroom interaction: A multisemiotic perspective*. (Thèse de Doctorat, Université de Jyväskylä, Finlande). Récupéré de <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22993/9789513938116.pdf?sequence=1>

- Kanyugu, F. (2014). Desoutter Cécile et Mellet Caroline (dir.), Le discours rapporté: approches linguistiques et perspectives didactiques. *Journal of French Language Studies*, 24(03), 456-458.
- Kerssen-Griep, J. (2001). Teacher communication activities relevant to student motivation: Classroom facework and instructional communication competence. *Communication education* (50) 3.
- Kinloch, P., et Metge, J. (2014). *Talking past each other: problems of cross cultural communication*. Canada: Victoria University Press.
- King-Sears, M. E. (2001). Three steps for gaining access to the general education curriculum for learners with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 37(2), 67-76.
- Knapp, M., Hall, J., et Horgan, T. (2013). *Nonverbal communication in human interaction*. Boston: Cengage Learning.
- Hall, T., Vue, G., Koga, N., and Silva, S. (2004). Curriculum modification. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Récupéré de <http://aem.cast.org/about/publications/2004/ncac-curriculum-modification.html>
- Komis, V., Depover, C., et Karsenti, T. (2013). L'usage des outils informatiques en analyse des données qualitatives. Récupéré de <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article216>
- Krenn, B., Pelachaud, C., Pirker, H., et Peters, C. (2011). *Embodied conversational characters: Representation formats for multimodal communicative behaviours Emotion-Oriented Systems*. Allemagne: Springer.
- Lakoff, R. (1975). Linguistic theory and the real world. *Language Learning*, 25(2), 309-338.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: notions et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (Éd.), *Les méthodes de recherche qualitative* (p.49-64). Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Renald, L. (Ed.) (2005) *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3 ed.). Canada: Guérin.
- Lewthwaite, B., McMillan, B., Renaud, R., Hainnu, R., et MacDonald, C. (2010). Combining the Views of "Both Worlds": Science Education in Nunavut" Piquisiit Tamainik Katisugit". *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*.(98) 1-71.
- Lievens, J. (2013). Multiliteracies in action. A didactic toolkit for the teaching et learning of 21st century communication skills. *World Academy of Science, Engineering and Technology* (77) 1809.
- Lodico M. G., Spaulding, D. T. et Voegtle K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Wiley.
- Marien, B., et Beaud, J.-P. (2003). Guide pratique pour l'utilisation de la statistique en recherche. Le cas des petits échantillons. Récupéré du site de l'agence universitaire de la francophonie: http://www.dlf.auf.org/IMG/pdf/Guide_pratique_pour_l_utilisation_de_la_statistique_en_recherche.pdf

- Mazer, J. P., McKenna-Buchanan, T. P., Quinlan, M. M., & Titsworth, S. (2014). The Dark Side of Emotion in the Classroom: Emotional Processes as Mediators of Teacher Communication Behaviors and Student Negative Emotions. *Communication Education*, 63(3), 149-168. doi:10.1080/03634523.2014.904047
- McIntyre, E., et Stone, N. J. (1998). Culturally Contextualized Instruction in Appalachian-Descent and African-American Classrooms. *National Reading Conference Yearbook*, 47, 209-220. Récupéré de : <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ587435&lang=fr&site=ehost-live>
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press Cambridge, MA.
- Miles, M. B., et Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Londre, Dehli: Sage.
- MEESR (2014) Statistiques de l'éducation: Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Bibliothèque et archives nationales du Québec. Récupéré sur le site du MEESR: <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/statistiques-de-leducation/>
- MEQ (2001) La formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles. Bibliothèque nationale du Québec. Récupéré du site du MEQ: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titul_ari_sation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf.
- MEQ (2006) Programme de formation de l'école québécoise: Enseignement secondaire, premier cycle. Bibliothèque nationale du Québec. Récupéré du site du MELS: http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/pdf/prfr_msec1ercyclev2.pdf
- Monaghan, L., Goodman, J. E., et Robinson, J. M. (2012). *A cultural approach to interpersonal communication: Essential readings*. Wiley-Blackwell: Grande-Bretagne.
- Morris, L. et O'Sullivan, D. (2007). *L'acquisition du français ou de l'anglais langues secondes par les élèves autochtones de la maternelle à la 6^e année du primaire: les défis à relever*. Montréal : Université du Québec à Montréal. Récupéré sur le site de Fonds de Recherche Société et Culture: http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/uploadlediteur/RF_Lori_20Morris.pdf
- Moore, S., Tulk, W., et Mitchell, R. (2005). Qallunaat Crossing: The Southern-Northern Divide and Promising Practices for Canada's Inuit Young People. *First Peoples Child et Family Review*, 2(1), 117-129.
- Mujawamariya, D. (2006). *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada : Dilemmes et défis*. Peter Lang International Academic Publishers.
- Myers, G. E., et Myers, M. T. (1984). *Les bases de la communication humaine: Une approche théorique et pratique* (2e ed.). Montréal, Québec: McGraw-Hill.
- Ness, M. K. (2010). Reading Horizons. *Reading Horizons*, 50(2).

- Nurmi, J.-E., Viljaranta, J., Tolvanen, A., et Aunola, K. (2012). Teachers adapt their instruction according to students' academic performance. *Educational Psychology*, 32(5), 571-588.
- Paré, M. (2012). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada) Récupéré de Papyrus: <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6293>
- Pauktuutit Inuit Women of Canada (2006). The Inuit way: a guide to Inuit culture. Ottawa, Canada. Récupéré de : <http://thefanhitch.org/InuitWay.pdf>
- Pesco, D., et Crago, M. (2010). Language socialization in Canadian Aboriginal communities . Dans Duff, P. et Hornberger, N. (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (8) 273-284. New York: Springer.
- Parsons, S. A., Davis, S. G., Scales, R. Q., Williams, J., et Kear, K. (2010). How and why teachers adapt their literacy instruction. Dans S. Szabo, M.B. Sampson, M. Foote, et F. Falk-Ross (Eds.), *Mentoring literacy professionals: Continuing the spirit of CRA/ALER after 50 years* (31) 221-236.
- Parsons, S. A. (2012). Adaptive Teaching in Literacy Instruction Case Studies of Two Teachers. *Journal of Literacy Research*, 44(2), 149-170.
- Philips, S. (1988). Similarities in North American Indian groups non-verbal behavior and their relation to early child development. Dans Darnell R. et Foster M.K. (eds.), *Native North American interaction patterns* 150-167. Québec: Musée National du Canada.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery : Presses de l'Université du Québec
- Povinelli, E. A. (1995). Do rocks listen? *American anthropologist*, 97(3), 505-518.
- Powell, R. G., et Powell, D. (2015). *Classroom communication and diversity: Enhancing instructional practice*. New York: Routledge.
- Preteuille, M. A. (2011). *La pédagogie interculturelle entre multiculturalisme et universalisme*. (Thèse de doctorat, Université de Porto).
- Prud'homme, L., Folbec, A., Brodeur, M., Presseau, A., et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the canadian association for curriculum studies*, 3(1).
- Putnam, L. L., & Mumby, D. K. (Eds.). (2013). *The SAGE handbook of organizational communication: Advances in theory, research, and methods*. Sage Publications.
- Richards, J. C., et Schmidt, R. W. (2014). *Language and communication (Applied linguistics and language study)*. New York : Routledge.
- Riel-Roberge, D. (2015). *La préparation des enseignants d'aujourd'hui, à travers leur formation, à enseigner aux élèves inuit avec leurs dualités culturelle, identitaire et scolaire*. (Mémoire de maîtrise, Québec, UQAT).

- Roy, N., et Garon, R. (2013). Hors thème Étude comparative des logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives: de l'approche automatique à l'approche manuelle. *Recherches qualitatives* (154).
- Rychly, L., et Graves, E. (2012). Teacher Characteristics for Cultu
Multicultural Perspectives, 14(1), 44-49.
- Samovar, L., Porter, R., McDaniel, E., et Roy, C. (2015). *Communication between cultures*. Ontario, Canada : Nelson Education.
- Sander, N. (2013). *The Construction and Evaluation of a Questionnaire Measuring Geekism*. (thèse de maîtrise, Université de Twente, Pays Bas). Récupéré du site de l'Université de Twente: <http://essay.utwente.nl/64149/>
- Sarrazy, B. (2001). Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques. Contribution à une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 136(1), 117-132.
- Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke: Édition du CRP.
- Skinner, B. F. (2014). *Verbal behavior*. BF Skinner Foundation. Première édition (1957). New York: Appleton.
- Smitherman, G. (2000). *Talkin that talk: Language, culture, and education in African*. Londre, Royaume-Unis: Routledge.
- Smitherman, G., et Villanueva, V. (2003). *Language diversity in the classroom: From intention to practice*. Illinois: SIU Press.
- Snell, M., et Janney, R. (2004). *Teacher's guides to inclusive practices: Collaborative teamwork*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stamatis, P. J. (2011). Nonverbal Communication in Classroom Interactions: A Pedagogical Perspective of Touch. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1427-1442.
- Stairs, A. (1991). Learning Processes and Teaching Roles in Native Education: Cultural Base and Cultural Brokerage. *Canadian Modern Language Review*, 47(2), 280-294.
- Surrey (novembre 2016). Université de Surrey. CAQDAS Dedoose: Distinguishing features and functions.
<https://www.surrey.ac.uk/sociology/research/researchcentres/caqdas/files/DEDOOSE%20-%20distinguishing%20features%20FINAL.pdf>
- Teodorescu, C.-N. (2010). La communication non verbale dans la classe de FLE. *Analele Universităţii din Craiova. Seria Ştiinţe Filologice. Lingvistică*(1-2), 190-201.
- Terneus, S. K., et Malone, Y. (2004). Proxemics and Kinesics of Adolescents in Dual-Gender Groups. *Guidance et Counselling*, 19(3), 118-123.
- Trudel, L., Simard, C., et Vonarx, N. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives*, 38-45.

- Tremblay, R.R. et Perrier, Y. (2006). *Savoir plus: outils et méthodes de travail intellectuel*. Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 2e éd.
- Udvari-Solner, A. (1992). *Curricular Adaptations: Accommodating the Instructional Needs of Diverse Learners in the Context of General Education*. Récupéré du site Institute of education science: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED354685.pdf>
- Udvari-Solner, A. (1994). *A decision-making model for curricular adaptations in cooperative groups. Creativity and Collaborative Learning: A Practical Guide to Empowering Students and Teachers*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Université Lakehead, site Web consulté en avril 2016
<https://www.lakeheadu.ca/academics/departments/education/pd/register-for-a-course-or-workshop/course-and-workshop-database/node/19643>
- Université McGill, site Web consulté en avril 2016
<http://www.mcgill.ca/continuingstudies/node/2926>
- Vaismoradi, M., Turunen, H., et Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing et health sciences*, 15(3), 398-405.
- Vetter, A. (2013). “You Need Some Laugh Bones!” Leveraging AAL in a High School English Classroom. *Journal of Literacy Research*, 45(2), 173-206.
- Vick-Westgate, A. (2002). *Nunavik: Inuit-controlled education in arctic Quebec*. Canada: University of Calgary Press.
- Vlăduțescu, Ș. (2013). Communication Beings: Four Communication Prototypical Figures. *International Journal of Education and Research*, 1(11).
- Walsh, S. (2006). Talking the talk of the TESOL classroom. *ELT Journal*, 60(2), 133-141.
- Whitaker, J. A. (2011). High school band students’ and directors’ perceptions of verbal and nonverbal teaching behaviors. *Journal of Research In Music Education*, 59(3), 290-309.
- Whiteman, M. F. (1981). *Writing: The nature, development, and teaching of written communication*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Réimpression 2010. New York: Routledge.
- Wilson, J. H., et Locker Jr, L. (2007). Immediacy scale represents four factors: Nonverbal and verbal components predict student outcomes. *The Journal of Classroom Interaction*, 4-10.
- Windhal, S., Signitzer, B. H., et Olson, J. T. (1993). *Utilisation des théories de la communication: Une introduction à la planification de la communication*. Sainte Foy, Québec: Télé-Université.
- Wood, J. T. (2015). *Interpersonal communication: Everyday encounters*. Nelson Education.
- Rickford, J.R., (1999) African American Vernacular English: Features, evolution, educational implications. *Language in Society*, 32(01), 122-128.

- York, D. (2013). *Investigating a Relationship between Nonverbal Communication and Student Learning*. (thèse de doctorat, Lindenwood University, Missouri). Récupéré du site Proquest: <http://search.proquest.com/docview/1477858820>
- Zemel, A., et Koschmann, T. (2011). Pursuing a question: Reinitiating IRE sequences as a method of instruction. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 475-488.