

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE DE MAÎTRISE

PRÉSENTÉ AU DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

GENEVIÈVE DUCHESNE

ACCOMPAGNER LES ENSEIGNANTES POUR MIEUX DÉVELOPPER LES
COMPÉTENCES DE COMMUNICATION CHEZ LES ÉLÈVES : UN PREMIER PAS
VERS LA DIMINUTION DE LA VIOLENCE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

JUILLET 2013

Sommaire

Ce mémoire contient toutes les étapes de la recherche-action que nous avons réalisées. Premièrement, nous présentons la problématique de la violence à l'école qui nous conduit au manque de compétence à communiquer chez les élèves. Il devient alors nécessaire pour nous de former les enseignantes à mieux enseigner les compétences de communication. Deuxièmement, les trois objectifs de la recherche sont explicités ainsi que le cadre théorique sur lequel repose cette recherche-action. Ainsi, nous développons sur les concepts de la violence, de la communication, des compétences de communication et de l'intervention pédagogique. Troisièmement, nous poursuivons avec les questions de notre recherche ainsi que les orientations méthodologiques qui ont guidé notre expérimentation. Nous décrivons le type de recherche choisi : la recherche-action. Nous développons également sur le profil des trois participantes de la recherche et nous expliquons les instruments utilisés tels que la communauté d'apprentissage, le questionnaire, les journaux de bord et l'entrevue. Quatrièmement, nous présentons les résultats de cette recherche ainsi que l'interprétation de ceux-ci. Nous abordons alors les interventions et situations de communication privilégiées par les enseignantes avant et pendant la recherche. Nous démontrons aussi le changement de pratique effectué par les participantes, les raisons de ce changement, les situations de communication jugées les plus favorables au développement des compétences de communication et les liens perçus par les enseignantes entre la communication et la violence à l'école. Cinquièmement, nous concluons ce mémoire en élaborant sur les retombées de cette recherche et les limites s'y rattachant.

Remerciements

Au terme de ce périple, je désire remercier toutes les personnes qui m'ont soutenue tout au long de cette démarche. Pour ses commentaires éclairés et pertinents, son support moral ainsi que ses formidables qualités de guide et de leader, j'aimerais profondément remercier Martine Peters, qui a sagement dirigé ce mémoire. Mme Peters m'a permis de mener à terme ce projet tout en respectant mes nouvelles fonctions de «maman».

Je voudrais remercier les deux enseignantes et collègues qui, tout au long d'une année scolaire, ont participé à cette recherche. Sans elles, la recherche n'aurait pas été possible. J'aimerais également remercier Dominique Laflamme et Manon Gignac, collègues étudiantes et assistantes à certaines heures, pour vos encouragements et vos rôles de «facilitatrices» lors de certaines étapes de la recherche.

Je désire remercier également mon conjoint Jean-François, pour son support et sa patience lors des périodes intenses de rédaction. Merci à ma fille Marie-Ange, merveilleux cadeau que la vie m'a offert au cours de cette maîtrise, qui m'a aidé à trouver un sens à toute cette démarche lors des moments de découragements.

J'aimerais aussi remercier ma belle-mère qui m'a offert un refuge à certaines occasions où j'avais besoin d'une «bulle» pour rédiger.

Enfin, j'aimerais rendre un hommage tout particulier à mes parents, grâce à qui tout a commencé. Dès mon plus jeune âge, ils m'ont transmis les valeurs du dépassement de soi, de l'importance des études, de la patience et de la persévérance nécessaires à la mise en œuvre d'un tel projet. Merci pour tout!

Table des matières

Sommaire	ii
Table des matières.....	iv
Introduction.....	1
Chapitre I: Problématique.....	3
La violence à l'école	4
Les comportements violents chez les élèves et les habiletés sociales.....	6
La compétence à communiquer : un outil pour développer les habiletés sociales.....	6
La place de la communication dans le <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> (2006)	7
Les limites de la recherche.....	12
Chapitre II: Cadre conceptuel	14
La violence à l'école	15
La communication.....	22
Les compétences de communication.....	31
L'intervention pédagogique	36
Synthèse des concepts ciblés par notre recherche	41
Chapitre III: Orientations méthodologiques	44
Une recherche-action.....	45
Les participantes de la recherche	47
Les instruments utilisés	49
Les types d'analyse utilisés	62

La validation des données	64
Chapitre IV: Les résultats de la recherche	65
Les interventions pédagogiques et situations de communication pratiquées par les enseignantes avant le projet (question 1)	66
Les changements de pratique apportés par les enseignantes concernant les interventions pédagogiques effectuées et situations de communication pratiquées (question 2)	72
Les situations de communication jugées favorables au développement des compétences de communication chez les élèves et leurs impacts sur la violence à l'école (question 3)	83
Chapitre V: Interprétation des résultats de la recherche	91
Les interventions pédagogiques et situations de communication pratiquées par les enseignantes avant le projet.....	92
Les nouvelles interventions et situations de communication pratiquées au cours de projet de recherche	97
Les changements de pratique effectués par les enseignantes et les impacts observés sur la violence à l'école.....	104
Conclusion	114
Références.....	118
Appendice A: Le calendrier des rencontres	128
Appendice B: Les ordre du jour des rencontres.....	130
Appendice C: Description des activités proposées aux enseignantes	135
Appendice D: Le questionnaire des participantes.....	145
Appendice E: Le journal de bord des participantes	149
Appendice F: Le protocole d'entrevue	154

Appendice G: Les données brutes..... 156

Liste des figures

Figure 1. Le modèle SOMA de Legendre (2005).	37
Figure 2. Les styles d'intervention de Paquette (1985).	39
Figure 3. Le processus type de la recherche-action (Karsenti, Savoie-Zajc, 2004).....	46

Liste des tableaux

Tableau 1. Présentation des concepts essentiels ciblés par notre recherche	41
Tableau 2. Les données démographiques des participantes de la recherche	48
Tableau 3. Nombre d'interventions pédagogiques pratiquées par les enseignantes avant le projet selon les sources	67
Tableau 4. Nombre de situations de communication pratiquées avant le projet selon les sources.....	69
Tableau 5. Le nombre d'interventions pédagogiques effectuées par les enseignantes pour développer la compétence de communication chez leurs élèves pendant le projet selon les sources.....	73
Tableau 6. Le nombre de situations de communication expérimentées par les enseignantes pour développer la compétence de communication chez leurs élèves selon les sources	75
Tableau 7. Le nombre d'interventions pédagogiques de communication effectuées et situations de communication planifiées avant et pendant le projet de recherche	78
Tableau 8. Le nombre de raisons expliquant le changement de pratique effectué selon les participantes lors de l'entrevue de groupe	79
Tableau 9. Le nombre de situations jugées favorables par les enseignantes au développement des compétences de communication chez les élèves selon les sources...	84
Tableau 10. Le nombre de liens observés par les enseignantes entre le développement des compétences de communication chez les élèves et la violence à l'école selon les sources	86

INTRODUCTION

« ... l'école est le lieu où l'on prépare des individus à vivre ensemble... »
(Jacquard, 2008)

Cette citation évoque la finalité de l'école telle qu'elle est perçue par Albert Jacquard, ingénieur, docteur en génétique, en biologie humaine et philosophe. En fait, sa pensée rejoint tout à fait la nôtre: nous pensons que l'enseignement des compétences sociales à l'école permet d'amener l'élève à devenir un citoyen responsable, capable de vivre harmonieusement en société. Or, les élèves ne partent pas tous égaux en matière de compétences sociales et bien souvent, la violence est pour certains la seule façon de satisfaire l'un ou l'autre de leurs besoins (Bovay, 2007).

Afin de présenter le contexte dans lequel cette recherche-action s'inscrit, nous expliciterons d'abord une préoccupation des enseignantes du primaire et du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS): la violence à l'école. Nous aborderons par la suite un moyen visant à lutter contre la violence, pouvant être exploité par les enseignantes en salle de classe. En fait, le cœur de cette recherche-action et le sujet de notre accompagnement est le développement des compétences de communication chez les élèves. Nous poursuivons en présentant nos trois objectifs de recherche, notre cadre conceptuel, nos questions spécifiques de recherche ainsi que nos orientations méthodologiques. Nous présenterons ensuite les résultats de la recherche ainsi que l'interprétation que nous en faisons. Enfin, nous décrirons les différentes retombées et limites de cette recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La problématique présentée dans le cadre de notre recherche-action (RA) est issue d'observations et de réflexions au regard de la violence scolaire et des interventions des enseignantes la concernant, dans une perspective de prévention du problème. Pour débiter, nous aborderons la violence à l'école, les comportements violents des élèves et le développement des habiletés sociales. Nous poursuivons avec les compétences de communication comme outil du développement des habiletés sociales ainsi que sa place dans le Programme de formation de l'école québécoise (PDFEQ) (MELS, 2006). Enfin, nous préciserons notre posture pour prévenir le problème de la violence en démontrant l'importance d'outiller les enseignants au développement des compétences de communication chez les élèves.

La violence à l'école

La situation de la violence dans les écoles est au premier rang des préoccupations des enseignantes (Royer, 2005). L'auteur mentionne que les enseignantes observent hebdomadairement des incivilités et des comportements agressifs chez les élèves. La citation suivante, exprime également l'importance de se préoccuper du problème de la violence à l'école :

« Dans l'exercice de leur métier d'élèves, les enfants d'aujourd'hui ont donc besoin plus que jamais les uns des autres pour se développer; mais en même temps ils ont parfois des rapports plus conflictuels avec leurs pairs que par le passé, à la fois parce qu'ils savent moins s'y prendre pour entrer en relation et parce qu'ils vivent dans une société où la violence est de plus en plus présente» (Bissonnette et Richard, 2001, p.40).

Tel que rapporté par Bissonnette et Richard (2001), les relations entre les élèves sont plus conflictuelles de nos jours et poussent le MELS à adopter des mesures pour contrer la violence à l'école. D'ailleurs, Mme Courchesne, la ministre de l'Éducation, du

Loisir et du Sport, a dévoilé en avril 2008 un plan d'action qui vise à contrer ce problème : *La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble!* (Gouvernement du Québec, 2008). Les écoles étaient dès lors tenues d'établir un portrait de la situation au sujet de la violence dans leur établissement, pour, par la suite, rédiger un plan de lutte contre la violence et l'intimidation. Ce plan de lutte devait aussi se conformer à la loi no56, loi visant à prévenir et à combattre la violence et l'intimidation à l'école, adoptée en juin 2012 (MELS, 2012).

Depuis quelques années, nous assistons à une augmentation de l'intérêt porté à l'égard de la violence dans les écoles à travers les médias (Tremblay *et al.*, 1996; Vitaro & Gagnon, 2000). Aux bulletins de nouvelles et dans les émissions d'affaires publiques, les tueries dans des établissements d'enseignement, les problèmes d'intimidation dans les écoles ou sur les réseaux sociaux sont des sujets de premier ordre. S'agit-il d'une augmentation réelle de la violence dans les établissements scolaires ou d'un élan médiatique la concernant? En fait, les opinions divergent à ce sujet (Paquin & Drolet, 2006). D'une part, Bullis, Walker & Sprague (2001) affirment que les comportements violents des enfants sont plus fréquents. D'autre part, ces résultats semblent être issus du manque de données objectives sur le sujet pour arriver à conclure quoi que ce soit (Funk, 2001). Peu importe l'opinion adoptée, en tant qu'enseignante, nous observons le phénomène de la violence quotidiennement sur la cour de l'école, dans les corridors et dans la classe.

Les comportements violents chez les élèves et les habiletés sociales

Plusieurs facteurs de risque sont en cause dans l'émergence des comportements violents chez les enfants, tels que le sexe de ceux-ci (chez les garçons du préscolaire notamment), le tempérament, le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, l'absence d'habiletés sociales, les styles parentaux, la pauvreté et les nouvelles réalités familiales (Paquin & Drolet, 2006). Parmi ces facteurs de risque, les habiletés sociales constituent des compétences à développer dès le préscolaire (PDFEQ, 2006) par les enseignantes. Casanova (2004) établit que la classe est un lieu où il est impossible d'éviter les relations sociales. « Or, la relation est un élément essentiel du déclenchement de la violence » (p.20). Nous pensons que le développement des habiletés sociales des élèves pourrait être un moyen afin de prévenir la violence à l'école et que les enseignantes pourraient y jouer un rôle important.

La compétence à communiquer : un outil pour développer les habiletés sociales

Le développement social des enfants est marqué par l'apprentissage d'habiletés qui leur permettront de vivre de façon harmonieuse en société (Hendrick, 2000). Les habiletés sociales sont composées de comportements souhaitables et acceptables en société tels que des comportements altruistes ou empathiques (Hendrick, 2000). Or, des chercheurs tels que Piaget (1948), Damon (1983) et Kohlberg (1985) affirment que l'interaction entre les individus permet l'apprentissage de la vie en société (Hendrick, 2000). Cette citation souligne l'importance de cette affirmation :

« Les apprentissages d'ordre cognitif et intellectuel qui résultent de ces **interactions**, de pair avec le processus de maturation, créent un éventail de connaissances de plus en plus étendu sur le plan social ainsi que des habiletés nécessaires pour le bon fonctionnement de l'individu en société » (Edwards et Ramsey 1986 : cité par Hendrick, 2000, p.214).

Puisque les comportements violents des enfants peuvent être causés par l'absence d'habiletés sociales et comme les interactions entre les individus permettent l'acquisition d'habiletés socialement acceptables, le développement de la compétence à communiquer chez les élèves s'avère être un moyen pour contrer la violence à l'école (Debarbieux, 1990; Aubert, 2001).

Roy (1991) affirme que « certains élèves réagissent de bon droit avec colère, sans toujours réussir à s'exprimer de façon adéquate et satisfaisante à la brusquerie, aux sarcasmes, au mépris, aux provocations de toutes sortes » (p.23). Le fait de « faire jaillir la parole » (Bovay, 2007, p.51) est pour l'auteure un moyen de lutter contre cette violence. En salle de classe, tout comme dans d'autres contextes scolaires, l'enseignante peut « faire jaillir la parole » en développant chez les élèves les compétences disciplinaires et transversales qui concernent la communication dans le PDFEQ (MELS, 2006). Pourtant, selon Lafontaine (2007), il semble que les pratiques pédagogiques des enseignantes pour développer les compétences de communication manquent de solidité.

La place de la communication dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (2006)

Au Québec, l'enseignement dispensé dans les écoles primaires est basé sur le PDFEQ (MELS, 2006). Les enseignantes doivent s'y conformer pour amener les élèves à développer des compétences disciplinaires et transversales

La compétence disciplinaire de communication orale

Dans le domaine des langues, plus précisément en français (langue d'enseignement), il existe quatre compétences disciplinaires. Ainsi, la compétence *Communiquer oralement* concerne le développement de la communication orale chez les

élèves. Quelles situations de communication orale sont utilisées par les enseignantes pour développer cette compétence autre que les exposés oraux? Les enseignantes sont-elles conscientes des implications des compétences de communication en aval ou en amont de la violence entre les élèves?

Une conseillère pédagogique de la Commission scolaire des Draveurs, qui accompagne et guide les enseignantes vis-à-vis leurs pratiques dans la discipline du français, mentionne que « les enseignantes ne développent pas explicitement la compétence (*Communiquer oralement*), elles font faire des exposés oraux » (Entrevue avec Mme Poirier, conseillère pédagogique de la CSD, décembre 2009). Elle continue ses propos concernant les pratiques des enseignantes en signalant qu'elles travaillent beaucoup l'expression, mais peu l'écoute et l'interaction orale entre les élèves. Elle ajoute que la compétence de communication est « la compétence oubliée du Programme de français » et que les enseignantes réclament son soutien surtout en lecture et en écriture. Comme il y a peu de matériel didactique au sujet de l'enseignement de l'oral, peu de formations disponibles et peu de pistes pour l'évaluation de cette compétence, Lafontaine (2007) affirme que les enseignantes utilisent surtout une pratique, qu'elle qualifie de « rassurante », soit l'exposé oral pour développer la compétence disciplinaire *Communiquer oralement*.

Tout comme Mme Poirier, conseillère pédagogique à la CSD, et Lafontaine (2007), nous croyons qu'il y a effectivement un éclairage à apporter sur l'enseignement de la compétence de communication au primaire. Pour y arriver, nous pensons que nous devons accompagner les enseignantes afin qu'elles exploitent plusieurs situations de

communication, autre que les exposés oraux, pour développer la compétence disciplinaire *Communiquer oralement*.

Dans le même ordre d'idées, il y a une autre compétence qui concerne l'oral dans le PDFEQ (MELS, 2006) : la compétence transversale *Communiquer de façon appropriée*.

La compétence transversale de l'ordre de la communication

Puisque la communication est présente dans toutes les activités quotidiennes des élèves, que ce soit lors des jeux sur la cour de récréation ou bien pour demander l'aide d'un pair concernant un travail, nous la retrouvons également à l'intérieur des compétences dites transversales du PDFEQ (MELS, 2006).

Un des quatre ordres de ces compétences est celui de la communication.

« La compétence de l'ordre de la communication permet de partager de l'information avec les autres, directement ou par des véhicules médiatiques, et d'échanger des messages dans un langage précis et approprié. Son impact est majeur tant sur la réussite scolaire que sur la réussite sociale et professionnelle » (Programme de formation de l'école québécoise, 2006, p.37).

Le libellé de cette compétence montre l'impact de son développement sur la réussite scolaire et sociale des élèves. Nos questions demeurent : Quelles interventions pédagogiques de communication mettent en œuvre les enseignantes pour développer cette compétence transversale? Les enseignantes sont-elles conscientes de tous les contextes possibles pour intervenir de façon spontanée auprès des élèves pour développer cette compétence? Nous soulignons ainsi l'importance d'accompagner les enseignantes afin qu'elles élargissent leur spectre d'intervention concernant le développement de la communication chez les élèves.

L'importance d'outiller les enseignantes au développement des compétences de communication chez les élèves

En résumé, les enseignantes semblent préoccupées par le phénomène de la violence à l'école et celui-ci est aussi beaucoup médiatisé. Cette problématique amène le MELS à s'y intéresser. La violence à l'école semble également témoigner d'un manque d'habiletés sociales chez les élèves. De plus, les interactions, faisant partie de la communication, entre les élèves favorisent l'acquisition d'habiletés sociales. Il devient alors nécessaire pour les enseignantes de développer les compétences de communication chez les élèves.

Tel que mentionné précédemment, les pratiques courantes des enseignantes pour développer ces compétences se limitent bien souvent aux exposés oraux devant la classe. Or, les compétences de communication du PDFEQ (2006) semblent négligées et oubliées. Il est donc primordial que nous accompagnions et formions les enseignantes afin qu'elles prennent connaissance de l'éventail des interventions pédagogiques et des situations de communication possibles pour guider les élèves vers l'acquisition des compétences de communication, pouvant ainsi prévenir la violence entre eux.

Voici les objectifs qui ont été ciblés pour tenter d'apporter des correctifs au problème qui nous concerne. :

1- Identifier les interventions pédagogiques de communication et les situations de communication pratiquées par les enseignantes d'une école primaire pour développer les compétences *Communiquer oralement* et *Communiquer de façon appropriée* du PDFEQ chez les élèves (MELS, 2006).

2- Suite à un accompagnement effectué sur le développement des compétences de communication, identifier les changements que les enseignantes d'une école primaire apportent à leurs interventions pédagogiques de communication et aux situations de communication proposées aux élèves pour développer les compétences *Communiquer oralement* et *Communiquer de façon appropriée* du PDFEQ (MELS, 2006).

3- Identifier les interventions pédagogiques de communication et les situations de communication, pratiquées par les enseignantes d'une école primaire, qu'elles considèrent favorables au développement des compétences de communication chez les élèves et identifier les impacts perçus des changements de pratique sur la violence à l'école.

Ce projet de RA comporte toutefois certaines limites. La section suivante met en évidence ces limites.

LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette RA est d'abord limitée par son petit nombre de participantes et sa courte durée. En effet, deux enseignantes du primaire et la chercheure prennent part à la communauté d'apprentissage (CA), ce qui limite les impacts positifs de leurs nouvelles pratiques sur la réussite de l'ensemble des élèves de cette école.

Ultimement, l'impact recherché est la diminution de la violence à l'école primaire. Comme le projet s'échelonne sur une année scolaire seulement, il ne sera pas possible de mesurer la diminution de la violence chez les élèves.

Enfin, le fait que la chercheure animait les rencontres de la CA et que les deux autres participantes étaient les collègues de celle-ci peut avoir eu comme effet d'orienter ou de biaiser les réponses des participantes.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre porte sur le cadre conceptuel sur lequel s'appuie cette RA. Ainsi, nous développerons les concepts de la violence à l'école, de la communication, de la compétence en communication et de l'intervention pédagogique.

La violence à l'école

Même si la diminution de la violence à l'école primaire ne fait pas partie de nos objectifs de recherche, il est tout de même important de s'y attarder puisque ce concept est le point de départ de nos réflexions et le contexte dans lequel cette RA s'inscrit. Sans avoir la prétention de tout démystifier au sujet de la violence à l'école, dont les ouvrages abondent, notre cadre conceptuel en présente quelques définitions, les causes, les formes et les moyens de prévention.

Les définitions

Plusieurs auteurs se sont intéressés au concept de la violence et une multitude de définitions ont été élaborées sur ce concept. Nous présenterons les définitions des auteurs que nous avons jugées pertinentes pour la construction de notre propre définition de la violence à l'école. La pertinence a été déterminée selon certains critères tels que la fiabilité et la renommée des auteurs ainsi que l'actualité des données de l'auteur.

Au niveau mondial, la violence fait partie des préoccupations de la santé publique. Ainsi, l'Organisation mondiale de la santé (OMS), notamment préoccupée par la violence chez les enfants, définit la violence comme suit:

« La menace ou l'utilisation intentionnelle de la force physique ou du pouvoir contre soi-même, contre autrui ou contre un groupe ou une communauté, qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, un décès, des dommages psychologiques, un mal développement ou des privations. » (OMS 2002, p. 5).

Au Québec, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), suite à l'annonce d'un plan d'action pour lutter contre ce problème en 2008, définit également la violence comme suit :

« Toute manifestation de force, de forme verbale, écrite, physique, psychologique ou sexuelle, exercée intentionnellement, directement ou indirectement par un individu ou un groupe, et ayant comme effet de léser, de blesser ou d'opprimer toute personne en s'attaquant à son intégrité, à son bien-être psychologique ou physique, à ses droits ou à ses biens. » (MELS 2009).

De ces deux définitions, nous pouvons remarquer les notions de force et d'intentionnalité, apparaissant dans plusieurs définitions de la violence. De ce point de vue, peu importe le choix du vocabulaire, la violence est l'utilisation de la force, de façon intentionnelle, entraînant des conséquences sur quelqu'un. Les conséquences entraînées par la violence sur une victime sont régulièrement présentes également dans plusieurs définitions de la violence. L'OMS nomme ces conséquences «effets», mais cet organisme ainsi que le MELS énumèrent toutes les conséquences néfastes que peut vivre une personne qui subit la violence.

Debarbieux (1996) expose plusieurs définitions de la violence pouvant être reliées au domaine de la criminologie et du code pénal, aux perceptions qui existent au sein du personnel enseignant et des élèves, au sentiment d'insécurité que l'auteur nomme «sentiment de violence». L'auteur affirme qu'il n'existe pas de savoir universel à propos de la violence et qu'un événement ou un comportement peut être qualifié de violent s'il a été perçu comme tel par un individu.

Pour sa part, Bovay (2007) relève une quarantaine de définitions de la violence qu'elle présente dans son ouvrage. Elle aussi admet qu'il existe une pluralité de visions

en ce qui concerne la violence et que le concept touche étroitement les valeurs de chaque individu, ce qui est relié au concept de perception de la violence de Debarbieux (1996). Bovay (2007) mentionne la pertinence de lire plusieurs définitions de la violence, de faire l'exercice d'en choisir trois qui correspondent le plus à nos préoccupations afin de bâtir notre propre définition. Nous avons d'ailleurs fait l'exercice proposé par l'auteure.

Afin de bâtir notre propre définition, nous nous sommes inspirés de celles de l'OMS (2002), de celle du MELS (2009) et d'une autre exposée par Bovay (2007) qui est en lien avec la théorie des besoins de Maslow (1972) : « une réaction désespérée d'un système qui subit une entrave persistante à la satisfaction de l'un ou l'autre de ses besoins » (Bovay, 2007, p.33). Avant d'exposer notre définition de la violence, il est nécessaire d'éclaircir les causes de la violence et d'expliquer les formes que peuvent prendre la violence, ce qui précisera davantage notre définition.

Les causes de la violence

Bovay (2007) relève quelques causes qui peuvent être à l'origine de la violence. L'auteur mentionne entre autres des facteurs familiaux comme la déstabilisation des familles, la pauvreté, la culture et l'influence de l'écoute de la télévision à la maison (Bovay, 2007).

Aubert (2001) avance aussi que la télévision et les différents médias sont impliqués dans l'origine de la violence, mais l'auteur rapporte qu'il s'agit plutôt d'« activateurs » de la violence et ne constituent pas des causes véritables. L'auteur attribue plus précisément la violence à une difficulté pour l'enfant d'accepter les frustrations. Il ajoute que les comportements violents de l'enfant peuvent être causés par sa difficulté à

intégrer les règles, par une personnalité fragile, par l'absence d'un sentiment d'appartenance et par la pauvreté du langage (Aubert, 2001).

Roy (1991) et Gauvin (1995) considèrent qu'il y a d'autres causes de la violence à l'école que celles qui sont attribuables à l'enfant seulement. Les auteurs classent les différentes causes de la violence selon un modèle systémique: les causes relevant de l'élève (causes interpersonnelles), celles relevant de l'école (causes institutionnelles) et celles relevant de la société (causes sociétales).

Parmi les causes interpersonnelles, Roy (1991) inclut l'âge de l'élève, le sexe de celui-ci, son milieu socio-économique et son niveau de mésadaptation socio-affective (tempérament difficile). Par exemple, un élève provenant d'un milieu défavorisé et souffrant d'un trouble déficitaire de l'attention non traité, peut être davantage enclin à utiliser la violence envers ses pairs.

En ce qui concerne les causes institutionnelles, Roy (1991) décrit comment certains comportements des enseignants peuvent engendrer des comportements violents chez les élèves: le non-respect du rythme de l'apprenant, les nombreuses exigences, l'abus de mesures punitives et une faible relation maître-élève due à une surpopulation des élèves dans les classes. Par exemple, un enseignant qui exige d'un élève présentant un trouble d'apprentissage de performer au même niveau que les autres élèves de la classe sans apporter des mesures d'appuis supplémentaires à l'élève, favorise l'apparition de comportements potentiellement violents chez l'élève. L'élève pourrait alors commencer à lancer ses cahiers, déchirer ses feuilles, insulter l'enseignant ou les autres élèves de la classe. L'auteure mentionne également des causes en lien avec la gestion et

le climat créé par l'établissement : l'aspect physique des locaux et l'écart d'âge entre les élèves, qui a pour conséquence l'augmentation de l'intimidation et des moqueries (Roy, 1991).

Enfin, la violence est attribuable à certains phénomènes de la société (causes sociétales) tels que les faibles rapports sociaux entre les individus en milieu urbain, les changements familiaux et les différentes valeurs véhiculées (Roy, 1991). Par exemple, un élève qui vit avec un parent monoparental qui prône la violence pour gagner le respect des autres est encouragé à utiliser la violence avec ses pairs.

Il existe plusieurs formes de la violence. Les précisions à ce sujet nous mèneront enfin à notre propre définition de la violence.

Les formes de la violence

La violence existe sous plusieurs formes. Selon Bovay (2007), les formes les plus connues seraient les agressions physiques et les agressions verbales. Les agressions physiques sont représentées par l'usage de la force, conscient ou non, tels que les bagarres et les bousculades (Debarbieux, 1996).

Bovay (2007) remarque aussi des formes de violence plus sous-entendues telles que les messages contradictoires, les dénis et les violences non-verbales.

La violence verbale. La violence verbale est composée d'insultes, de disqualifications, de rejets, de banalisations, de culpabilisations et de chantages (Bovay, 2007). Zeilinger (2003) ajoute à ces exemples le dénigrement, le fait de répandre des rumeurs sur quelqu'un et les mensonges. L'auteure ajoute qu'il est difficile de définir la

violence verbale comme telle, car la plupart des études sur la violence englobe également la violence verbale et les définitions diffèrent d'une étude à l'autre. Zeilinger (2003) mentionne, tout comme Debarbieux (1996) et Bovay (2007), que ce qui peut être de la violence verbale pour un individu ne l'est pas nécessairement pour un autre, rendant l'exercice de définir la violence verbale ardu.

Leclerc, Beaumont *et al.* (2007) mentionnent, comme les auteurs précédents, que la violence de forme verbale est caractérisée par des injures, des messages méprisants ou humiliants, des interdictions, du chantage et des menaces d'agression physiques. Ainsi, ils définissent la violence verbale comme l'utilisation de la parole, par des injures notamment, afin d'exercer un pouvoir sur quelqu'un. Nous remarquons, tout comme dans les définitions de la violence, la présence de la notion de force ainsi que les effets néfastes qu'entraîne cette forme de violence sur une victime dans cette définition.

Comme la violence verbale est néanmoins reliée au concept de la communication et que nous interviendrons auprès des enseignantes pour développer ces compétences chez les élèves, voici notre définition de la violence verbale : « La violence verbale est une réaction verbale d'un élève, caractérisée notamment par des menaces ou des insultes, afin de manifester un rapport de force ou de combler tout autre besoin qui ne l'est pas » (adaptée de Maslow, 1972; Bovay, 2007; Leclerc, Beaumont *et al.*, 2007; MELS, 2009).

Les violences non-verbales. Bovay (2007) explique que la violence peut aussi se manifester de façon non-verbale. Cette forme de violence peut être manifestée par le ton de la voix. Par exemple, un élève qui utilise un ton de voix menaçant ou moqueur peut faire preuve de violence envers un autre élève. De plus, des soupirs, des regards, des

gestes et des mimiques peuvent également être utilisés pour manifester de la violence. Par exemple, un élève qui frôle les vêtements d'un autre élève et qui exprime intentionnellement une mimique de dégoût et un regard rempli de mépris à son égard, fait vivre de la violence à l'autre élève en cherchant à le rabaisser aux yeux des autres. À la lumière des explications de Bovay (2007) sur l'existence de la violence non-verbale et du lien existant entre cette forme de violence et le concept de communication, voici notre définition de la violence non-verbale : « La violence non-verbale est une réaction non-verbale d'un élève, caractérisée notamment par des regards, gestes et mimiques, afin de manifester un rapport de force ou de combler tout autre besoin qui ne l'est pas » (adaptée de Maslow, 1972; Bovay, 2007; Leclerc, Beaumont *et al.*, 2007; MELS, 2009).

En plus de définir la violence sous plusieurs formes et d'en établir les causes possibles, les auteurs suggèrent également des moyens pour la prévenir.

La prévention de la violence : des moyens pour intervenir

Bovay (2007) se penche sur la prévention de la violence à l'école et affirme qu'il est important pour le personnel en milieu scolaire de définir, réfléchir et discuter à propos de la violence afin d'apporter ensuite des moyens pour lutter contre ce fléau. Les suggestions de l'auteure s'inscrivent dans le même ordre d'idées que celles du MELS. En effet, le MELS a invité les écoles à faire l'état de la situation au sujet de la violence dans leur établissement, pour, par la suite, rédiger un plan d'action pour lutter contre la violence et l'intimidation tout en se conformant à la loi no56 (MELS, 2012).

Debarbieux (1990) propose des stratégies pour prévenir la violence en salle de classe qui s'orientent vers le rétablissement de la communication entre les protagonistes

de celle-ci. Les solutions préventives d'Aubert (2001) sont également de l'ordre de la communication. L'auteur évoque l'importance de travailler avec les acteurs de la violence l'intention du langage sous la forme d'un dialogue favorisant la relation et le respect de l'autre.

La communication est donc au cœur de la prévention de la violence selon plusieurs auteurs. Nous allons donc maintenant la définir plus spécifiquement.

La communication

Afin de faire la lumière sur le concept de la communication et pour jeter les bases sur lesquelles porte notre accompagnement auprès des enseignantes, nous abordons les définitions de la communication, les contextes de la communication, les processus impliqués dans la communication, la communication de forme verbale et non-verbale et les types de communication.

Définitions de la communication

Dans cette section, nous présentons trois définitions qui ont permis de bâtir notre propre définition de la communication : celle de De Vito (1993), de Devirieux (2007) et d'Argarwal (2010).

Tout d'abord, De Vito (1993) définit la communication comme suit : « Il y a communication lorsqu'on émet ou reçoit des messages et lorsqu'on donne une signification aux signaux d'une autre personne » (p.5).

Ensuite, Devirieux (2007) définit ce concept comme : « L'opération au cours de laquelle des sujets échangent ou partagent des infos pour en arriver à : une compréhension réciproque, un accord mutuel ou une action commune » (p.5).

Enfin, Agarwal (2010) relie la communication à trois éléments essentiels pour la définir. Premièrement, la communication est le processus de transmission et de réception des messages verbaux et non-verbaux. Deuxièmement, la communication implique au moins deux personnes, l'émetteur et le destinataire. Troisièmement, la communication est un processus car elle est continue, réciproque et dynamique (Agarwal, 2010).

Essentiellement, ces trois définitions décrivent la communication comme une action entre deux individus d'échanger des messages, ce qui structure notre propre définition. Pour les fins de notre recherche, nous définissons la communication comme suit : «Communiquer est un processus par lequel au moins deux individus émettent et reçoivent des messages verbaux ou non-verbaux» (adaptée de De Vito, 1993; Devirieux, 2007 et Agarwal, 2010).

Des facteurs extérieurs peuvent influencer la communication entre deux individus et même modifier et dénaturer les messages : les contextes dans lesquelles se déroule l'action de communiquer.

Les contextes de communication

La communication se produit à l'intérieur d'un cadre ou d'un environnement nommé « contexte de la communication », qui influence ce qui est dit dans le message ainsi que la manière de le transmettre (De Vito, 1993).

Ces contextes de communication peuvent être, entre autres, d'ordre physique (De Vito, 1993). À titre d'exemples, la cafétéria de l'école ou bien la cour de récréation peuvent être des environnements de la communication. Comme il y a beaucoup de bruits dans ces lieux, la réception des messages peut y être plus ardue pour les élèves et avoir

comme effet de modifier le message verbal s'il est mal compris de l'autre élève. Agarwal (2010) mentionne d'ailleurs le bruit comme un facteur qui interfère dans la transmission et la réception des messages.

Ces contextes sont parfois d'ordre culturel, dépendamment des croyances ou des styles de vie de chacun. À d'autres occasions, les contextes de communication peuvent être de l'ordre sociopsychologique, par le statut existant entre les gens ou les règles culturelles propres à une société. Il est possible aussi que ces contextes soient d'ordre temporel, par la séquence des événements heureux ou malheureux pouvant survenir (De Vito, 1993).

Pour illustrer l'impact de ces trois autres contextes sur la communication, nous pouvons évoquer un exemple relié au milieu scolaire, adapté de De Vito (1993). Le fait pour un élève d'être en retard lors d'une période de récupération avec son enseignante (contexte temporel) peut entraîner un changement d'humeur chez l'enseignante (contexte sociopsychologique), tout dépendant de l'origine culturelle de cette personne (contexte culturel). Ainsi, la communication entre l'élève et l'enseignante sera influencée positivement ou négativement par ces contextes.

Dans le cadre de notre projet, nous nous attarderons aux différents contextes de communication pour développer la compétence de communication chez les élèves afin de sensibiliser les enseignantes aux influences que peuvent avoir ces contextes sur les relations interpersonnelles des élèves.

Il y a plusieurs processus qui sont impliqués dans la communication entre des individus et la section suivante s'y attarde.

Les processus reliés à la communication

Parmi les processus impliqués dans la communication, nous retrouvons les acteurs de la communication, l'encodage et le décodage, la sélection, la distorsion et la généralisation ainsi que les médiums utilisés pour communiquer. Il est important de définir ce vocabulaire car il sera utilisé lors de notre accompagnement auprès des enseignantes.

Les acteurs de la communication. De Vito (1993) et Agarwal (2010) nomme les protagonistes de la communication « émetteur » et « destinataire ». L'émetteur est celui qui transmet un message tandis que le destinataire est la personne qui le reçoit (De Vito, 1993; Agarwal, 2010). Dans le PDFEQ (2006), nous retrouvons les termes «locuteur» pour désigner l'élève qui transmet un message et «auditeur» celui qui le reçoit.

L'encodage et le décodage. Deux processus se produisent simultanément lors d'une communication: l'encodage et le décodage. L'encodage est l'action de produire un message alors que le décodage est celle de recevoir ou d'interpréter le message de l'émetteur (De Vito, 1993; Agarwal, 2010).

De Vito (1993) explique qu'un émetteur peut être simultanément être un destinataire car il peut encoder et décoder en même temps. Par exemple, l'émetteur écoute ses propres messages et surveille les réactions du destinataire ou ses signaux non verbaux. L'émetteur peut alors traduire les signaux de compréhension ou d'incompréhension du destinataire avec ses cinq sens. La réponse de compréhension ou

d'incompréhension du destinataire au message de l'émetteur est appelé «feedback» par Agarwal (2010) et «rétroaction» par Lafontaine (2011).

La sélection, la distorsion et la généralisation. D'autres processus sont impliqués lors d'une communication entre deux individus et peuvent influencer positivement et/ou négativement les comportements de ceux-ci. La Programmation neuro-linguistique (PNL), qui est un modèle utilisé dans le domaine de la communication, définit trois processus appelés aussi «filtre de la communication»: la sélection, la distorsion et la généralisation (David, Lafleur & Patry, 2004).

Premièrement, la sélection est un processus qui consiste à retenir certaines informations de la communication afin de répondre à des besoins. Il y a alors un écart entre la réalité et ce qui est encodé par une personne, qui retient seulement les éléments en lien avec ses besoins (David, Lafleur & Patry, 2004). Par exemple, un élève qui est inquiet car il est dans l'impossibilité de remettre ses devoirs à temps parle à son enseignante de son problème. Elle lui répond que ce sont des contretemps qui peuvent arriver à l'occasion et qu'il n'y aura pas de conséquences à cela. L'enseignante ajoute qu'il est important que l'élève lui apporte un message de ses parents pour justifier le retard dans la remise des devoirs. L'élève, soulagé de savoir qu'il n'y aura pas de conséquences au retard, omet d'apporter la note justificative de ses parents à son enseignante car il a sélectionné une partie seulement des informations du message pour répondre à son besoin.

Deuxièmement, la distorsion est un processus qui amène un émetteur ou un destinataire à déformer la réalité. Ainsi, lors d'une distorsion, une personne transforme

l'information qu'elle retient car elle l'interprète selon ses croyances (David, Lafleur & Patry, 2004). Par exemple, un élève salue son enseignante en entrant dans la classe et celle-ci ne lui répond pas. L'élève déduit alors que son enseignante est en colère contre lui, ce qui est faux en réalité. L'élève a fait cette distorsion car son enseignante lui a reproché son manque d'attention en classe la veille.

Troisièmement, la généralisation est un processus dans lequel une personne s'appuie sur une expérience vécue pour en faire une loi généralisable à tous (David, Lafleur & Patry, 2004). Par exemple, un élève reçoit un coup de poing d'un autre élève qui fait une crise de colère. L'élève blessé n'aura pas besoin de renouveler l'expérience pour savoir qu'il faut s'éloigner d'un élève qui crie, qui est rouge et qui manifeste sa colère.

Attendu que ces processus influencent non seulement les comportements des élèves, mais aussi leurs perceptions des situations, et que Debarbieux (1990) établit que « La violence est d'abord ce qui est décrypté comme tel par une victime, ou par un observateur qui interprète un fait » (p.38), il est donc nécessaire que ces processus soient expliqués lors de notre accompagnement auprès des enseignantes.

Les médiums utilisés pour communiquer. Il existe une multitude de médiums pour permettre à l'émetteur de communiquer : la parole, l'écriture, les gestes et les sourires (De Vito, 1993; Devirieux, 2007). Il y a également d'autres médiums comme les regards, les rires, les «hum, hum» (Pietro, 1990) et les mimiques (Grandaty & Turco, 2001) utilisés lors d'une communication. Il existe donc des messages verbaux et non verbaux. Pour les fins de cette recherche, nous excluons le médium de l'écriture car il renvoie à

une autre compétence que celles qui concernent la communication orale (PDFEQ, 2006) à développer chez les élèves par les enseignantes.

C'est dans l'utilisation de ces médiums qu'il est possible de distinguer la forme verbale et non-verbale de la communication (De Vito, 1993; Chabot, 2000).

La communication verbale

La communication verbale renvoie à l'utilisation du médium de la parole, par des messages verbaux, pour communiquer (De Vito, 1993). Lafontaine (2011) utilise le terme «communication orale» ou «l'oral» pour désigner cette forme de communication. Nous pouvons donc affirmer que les termes communication verbale et communication orale désignent la même forme de communication. Nous choisissons toutefois le terme communication orale afin de s'harmoniser avec les compétences de communication du PDFEQ (2006).

Lafontaine (2011) mentionne que l'oral est parsemé d'éléments prosodiques : les pauses, le débit, l'intonation, le volume et l'accentuation de la voix. Ces éléments prosodiques font partie des savoirs essentiels de communication orale à enseigner aux élèves selon le PDFEQ (2006) et servent aux élèves à appuyer leur propos.

Selon De Vito (1993), les messages verbaux peuvent comporter deux types de sens. En effet, la dénotation du message est reliée à la signification que le dictionnaire pourrait y donner, alors que la connotation constitue une signification émotionnelle attribuée à un mot ou un terme (De Vito, 1993). Par exemple, les mots «ours en peluche» ont une dénotation reliée à l'apparence de l'objet lui-même, soit un ours fabriqué de tissu

pelucheux et rembourré, alors que cet objet a une connotation affective pour un enfant qui dort tous les soirs avec un ours en peluche.

La communication non-verbale

Nous ne pouvons exclure la communication non-verbale de notre cadre conceptuel car cette forme de communication fait partie intégralement du concept de communication. En effet, certains gestes ou sourires constituent des médiums permettant aux individus de communiquer entre eux (De Vito, 1993; Devirieux, 2007). Lafontaine (2011) considère que l'oral est rempli de langage gestuel : gestes, mimiques et postures.

Lors des conversations ou des échanges entre des individus, Pietro (1990), affirme que l'attention est portée sur des éléments para-verbaux ou extra-verbaux tels que des regards, des rires, des « hm, hm ». Grandaty & Turco (2001) nomment ces éléments des phénomènes extralinguistiques en y précisant, par exemple, les gestes, les mimiques et l'orientation des regards.

La communication non verbale, dont les caractéristiques observables sont décrites précédemment, a des fonctions qui lui sont propres. Pour Chabot (2000), cette communication sert à « remplacer un mot ou une phrase, à accompagner, compléter ou illustrer le discours, à exprimer un état, à accentuer le discours ou à dire le contraire de ce qu'on dit » (p.101-102).

Donc, de forme verbale ou non-verbale, la communication se passe entre un émetteur et un destinataire et implique plusieurs processus. La communication peut aussi être de plusieurs types.

Les types de communication

Il existe plusieurs types de communication selon De Vito (1993). La communication interpersonnelle se produit entre deux personnes alors que la communication intrapersonnelle est l'action de se parler à soi-même. Il y a aussi d'autres types de communication telle que la communication en petits groupes, se produisant au sein d'un petit groupe de personnes et la communication publique, qui se déroule d'un émetteur à un auditoire (De Vito, 1993).

Dans le contexte scolaire, ces types de communication sont appelés «situations de communication» (PDFEQ, 2006). Ainsi l'enseignante peut planifier différentes occasions pour les élèves d'interagir avec les autres, soit en grand groupe ou en groupes restreints.

Lafontaine (2011) utilise le terme «projet de communication orale» pour désigner les types de communication planifiés : le débat, l'entrevue, la discussion, le monologue ou le récit, l'interrogation et l'interaction en équipes.

Pour les fins de notre recherche, nous retenons le terme «situation de communication» pour désigner les types de communication planifiés par l'enseignante pour développer les compétences de communication chez les élèves afin de mieux s'harmoniser avec le PDFEQ (2006).

Notre accompagnement poursuit l'objectif de former les enseignantes à mieux développer les compétences de communication. Il est donc nécessaire de définir les compétences de communication.

Les compétences de communication

Les compétences de communication, qui font l'objet de notre accompagnement auprès des enseignantes, se doivent d'être explicitées. Pour y arriver, nous allons d'abord aborder la notion de compétence, pour, par la suite, définir la compétence de communication. Nous allons ensuite la situer dans le PDFEQ (2006), pour enfin, élaborer davantage sur la didactique de l'enseignement de la communication orale.

Notion de compétence

Avant de définir les compétences de communication, nous devons d'abord définir la notion générale de compétence. Perrenoud (2004) définit la compétence comme une « capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas » (p.7).

Donc, si nous appliquons cette définition de compétence dans le domaine de la communication, nous pouvons la définir comme étant «la capacité de communiquer efficacement dans un type défini de situation en s'appuyant sur des connaissances, mais sans s'y réduire» (adapté de Perrenoud, 2004). La notion d'efficacité est impliquée dans une compétence. Nous allons donc l'éclaircir à l'aide des définitions de certains auteurs.

Définitions de compétence de communication

Castellotti & Py (2002) considèrent que la notion de compétence de communication serait reliée aux domaines des sciences du langage, de la psychologie, de la sociologie et des sciences de l'éducation. Par ailleurs, les travaux de Chomsky (1965) repris par Hymes (1984) distinguent « compétence » de « performance ». La compétence de communication serait un pouvoir inné et une connaissance de la structure langagière

alors que la performance serait un comportement observable beaucoup plus en lien avec l'acte de l'encodage et du décodage.

Voici une autre définition de la compétence de communication, celle de Widdowson (1981) :

« Connaître une langue ce n'est pas seulement comprendre, parler, lire et écrire des phrases. C'est aussi savoir comment les phrases sont utilisées à des fins de communication » (p.11).

Les définitions de Chomsky (1965), Hymes (1984) et Widdowson (1981) évoquent l'importance pour un élève de savoir comment utiliser les connaissances langagières dans le but de communiquer. Nous pouvons donc affirmer, à l'aide de ces auteurs, que communiquer efficacement fait référence à la capacité d'utiliser ses connaissances langagières pour différentes fins de communication.

Afin de permettre aux élèves de devenir des communicateurs efficaces, les enseignantes doivent faire pratiquer les élèves à communiquer à l'aide de différentes situations de communication. La didactique de l'oral devient alors utile pour que les enseignantes diversifient leurs pratiques et fassent des choix éclairés par rapport à la façon d'enseigner la communication orale. Voici un modèle de didactique de l'oral pertinent pour notre projet de recherche.

La didactique de l'oral : Le modèle de Lafontaine (2001)

En matière de didactique de l'oral, Lafontaine (2001) a créé un modèle didactique de production de l'oral en classe de français langue d'enseignement au secondaire, qu'elle adapte ensuite pour l'enseignement au primaire (Lafontaine, 2011). Comme la didactique de l'oral est une discipline relativement récente et que peu de modèles existent

pour le niveau d'enseignement primaire, nous nous sommes intéressés à celui de Lafontaine (2011). Dans ce modèle, l'auteure décrit quatre étapes pour vivre un projet de communication.

En premier lieu, Lafontaine (2011) propose de préciser le but du projet de communication aux élèves et de le planifier. Par exemple, l'enseignante annonce aux élèves, suite à la lecture d'un roman en grand groupe, qu'une discussion est organisée en dyade dans le but d'écrire une suite au roman. Les enseignantes doivent préalablement préciser le nombre de périodes accordées au projet de communication et les situations de communication vécues en lien avec le projet. Lafontaine (2011) suggère de planifier cinq à dix périodes par projet.

En deuxième lieu, Lafontaine (2011) explique l'importance de faire faire aux élèves une production initiale sans aucune préparation de leur part afin qu'ils puissent voir leur progression dans leurs apprentissages. Elle suggère aux enseignantes de filmer ou d'enregistrer les élèves afin d'en garder des traces. C'est également à cette étape que l'auteure propose aux enseignantes de vérifier les connaissances antérieures des élèves, en faisant un retour sur les forces et les faiblesses de leur production initiale. De cette façon, les élèves pourront cibler deux à quatre objectifs à poursuivre au cours du projet (Lafontaine, 2011).

En troisième lieu, Lafontaine (2011) suggère aux enseignantes de planifier des ateliers formatifs en lien avec le projet vécu. Par exemple, un modelage, suivi d'une pratique guidée, peut être organisé par l'enseignante au sujet du langage non-verbal et de son importance lorsque les élèves discutent en dyade.

En quatrième lieu, Lafontaine (2011) décrit l'étape de la production finale qui est évaluée par l'enseignante. Lafontaine (2011) élabore aussi sur l'évaluation par les pairs qui peut accompagner l'évaluation de l'enseignante. De ce fait, l'auteure met l'emphase sur l'importance d'enseigner aux élèves la façon de rétroagir aux productions orales des autres élèves à l'aide du message «je» et de la rétroaction «sandwich». Le message «je» consiste à formuler le commentaire à la première personne du singulier plutôt qu'à la deuxième personne afin de rendre le message moins direct et de favoriser l'ouverture de l'élève qui reçoit le commentaire. En ce qui concerne la rétroaction «sandwich», elle s'effectue en trois étapes, d'où découle l'image du sandwich. Ainsi, l'élève qui utilise cette méthode commence la rétroaction avec un commentaire positif, pour, par la suite, apporter un point à améliorer à l'autre élève. La rétroaction se termine par un commentaire général positif.

Lors de l'élaboration de ce modèle didactique initialement pour l'enseignement au secondaire, Lafontaine (2001) décrit deux statuts d'utilisation de l'oral. Le premier statut d'utilisation de l'oral est celui de l'oral comme médium de l'enseignement. L'oral est alors utilisé au service de l'apprentissage de toutes les matières scolaires. L'auteure nomme ce statut comme l'oral «pour apprendre» (Bergeron, Plessis-Bélair, Lafontaine, 2007). Le deuxième statut d'utilisation de l'oral concerne plutôt l'oral comme objet d'enseignement. Contrairement à l'oral «pour apprendre», ce statut est nommé l'oral «à apprendre» (Bergeron, Plessis-Bélair, Lafontaine, 2007).

Ce que nous décrivons précédemment est un modèle de didactique de l'oral, que l'enseignante peut suivre ou non. Toutefois, l'enseignante doit se conformer à ce qui est

prescrit dans le PDFEQ (2006). Afin de préciser ce que les enseignantes doivent développer en matière de compétence de communication chez les élèves, voici ce que prescrit le PDFEQ (2006).

Le Programme de formation de l'école québécoise (2006)

Lorsque la réforme de l'éducation a été implantée au Québec, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a mis en lumière le passage du paradigme de la connaissance à celui de la compétence. Il y a deux types de compétences dans le PDFEQ (2006) : les compétences disciplinaires, correspondant aux différents savoirs des disciplines de base et les compétences transversales, qui sont, quant à elles, multidisciplinaires. Dans la section suivante, nous allons situer la compétence de communication dans chacune d'elles.

La compétence disciplinaire Communiquer oralement. La compétence disciplinaire du français langue d'enseignement du PDFEQ (2006) concernée par l'oral est Communiquer oralement (p.82). En ce qui concerne cette compétence, des stratégies de communication orale sont à développer chez les élèves, au même titre que des stratégies de lecture et d'écriture. Ces stratégies sont composées de stratégies d'exploration, de partage, d'écoute et d'évaluation (Programme de formation de l'école québécoise, 2006). Selon les statuts d'utilisation de l'oral de Lafontaine (2001), cette compétence disciplinaire fait référence à l'oral «à apprendre». L'oral est alors ce qui fait l'objet de l'enseignement.

La compétence transversale Communiquer de façon appropriée. Toujours dans le PDFEQ (2006), il existe une compétence transversale de l'ordre de la communication :

Communiquer de façon appropriée (p.38). Cette compétence fait référence à la mobilisation des connaissances reliées à la communication dans différents contextes et dans différentes matières chez les élèves. Les enseignantes sont donc amenées à observer comment les élèves communiquent en dehors des moments où elles enseignent la compétence disciplinaire en plus d'utiliser l'oral pour enseigner les sciences ou l'histoire, à titre d'exemples. L'utilisation de l'oral de cette compétence serait l'oral «pour apprendre» (Lafontaine, 2001). Pour les enseignantes, l'oral est alors considéré comme un médium d'enseignement, au service des autres matières.

En somme, les deux compétences qui concernent la communication dans le PDFEQ (2006) ont servi de référentiel pour toutes les situations de communication planifiées lors de l'accompagnement et présentées par la suite aux élèves. Les critères d'évaluation qui y sont reliés ont permis aux enseignantes d'évaluer le niveau de compétence de leurs élèves les concernant.

L'intervention pédagogique

L'intervention pédagogique est un concept un peu plus général qui décrit les relations existantes entre l'enseignante, les élèves et les différents objets d'apprentissage. Dans les sections suivantes, nous décrirons deux modèles d'intervention pédagogique : celui de Legendre (1983, 1996, 2005) et celui de Paquette (1985). Nous pourrions ensuite mieux définir l'intervention pédagogique de communication que nous traitons lors de notre recherche.

Le triangle pédagogique de Legendre (1983, 1996, 2005)

Un des modèles qui s'est attaché aux relations existantes lors d'une intervention pédagogique et qui est cité par plusieurs auteurs est le triangle pédagogique de Legendre (1983, 1996, 2005). Legendre (1983, 1996, 2005) illustre la relation entre le sujet (l'apprenant), l'agent (l'enseignant) et l'objet (les savoirs) sous forme de triangle.

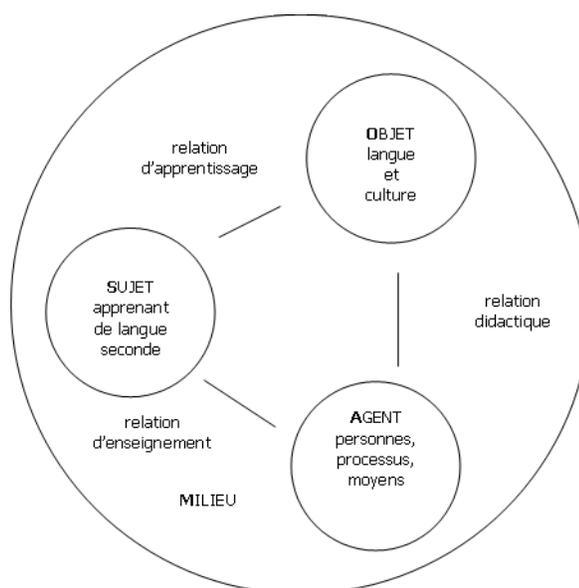


Figure 1. Le modèle SOMA de Legendre (2005).

Legendre (1983, 1996, 2005) décrit trois types de relation entre l'apprenant, l'enseignant et les savoirs : la relation d'enseignement, la relation d'apprentissage et la relation didactique. D'abord, Legendre (1983, 1996, 2005) mentionne que la relation entre l'enseignant et l'apprenant est une relation d'enseignement. L'auteur poursuit en élaborant sur la relation qui existe entre l'apprenant et les savoirs, qu'il décrit comme une relation d'apprentissage. Enfin, l'auteur mentionne la relation didactique existant entre les savoirs et l'enseignante. Par exemple, une enseignante se sert de la didactique des

mathématiques pour arriver à bien enseigner le concept des fractions à ces élèves, qui apprennent grâce à son enseignement.

Legendre (1983, 1996, 2005) définit donc l'intervention pédagogique à l'aide des relations qui existent entre tous les protagonistes impliqués dans l'acte de l'enseignement. Un de ces prédécesseurs, Paquette (1985), a lui aussi mis en lumière les différentes relations existantes entre l'enseignant et l'élève en y développant une typologie.

Le modèle d'intervention pédagogique de Paquette (1985)

Paquette (1985) s'est intéressé à la notion d'intervention ainsi qu'aux différentes pédagogies existantes. L'auteur propose une typologie des interventions possibles et définit l'intervention: « Intervenir, c'est vouloir influencer sur le déroulement d'une action en cours » (p.43). Il précise sa pensée dans un contexte éducatif, c'est-à-dire qu'intervenir, c'est d'avoir comme but d'influencer le développement des gens avec qui nous entrons en relation. Intervenir est donc un acte volontaire car l'intervenant décide, par obligation, par choix ou pour répondre à une demande, de se mêler du développement d'une personne dans un contexte donné (Paquette, 1985).

Appliquée au milieu scolaire, la définition de Paquette (1985) est pertinente pour les interventions pédagogiques des enseignantes dans d'autres contextes que dans la classe. Par exemple, une enseignante qui surveille sur la cour de récréation constate que le ton monte au sein d'un petit groupe d'élèves. L'enseignante décide d'intervenir devant l'imminence d'une bagarre entre des élèves car il y a un danger que ceux-ci se blessent et elle doit veiller à la sécurité de tous. L'enseignante choisit d'intervenir pour faire cesser le conflit. Elle prend le temps d'entendre les versions des élèves impliqués dans le conflit

afin de les aider à le régler. L'enseignante n'avait pas planifié cette intervention pédagogique. Comme le précise Paquette (1985), elle intervient par obligation, par choix ou pour répondre à une demande.

Un peu comme Legendre (1983, 1996, 2005), Paquette (1985) illustre les relations existantes dans l'intervention pédagogique.

Une typologie des styles d'intervention. Paquette (1985) développe une typologie basée sur la relation ou le rapport existant entre l'intervenant et celui qui reçoit l'intervention, le commettant. Nous pouvons voir un lien entre ce qui est défini par Paquette (1985) et la relation pédagogique existante entre l'enseignant et l'élève. Dans cette relation, l'intervenant réfère à l'enseignant et le commettant, à l'élève.

La figure qui suit illustre les six styles d'intervention reconnus par Paquette (1985). L'auteur mentionne que les styles d'intervention reposent sur les valeurs, les principes, les gestes et les pratiques propres à l'intervenant.

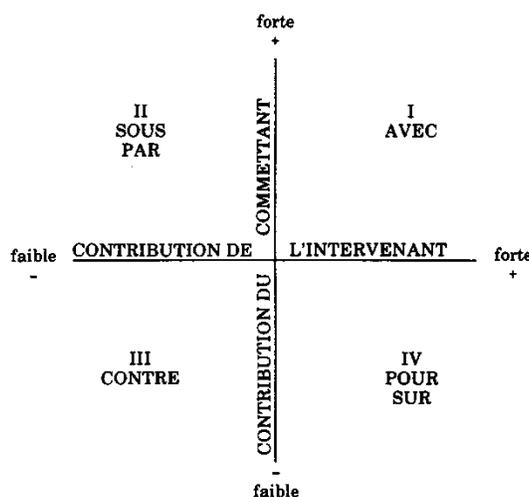


Figure 2. Les styles d'intervention de Paquette (1985).

Cette typologie, illustrée à l'aide d'un plan cartésien, décrit le degré de contribution à la relation intervenant-commettant ou enseignante-élève, allant de faible à forte. Comme l'intervenant agit dans le but d'influencer le commettant, Paquette (1985) utilise des mots de relation tels que « pour, sur, sous, par, avec, contre » afin de décrire le rapport existant entre les protagonistes de l'intervention.

La définition d'intervention pédagogique de communication

La lecture de ces deux modèles d'intervention pédagogique nous permet de définir ce que nous entendons par intervention pédagogique de communication. En comparant le modèle de Paquette (1985) et de Legendre (1983, 1996, 2005), nous pouvons remarquer que dans les deux cas, les auteurs décrivent la relation entre l'enseignante et l'élève. Legendre (1983, 1996, 2005) se distingue de Paquette (1985) par un troisième acteur dans l'intervention : l'objet d'apprentissage. Le modèle de Legendre (1983, 1996, 2005) nous sert de cadre pour l'enseignement planifiée en salle de classe, car, comme la didactique y est incluse, cela sous-entend la préparation de l'enseignante par rapport à son intervention

Le modèle de Paquette (1985), quant à lui, est pertinent également pour notre recherche car il démontre qu'une enseignante peut choisir d'intervenir ou non auprès des élèves et ce choix sous-entend la spontanéité de l'intervention.

C'est pourquoi nous définissons le terme «intervention pédagogique de communication» comme : « une intervention pédagogique pratiquée par une enseignante auprès d'un élève de façon spontanée et non-planifiée pour développer ses compétences de communication» (adapté de Paquette, 1985 et Legendre, 1983, 1996, 2005).

Avant de préciser les questions de notre recherche, il est nécessaire de faire une synthèse des principaux concepts impliqués dans celle-ci.

Synthèse des concepts ciblés par notre recherche

Voici un résumé des quatre concepts essentiels que nous retenons pour notre base théorique de recherche. Nous avons choisi de ne pas y inclure le concept de la violence à l'école puisqu'il n'est pas l'objet principal de cette RA, mais plutôt le contexte de celle-ci. Le tableau qui suit présente donc les définitions de la communication verbale et non verbale, de la situation de communication et de l'intervention pédagogique. Les auteurs principaux de ces concepts sont également présentés dans ce tableau.

Tableau 1
Présentation des concepts essentiels ciblés par notre recherche

Concepts	Définitions	Auteurs
La communication orale	«La communication orale est l'utilisation du médium de la parole, par des messages verbaux, pour communiquer».	Adapté de : De Vito (1993) Lafontaine (2011)
La communication non-verbale	«La communication non-verbale est l'utilisation de certains gestes ou sourires qui constituent des médiums permettant aux individus de communiquer entre eux».	Adapté de : De Vito (1993) Devirieux (2007)
La situation de communication	«La situation de communication est le type de communication planifié par l'enseignante pour développer les compétences de communication chez les élèves, soit en grand groupe ou en groupes restreints».	Adapté de : PDFEQ (2006) De Vito (1993)
Les deux statuts d'utilisation de	«Le premier statut d'utilisation de l'oral est celui de l'oral comme médium de	Bergeron, Plessis-Bélair et Lafontaine (2007)

l'oral	l'enseignement : c'est l'oral pour apprendre». «Le deuxième statut d'utilisation de l'oral concerne l'oral comme objet d'enseignement : c'est l'oral à apprendre».	
L'intervention pédagogique	«L'intervention pédagogique est une intervention pratiquée par une enseignante auprès d'un élève de façon spontanée et non-planifiée pour développer ses compétences de communication».	Adapté de : Paquette (1985) Legendre (2005)

Suite à ce résumé du cadre théorique, nous sommes en mesure de préciser les questions qui nous intéressent plus spécifiquement dans le cadre de cette recherche.

1- En classe du primaire, quelles interventions pédagogiques et situations de communication sont pratiquées par les enseignantes pour développer les composantes des compétences Communiquer oralement et Communiquer de façon appropriée du *Programme de formation de l'école québécoise* (2006)?

2- Quels changements, suite à un accompagnement sur le développement des compétences de communication, les enseignantes du primaire apportent-elles à leurs interventions pédagogiques de communication et aux situations de communication pratiquées auprès des élèves pour développer les compétences de communication orale, qui pourraient avoir un impact sur la violence à l'école?

3- Quelles interventions pédagogiques de communication et situations de communication ont été retenues par les enseignantes du primaire, comme étant favorables au

développement des compétences de communication chez les élèves et permettant aux enseignantes de se sentir mieux outillés lors d'une situation de violence?

Les orientations méthodologiques suivantes démontreront les étapes qui seront franchies afin de réaliser la collecte de données dans le but de répondre à nos questions de recherche.

CHAPITRE III

ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Ce chapitre porte sur toutes les étapes d'ordre méthodologique nous ayant permis de mener à terme la recherche. Nous présentons d'abord le type de notre recherche, une recherche-action, pour, par la suite, décrire les participantes. Nous exposons ensuite tous les instruments utilisés : la communauté d'apprentissage (CA), le questionnaire, les journaux de bord et l'entrevue de groupe. Enfin, nous traitons des types d'analyse effectuées et de la validation des données de la recherche.

Une recherche-action

La recherche-action (RA) s'est avérée être le type de recherche choisi, car, s'intéressant à la résolution de problème directement sur le terrain, cette approche permet de répondre aux objectifs de la présente recherche. En effet, tel qu'affirmé par Corey (1953), cette approche a été originellement proposée aux enseignants comme un moyen pour améliorer leur pratique enseignante. Ultimement, ce type de recherche poursuit l'objectif de produire un changement dans le milieu. De plus, les chercheurs qui y sont concernés sont appelés à devenir des « agents » de ce changement (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004) et c'est effectivement ce qui est visé pour la présente recherche.

Dans notre contexte, la RA offre la possibilité d'identifier les interventions pédagogiques et les situations de communication pratiquées par les enseignants pour développer les compétences de communication des élèves afin d'y produire un changement de pratique. Ayant observé dans son milieu de travail que les pratiques des enseignantes pour développer les compétences de communication étaient peu diversifiées et que bien souvent, des interventions touchant à la communication étaient nécessaires auprès des élèves lors d'une situation de violence, la chercheuse souhaitait améliorer

l'état initial de la situation. Au fil des rencontres d'une CA, les participantes étaient amenées à expérimenter de nouvelles pratiques de communication, à partager leurs propres pratiques, à échanger sur leur vécu en salle de classe et à bâtir de nouvelles pratiques au fur et à mesure des apprentissages faits.

Il existe plusieurs définitions de la RA, mais elles ont toutes un point commun. Cette constante réside à l'intérieur de ces phases ou de ces étapes, qui se répètent de façon cyclique et qui s'inspirent les unes des autres, telle une approche spiralée (Barbier, 1996; Lavoie, Marquis & Laurin, 1996).

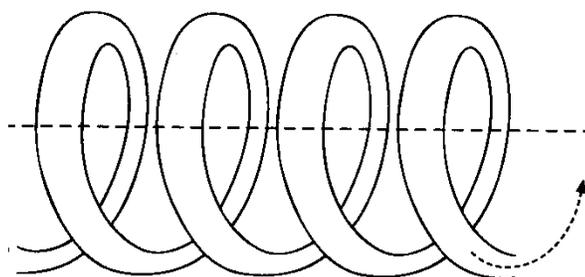


Figure 3. Le processus type de la recherche-action (Karsenti, Savoie-Zajc, 2004).

La spirale est une image qui correspond bien à la RA, car cette approche est constituée de plusieurs cycles. Ainsi, ce type de recherche se réalise d'abord à partir d'une expérience observée et réfléchiée par un chercheur, qui tente par la suite d'élaborer des concepts et des généralités reliés à cette expérience. Puis, vient ensuite l'expérimentation de ces concepts dans d'autres situations débouchant sur une autre expérience et ainsi de suite jusqu'au cycle suivant (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004).

Par exemple, lors d'une première rencontre de notre CA, qui constituerait la première boucle de la figure 3, les enseignantes étaient invitées à partager leurs pratiques de communication et à étudier plus attentivement le PDFEQ (2006) en regard de ces compétences. Elles devaient ensuite choisir une situation de communication à expérimenter dans la salle de classe. À la rencontre suivante, la deuxième boucle de la figure 3, les enseignantes étaient invitées à échanger sur leur vécu et sur les observations faites au cours de l'expérimentation. Elles réinvestissaient leurs apprentissages afin d'élaborer une situation d'apprentissage évaluation par rapport aux apprentissages effectués par les élèves. Ainsi, chaque rencontre de la CA débouchait sur de nouveaux apprentissages et amenait les enseignantes à se questionner sur leurs pratiques et à faire des liens avec les pratiques qu'elles faisaient déjà. À travers ces différents cycles, nous souhaitons améliorer les pratiques des enseignantes pour développer les compétences de communication chez les élèves grâce à une pluralité d'interventions et de situations de communication proposées aux participantes. Ultimement et dépassant le cadre de cette recherche, nous souhaitons améliorer la réussite des élèves concernant ces compétences afin qu'ils réagissent mieux lors d'une situation violente, mais cette réussite ne sera ni examinée, ni vérifiée.

Voici maintenant le portrait de nos participantes.

Les participantes de la recherche

Dans cette section, nous exposons le profil des participantes de la recherche. Toutes les enseignantes de l'établissement ciblé ont d'abord été informées du projet de recherche via une réunion de l'équipe-école et par la suite, les enseignantes qui ont

manifesté de l'intérêt au projet ont été approchées individuellement afin de mieux expliquer les paramètres de la recherche. Suite à cette sollicitation, deux participantes du deuxième cycle du primaire ont décidé de participer au projet de recherche. La chercheure participe également à la recherche à titre d'animatrice, mais aussi à titre de participante car elle a expérimenté également les nouvelles pratiques dans sa propre classe. Le tableau 2 présente donc les données démographiques des trois participantes.

Tableau 2

Les données démographiques des participantes de la recherche

Nom	Niveau d'enseignement au primaire	Nombre d'années d'expérience
Carole	Troisième année	21 ans
Dominique	Troisième année	11 ans
Johanne	Quatrième année	9 ans

Les participantes sont des enseignantes du primaire (n=3), faisant partie de la même école primaire, qui se sont intéressées à s'outiller pour le développement des compétences de communication de leurs élèves. Elles cumulent chacune neuf, 11 et 21 années d'expérience en enseignement. Des noms fictifs leur ont été attribués afin de respecter la confidentialité relative à leur identité.

L'établissement ciblé est le milieu de travail de la chercheure. Nous avons fait ce choix pour faciliter la mise en place de la CA. Nous croyions que le fait de travailler quotidiennement sur les lieux de la recherche encouragerait les échanges et faciliterait la

communication entre les participantes. De plus, nous pensions que le fait d'être sur place faciliterait grandement les rencontres au point de vue de la logistique. Nous espérons aussi que de réaliser le projet de recherche dans notre école d'attache stimulerait l'ensemble de l'équipe-école à mieux développer les compétences de communication des élèves suite à la diffusion des résultats de la recherche. Toutes ces raisons confirment également notre choix concernant le type de recherche préconisée car, tel que mentionné dans la section précédente, la recherche-action poursuit l'objectif de produire un changement de pratique directement dans le milieu ciblé (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Nous nous sommes donc plongés dans notre milieu de travail afin de répondre aux objectifs de notre RA. Voici maintenant comment nous y sommes parvenus.

Les instruments utilisés

Cette section traite de tous les instruments qui ont été utilisés pour atteindre les objectifs de cette recherche. Nous débuterons par une définition de la CA, la description de notre CA et la justification du choix de cet instrument. Ensuite, nous poursuivrons en élaborant sur le questionnaire utilisé ainsi que les journaux de bord exploités. Enfin, nous décrirons l'entrevue de groupe qui a été réalisée.

Une communauté d'apprentissage (CA)

Il est important de spécifier que dans cette recherche, la CA est un instrument et non pas l'objet d'étude. En effet, la CA était un outil intéressant pour permettre aux enseignantes de collaborer ensemble pour améliorer leurs pratiques dans un climat d'échange et de partage. Nous avons donc mis en place une CA formée d'enseignantes intéressées à expérimenter différentes interventions pédagogiques et situations de

communication pouvant développer les compétences *Communiquer oralement* et *Communiquer de façon appropriée* chez les élèves (PDFEQ, 2006).

La CA est plus complexe qu'une simple rencontre d'enseignantes en équipe-cycle. Selon Schussler (2003), pour bien définir la CA, il est primordial de tenir compte des trois dimensions impliquées dans celle-ci, soient les dimensions affective, cognitive et idéologique.

La dimension affective concerne les sentiments de confiance et de sécurité des membres de la CA. Ces sentiments doivent régner au sein des relations interpersonnelles de qualité et l'interdépendance entre les membres de la CA est authentique (Schussler, 2003). Au sein de notre CA, un climat de confiance était présent dès le départ car les participantes étaient des collègues de travail du même cycle du primaire et avaient déjà l'habitude de collaborer ensemble afin de partager leurs expériences et leurs pratiques. Elles se sentaient soutenues par leurs collègues et pouvaient partager leur vécu en sachant qu'elles ne seront pas jugées et que la confidentialité serait respectée.

La dimension cognitive touche au projet d'apprentissage commun existant entre les membres d'une CA, qui ont l'intention de se développer autant personnellement que professionnellement (Schussler, 2003). Lors de notre CA, le projet d'apprentissage concernait l'expérimentation de pratiques de communication, planifiées ou non, pour mieux développer les compétences de communication chez les élèves. Les participantes avaient donc toutes l'intention de bonifier leurs pratiques et d'apprendre les unes des autres. Comme elles se sentaient en sécurité de le faire, les enseignantes échangeaient par rapport à leurs préoccupations.

La dimension idéologique, quant à elle, a trait aux valeurs présentes au sein des participantes et de l'établissement. D'ailleurs, l'établissement d'une vision et de valeurs communes est une composante essentielle afin de démarrer une CA (Dufour & Eaker, 2004). Cette dimension concerne également tous les cadres professionnels devant être tenus compte (Schussler, 2003).

Dans notre CA, les valeurs des participantes étaient le respect des opinions, la différenciation pédagogique, la tolérance et la non-violence. S'est ajouté à cela un fort désir d'améliorer les pratiques concernant les compétences de communication afin d'améliorer la réussite des élèves sur le plan cognitif et social. Plusieurs anecdotes racontées lors des rencontres de la CA au sujet des expériences et des préoccupations des enseignantes en faisaient foi. De plus, nous étions contraintes par le PDFEQ (2006), notre convention collective ainsi que l'éthique professionnelle. Nous devons donc respecter ces cadres au sein de notre CA. Dès le départ, nous avons élaboré ensemble une codification des composantes et des stratégies des compétences de communication du PDFEQ (2006) afin d'utiliser un langage commun et de simplifier les discussions. Nous avons également étudié le calendrier des rencontres ainsi que le déroulement de celles-ci afin de respecter notre convention de travail.

En résumé, une CA est formée de membres qui collaborent ensemble autour d'un projet commun, dans l'intention de se développer sur les plans professionnels et personnels, en entretenant des relations interpersonnelles de qualité. En se soutenant les uns aux autres, en entretenant une forte relation interdépendante, les membres visent à développer des nouvelles pratiques pédagogiques et établir une vision commune au sein

de l'établissement (adapté de Schussler, 2003 et Dionne, Lemire & Savoie-Zajc, 2010). Il est certain que nous avons recruté que deux enseignantes pour effectuer notre accompagnement, mais toutes les caractéristiques de la CA étaient présentes au sein de notre groupe.

La CA et la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP), qui est une des formes de la communauté d'apprentissage, présentent les mêmes caractéristiques, mais il est important de les distinguer car elles ne poursuivent pas les mêmes objectifs (Fontaine, Savoie-Zajc & Cadieux, 2013). En effet, la CAP s'enracine davantage dans l'engagement des membres à supporter la réussite scolaire des élèves. Puisque dans le cadre de notre RA, nous n'avons pas mesuré l'impact des nouvelles pratiques des enseignantes sur la réussite des élèves concernant les compétences de communication, nous avons donc opté pour la CA. Nous nous sommes quand même inspirés des conditions favorables pour la mise en place d'une CAP de Dufour & Eaker (2004), Hord & Summers (2008), Savoie-Zajc *et al.* (2009) et Leclerc & Moreau (2010) afin de mettre en place notre CA.

Les conditions favorables à la mise en place de notre CA. Savoie-Zajc *et al.* (2009) établissent cinq conditions favorables à l'élaboration d'une CA : l'implication de la direction d'école, l'établissement d'une vision et de valeurs communes, la prise en compte des besoins des élèves, la rétroaction des pairs à chaque rencontre et les conditions physiques et humaines favorisant le partage et la collaboration. D'autres auteurs se sont également intéressés à ces conditions, soient Dufour & Eaker (2004), Hord & Summers (2008) et Leclerc & Moreau (2010). Voici un aperçu de ces conditions.

Premièrement, afin de mettre sur pied une CAP ou une CA, l'école doit avoir à sa tête une direction d'école qui accepte de partager ses pouvoirs avec le personnel-enseignant (Hord & Sommers, 2008; Savoie-Zajc *et al.*, 2009). Dans l'établissement ciblé pour la présente recherche, la direction consulte le personnel pour la plupart des décisions prises et sollicite leur participation dans l'élaboration de plusieurs documents de l'école. Par exemple, pour l'élaboration du plan de lutte contre la violence et l'intimidation, la direction forme un comité d'enseignants de tous les cycles. Ensemble, ils lisent les lois que doit respecter le plan et élabore un premier jet. Ensuite, le comité a le mandat d'aller poursuivre l'élaboration du document avec son cycle et ainsi, tous les enseignants de l'école participent à ce projet.

Outre le rôle de partage du pouvoir, Leclerc & Moreau (2010) attribuent neuf autres rôles à la direction d'école pour la mise en place d'une CA. Ces rôles concernent les ressources à fournir aux membres lors des rencontres, la prévision du temps de qualité pour les rencontres, la participation à certaines rencontres, l'orientation des équipes pour une vision et des valeurs communes, la recension des préoccupations des enseignantes afin d'établir les priorités, le soutien pédagogique, les suivis à effectuer auprès des groupes, l'établissement d'un climat harmonieux dans les groupes pour favoriser le partage et la diffusion de l'expertise (Leclerc & Moreau, 2010). Pour résumer ces rôles, mentionnons que Dufour, Dufour & Eaker (2004) nomment les directions d'école «des leaders de leaders!»(p.27).

Lors de notre CA, l'ensemble des rôles de Leclerc et Moreau (2010) n'ont pas été joués par la directrice de l'établissement car notre CA comportait seulement trois

enseignantes, ce qui est un nombre négligeable par rapport au nombre d'enseignantes que compte cette école. La directrice a quand même joué un rôle de facilitatrice en nous permettant d'effectuer nos rencontres à l'école lors des journées pédagogiques. Elle s'informait régulièrement des apprentissages effectués et désirait la diffusion des résultats et l'arrimage de ceux-ci avec le plan de lutte contre la violence et l'intimidation. Elle souhaitait également que cette expérience soit un point de départ pour que l'école fonctionne en CAP ultérieurement.

Deuxièmement, il est nécessaire d'établir une vision et des valeurs communes au sein du groupe pour la mise sur pied d'une CAP ou d'une CA, dans le cas qui nous concerne (Hord & Sommers, 2008; Savoie-Zajc *et al.*, 2009). Les trois participantes de la recherche travaillent au même cycle et deux d'entre elles au même niveau. Ces deux participantes planifient ensemble les activités d'enseignement ainsi que les devoirs et leçons de leurs élèves. Toutes trois ont le désir de créer un climat de classe harmonieux, où les élèves apprennent à mieux communiquer entre eux. De plus, tel que mentionné précédemment dans la dimension idéologique de la CA, les valeurs des participantes étaient le respect des opinions, la différenciation pédagogique, la tolérance et la non-violence. Ces valeurs sont toutes essentielles pour favoriser le partage des savoirs ainsi que la réussite des élèves pour bien communiquer et bien réagir lors d'une situation violente.

Troisièmement, l'apprentissage collectif issu d'une CAP ou d'une CA doit répondre aux besoins des élèves (Savoie-Zajc *et al.*, 2009). Au fil des interventions de communication effectuées sur la cour d'école ou dans la classe et qui ont été rapportées

par les enseignantes lors de la première rencontre de la CA, celles-ci ont été en mesure d'identifier les besoins des élèves. Comme les enseignantes ont mentionné que les élèves peuvent démontrer certains comportements violents par manque d'habileté à s'exprimer adéquatement, elles sont conscientes que l'apprentissage de la communication peut les aider à mieux régler les situations conflictuelles qui surviennent entre eux. Pour cette raison, elles considèrent important de participer activement à la CA afin de bonifier leurs pratiques concernant les compétences de communication. Elles comprennent que l'exposé oral devant le groupe ne sollicite pas l'ensemble des savoirs reliés aux compétences de communication.

Quatrièmement, les rencontres de la CA doivent inclure une période de rétroaction des pairs afin d'évaluer les stratégies utilisées lors de l'expérimentation (Savoie-Zajc *et al.*, 2009). À toutes les rencontres de la CA, le premier point à l'ordre du jour était la rétroaction par rapport aux situations expérimentées dans chacune des classes. Ainsi, les participantes échangeaient sur le déroulement des situations, sur la participation des élèves, sur des moyens pour bonifier les situations et sur des pratiques permettant d'évaluer les élèves sur ce qui a été appris. À part les verbatims des enseignantes qui rapportent le déroulement des expérimentations en salle de classe lors des rencontres de la CA, nous n'avons pas de traces de productions d'élèves qui peuvent faire foi de leur évolution au cours des apprentissages effectués. Comme ce n'était pas la réussite des élèves qui était mesurée, mais plutôt le changement de pratique des enseignantes, le choix de la mise en place d'une CA plutôt qu'une CAP s'avérait plus judicieux.

Cinquièmement, la CAP doit comporter des conditions physiques et humaines favorisant la collaboration et le partage (Hord & Sommers, 2008; Savoie-Zajc *et al.*, 2009). Comme toutes les participantes enseignaient dans la même école, toutes les conditions étaient favorables aux rencontres et aux échanges. De plus, lorsque les participantes avaient besoin d'éclaircissement pour animer une situation de communication dans sa classe, la chercheure était sur place pour répondre à toutes les questions.

Nous avons donc porté une attention particulière à ces conditions lorsque nous avons mis sur pied la CA afin d'y garantir la meilleure réussite possible. C'est pourquoi, nous avons ciblé notre milieu de travail. Afin d'éviter les biais possibles reliés à ce choix, il est nécessaire de mieux décrire notre posture à l'intérieur de cette recherche.

La posture de la chercheure à l'intérieur de la CA. Il est nécessaire de situer notre position en tant que chercheure par rapport à la CA dans cette recherche-action. Nous avons planifié le contenu des rencontres de la CA pour débiter, pour, par la suite, demander aux enseignantes de planifier des situations de communication qu'elles pourraient vivre avec leurs élèves pour développer la capacité de lire le langage non-verbal, à titre d'exemple. Nous avons donc animé les rencontres de la CA en plus d'avoir expérimenté dans notre propre salle de classe des situations de communication proposées aux participantes. Nous avons utilisé le même outil de consignation que les participantes pour décrire nos expérimentations. De plus, nous avons partagé notre expérience et nos points de vue avec les participantes lors des rencontres et suscité le questionnement par rapport à nos pratiques actuelles de communication afin d'amorcer des discussions entre

celles-ci. Enfin, nous avons aussi un rôle d'observateur afin d'analyser les changements de pratique amorcé par les participantes. Nous avons donc également notre propre outil de consignation des observations effectuées.

Notre posture rejoint ce que décrit Morin (1992) concernant le chercheur de RA. L'auteur mentionne que le chercheur travaille à construire des connaissances à partir de l'action et à établir une communication d'égal à égal avec les acteurs de la RA. Morin (1992) ajoute que le chercheur de RA a un rôle de facilitateur des actions entreprises et de personne-ressource par rapport aux participants de la recherche. Il poursuit ses propos en mentionnant que le chercheur doit différencier ses actions de ceux des participants, être capable d'accepter le changement pouvant survenir et de vivre l'incertitude. C'est effectivement ce triple rôle d'animateur-observateur-participant que nous avons joué à l'intérieur de la CA. Voici maintenant le contenu abordé lors des rencontres de la CA que nous avons animées.

Le contenu des rencontres. Nous avons d'abord soumis aux participantes un calendrier de rencontres (appendice A) qui se sont déroulées à l'école lors des journées pédagogiques pour travailler en CA. Afin de planifier les sujets abordés lors des rencontres, nous nous sommes d'abord inspirés de nos lectures au sujet de la communication, à partir desquelles nous avons bâti notre cadre théorique. Nous avons donc choisi des situations de communication qui touchaient la communication orale et non-verbale en plus des deux statuts d'utilisation de l'oral de Bergeron, Plessis-Bélair et Lafontaine (2007). Voici les sources des principales situations de communication.

En ce qui concerne les situations «Émetteur-récepteur», «Interruption» et «Source de bruits», le programme Oméga de Michalski & Paradis (1994) a été une source importante. Proposant des activités faciles à réaliser avec les élèves afin de leur faire dégager les règles de la communication, ce programme était pertinent pour inspirer les participantes. Ainsi, elles étaient en mesure de les modifier afin de respecter les besoins de leurs élèves en matière d'apprentissage des règles de la communication. En ce qui a trait à la situation «La rétroaction en sandwich», la PNL vulgarisée dans l'ouvrage de David, Lafleur & Patry (2004) en a été la source. Les enseignantes avaient choisi cette situation car elles avaient identifié le besoin de leurs élèves à apprendre à rétroagir adéquatement. La situation «Les mimiques» a été bâtie par la chercheuse et modifiée par les participantes à partir du chapitre de Chabot (2000) qui portait sur le langage non-verbal.

Nous avons donc retenu quatre thèmes à aborder avec les participantes : les compétences de communication dans le PDFEQ (2006), les émotions et le langage non-verbal, les processus qui influencent la communication et la compétence en communication orale. Ces thèmes sont reliés à nos concepts du cadre théorique de cette RA. Suite à l'exploration de ces thèmes, nous avons bâti des situations de communication avec les enseignantes au fur et à mesure qu'elles les expérimentaient dans leur salle de classe et les modifiaient pour répondre aux besoins de leurs élèves. À cet effet, les rétroactions des enseignantes étaient essentielles. En plus des situations de communication planifiée, notons aussi les interventions de communication consignées dans les journaux de bord qui étaient relatées par les enseignantes lors des rencontres.

Elles étaient alors en mesure de faire des liens avec les thèmes abordés et les interventions qu'elles effectuaient avec les élèves de façon non planifiée.

En sommes, les pratiques reliées aux compétences de communication du PDFEQ (2006) étaient les principaux sujets abordés lors des rencontres de la CA. Toujours en trame de fond, la violence à l'école a teinté les rencontres puisque ce concept a constitué le contexte dans lequel cette recherche s'est inscrite. Quatre rencontres ont eu lieu et un seul thème a été abordé lors des rencontres, qui se sont échelonnées d'octobre 2010 à mars 2011.

Lors des rencontres de la CA, nous débutions d'abord par échanger sur nos expérimentations. Ensuite, une discussion autour du thème du jour était animée par la chercheure. Par la suite, la chercheure proposait aux participantes des situations de communication à expérimenter avec leurs élèves et les participantes pouvaient également en proposer. C'est également à ce moment que les participantes modifiaient les situations de communication car elles connaissaient les besoins de leurs élèves. Un autre échange à propos des pratiques futures que les participantes souhaitaient poursuivre ou expérimenter en salle de classe s'en suivait ainsi que l'élaboration des moyens d'évaluation des acquis des élèves concernant les apprentissages réalisés. Toutes les situations de communication proposées sont décrites à l'appendice C.

Nous avons donc pu, au terme de ces rencontres, faire ressortir les pratiques de communication des enseignantes avant le projet, les pratiques qu'elles ont choisi d'expérimenter et de modifier selon les besoins de leurs élèves, les raisons de leurs choix ainsi que tous les liens qu'elles ont établis entre la communication et la violence. Le

contenu de la CA nous a ultimement permis d'observer les changements de pratique amorcé par les participantes grâce aux différents outils de consignation utilisés décrits dans ce qui suit.

Un questionnaire

Lors de la première rencontre de la CA, un questionnaire (appendice D) constitué de quatre questions ouvertes a été remis aux participantes afin d'identifier les situations de communication utilisées et les interventions pédagogiques de communication effectuées par les enseignantes pour développer les compétences de communication orale. Ce questionnaire a donc été distribué lors de la rencontre d'octobre 2010 et a été utilisé pour définir l'état initial des pratiques en plus d'avoir servi de déclencheur des discussions de la CA.

Tout ce qui s'est déroulé lors des rencontres de la CA et en salle de classe au sein des participantes et des élèves a été consigné dans des journaux de bord, décrit dans ce qui suit.

Les journaux de bord

Nous avons utilisé deux journaux de bord : un pour les participantes et un pour la chercheure. Voici la description de ces deux instruments.

Le journal de bord des participantes. Des journaux de bord ont été complétés par les participantes de la recherche d'octobre 2010 à mai 2011. Ces journaux de bord ont permis d'identifier les changements que les participantes ont apporté au niveau de leurs pratiques ainsi que d'analyser les résultats et les observations dégagées par les participantes tout au long des rencontres. Plus spécifiquement, les journaux de bord des

participantes de la CA ont documenté ce qui s'est passé avec les élèves en classe lors des expérimentations. Ces journaux de bord (appendice E) étaient constitués de questions avec choix de réponses en respectant une échelle de Likert en plus d'un espace pour des réponses ouvertes.

Le journal de la chercheure. Afin de documenter le déroulement des rencontres de la CA, la chercheure a également complété un journal de bord. Ainsi, la chercheure notait les réflexions des enseignantes et leurs réactions afin de compléter leur discours qui était enregistré. De plus, la chercheure notait dans son journal de bord des réflexions et des idées survenues au cours et au terme des rencontres de la CA, qui lui ont servi à mieux conduire la rencontre suivante ainsi qu'à documenter les changements de pratique des participantes.

Pour bien identifier les changements de pratique des participantes, il a été nécessaire d'effectuer une entrevue de groupe. Voici en quoi elle consistait.

Une entrevue de groupe

Une entrevue de groupe a été effectuée en mai 2011 afin de clore l'expérimentation, analyser les résultats et les observations dégagées par les participantes de la CA par rapport aux interventions pédagogiques et aux situations de communication vécues. L'entrevue a été animée par une étudiante à la maîtrise, qui était qualifiée en la matière car elle avait déjà mené plusieurs entrevues dans le cadre de ses fonctions d'assistantat à la recherche. La chercheure n'a pas participé à cette entrevue, bien qu'elle était considérée comme une participante, pour éviter d'orienter les réponses des autres participantes de la recherche.

Cette entrevue, dont le protocole se trouve à l'appendice F, était de type semi-dirigée et constituée de questions telles que : « Quelles situations de communication vous ont semblé les plus favorables au développement des stratégies de communication orale chez vos élèves? Quelles interventions pédagogiques de communication vous ont semblé les plus faciles à utiliser? Suite à l'utilisation de ces interventions, vous sentez-vous plus outillées pour développer les compétences de communication auprès de vos élèves? » Afin de transcrire ce qui a été mentionné lors de cette rencontre, les propos des participantes ont été enregistrés.

Tout le contenu des différents instruments a été analysé. Voici les types d'analyse utilisés.

Les types d'analyse utilisés

Une analyse qualitative de contenu, suivant le modèle C décrit par L'Écuyer (1987), les catégories mixtes, a été privilégiée pour le traitement des données des journaux de bord, des transcriptions des rencontres de la CA et de celle de l'entrevue de groupe. Ce modèle de catégorisation permet au chercheur de débiter l'analyse avec des catégories prédéterminées au départ, mais aussi de lui offrir l'opportunité d'en ajouter au fur et à mesure que l'analyse progresse. Les catégories de départ peuvent également être modifiées au courant de l'analyse (L'Écuyer, 1987). Nous avons opté pour le modèle de catégories mixtes pour la souplesse qu'il nous offrait au cours de l'analyse de contenu.

D'une part, plusieurs lectures des données ont été effectuées avant de débiter la catégorisation. Ainsi, nous avons pu dès lors apercevoir des similitudes entre les différentes unités de sens et celles qui étaient pertinentes pour répondre aux questions de

recherche. Ensuite, nous avons dégagé les catégories issues de nos questions de recherche, pour, par la suite, amorcer la codification. Toutes les catégories, leurs codes et des exemples d'unités de sens qui y sont reliés sont présentés à l'appendice G.

Par exemple, en ce qui concerne notre question 1, nous avons retenu les catégories *Situations de communication proposées avant le projet* et *Interventions pédagogiques de communication utilisées avant le projet* tel que présenté dans le tableau en annexe. Tous les codes qui en découlent ont été issus des regroupements d'unités de sens effectués. Par exemple, pour la catégorie *Situations de communication proposées avant le projet*, nous avons retenu les codes «Communication orale d'une recherche», «Discussion», «Causerie», «Conseil de coopération», «Lecture en grand groupe», «Allégorie» et «Atelier résolution de conflits».

D'autre part, des catégories ont également été induites tout au long de l'analyse des données et c'est ce qui caractérise le modèle des catégories mixtes de L'Écuyer (1987). Ainsi, nous avons relevé des catégories pertinentes pour démontrer les changements de pratique effectués par les participantes.

Par exemple, pour la question 2 de cette recherche, la catégorie *Raisons expliquant les changements de pratiques des enseignantes* a été induite à partir de la relecture des données. Nous considérons cette catégorie essentielle pour expliquer les changements de pratique des participantes. De cette catégorie sont nés les codes «Importance de la compétence de communication», «Connaissance bonifiée de la compétence de communication», «Utilité du projet», «Résultats observés» et «Capacités des élèves». Pour chacun des codes déduits et induits, nous avons relevé toutes les

occurrences relatives aux unités de sens. Cette étape de quantification des occurrences (L'Écuyer, 1987) a été effectuée à l'aide du logiciel Weft QDA. Ensuite, nous avons pu organiser les codes et leurs occurrences dans les tableaux présentés dans le chapitre des résultats. Finalement, une fois l'analyse terminée, nous avons pu amorcer la validation des catégories et des codes.

La validation des données

Afin de valider les catégories et les codes que nous avons retenus, nous avons demandé à une autre chercheuse de vérifier l'analyse. Une étudiante à la maîtrise, reconnue pour sa rigueur scientifique dans le domaine de la recherche-action, a été choisie pour effectuer la validation des catégories déduites et induites en plus des codes qui y sont reliés. En triangulant ses résultats avec les miens, cette étudiante a validé notre analyse et nous a permis d'apporter certains correctifs par rapport aux codes. Par exemple, en ce qui concerne la catégorie *Interventions pédagogiques effectuées par les enseignantes pour développer la compétence de communication chez leurs élèves pendant le projet*, l'étudiante nous a recommandé de mieux définir le code «résolution de conflit» et «réparation de gestes» afin que le lecteur perçoive mieux la différence entre ces deux codes.

Cette étape de validation des données nous a ensuite permis de présenter les résultats de la recherche dans le chapitre qui suit.

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Le présent chapitre expose les résultats issus du traitement des données qualitatives provenant des questionnaires, des journaux de bord, des verbatims des rencontres de la CA ainsi que de ceux de l'entrevue de groupe. Il y a trois sections dans ce chapitre afin de présenter les résultats en fonction de nos trois questions de recherche. Nous pourrions ensuite en effectuer l'interprétation dans le chapitre suivant.

Tout d'abord, nous sommes en mesure de décrire les interventions pédagogiques et les situations de communication pratiquées par les enseignantes avant le projet, correspondant à la première question de recherche. Par la suite, nous exposons les changements apportés par les enseignantes au niveau de leurs pratiques tout au long du projet afin de répondre à la deuxième question de recherche. Enfin, nous répondons à la troisième question de recherche en montrant les situations de communication jugées favorables au développement des compétences de communication par les enseignantes, l'impact de leurs nouvelles pratiques de communication sur la violence à l'école ainsi que les liens qu'elles établissent entre les compétences de communication et la violence à l'école.

Les interventions pédagogiques et situations de communication pratiquées par les enseignantes avant le projet (question 1)

Le tableau 3 met en évidence les interventions pédagogiques ayant pour but de développer les compétences de communication chez les élèves, effectuées par les enseignantes avant de vivre le projet de recherche. Ces interventions sont spontanées et non-planifiées, comme définies par Paquette (1985) et visent à développer les compétences de communication des élèves.

Tableau 3
 Nombre d'interventions pédagogiques pratiquées par les enseignantes avant le projet
 selon les sources

Codes	Nombre d'occurrences	Sources
Résolution de conflits	4	Questionnaires : C, D, J Rencontre octobre : C
Règles de vie	4	Questionnaires : C Rencontre octobre : C, D
Politesse et savoir-vivre	3	Questionnaire : J Rencontre octobre : C
Perception des élèves	3	Questionnaire : J Rencontre janvier : C, J
Retour	1	Questionnaire: D

Légende : Carole=C Dominique=D Johanne=J

Lors de notre analyse, nous relevons quatre mentions au sujet des interventions liées à la résolution de conflits entre des élèves. Préoccupée par la situation, Carole explique qu'il est important de régler rapidement les conflits chez les plus jeunes élèves car il est difficile pour eux de passer à autre chose. Tant que le problème n'est pas réglé, Carole mentionne qu'elle ne peut pas enseigner (Rencontre octobre). Elle doit donc accompagner les élèves pour qu'ils appliquent la procédure de résolution de conflits.

Les interventions au sujet des règles de vie à suivre lors des échanges en grand groupe dans la classe sont également exposées à quatre reprises par les enseignantes. Les règles de vie sont celles établies au début de l'année par l'enseignante avec les élèves pour favoriser un climat propice aux apprentissages dans la classe. Par exemple, Dominique explique que, parmi toutes les règles de vie de sa classe qui facilitent les discussions en grand groupe, elle met l'accent sur la position d'écoute des élèves et sur le volume de voix lorsque les élèves lisent devant le groupe (Rencontre octobre).

De façon régulière, les enseignantes disent rappeler les règles reliées à la politesse et au savoir-vivre aux élèves et ces exemples sont relevés à trois reprises dans nos outils de consignation. À ce sujet, Carole mentionne que : «Il faut rappeler, surtout aux grands, qu'il est important de parler correctement à l'adulte» (Rencontre octobre).

À trois reprises également, les enseignantes disent effectuer des interventions ayant pour but le recadrage de situations conflictuelles auprès d'élèves qui ont une fausse perception de la réalité. Carole pense que les enfants qui ont un problème de comportement font souvent de la distorsion et de la généralisation et que ces élèves se déresponsabilisent régulièrement par rapport aux conflits qui éclatent (Rencontre janvier).

Enfin, au nombre d'une fois, une enseignante précise qu'elle fait des retours en grand groupe ou individuellement avec les élèves à propos d'une situation problématique qui est déjà survenue et pour laquelle elle est déjà intervenue. Ces retours servent à rappeler aux élèves les comportements attendus d'eux et les solutions déjà trouvées auparavant concernant ce problème.

Le tableau 4 précise maintenant les situations de communication pratiquées par les enseignantes avant le projet pour développer les compétences de communication chez les élèves. Ces situations sont des enseignements explicites planifiés par les enseignantes pour développer les compétences de communication chez leurs élèves.

Tableau 4

Nombre de situations de communication pratiquées par les enseignantes avant le projet selon les sources

Codes	Nombre d'occurrences	Sources
Communication orale d'une recherche	5	Questionnaires: C, D, J
Causerie	4	Questionnaires: C, D, J Entrevue de groupe : D
Conseil de coopération	4	Questionnaire: D Rencontre janvier: C, D
Discussion	3	Questionnaires: C, D
Allégorie	2	Questionnaire: D Entrevue de groupe: D
Lecture	1	Questionnaire : D
Atelier résolution de conflits	1	Questionnaire : J

Légende : Carole=C Dominique=D Johanne=J

Selon nos résultats, les enseignantes mentionnent à cinq reprises qu'elles planifient des situations de communication orale sous forme d'exposés oraux où les élèves doivent présenter une recherche effectuée dans le domaine des sciences devant le groupe. À cet effet, Carole explique qu'elle effectue cette pratique dans le but de fournir aux parents lors du bulletin des preuves tangibles de l'évolution de leur enfant dans les compétences de communication orale. Elle mentionne toutefois qu'elle est consciente qu'il ne faut pas seulement planifier des exposés oraux devant le groupe avec les élèves pour qu'ils développent bien la communication orale (Entrevue de groupe).

Les causeries, qui sont des échanges entre l'enseignante et les élèves autour d'un thème, sont relevées à quatre reprises dans nos outils de consignation. Puisque c'est une

pratique qu'elle fait toutes les semaines, Dominique nous a expliqué qu'elle met l'emphase sur les règles à suivre pendant les causeries et ces règles sont liées à la communication orale : écouter les autres, parler fort et attendre l'attention des autres avant de débiter son propos (Entrevue de groupe).

Le conseil de coopération est également une situation de communication fréquemment planifiée par les participantes et ce, sous plusieurs formes. À quatre reprises, les enseignantes admettent pratiquer un conseil de coopération où la discussion en grand groupe est nécessaire pour résoudre une situation problématique. D'ailleurs, Carole explique brièvement comment elle procède : «Je le fais dans la classe. J'ai des cartes : je m'excuse, je critique, je félicite, etc.» En ce qui la concerne, Dominique pratique une situation, qui a été classée dans cette catégorie, car elle s'apparente au conseil de coopération qu'elle décrit comme suit : «J'ai un pot des émotions dans ma classe. Je lis les commentaires des élèves à la fin de la semaine, mais sans structure définie» (Entrevue de groupe).

La discussion est une autre situation de communication mentionnée par les enseignantes à trois reprises. Une enseignante dit discuter avec les élèves en grand groupe pour amorcer une situation d'apprentissage dans une ou l'autre des matières scolaires et une autre décrit une situation dans laquelle elle échange avec les élèves sur les bons et mauvais coups de la semaine (Questionnaire).

Nous retrouvons aussi, comme pratique planifiée par les enseignantes, la lecture de livres d'histoire, de romans et d'allégories devant le groupe, qui est relevée à trois reprises lors de notre analyse. En effet, Dominique avoue mettre en pratique une

allégorie, métaphore utilisée afin de faire comprendre aux élèves un concept abstrait ou un comportement souhaité, provenant d'une conférence de Jacques Salomé à laquelle elle a assisté l'année précédente. Cette conférence avait comme sujet la relation entre l'adulte et l'enfant et lors de cette conférence, Salomé a expliqué l'allégorie de l'écharpe. Cette allégorie démontre aux élèves, à l'aide d'une écharpe, la force du lien entre l'enseignante et les élèves, lien qu'il est important de ne pas rompre. Dominique a lu cette allégorie à ses élèves. Suite à la lecture de l'allégorie, Dominique tente de faire comprendre aux élèves la fragilité du lien qui existe entre eux et elle à l'aide d'une écharpe qu'elle leur fait tenir dans les mains (Entrevue de groupe).

Enfin, une enseignante souligne dans son questionnaire qu'elle anime des ateliers sur la résolution de conflits devant la classe afin de démontrer aux élèves comment régler leurs conflits. Cet atelier comporte des jeux de rôles afin que les élèves mettent en pratique ce qu'ils ont appris.

En somme, les différentes sources de données nous informent sur les interventions pédagogiques et les situations de communication pratiquées par les enseignantes avant de vivre le projet de recherche, ce qui répond à notre première question de recherche. D'une part, les enseignantes disent intervenir pédagogiquement auprès des élèves afin de résoudre des conflits, informent les élèves sur les règles de vie à suivre lors des discussions de groupe et rappellent les règles de politesse et de savoir-vivre aux élèves lorsqu'ils s'adressent aux autres. Les enseignantes mentionnent également qu'elles doivent intervenir pour recadrer la réalité avec certains élèves lors de situations conflictuelles et qu'elles doivent effectuer des retours individuellement ou groupe sur ces

situations. D'autre part, nous apprenons qu'elles demandent aux élèves d'effectuer des communications orales devant le groupe suite à une recherche en sciences, qu'elles planifient régulièrement des causeries avec les élèves et que le conseil de coopération est adopté pour régler une situation problématique avec la classe. À cela s'ajoute les discussions effectuées individuellement ou en grand groupe, les lectures d'allégories et d'histoires en plus d'offrir aux élèves des ateliers sur la résolution de conflits.

Nous allons maintenant nous intéresser à ce que les participantes accomplissent tout au long du projet de recherche dans la section qui suit.

Les changements de pratique apportés par les enseignantes concernant les interventions pédagogiques effectuées et situations de communication pratiquées (question 2)

Maintenant que nous connaissons les pratiques initiales des enseignantes dans le domaine de la communication orale, nous sommes en mesure d'exposer les interventions pédagogiques qu'elles effectuent au cours du projet ainsi que les nouvelles pratiques qu'elles tentent suite au travail en CA. Nous mettons ainsi en lumière le changement que les enseignantes apportent aux pratiques initiales. Nous relatons enfin les raisons qui les poussent à adopter de nouvelles pratiques. L'analyse de ces données nous permettra ensuite de mieux interpréter le changement de pratique des enseignantes au chapitre suivant.

Les interventions pédagogiques de communication effectuées par les enseignantes pendant le projet

Tout au long du projet, les enseignantes consignent dans leurs journaux de bord des interventions pédagogiques visant à développer les compétences de communication chez leurs élèves. Ces interventions s'effectuent spontanément auprès des élèves afin de

modifier leurs comportements. Le tableau 5 démontre les interventions de communication qu'elles rapportent avoir fait.

Tableau 5
Le nombre d'interventions pédagogiques effectuées par les enseignantes pour développer la compétence de communication chez leurs élèves pendant le projet selon les sources

Codes	Nombre d'occurrences	Sources
Discussion	13	Journaux de bord : C, D, J
Réparation de gestes (excuses, gestes réparateurs)	12	Journaux de bord : C, D, J Rencontre janvier : J
Message clair	9	Journaux de bord : C, J Entrevue de groupe: D
Retour au calme	7	Journaux de bord : C, D, J Rencontre janvier: D, J
Recherche de solutions	7	Journaux de bord : C, D, J
Résolution de conflits	7	Journaux de bord : C, D, J
Écoute mutuelle	3	Journal de bord : C Entrevue de groupe: C
Reflét	2	Journal de bord : J Rencontre novembre: J
Renforcement positif	1	Rencontre janvier: D

Légende : Carole=C Dominique=D Johanne=J

D'après ces résultats, nous notons à treize reprises que les enseignantes discutent avec leurs élèves afin de tenter de régler une situation problématique. Dominique, à titre d'exemple, note dans son journal de bord qu'elle discute avec un élève pour qu'il revienne au calme.

Lors de situations conflictuelles, les enseignantes rapportent également à douze reprises qu'elles exigent une réparation de gestes de la part des élèves concernés. Ces réparations de gestes peuvent prendre la forme d'excuses ou de gestes réparateurs. Voici ce que Dominique mentionne lors de la rencontre de janvier, au sujet des élèves qui utilisent la violence envers d'autres : «Les élèves essayent souvent de négocier lorsqu'ils

se sentent menacés ou mal à l'aise dans une situation. Je dis aux élèves que je ne suis pas fâchée contre eux, mais que je leur fais une demande de s'excuser. Je les félicite quand ils le font convenablement».

En plus, effectuer un message clair, relevé au nombre de neuf occurrences lors du traitement de données, est aussi une intervention privilégiée par les enseignantes. Elles ont expliqué qu'un message clair effectué par l'élève concerne l'expression de ses sentiments à l'autre en parlant de soi sans accuser l'autre. Dominique explique à l'animatrice de l'entrevue de groupe qu'elle enseigne aux élèves qu'il est important de parler de soi en utilisant le «je» lorsqu'ils tentent de régler un problème.

À sept reprises, nous constatons que les enseignantes mentionnent qu'elles interviennent pour un retour au calme avec les élèves, pour rechercher des solutions avec eux et appliquer la démarche de résolution de conflits afin de régler une situation problématique. À titre d'exemple, Dominique explique qu'elle demande aux élèves d'aller s'asseoir au vestiaire vis-à-vis leur crochet pour les aider à retourner au calme (Rencontre janvier). Pour sa part, Carole décrit dans son journal de bord une intervention qu'elle effectue concernant un conflit qui éclate au sein d'un petit groupe de filles. L'enseignante indique qu'elle discute avec les élèves pour trouver des solutions au problème et elle revoit la procédure de résolution de conflits.

De plus, les enseignantes encouragent également les élèves à s'écouter mutuellement lors d'un conflit et ce, au compte de trois mentions dans nos outils de consignation. Carole mentionne lors de l'entrevue de groupe qu'il faut apprendre aux élèves à s'écouter les uns les autres.

Les enseignantes rapportent à deux reprises qu'elles utilisent la technique du reflet, qui consiste à inviter l'élève à se mettre à la place de l'autre afin de comprendre les sentiments de l'autre. Johanne effectue cette technique et explique dans son journal de bord qu'elle procède en questionnant l'élève : Comment te sentirais-tu si...? Enfin, à une reprise, les enseignantes mentionnent qu'elles utilisent le renforcement positif auprès de leurs élèves.

Nous allons maintenant nous attarder aux situations expérimentées par les enseignantes pour développer les compétences de communication chez les élèves au cours du projet.

Les situations de communication expérimentées par les enseignantes au cours du projet

Le tableau 6 démontre des situations de communication expérimentées par les enseignantes auprès de leurs élèves parmi celles présentées lors des rencontres de la CA.

Tableau 6

Le nombre de situations de communication expérimentées par les enseignantes pour développer la compétence de communication chez leurs élèves selon les sources

Codes	Nombre d'occurrences	Sources
Situation « Les mimiques»	11	Journaux de bord : C, D, J Rencontre janvier: C, D, J Entrevue de groupe : C, D
Situation « Les sources de bruit»	10	Journaux de bord : C, D Rencontre novembre: C, D Entrevue de groupe: C, D
Situation « La rétroaction en sandwich»	8	Journaux de bord : D, J Rencontre mars: D, J Entrevue de groupe : C, D
Situation « Émetteur-récepteur»	2	Journal de bord : J Rencontre novembre: J
Situation « La navigation»	2	Rencontre novembre: C, J
Situation « Les croyances»	2	Journal de bord : C

Légende : Carole=C Dominique=D Johanne=J

Les enseignantes rapportent enseigner le langage non-verbal aux élèves à l'aide de la situation «Les mimiques» et ce, pour un total de onze occurrences lors de notre analyse de données. La consignation de leur journal de bord en fait aussi foi. Rappelons que cette situation de communication vise à sensibiliser les élèves sur l'importance de l'expression des sentiments par des signes non-verbaux. Johanne explique qu'elle fait d'abord observer la forme des yeux et de la bouche sur différentes illustrations d'émotions en grand groupe. Elle forme ensuite des équipes de quatre élèves afin que ceux-ci tentent de faire deviner des émotions aux autres membres de l'équipe en mimant. Johanne termine cet enseignement explicite en demandant aux élèves de dessiner un visage qui exprime une émotion en s'attardant à la forme des yeux et de la bouche.

Vient ensuite la situation «Les sources de bruit» au compte de dix occurrences où les enseignantes tentent de sensibiliser les élèves aux bruits qui bloquent la communication. À ce sujet, Carole rapporte que le bruit étant un problème dans sa classe, elle se prête au jeu pour expérimenter cette situation d'apprentissage. Elle demande alors aux élèves de faire du bruit pendant qu'elle donne une consigne. S'en suit une discussion sur les sources de bruit, l'impact du bruit sur les apprentissages et elle termine la situation en demandant aux élèves de créer des affiches pour sensibiliser les autres classes sur la pollution par le bruit.

Pour sa part, les références à la situation «La rétroaction en sandwich» sont répertoriées à huit reprises dans nos outils de consignation. Cette situation issue de la

Programmation neurolinguistique (PNL), permet aux élèves d'émettre des commentaires correctement aux autres. Dominique se l'approprie et l'adapte à ses besoins. Ainsi, elle modifie le déroulement de la situation telle qu'elle est proposée lors de la rencontre en la jumelant avec une de ses activités hebdomadaires (Journal de bord).

Concernant les trois autres situations tentées en salle de classe, les enseignantes les mentionnent à deux reprises chacune. Ces situations concernent l'apprentissage des règles de la communication sous forme de techniques d'impact (situation «Émetteur-récepteur»), de jeu (situation «La navigation») ou de discussions (situation «Les croyances»). Par exemple, Johanne rapporte comment elle vit l'une de ces situations, soit la situation «Émetteur-récepteur» dans son journal de bord. Elle explique que les élèves se mettent en équipe de trois ou quatre et que simultanément, deux élèves par équipe doivent émettre un message. Ensuite, les autres doivent tenter de répéter les messages entendus. Enfin, les élèves dégagent la règle : pour mieux communiquer, il faut parler un à la fois.

Maintenant que nous avons exposé ce que les enseignantes ont expérimenté tout au long du projet, nous présentons dans la section suivante les résultats issus du changement de pratique opéré par les enseignantes au cours du projet.

Les changements de pratiques effectués par les enseignantes au cours du projet

Afin de dresser la table pour l'interprétation du changement de pratique effectué par les enseignantes au cours du projet de recherche, nous présentons dans le tableau 7, les résultats issus des interventions pédagogiques et des situations de communication effectués avant et pendant le projet.

Tableau 7
Le nombre d'interventions pédagogiques de communication effectuées et situations de communication planifiées avant et pendant le projet de recherche

	Avant le projet	Pendant le projet
Interventions pédagogiques de communication effectuées	Résolution de conflits Règles de vie Politesse et savoir-vivre Perception des élèves Retour	Discussion Réparation de gestes (excuses, réparateurs) Message clair Retour au calme Recherche de solutions Résolution de conflits Écoute mutuelle Reflét Renforcement positif
Situations de communication planifiées	Communication orale d'une recherche Causerie Conseil de coopération Discussion Allégorie Lecture Atelier résolution de conflits	Situation « Les mimiques» Situation « Les sources de bruit» Situation « La rétroaction en sandwich» Situation « Émetteur-récepteur» Situation « La navigation» Situation « Les croyances»
Nombre d'occurrences total	35	96

D'une part, le tableau 7 nous informe sur les interventions pédagogiques de communication et les situations de communication effectuées avant le projet qui sont répertoriées au nombre de 35 dans nos différentes sources. D'autre part, nous comptons 96 occurrences concernant les interventions pédagogiques de communication et les situations de communication effectuées pendant le projet par les enseignantes, soit une augmentation de 61 occurrences au cours du projet. Comme nous observons une augmentation de la fréquence des interventions effectuées et des situations proposées aux

élèves, nous considérons qu'un changement de pratique s'est opéré au sein des participantes au cours du projet.

Dans la section suivante, nous présentons les raisons rapportées par les enseignantes pour expliquer leur changement de pratique.

Les raisons rapportées par les enseignantes de leur changement de pratique

Nous exposons dans le tableau 8, les raisons amenées par les enseignantes pour expliquer leur changement de pratique. Ces résultats sont issus de constats que les enseignantes ont faits lors de l'entrevue de groupe au terme du projet.

Tableau 8
Le nombre de raisons expliquant le changement de pratique effectué selon les participantes lors de l'entrevue de groupe

Codes	Nombre d'occurrences	Participantes
Connaissance bonifiée de la compétence de communication	13	D, C
Importance des compétences de communication	10	D
Résultats observés	7	D
Utilité du projet	6	D, C
Capacités des élèves	6	D

Légende : Carole=C Dominique=D

Tout au long du projet, les enseignantes avouent avoir une meilleure connaissance de ce qu'est la compétence de communication et nous comptons treize références à ce sujet lors du traitement de données. Carole explique qu'elle faisait déjà des interventions ou des situations qui contribuaient à développer les compétences de communication, mais pas de façon aussi arrêtée en regardant spécifiquement ce qui est prescrit dans le Programme de formation. Elle ajoute que ce qu'elle ne faisait pas auparavant, c'est

d'aider les élèves à comprendre ce qu'est la communication et les aider à mettre des mots à la communication (Entrevue de groupe).

De plus, les participantes signalent à dix reprises l'importance qu'elles accordent aux compétences de communication. Par exemple, Dominique se rend compte qu'elle ne travaille pas assez la communication orale, qu'elle considère pourtant importante. Elle voit aussi une économie de temps à mieux développer les compétences de communication car cela amène une diminution du nombre d'interventions en classe afin de rappeler les règles de vie. Elle ajoute que la communication est la base des apprentissages (Entrevue de groupe).

De surcroît, les enseignantes constatent des résultats auprès de leurs élèves suite aux nouvelles situations de communication expérimentées. Dominique explique sa volonté de continuer de travailler la communication de cette façon parce qu'elle voit des résultats chez ses élèves au niveau de leurs habitudes et de leur attitude lors des discussions en grand groupe ou entre eux (Entrevue de groupe). Par exemple, elle constate que lorsque les élèves prennent la parole devant le groupe, ils attendent l'attention de tous les élèves de la classe avant de débiter leur exposé (Rencontre novembre). Lors de cette entrevue, elle continue ses propos en disant qu'en enseignant aux élèves comment communiquer avec les autres, ils sentent qu'ils font bien les choses, mais qu'ils ont certains défis à travailler pour mieux communiquer. Nous constatons sept références dans les propos des enseignantes par rapport aux résultats qu'elles observent chez leurs élèves.

Les enseignantes valorisent, en le mentionnant à six reprises, l'utilité d'avoir participé au projet en enseignant les compétences de communication à leurs élèves. Dominique explique au cours de l'entrevue qu'elle a expérimenté des situations d'apprentissage nouvelles qu'elle pense refaire ultérieurement : «... on a fait quand même d'autres activités dont je pense me resservir. Des activités qu'on n'a pas pensé faire les autres années et qui ouvrent aussi les yeux des élèves, qui les ouvrent à la communication».

À six reprises également, les enseignantes font référence à la capacité de leurs élèves à développer leurs compétences en communication. Dominique signale que les élèves sont capables d'appliquer les concepts appris dans le domaine de la communication car ils ont un vécu et des expériences de vie qui leur permettent de comprendre un peu plus ce que c'est (Entrevue de groupe).

En résumé, cette section du chapitre met en lumière les interventions pédagogiques de communication que les enseignantes effectuent auprès de leurs élèves tout au long du projet. À ce propos, elles mentionnent discuter avec les élèves afin de régler un conflit et leur exigent une réparation de gestes. Elles demandent aussi aux élèves de faire un message clair afin d'exprimer leurs sentiments clairement à l'autre en utilisant le «je» plutôt que le «tu» pouvant être accusateur. Les résultats font également ressortir des interventions liées au retour au calme des élèves, à la recherche de solutions lors de conflits ainsi qu'à l'application de la procédure de résolution de conflits. Enfin, certaines enseignantes tentent d'apprendre aux élèves l'importance de l'écoute mutuelle,

de se mettre à la place de l'autre en utilisant la technique du reflet et elles encouragent les élèves à continuer à l'aide du renforcement positif.

Nous observons également les nouvelles situations de communication que les enseignantes expérimentent pour développer les compétences de communication chez leurs élèves. Elles se sont inspirées de la situation de communication proposée par la chercheuse et en ont créé des variantes. Ainsi, les participantes enseignent le langage non-verbal aux élèves en mettant en évidence les parties du visage et leurs mimiques propres et elles les sensibilisent aux sources de bruit qui entravent la communication dans la classe. De plus, elles démontrent aux élèves, à l'aide de la situation «La rétroaction en sandwich», comment faire une rétroaction constructive à quelqu'un sans le blesser. Enfin, les enseignantes utilisent «Le jeu de la navigation» et des techniques d'impact telles que les situations «Émetteur-récepteur» et «Les croyances» afin d'enseigner les règles de la communication aux élèves.

Comme nous constatons une augmentation de 61 occurrences des interventions pédagogiques de communication et des situations de communication pratiquées au total pendant le projet de recherche, nous sommes en mesure de remarquer un changement de pratique chez nos participantes.

Celles-ci expliquent leur adhésion à ces nouvelles pratiques en mentionnant une meilleure connaissance des compétences de communication ainsi qu'un changement au niveau de l'importance qu'elles accordaient à ces compétences. Elles constatent également des résultats auprès de leurs élèves suite aux enseignements effectués. De surcroît, les participantes expriment l'utilité de participer au projet en intégrant de

nouvelles pratiques de communication et elles prennent conscience de la capacité des élèves à comprendre l'enseignement des compétences de communication.

Nous allons maintenant nous intéresser aux situations de communication jugées favorables par les enseignantes pour le développement des compétences de communication chez les élèves et les impacts qu'elles constatent au niveau de la violence à l'école.

Les situations de communication jugées favorables au développement des compétences de communication chez les élèves et leurs impacts sur la violence à l'école (question 3)

La section qui suit s'attarde aux situations de communication jugées favorables par les enseignantes au développement des compétences de communication chez les élèves, à l'impact qu'elles perçoivent de leurs nouvelles pratiques de communication sur la violence à l'école ainsi que les liens qu'elles établissent entre les compétences de communication et la violence à l'école.

Les situations de communication jugées favorables par les enseignantes au développement des compétences de communication chez les élèves

Le tableau 9 montre les situations de communication jugées favorables par les enseignantes au développement des compétences de communication chez les élèves. Une fois analysés, ces résultats seront pertinents afin de démontrer la pérennité des pratiques futures des enseignantes qui sera exposée dans le chapitre de l'interprétation.

Tableau 9

Le nombre de situations jugées favorables par les enseignantes au développement des compétences de communication chez les élèves selon les sources

Codes	Nombre d'occurrences	Sources
Situation « Les mimiques»	4	Journaux de bord : C, D, J Entrevue de groupe : C
Situation « La rétroaction en sandwich»	4	Journaux de bord : D, J Entrevue de groupe: D
Situation « Les sources de bruit»	2	Journaux de bord : C, D
Situation « Les croyances»	1	Journal de bord : C
Situation « Émetteur-récepteur»	1	Journal de bord : J

Légende : Carole=C Dominique=D Johanne=J

À quatre reprises, les enseignantes jugent la situation de communication «Les mimiques», qui concerne l'enseignement du langage non-verbal aux élèves, comme étant favorable au développement des compétences de communication chez les élèves. Johanne conclue que: «Les élèves ont été en mesure de pratiquer le langage non-verbal et de prendre conscience de son impact et de son utilité pour exprimer des émotions. De plus, les élèves ont pu mettre en pratique la bonne expression selon ce qu'ils vivent comme émotion afin de bien envoyer le message à l'autre» (Journal de bord). Dans le même ordre d'idées, Carole relate dans son journal de bord que plusieurs enfants saisissent que les mimiques du visage apportent beaucoup à la communication et que les élèves comprennent que les messages peuvent aussi être exprimés par les sourcils. Dominique ajoute que les élèves sont plus attentifs aux signes non-verbaux des autres et comprennent mieux les expressions du visage (Journal de bord).

En ce qui concerne la situation «La rétroaction en sandwich», qui permet aux élèves d'apprendre à rétroagir adéquatement sans blesser, elle est jugée favorable au développement des compétences de communication à quatre reprises également par les enseignantes. Dominique, dans son journal de bord, exprime que cette situation est très utile aux élèves. En effet, elle mentionne que grâce aux commentaires des autres, les élèves peuvent améliorer leur performance lors des exposés oraux et des causeries. À cela, s'ajoute les propos de Johanne concernant cette situation. Elle signale dans son journal de bord que cette situation permet aux élèves de mobiliser plusieurs stratégies de communication orale. Johanne explique que dans cette situation, les élèves doivent simultanément penser à ce qu'ils disent, amener des propos pertinents par rapport à ce qu'ils entendent et poser des questions pour éclaircir l'exposé entendu au besoin.

La situation «Les sources de bruit» est considérée par deux participantes favorable au développement des compétences de communication chez les élèves. Dominique observe que ses élèves sont plus sensibles à la pollution par le bruit et remarque qu'ils comprennent mieux l'impact du bruit sur l'efficacité du travail en classe ainsi que sur la communication (Journal de bord). De surcroît, Carole relate que plusieurs de ses élèves sont capables d'identifier les bruits sur lesquels ils ont du contrôle et parviennent à réduire le bruit en classe (Journal de bord).

Regardons ensuite les liens établis par les enseignantes tout au long du projet entre le développement des compétences de communication chez les élèves et la violence à l'école.

Les liens établis par les enseignantes entre le développement des compétences de communication chez les élèves et la violence à l'école

Tout au long du projet, les enseignantes se sont exprimées régulièrement sur les liens qu'elles observent entre le développement des compétences de communication chez les élèves et la violence à l'école. Le tableau 10 démontre ces liens.

Tableau 10

Le nombre de liens observés par les enseignantes entre le développement des compétences de communication chez les élèves et la violence à l'école selon les sources

Codes	Nombre d'occurrences	Sources
Bruit et agressivité	6	Journaux de bord : C, D Entrevue de groupe: D
Perception des messages et colère	5	Journal de bord : C Rencontre novembre : C
Décodage du langage non verbal et colère	4	Journaux de bord : C, D, J
Règles de communication et résolution ou évitement de conflits	4	Journal de bord : J Entrevue de groupe: C
Capacité de s'exprimer et violence verbale ou physique	2	Entrevue de groupe: C, D
Rétroagir adéquatement et conflits	1	Journal de bord : J

Légende : Carole=C Dominique=D Johanne=J

Selon ce tableau, les enseignantes perçoivent un lien entre le bruit et l'agressivité que nous notons à six reprises. En effet, Dominique explique, lors de l'entrevue de groupe, qu'un élève a dit que le bruit l'énervait et le rendait agressif, ce qui a été le point de départ d'une discussion de l'impact du bruit sur l'humeur. Dominique ajoute que, selon elle, le bruit incite à l'agressivité (Entrevue de groupe).

À cinq reprises, les participantes établissent un lien entre la perception des messages de l'autre et la colère. Par exemple, Carole rapporte une situation vécue en salle

de classe pour expliquer ce lien. Elle mentionne que lors d'un conflit, un de ses élèves crie et se sauve car il ne se sent pas compris lorsque Carole tente d'entendre les explications de l'autre élève impliqué dans le conflit (Journal de bord). Elle explique de nouveau ce lien en racontant un autre conflit survenu avec des filles de sa classe. Ses élèves ont mal interprété un message entendu et ont répandu le message faussé, ce qui a eu pour conséquence la colère de l'élève mal citée (Journal de bord).

Toujours concernant la colère, les enseignantes rapportent à quatre reprises y voir un lien avec le décodage du langage non-verbal. Dans son journal de bord, Dominique explique qu'il est important que les élèves sachent décoder le langage non verbal pour, par exemple, s'éloigner d'un élève qui démontre des signes de colère. Johanne abonde dans le même sens dans son journal de bord.

Également à quatre reprises, les enseignantes tissent des liens entre les règles de la communication et la résolution de conflits. En effet, les enseignantes pensent que le fait de connaître les règles de la communication aide à régler ou éviter un conflit pouvant dégénérer en situation violente. D'ailleurs, Carole considère le manque de communication bien souvent à l'origine des conflits et croit qu'en enseignant aux élèves comment mieux communiquer les uns avec les autres, qu'il y aurait une diminution des conflits (Entrevue de groupe).

De plus, les enseignantes perçoivent un lien entre la capacité d'un élève de s'exprimer et la violence verbale ou physique. À deux reprises, nous relevons des exemples qui illustrent ce lien. Voici un exemple issu du verbatim de Dominique lors de l'entrevue de groupe: «C'est ça la communication. C'est de dire ok, j'ai fait quelque

chose de pas correct, mais plutôt que de me fâcher ou de m'exprimer par un coup de poing, bien je vais commencer à essayer de me calmer et d'en discuter, d'y aller avec des mots».

Pour terminer, Johanne exprime à une reprise un lien entre l'incapacité à rétroagir adéquatement face à une situation et l'éclatement d'un conflit. Elle mentionne dans son journal de bord que la capacité de rétroagir avec respect et de façon constructive réduit la possibilité de l'éclatement d'un conflit. Elle continue en affirmant qu'il y a une façon d'apporter une suggestion à l'autre sans blesser.

Maintenant que nous savons que les participantes établissent une relation entre l'apprentissage de la communication et la violence, voyons maintenant, dans la section suivante, si elles ont perçu une diminution de la violence à l'école suite à l'expérimentation de leurs nouvelles pratiques.

L'impact perçu par les enseignantes de leur changement de pratique sur la violence à l'école

Les enseignantes n'ont pas été en mesure d'observer une réelle diminution de la violence à l'école suite aux nouvelles pratiques tentées, mais une d'entre elles indique des raisons pour lesquelles elles n'ont pas perçu cet impact.

Lors de l'entrevue de groupe, Carole s'exprime au sujet de l'impact de leurs nouvelles pratiques de communication sur la violence à l'école. Elle rapporte ne pas avoir remarqué de diminution de la violence et mentionne quatre raisons pour expliquer la situation. Premièrement, elle rapporte à l'intervieweuse qu'à la base, son école n'est pas dans un milieu très violent. Deuxièmement, Carole pense que, pour remarquer un tel

impact, il faudrait suivre les élèves sur la cour à chaque récréation afin d'aller voir comment ils jouent avec leurs amis. Troisièmement et quatrièmement, l'enseignante signale que la durée du projet de recherche et le nombre de participants sont insuffisants et peuvent expliquer les faibles résultats sur la diminution de la violence à l'école.

Afin de conclure cette dernière section du chapitre des résultats, résumons brièvement ceux-ci. Au tableau 9, nous nous attardons plus particulièrement aux situations de communication jugées favorables par les enseignantes afin de développer les compétences de communication. Ainsi, les enseignantes jugent favorable la situation de communication qui concerne l'enseignement du langage non-verbal. Elles font également ressortir l'utilité d'enseigner aux élèves comment rétroagir adéquatement sans blesser l'autre en plus de les sensibiliser à la pollution par le bruit. En tout dernier lieu, viennent les situations relatives à l'apprentissage du respect des croyances des autres et de la règle de communication qui concerne l'apprentissage qu'il faut parler un à la fois pour bien se comprendre.

Par la suite, les enseignantes établissent plusieurs liens entre le développement des compétences de communication et la violence à l'école, que nous présentons dans le tableau 10. En effet, les enseignantes voient une relation entre le bruit et l'agressivité car selon elles, plus il y a de bruit dans la classe, plus les élèves sont incités à être agressif. De plus, les participantes s'expriment spontanément sur les causes de la colère chez les élèves. Elles tissent effectivement un lien entre la colère et la perception d'un message ainsi qu'avec le décodage du langage non-verbal. Elles voient aussi des liens entre l'apprentissage des règles de la communication ainsi que celui de rétroagir adéquatement

et l'évitement de conflits. Enfin, les enseignantes signalent que la capacité à s'exprimer d'un élève est liée à la violence verbale ou physique.

Enfin, nous exposons les raisons données par une enseignante pour expliquer l'absence d'une diminution réelle de la violence à l'école suite aux situations expérimentées. L'enseignante rapporte que le milieu dans lequel est située l'école n'est pas propice à la violence. Elle ajoute que, pour observer une réelle diminution de la violence à l'école, il faudrait suivre les élèves tout au long de la journée, ce que les enseignantes ne font pas dans le cadre de leur travail. Elle termine ses propos en mentionnant qu'il faudrait avoir davantage de participants dans une telle recherche, voire même tout le personnel de l'école, ainsi qu'une durée prolongée sur plus d'un an allouée à la recherche.

Ce résumé nous mène au chapitre suivant, qui portera sur notre interprétation de ces résultats. Nous tenterons alors d'établir des liens entre les résultats de notre projet de recherche et notre cadre théorique.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Voici maintenant l'interprétation des résultats que nous avons présentés précédemment. Nous établirons des liens avec notre cadre théorique pour chacune des sections suivantes : les interventions et situations de communication pratiquées par les enseignantes avant le projet, les changements de pratique observés, les raisons de ces changements et les impacts observés sur la violence à l'école.

Les interventions pédagogiques et situations de communication pratiquées par les enseignantes avant le projet

Dans cette section, nous interprétons les résultats relatifs aux interventions et situations de communication pratiquées par les enseignantes avant le projet de recherche. En donnant du sens à ces résultats, nous serons en mesure de voir des liens avec les recherches existantes, en plus d'être en mesure de percevoir un changement de pratique chez les enseignantes dans la section suivante.

Les interventions pédagogiques de communication pratiquées avant le projet

Dans le tableau 3 du chapitre des résultats, nous mettons en évidence les interventions pédagogiques de communication pratiquées par les enseignantes avant le projet de recherche. Arrivent en première place les interventions qui concernent la résolution de conflits et les règles de vie à suivre en classe. En deuxième place, nous remarquons les interventions liées à la politesse et au savoir-vivre ainsi qu'au recadrage des perceptions des élèves qui peuvent être faussées lors d'une situation violente.

Ces résultats laissent transparaître d'une part, qu'avant même de participer au projet, les interventions de communication qui semblent nécessaires à effectuer pour les enseignantes sont liées à la résolution des conflits quotidiens et à l'établissement d'un bon climat dans leur classe ainsi que dans les échanges verbaux. Comme ces

interventions ont pour but d'apporter des solutions à la violence pouvant se manifester sous plusieurs formes, nous pouvons en dégager que la violence à l'école est effectivement une grande préoccupation des participantes de la recherche, comme le mentionne Royer (2006). L'auteur place les comportements violents des élèves au premier rang des préoccupations des enseignants. Témoins des agressions verbales ou physiques observables sur la cour de l'école, dans les corridors et même dans la classe, les enseignantes doivent intervenir fréquemment pour contrer la violence selon Royer (2006). Comme le projet de recherche a pour objectif d'inviter les enseignantes à adopter de nouvelles pratiques concernant directement cette préoccupation, dans une optique préventive, les enseignantes étaient d'autant plus motivées de prendre part au projet.

D'autre part, un autre aspect, relié au milieu dans lequel les enseignantes exercent leurs fonctions, permet d'expliquer les résultats obtenus. En effet, à l'école où s'est déroulée la collecte de données, il existe une démarche de résolution de conflits qui a été adoptée par tout le personnel et qui est présentée aux élèves dès la maternelle. Cette démarche, que les enseignantes doivent revoir avec les élèves mensuellement, est au cœur du plan d'action de cette école pour lutter contre la violence et l'intimidation. Toutes les enseignantes sont encouragées à utiliser cette procédure auprès des élèves. Des affiches concernant cette démarche ont même été imprimées pour toutes les classes et des ateliers sont offerts annuellement aux élèves par l'animateur de la vie spirituelle et communautaire ainsi que par la technicienne du centre d'aide. La démarche de résolution de conflits fait donc partie de la culture de cette école. Cette démarche encadre les interventions des enseignantes et les encourage à agir sur-le-champ lorsqu'elles sont

témoins de gestes violents. Comme les interventions des enseignantes sont influencées et teintées par cette démarche de résolution de conflit, il est certain que la violence à l'école préoccupe les enseignantes, ce qui explique ce qu'elles déclarent par rapport aux interventions qu'elles effectuent avant de participer au projet de recherche.

En résumé, parmi les interventions pédagogiques de communication pratiquées par les enseignantes avant le projet, plusieurs se raccordent à la problématique de la violence à l'école, qui est une grande préoccupation pour les enseignantes. Elles savent qu'un conflit peut dégénérer en situation violente, même si la violence ne semble pas être très problématique dans leur milieu. Elles tentent d'y remédier en utilisant la démarche adoptée par l'école, en rappelant les règles de vie de la classe autant que les règles de la politesse et du savoir-vivre. Les enseignantes s'aperçoivent également qu'elles doivent régulièrement recadrer les situations perçues comme violentes auprès des élèves qui peuvent en avoir une fausse perception. Bref, les enseignantes ont le souci de mieux outiller les élèves face à la violence, mais le font davantage de façon non planifiée lorsqu'une situation propice à cet apprentissage survient.

Voici maintenant les situations de communication planifiées par les enseignantes avant le projet afin de développer les compétences de communication de leurs élèves.

Les situations de communication planifiées avant le projet

Les enseignantes pratiquent également, avant de participer au projet, des situations de communication qu'elles planifient dans leur horaire hebdomadaire afin de développer les compétences de communication des élèves. Au tableau 4 du chapitre des résultats, nous sommes en mesure de remarquer que les enseignantes planifient des

communications orales que les élèves doivent effectuer devant le groupe afin de transmettre, par exemple, les résultats d'une recherche en science. Cette situation de communication est la plus fréquente d'après le tableau 4. Vient ensuite les situations de communication telles que les causeries et les conseils de coopération afin d'apprendre aux élèves les règles régissant la communication et de résoudre des situations conflictuelles survenant en salle de classe ou sur la cour d'école.

D'une part, ces résultats illustrent très bien ce que Lafontaine (2007) écrit à propos des pratiques des enseignants en matière de didactique de l'oral. En effet, l'auteure mentionne que comme la théorie de la didactique de l'oral est presque inexistante dans la formation initiale des enseignants, ceux-ci utilisent une pratique qu'elle qualifie de rassurante : l'exposé oral. Les résultats de notre recherche confirment aussi l'affirmation d'une conseillère pédagogique de la CSD citée dans notre problématique, qui stipule que les enseignants ne développent pas les compétences de communication chez les élèves car ils ne font faire que des exposés oraux à ceux-ci. Les participantes de notre recherche statuent également sur le manque de variété dans leurs pratiques de communication orale. Dominique mentionne que : « ... on a toujours besoin d'avoir d'autres avenues pour pouvoir mieux communiquer en classe » (Entrevue de groupe). Carole ajoute que : « ... on peut ne pas toujours juste faire des communications orales » (Entrevue de groupe). Elles continuent leur propos en mentionnant qu'elles en sont conscientes, mais qu'elles manquent d'idées d'activités pour développer d'autres pratiques. Nous pensons que c'est ce que les enseignantes sont venues chercher en participant au projet, soit de nouvelles pratiques de communication orale.

Le modèle didactique de production orale en classe de français langue d'enseignement au secondaire de Lafontaine (2001) définit deux statuts d'utilisation de l'oral en classe. Dans ce modèle, Lafontaine (2001) différencie l'utilisation de l'oral comme objet d'enseignement, contrairement à l'utilisation de l'oral comme médium d'enseignement.

Selon Lafontaine (2001), la première utilisation de l'oral est l'enseignement explicite de l'oral à travers une séquence didactique qui comprend un projet de communication. Dans le cas qui nous concerne, les participantes utilisent l'oral comme un objet d'enseignement lorsqu'elles planifient des exposés oraux que les élèves doivent faire devant le groupe pour développer la compétence disciplinaire *Communiquer oralement* du PDFEQ (2006). Toutefois, nous n'avons pas de données qui nous permettent de confirmer que ces exposés oraux sont planifiés dans le cadre d'un projet où il y a une réelle séquence didactique d'enseignement.

La deuxième utilisation de l'oral concerne des activités qui abordent l'oral en classe, mais sans enseignement explicite, telles que des prises de parole spontanées ou des discussions en amorce d'activités (Lafontaine, 2001). Nous pouvons affirmer que les situations telles que les causeries et les conseils de coopération planifiés par nos enseignantes utilisent l'oral davantage comme un médium d'enseignement, dans les buts de créer un lien avec les élèves et de résoudre des conflits. D'autres situations de communication qui utilisent l'oral pour d'autres fins que d'apprendre l'oral sont également planifiées par les enseignantes avant le projet pour développer la compétence transversale *Communiquer de façon appropriée* du PDFEQ (2006). Par exemple, les

enseignantes animent des discussions, utilisent la lecture d'allégorie ou font la lecture à leurs élèves. Nous observons donc que les enseignantes utilisent davantage l'oral comme médium d'enseignement et souvent dans le but de lutter contre la violence à l'école. Ainsi, nous avons atteint notre premier objectif de recherche.

La section suivante traite des nouvelles pratiques effectuées par les enseignantes pendant le projet de recherche.

Les nouvelles interventions et situations de communication pratiquées au cours de projet de recherche

En premier lieu, exposons les interventions de communication et les situations de communication qu'elles ont effectuées pendant le projet. En regardant ces résultats de notre point de vue de chercheure, nous voyons se dessiner et se coconstruire de nouvelles pratiques, garantes d'un changement.

Les interventions pédagogiques de communication effectuées par les enseignantes pendant le projet

Trois interventions, soient la discussion, la réparation de gestes et le message clair, sont plus utilisées au cours du projet par les enseignantes que ce qu'elles rapportent dans le questionnaire qui traitait sur les interventions effectuées avant le projet. Ainsi, les enseignantes discutent avec leurs élèves pour régler une situation conflictuelle, elles leur demandent de réparer leurs gestes violents au moyen d'excuses ou de gestes réparateurs et elles encouragent leurs élèves à exprimer clairement leurs sentiments aux autres élèves impliqués dans le conflit.

Nous percevons un lien clair entre l'intervention «résolution de conflits» mentionnée par les enseignantes au tableau 3 du chapitre de résultats, intervention

qu'elles pratiquaient avant le projet, et les interventions «discussion» et «réparation de gestes» exposé au tableau 5 du même chapitre.

En effet, nous croyons qu'au cours du projet, les enseignantes décortiquent l'intervention «résolution de conflits» qu'elles déclaraient pratiquer avant le projet, en différentes étapes faisant partie de la résolution de conflits proprement dite. De ce fait, nous voyons apparaître dans nos résultats les termes «discussion», «réparation de gestes», «message clair», «retour au calme» et «recherche de solutions» au cours du projet. Ces termes sont tous reliés aux étapes constituant de la procédure de résolution de conflits de l'école.

Peu importe comment les participantes nomment leurs interventions, un élément demeure : la résolution de conflits est au cœur des interventions de communication effectuées avant et pendant le projet de recherche. Nous pensons donc qu'au cours du projet, les enseignantes précisent davantage les interventions qu'elles font en décrivant en détail chaque étape de la résolution de conflits. Il se peut toutefois qu'à certaines occasions, les enseignantes utilisent l'expression plus générale de «résolution de conflits» pour désigner chacune des étapes la constituant : la discussion, la réparation de gestes, le retour au calme et la recherche de solutions. Cet élément peut expliquer le fait que l'intervention «résolution de conflits» est également observable dans le tableau 3 du chapitre de résultats, mais elle est de fréquence moindre que «discussion» et «réparation de gestes».

Il est probable que le travail en CA soit à l'origine de ce que nous observons par rapport aux termes plus précis utilisés par les enseignantes pour désigner la résolution de

conflits. Tels que Craig & Deretchin (2009), nous pensons que les discussions, les ateliers et le travail en CA a favorisé la transformation individuelle de chacune des enseignantes sur ce qu'elles font pour développer les compétences de communication de leurs élèves de façon non planifiée et ainsi, les enseignantes sont davantage aptes à nommer leurs interventions. D'ailleurs, lors de l'entrevue de groupe, Dominique répond ceci à l'intervieweuse qui demande aux participantes si la participation au projet a contribué à modifier leurs pratiques en matière de communication orale : « Oui ça modifie. On est plus à l'écoute des besoins et on en est plus conscientes ». Carole ajoute que le projet lui a permis d'étudier la section du Programme de formation qui traite de la communication orale : « Là, on a eu la chance de se retirer un peu, puis d'arrêter et de dire ah oui, l'écoute ça entre dans la communication orale! » (Entrevue de groupe).

Nous pensons que l'augmentation importante de la fréquence des mentions des interventions qui concernent la discussion, la réparation de gestes et le message clair, toutes reliées à la procédure de résolution de conflits est influencée par l'utilisation d'un outil de consignation des interventions, soit le journal de bord. Il n'est cependant pas possible d'affirmer si les enseignantes font davantage d'interventions à propos de la résolution de conflits qu'avant le projet car nous n'avons pas quantifié ces interventions préalablement. Toutefois, nous pouvons affirmer qu'elles rapportent davantage leurs interventions dans leurs journaux de bord, ce qui peut laisser supposer qu'elles s'y attardent davantage dans leurs pratiques quotidiennes. Le fait de consigner leurs interventions de communication effectuées peut devenir pour les enseignantes un moyen de prendre conscience des problématiques et des besoins de leurs élèves au regard du

développement des compétences de communication et de la violence vécue. À ce propos, Bovay (2007) fait ressortir l'importance de définir, réfléchir et discuter à propos de la violence pour la prévenir. La consignation des interventions liées à la résolution de conflits permet effectivement aux enseignantes de réfléchir à propos de leurs pratiques pour contrer la violence à l'école.

Nous allons maintenant détailler les situations de communication pratiquées par les enseignantes au cours du projet.

Les situations de communication expérimentées par les enseignantes au cours du projet

Tout au long du projet, les enseignantes étaient invitées à choisir des situations de communication présentées lors des rencontres de la CA, les modifier afin d'en proposer des variantes selon les besoins de leurs élèves et à les expérimenter en salle de classe. Trois situations d'apprentissage de la communication orale sont choisies et expérimentées plus fréquemment que d'autres situations proposées, soit les situations « Les mimiques », « Les sources de bruit » et « La rétroaction en sandwich ». Nous concentrerons donc notre interprétation sur ces trois situations.

La situation « Les mimiques » concerne l'apprentissage des différentes expressions apportées par certaines zones du visage telles les yeux, le nez et la bouche. Les résultats démontrent que les enseignantes manifestent effectivement de l'intérêt pour l'enseignement du langage non-verbal puisqu'elles ont choisi de l'enseigner à leurs élèves. D'après Carole et Dominique, l'enseignement du langage non-verbal a contribué à élever le niveau de conscience des élèves par rapport à l'apport de leurs mimiques sur le message transmis verbalement. Les enseignantes mentionnent lors de l'entrevue de

groupe que les élèves se sont rendus compte que le langage non-verbal était aussi important que le langage verbal et que certains élèves n'en étaient pas conscients du tout avant de vivre l'activité. Carole mentionne que : «... on ne travaillait pas vraiment ça. On a beaucoup travaillé le gestuel, la mimique, l'expression faciale. Et même encore aujourd'hui, il faut travailler ça» (entrevue de groupe). Les enseignantes pensent donc que l'enseignement du langage non-verbal est essentiel et nous savons, d'après Chabot (2000), que cet enseignement est presque inexistant dans les salles de classe.

D'autres exemples expliquent le choix des participantes par rapport à l'enseignement du langage non-verbal. Ces exemples sont reliés aux fonctions du langage non-verbal telles que définies par Chabot (2000). Il affirme que les fonctions du langage non-verbal sont de remplacer des mots, de compléter le discours, d'exprimer un état, d'accentuer le discours ou même de dire le contraire. Ce sont toutes des fonctions du langage qui peuvent avoir un impact en aval ou en amont d'une situation de violence à l'école. Par exemple, un élève qui exprime une mimique de dégoût en regardant un autre élève peut mener à une situation de violence si l'élève décode cette mimique comme étant dirigée vers lui. À cet égard, Carole mentionne, lors de l'entrevue de groupe, qu'elle a enseigné les conséquences possibles d'une mimique par rapport à la violence: «Là regarde, lui, quand je lui ai dit ça, il fait ce visage là... Bon regarde, on va travailler le pourquoi il a fait ça...».

Le langage non-verbal peut aussi être la source d'une impolitesse envers un adulte. Par exemple, un élève qui roule les yeux lorsque son enseignante lui répète une consigne est un manque de respect, ce qui n'est pas toujours évident pour les élèves.

Ceux-ci croient souvent à tort que les insultes seulement sont répréhensibles par rapport à une impolitesse. D'ailleurs, voici un extrait de ce que Dominique rapporte lors de l'entrevue de groupe à l'égard du respect et de l'apprentissage du langage non-verbal : « C'est important de comprendre ça justement le non-verbal, l'écoute, le respect, regarder l'autre quand on parle... Ça fait partie du respect. C'est vraiment à la base. Je ne sais pas si un jour on va l'avoir, mais c'est l'essentiel ». L'affirmation de Dominique explique également le fait que les enseignantes classent cette situation parmi les plus favorables au développement des compétences de communication chez les élèves.

Tremblay (2003) considère qu'il revient à l'enseignante d'éduquer les élèves au respect dans les échanges. O'Brien, Marks et Charlin (2003) note qu'une des barrières de la communication est le manque de réceptivité des élèves dû à des rétroactions négatives reçues ultérieurement par d'autres élèves ou l'enseignante. Ces auteurs expliquent pourquoi la situation «La rétroaction en sandwich» fait également partie des situations jugées les plus favorables par les participantes au développement des compétences de communication chez les élèves. Cette situation consiste à apprendre aux élèves à rétroagir ou à faire un commentaire constructif à un autre élève ou à un adulte.

Dominique, qui a utilisé cette forme de rétroaction surtout lors de ses causeries en grand groupe, rapporte que : « Ils (les élèves) ont fait des causeries, ils ont vu que c'était le fun de recevoir des beaux commentaires et ils ont vu l'importance d'en dire aussi » (Entrevue de groupe). Cette citation laisse entendre que les élèves sont plus motivés à parler devant la classe, tout comme le mentionne Lafontaine (2011). En effet, l'auteur affirme qu'il y a une relation entre la baisse de motivation des élèves et le fait de recevoir

que des commentaires négatifs lors d'une rétroaction. Lafontaine (2011) souligne donc l'importance d'apporter également des commentaires positifs aux élèves lors des rétroactions.

Dominique raconte que : « Ils (les élèves) ont compris le principe. Ils s'attendent au moins, quand ils vont en avant (de la classe), d'avoir quelque chose de positif » (Entrevue de groupe). Carole mentionne aussi au même moment que certains élèves pratiquaient déjà cette façon de dire un commentaire à l'autre et que cela paraissait que cela leur avait été montré, soit à la maison ou dans d'autres classes. Néanmoins, les enseignantes ont compris l'importance d'enseigner la rétroaction aux élèves, ce qui explique nos résultats. Nous croyons aussi qu'il est primordial pour les enseignantes d'apprendre aux élèves à rétroagir adéquatement.

La situation «Les sources de bruit» est aussi une situation d'apprentissage fréquemment mentionnée dans nos résultats et jugée favorable au développement de la communication chez les élèves par les enseignantes. Cette situation concerne la sensibilisation des élèves aux différentes sources de bruit qui nuisent à la communication. Dominique relate que les élèves ont eu du plaisir à participer à l'activité et que celle-ci est facile à réaliser (Entrevue de groupe). Elle mentionne qu'elle réinvestit la notion de pollution par le bruit tous les jours avec les élèves suite à l'expérimentation (entrevue de groupe). Comme cette notion a fait l'objet d'un enseignement explicite, Dominique explique qu'elle faisait déjà des rappels aux élèves pour qu'ils évitent le bruit avant le projet de recherche, mais maintenant elle n'a qu'à dire : «Ça c'est un bruit de pollution» (Entrevue de groupe). Dominique ajoute que : «Ils (les élèves) comprennent c'est quoi»

(Entrevue de groupe). L'enseignante trouve utile d'avoir enseigné et mieux approfondi ce qu'est la pollution par le bruit car elle s'en servira durant toute l'année scolaire auprès des élèves afin de créer un climat de classe plus harmonieux.

En résumé, les enseignantes ont fait des choix quant aux situations de communication à expérimenter avec leurs élèves. Trois situations ont été mentionnées à fortes occurrences tout au long du projet : «Les mimiques», «Les sources de bruit» et «La rétroaction en sandwich». Il est certain que leurs choix sont en lien avec leurs préoccupations, soient l'enseignement du langage non-verbal, le respect de l'autre lors d'une communication et les règles de la communication. Nous verrons que ces préoccupations teintent le changement de pratique qui s'est opéré au cours du projet. Dans la section suivante, nous interprétons ce changement de pratique ainsi que les impacts observés de la participation des enseignantes au projet de recherche sur la violence à l'école.

Les changements de pratique effectués par les enseignantes et les impacts observés sur la violence à l'école

Nous avons pu remarquer tout au long du projet que les enseignantes ont modifié leurs façons de faire en ce qui concerne l'enseignement des compétences de communication dans leur classe. Elles acceptent volontiers d'expérimenter les nouvelles situations que nous exposons précédemment. Ainsi, ces nouvelles situations bouleversent les pratiques habituelles en matière de communication, soit le traditionnel exposé oral devant le groupe classe (Lafontaine, 2001). Les enseignantes remarquent d'ailleurs des résultats positifs à ce changement. Cette section traite de ce changement de pratique observé, un des objectifs de notre recherche-action. Nous allons donc expliquer, d'une

part, en quoi ce changement s'est opéré ainsi que les raisons mentionnées par les enseignantes pour expliquer ce choix. D'autre part, nous élaborerons sur les liens que les enseignantes établissent entre le développement des compétences de communication chez leurs élèves et la violence à l'école.

Les changements de pratique effectués par les enseignantes au cours du projet et les raisons de ces changements

Si nous retournons au chapitre des résultats de la recherche, nous remarquons une augmentation d'occurrences concernant les interventions et situations de communication effectuées au cours du projet de recherche. C'est ce qui nous a permis d'affirmer que les enseignantes ont changé leurs pratiques habituelles. Les cinq raisons pour lesquelles elles adhèrent à ce changement éclaireront davantage le phénomène.

Premièrement, les enseignantes rapportent avoir une meilleure connaissance de ce qu'englobent les compétences de communication dans le PDFEQ (2006). Carole fait ressortir l'importance d'avoir travaillé en CA afin de bonifier sa connaissance du PDFEQ (2006) concernant la communication lors de l'entrevue de groupe : « Parce qu'on a pris le temps d'étudier la page du Programme qui est une page sur la communication orale. Ce n'est pas celle sur laquelle on met le plus d'emphase ». Le travail en CA fait donc partie de l'origine de ce changement. D'ailleurs, la communauté d'apprentissage (CA) s'est avérée, selon la recherche en pédagogie, une meilleure stratégie pour l'amélioration des intervenants de l'école (Dufour et Eaker, 2004). Lors du travail en CA, Craig & Deretchin (2009) perçoivent un certain mouvement à l'intérieur de la communauté. Ce mouvement est représenté par « apprendre des autres à apprendre avec les autres ». Les communautés d'apprentissage offrent donc un contexte social important pour les

enseignants, leur permettant de parler à d'autres enseignants de leur profession et ainsi, de s'entraider (Craig & Deretchin, 2009). Dans ce cas-ci, les rencontres ont permis aux enseignantes de prendre le temps d'étudier le PDFEQ (2006) et de voir, en contexte de classe, comment elles peuvent mettre à profit leurs connaissances.

Deuxièmement, au fur et à mesure que le projet de recherche se développe, les enseignantes changent leur opinion par rapport à l'importance qu'elles accordaient aux compétences de communication versus les compétences de français ou de mathématiques. En effet, elles se rendent compte, suite à la participation au projet, de l'importance d'enseigner les compétences de communication aux élèves, tout comme Messier et Roussel (2001) le mentionnent. Les auteurs croient en effet que l'oral doit être une compétence développée chez les élèves dans le contexte scolaire et que les pratiques de la communication orale semblent malheureusement peu nombreuses, probablement parce que cette compétence est prise pour acquise. À ce propos, Dominique explique que : «On devrait travailler beaucoup plus la communication orale et c'est ça qu'on s'est rendu compte. Vraiment, c'est important et ça économise du temps dans la classe» (Entrevue de groupe). Dominique ajoute que : «Puis on se rend compte que les élèves aiment ça (la communication). Ils ont besoin de ça. Ils ont besoin de communiquer, puis de faire des activités comme ça, ils se rendent compte que c'est important aussi» (Entrevue de groupe).

Troisièmement, les enseignantes observent des résultats positifs par rapport à l'apprentissage de la communication chez leurs élèves à la suite des situations de communication proposées. Dominique explique, lors de l'entrevue de groupe, qu'elle

remarque des changements chez les élèves par rapport à la communication. En effet, la participante remarque dans la salle de classe que les élèves portent attention à la pollution par le bruit, à la façon d'apporter un commentaire constructif et à l'utilisation du langage non-verbal. Dominique constate que les élèves sont réceptifs aux moyens qu'elle enseigne pour bien communiquer. Nous croyons que ces résultats sont attribuables à la formation qu'ont reçu les enseignantes lors des rencontres. D'ailleurs, Préfontaine (2007) mentionne que le fait de clarifier les connaissances de l'oral auprès des enseignantes et de leur proposer des séquences d'enseignement les aide à mieux enseigner l'oral en plus de faire de leurs élèves des locuteurs efficaces.

Quatrièmement, les enseignantes mettent l'emphase sur l'utilité d'avoir participé au projet de recherche. Lors de l'entrevue de groupe, Dominique explique qu'elle est satisfaite des apprentissages faits grâce à la participation au projet : « Parce qu'on a fait quand même d'autres activités que je pense que je vais me resservir. Des activités qu'on a pas pensé faire les autres années et qui ouvrent aussi les yeux des élèves, qui les ouvrent à la communication ». Cette affirmation illustre encore une fois la notion d'« apprendre des autres à apprendre avec les autres » de Craig & Deretchin (2009), caractéristique du travail en CA. En effet, nous croyons que le travail des enseignantes lors de ce projet leur a fourni une tribune pour échanger sur leurs pratiques, en apprendre de nouvelles et apprendre aux autres enseignantes comment elles enseignent les compétences de communication à leurs élèves.

Cinquièmement, les enseignantes se rendent compte qu'elles sous-estiment parfois les capacités des élèves par rapport à l'application des concepts vus en

communication. Encore une fois, cette prise de conscience change leur vision par rapport au développement des compétences de communication. Dominique rapporte que : « Des fois, on se dit bof, ils (les élèves) sont trop petits, mais ils comprennent. Ils sont capables d'appliquer. Parce qu'ils ont du vécu. Ils n'ont pas toujours les mots, mais quand tu leur donnes les mots, ils sont capables de donner beaucoup d'exemples» (Entrevue de groupe).

En somme, les enseignantes ont bonifié leurs connaissances par rapport aux compétences de communication du PDFEQ (2006) en participant au projet de recherche. Tout au long des rencontres, elles se rendent compte de l'importance d'enseigner aux élèves les habiletés à communiquer. Elles observent même des résultats positifs par rapport au comportement des élèves en classe. Elles se rendent compte de la raison d'être d'un tel projet de recherche et les bénéfices apportés pour leur développement professionnel. Les enseignantes prennent aussi conscience des capacités des élèves à recevoir l'enseignement des compétences de communication. Nous croyons que toutes ces raisons, expliquent le changement de pratique qui s'est produit au sein des participantes au cours du projet. Les enseignantes changent leur façon de faire, certes, mais elles changent aussi leur perception des compétences de communication du PDFEQ (2006), ce qui contribuera sûrement à la pérennité de leurs nouvelles pratiques. Carole affirme d'ailleurs qu'elle a l'intention de poursuivre l'an prochain l'approfondissement de ses apprentissages en didactique de l'oral (Entrevue de groupe). Ainsi, notre deuxième objectif de recherche est atteint.

En plus de toutes les prises de consciences exposées précédemment, il est pertinent de présenter celles qui concernent spécifiquement le concept de la violence. En effet, les enseignantes, tout au long du projet, remarquent des liens entre le concept de communication et celui de la violence à l'école.

Les liens établis par les enseignantes entre le développement des compétences de communication chez les élèves et la violence à l'école

Étant donné la courte durée du projet et le nombre de participants restreint, nous n'avons pas été en mesure d'observer concrètement une baisse de la violence à l'école où s'est déroulée l'expérimentation. Notons cependant que cela ne faisait pas partie des objectifs de la recherche.

Lors des rencontres de la CA ainsi que de l'entrevue de groupe, les enseignantes se sont exprimées par rapport aux six liens qu'elles observent dans leur pratique quotidienne entre la communication et la violence à l'école. Nous pensons qu'il est fort pertinent de les exposer car ces liens renforcent notre opinion par rapport à la raison d'être de ce projet de recherche : plus les élèves seront habiles en communication, moins il y aura de violence à l'école.

Une enseignante mentionne dans son journal de bord qu'elle voit un lien entre le bruit et l'agressivité : «... lors de notre activité une élève m'a dit que le bruit l'énervait et le rendait agressif et nous avons aussi discuté de l'impact du bruit sur notre humeur». En matière d'agressivité, Bovay (2007) affirme qu'il y a une mince frontière entre la violence et l'agressivité. L'auteur continue ses propos en amenant certains concepts qui découlent de l'agressivité, soient l'intimidation, l'incivilité, l'insécurité et le terrorisme. Nous croyons que le lien établit entre le bruit et l'agressivité, pouvant être associé à la

violence, exprime bien l'importance pour les enseignantes d'établir un climat de calme en classe pour favoriser les comportements pacifiques de leurs élèves et tout particulièrement pour les élèves ayant des problèmes de comportement ou un tempérament difficile, qui sont plus enclins à utiliser la violence pour régler un différend (Roy, 1991).

Les participantes du projet de recherche constatent également un rapport entre le fait, pour un élève, de percevoir faussement un message d'un autre et la colère de ce premier. Par exemple, Carole rapporte dans son journal de bord une situation de conflit survenue lors d'une récréation. Une de ses élèves a mal interprété le message d'une autre et va colporter aux autres un message faussé. Cette situation dégénère en conflit car l'élève concernée par le faux message se met en colère. Carole intervient en discutant avec les élèves et les amène à comprendre qu'il est important de clarifier les contenus des messages entendus et de s'assurer de bien comprendre avant de les répéter. Zeilinger (2003) mentionne d'ailleurs que le fait de répandre des rumeurs sur quelqu'un est une forme de violence verbale. Puisque la colère résulte de cette forme de violence, nous pensons donc qu'il est important pour les élèves d'apprendre à bien percevoir le message de l'autre afin d'éviter de répandre des rumeurs et d'éviter l'escalade de la violence.

Afin de bien percevoir le message produit, les élèves doivent aussi apprendre à décoder le langage non-verbal de l'autre, qui, à lui seul, sert à « remplacer un mot ou une phrase, à accompagner, compléter ou illustrer le discours, à exprimer un état, à accentuer le discours ou à dire le contraire de ce qu'on dit » (Chabot, 2000, p.101-102). Un message peut donc en totalité être transmis de façon non-verbale. Les participantes du

projet font justement mention dans leurs journaux de bord qu'elles observent un lien entre la capacité des élèves à décoder le langage non-verbal de l'autre et la colère. Johanne explique cette affirmation à l'aide d'un exemple dans son journal de bord : « ... un élève qui visiblement exprime de la colère par ses gestes et mimiques envoie un message clair à l'autre de ne pas continuer de l'importuner. Ainsi, l'autre élève devrait être en mesure de décoder le message de l'autre et de s'éloigner».

Dans l'optique de prévenir la violence, les enseignantes observent aussi un lien entre l'apprentissage des règles de la communication et la résolution de conflits chez leurs élèves. Lors du projet de recherche, les enseignantes ont expérimentées quelques situations pour enseigner aux élèves les règles de la communication : parler un à la fois, éviter le bruit lors d'une communication, être clair dans les propos, etc. Elles ont été à même de constater que souvent, l'absence d'habiletés à suivre les règles de la communication lorsqu'il y a une mésentente entre deux élèves est source de conflits. À ce propos, Carole rapporte que : «Ça va ensemble. Souvent, quand il y a un conflit, c'est par manque de bonne communication. Si on leur montre comment bien communiquer, il peut y avoir moins de conflit. Parce qu'ils peuvent mieux s'expliquer» (entrevue de groupe).

Tout comme le pense Carole, les pistes de solution de Debarbieux (1990), d'Aubert (2001) et de Bovay (2007) pour contrer le problème de la violence dans les écoles résident dans les habiletés des élèves à communiquer. Debarbieux (1990) propose de rétablir la communication entre les élèves concernés par la situation violente. Afin d'y parvenir, nous croyons que les enseignantes doivent enseigner aux élèves une façon acceptable d'exprimer ses sentiments et ses besoins aux autres sans les blesser. Aubert

(2001), quant à lui, préconise le dialogue et favorise la relation et le respect de l'autre. Pour arriver à un dialogue constructif entre élèves, nous pensons que les enseignantes doivent enseigner aux élèves les règles qui régissent le dialogue où chacun a son tour de parole. En ce qui concerne Bovay (2007), elle mentionne l'importance de définir, de réfléchir et de discuter à propos de la violence avant même d'y trouver des solutions.

En résumé, les enseignantes se sont exprimées tout au long du projet quant à l'étroite relation qu'elles remarquent entre les habiletés à communiquer et les comportements violents qui découlent souvent de ce manque d'habileté. De ce fait, elles soulignent, entre autres, que le bruit incite à l'agressivité et que même les élèves le remarquent. Elles observent également que la colère de certains élèves découle d'une mauvaise perception du message de l'autre ou d'un décodage déficient du langage non-verbal de l'autre. Comme nous savons que la violence est pour certains élèves, un moyen d'exprimer la colère, les enseignantes croient aussi qu'il y aurait moins de conflits si les élèves avaient davantage d'habiletés à communiquer.

Nous croyons qu'à la lumière des liens qu'elles établissent entre la communication et la violence à l'école, les enseignantes se sentent mieux outillées pour faire face à une situation violente. En effet, elles comprennent mieux l'origine de certaines situations violentes entre élèves et bonifient leurs interventions et situations de communication qu'elles pratiquent dans leur salle de classe pour prévenir cette violence suite à notre accompagnement. Les enseignantes ont pris conscience de la portée de leurs pratiques et des résultats positifs observés par rapport au développement des compétences de communication chez leurs élèves. Ainsi, notre troisième objectif de recherche, qui

concernait les pratiques de communication considérées favorables au développement des compétences de communication et qui permettaient de se sentir mieux outillé face à la violence, est également atteint.

Maintenant que nous avons exposé tous les liens que nous avons été à même de constater d'après nos résultats de recherche, nous allons conclure en offrant des pistes de réflexion et des recommandations par rapport à l'enseignement des compétences de communication chez les élèves du primaire.

CONCLUSION

La violence à l'école est un enjeu majeur dans le monde de l'éducation. Sur toutes les tribunes médiatiques, cette problématique amène tous les acteurs impliqués à se positionner et à prévenir le fléau, pouvant avoir de graves conséquences sur la santé psychologique et physique des élèves. Ce projet de recherche-action s'inscrit dans la même lignée et se veut, un éclairage sur ce que des enseignantes observent concrètement dans leur milieu, mais surtout sur un moyen d'intervention : le développement des compétences de communication chez les élèves.

Ce projet de recherche-action avait comme objectifs de connaître les pratiques initiales des enseignantes en matière d'enseignement de compétences de communication, d'identifier les changements au niveau de ces pratiques suite à notre accompagnement et d'identifier les pratiques leur permettant de se sentir plus outillés lors d'une situation violente.

Grâce au travail de trois enseignantes, qui, pendant une année scolaire, ont pris part à une CA, nous avons pris connaissance des pratiques des enseignantes par rapport à la communication qui se limitent, bien souvent, à l'exposé oral des élèves devant le groupe. Notre accompagnement leur a permis de percevoir l'étendue des compétences de communication et d'expérimenter de nouvelles pratiques. Elles souhaitent maintenant bonifier ces pratiques, car elles ont remarqué des changements positifs chez leurs élèves, notamment au niveau de leurs comportements. Les interventions des enseignantes sont mieux ciblées, c'est-à-dire que les enseignantes connaissent mieux la source de bien des gestes de violence, soit le manque d'habiletés à communiquer. Ainsi, les enseignantes agissent maintenant de façon préventive concernant ce problème, elles développent

mieux les compétences de communication de leurs élèves. Se sentant mieux outillées pour faire face aux situations violentes grâce aux situations de communication expérimentées au cours du projet de recherche, les enseignantes mentionnent qu'elles ont envie de poursuivre le travail amorcé.

Ce projet comportait toutefois certaines limites. Tout d'abord, le nombre très limité de participantes au projet de recherche ne permet pas la généralisation des résultats obtenus, tout comme la durée du projet ne permettant pas de voir un impact réel de notre intervention sur les comportements violents des élèves de l'école. De plus, comme nous animions les rencontres, il se peut que nous ayons orienté les affirmations des participantes. Nous n'avons pas conduit l'entrevue de groupe, mais le fait que les participantes soient nos collègues de travail peut avoir biaisé leurs réponses.

Néanmoins, malgré ces limites, nous pouvons affirmer que ce projet constitue un apport aux connaissances dans le domaine de la didactique de l'oral au primaire, en plus de constituer un premier pas pour la lutte contre la violence et l'intimidation. En effet, comme nous faisons partie du comité pour la lutte contre la violence et l'intimidation de notre école, nous avons l'intention de poursuivre le travail amorcé et l'étendre à l'ensemble de l'école lors d'activités mensuelles. Ce projet de recherche sera aussi une référence pour tous ceux et celles qui travaillent en didactique de l'oral au primaire, compétences dans le domaine des langues qui ont fait l'objet de moins de recherches que la lecture ou l'écriture. Sans prétendre avoir fait le tour de ces compétences, ce projet de recherche se veut, à tout le moins, un point de départ pour de futures recherches et une

démonstration de l'utilité de mieux enseigner les compétences de communication chez les élèves.

Les enseignantes évaluent les habiletés de base des élèves pour communiquer devant un groupe, mais pour combien d'entre eux ces habiletés sont-elles réinvesties dans leur futur métier? Pouvons-nous en dire autant des habiletés à communiquer adéquatement leurs besoins, à prendre leur place lors d'une discussion ou même de faire preuve d'empathie auprès de leurs collègues de travail? Nous pensons que ces dernières habiletés sont réinvesties quotidiennement, contrairement à celles de s'exprimer devant un groupe. C'est pourquoi nous recommandons à tous les protagonistes de l'éducation de mieux enseigner les compétences de communication aux élèves. Nous travaillerons avec acharnement à diffuser les résultats de cette recherche et les bienfaits qui en découlent sur différentes plates-formes.

Nous avons la profonde conviction que l'école publique a un rôle majeur à jouer pour former d'habiles communicateurs, capables de dénouer des impasses sociales de façon pacifique. Les protagonistes de première ligne, les enseignants, doivent mieux développer les habiletés communicatives de leurs élèves pour y arriver.

Formons des citoyens de demain, des citoyens empathiques et pacifiques!

RÉFÉRENCES

- Agarwal, O.P. (2010). *Effective Communication-I*. Mumbai: Global Media.
- Aubert, J.-L. (2001). *La violence dans les écoles*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Audy, P. (avril, 1989). La violence en milieu scolaire: une des réactions symptomatiques d'un système hyperstressé. Dans *Actes du colloque: La violence et les jeunes : la comprendre, la contrer : ça vaut le coup*. Organisé par le Conseil québécois pour l'enfance et la jeunesse, Saint-Sauveur-des-Monts.
- Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Paris : Anthropos.
- Bergeron, R., Plessis-Bélair, G., Lafontaine, L. (2007). *La didactique du français oral au Québec : recherches actuelles et applications dans les classes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bissonnette, S., & Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Bovay, M. (2007). *La violence faite à l'école : Apprendre à vivre ensemble*. Québec: Septembre éditeur.
- Bullis, M., Walker, H. M., & Sprague, J. R. (2001). A promise unfulfilled: Social skills training with at-risk and anti-social children and youth. *Exceptionality*, 9 (1-2), 67-90.
- Casanova, R. (2004). *Ces enseignants qui réussissent face à la violence dans la classe*. Vigneux: Matrice éditions.
- Castellotti, V., & Py, B. (2002). *La notion de compétence en langue*. Lyon: ENS éditions.

- Chabot, D. (2000). *Maîtriser vos émotions*. Québec: Les éditions Quebecor.
- Corey, S. (1953). *Action research to improve schools practices*. New York (NY): Teachers College Press.
- Craig, C.J., Deretchin, L.F. (2009). *Teacher learning in small-group settings*. Toronto: Rowman & Littlefield Education.
- Damon, W. (1983). *Social and Personality Development: Infancy through adolescence*. New York: W. W. Norton.
- David, I., Lafleur, F., & Patry, J. (2004). *Des mots et des phrases qui transforment*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Debarbieux, É. (1990). *La violence dans la classe*. Paris: ESF éditeur.
- Debarbieux, É. (1996). *La violence en milieu scolaire*. Paris: ESF éditeur.
- Devirieux, J. (2007). *Pour une communication efficace*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- De Vito, J. A. (1993). *Les fondements de la communication humaine*. Québec: Gaëtan Morin Éditeur ltée.
- Dionne, L., Lemyre, F. & Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition compréhensive de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXVI (1), 25-43.

- Dufour, R., Eaker, R.E. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles: méthodes d'amélioration du rendement scolaire*. Bloomington, Ind.: National Educational Service ; Reston, Virg.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dufour, R., Dufour. R., Eaker, R.E. (2004). *Premier pas : Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington, Ind.: National Educational Service ; Reston, Virg.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Edwards, C.P., & Ramsey, P.G. (1986). *Promoting social and moral development in young children: Creative approaches for the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Funk, W. (2001). La violence à l'école en Allemagne: un état des lieux, dans É., Debarbieux et C., Blaya (dir.). Dans *Le violence en milieu scolaire: dix approches en Europe* (pp. 25-41). Paris: ESF.
- Gauvin, M. (1995). *La violence en milieu scolaire au Québec 1988-1992: l'état de la question*. Québec: CRIRES, dir. de Pierrette Bouchard.
- Gouvernement du Québec. (2008). *Violence à l'école- Le gouvernement dévoile de nouvelles mesures pour venir en aide aux élèves et au réseau scolaire*. Tiré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/info/index.asp?page=communiqués&id=26>

- Gouvernement du Québec. (2009). *Plan d'action pour prévenir et traiter la violence*. Tiré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/violenceecole/index.asp?page=planAction>
- Gouvernement du Québec. (2012) *Projet de loi no 56 : Loi visant à lutter contre l'intimidation et la violence à l'école*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Grandaty, M., & Turco, G. (2001). *L'oral dans la classe*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Hendrick, J. (2000). *L'enfant: une approche globale pour son développement*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier-Credif.
- Hord, S. M., & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jacquard, A. (2008). *La pédagogie ou l'art de rencontrer*. Université du Québec en Outaouais: Les conférences de l'UQO.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Kohlberg, L. (1985). *The just community: Approach to moral education in theory and practice*. Dans *M. Berkowitz & F. Oser (Eds.), Moral education: Theory and application* (pp. 27-87). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*. Thèse (D. Éd.). Université du Québec à Montréal. (xiii, 354 f.)
- Lafontaine, L. (2011). *Activités de production et de compréhension orales : présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lasswell, H. (1948). *Power and Personality*. New York: W.W. Norton & Co.
- Lavoie, L., Marquis, D., Laurin, P. (1996). *La recherche-action: théorie et pratique: manuel d'autoformation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, D., Beaumont, C., Massé, L., Dumont, M., Allaire, L., Lefebvre, P. (2007). *Guide de prévention et d'intervention contre la violence envers le personnel de l'éducation*. Montréal : Centrale des syndicats du Québec (CSQ) et CRIRES.
- Leclerc, M., & Moreau, A. C. (2010). La diffusion de l'expertise au sein de la communauté d'apprentissage professionnelle comme levier de réussite des élèves. *Le Point en administration de l'éducation*, vol. 12, no 4, p. 22-28.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (Éd.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-64). Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Montréal : Ville-Marie.

- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^{ième} édition). Montréal et Paris : Guérin et Eska.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^{ième} édition). Montréal : Guérin.
- Maslow, A. H. (1972). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking Press.
- Messier, G., Roussel, N. (2008). Vers un enseignement de l'oral plus près du quotidien de l'élève. Dans R., Bergeron, G., Plessis-Bélair, L., Lafontaine (Éd.), *L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratiques* (pp.11-27). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Michalski, S., L. Paradis (1994). *Oméga et la communication: Guide d'animation et d'intervention en milieu scolaire*. Montréal: Les Éditions Logiques inc.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Morin, A. (1992) *Recherche-action intégrale et participation coopérative*. Vol. 1. *Méthodologie et étude de cas*. Montréal : Agence d'ARC.
- O'Brien, H.V., Marks, M.B., Charlin, B. (2003). «Le feedback (ou retroaction): Un élément essentiel de l'intervention pédagogique en milieu clinique», *Pédagogie médicale*, vol. 3, no 4, p. 184-191.
- Organisation mondiale de la santé (2002). *Rapport mondial sur la violence et la santé*. Genève : Bibliothèque de l'OSM.

- Paquette, C. (1985). *Intervenir avec cohérence*. Montréal: Éditions Québec/Amérique.
- Paquin, M., Drolet, M., & Hasan, R. (2006). *La violence au préscolaire et au primaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P. (1991). *Procédure systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Montréal : Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS).
- Perrenoud, P. (2004). *Construire des compétences dès l'école*. Genève: ESF éditeur.
- Peters, M., & Viola, S. (2003). *Stratégies et compétences*. Montréal: Éditions Hurtubise HMH ltée.
- Piaget, J. (1948). *Où va l'éducation?* UNESCO.
- Préfontaine, C. (2007). Préface. Dans L. Lafontaine (Éd.), *Enseigner l'oral au secondaire*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Rosenberg, M. B. (2006). *Enseigner avec bienveillance: instaurer une entente mutuelle entre élèves et enseignants*. France: Éditions Jouvence.
- Roy, J. (1991). *Prévenir et contrer la violence à l'école*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Royer, É. (2005). Préface. Dans M. Paquin, M. Drolet, & R. Hasan, *La violence au préscolaire et au primaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L., Peters, M., Mercier M., Desmarais, C., Lemay, I., Loranger, L. *et al.* (2009) L'accompagnement, une compétence à développer pour soutenir le

fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle. Dans L., Portelance, C., Borges, & J., Pharand (dir.). *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (pp. 63-81). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L., & Cadieux (2013). Les communautés d'apprentissage professionnelles. Dans S., Fontaine, L., Savoie-Zajc & A., Cadieux (Éd.). *Évaluer les apprentissages : Démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire* (pp. 145-160). Québec : Les Éditions CEC.

Salomé, J. (2008) *La relation adulte-enfant : Comment pouvons-nous créer une relation aussi harmonieuse que possible?* Conférence offerte à la CSD : Gatineau.

Schussler, D. L. (2003). Schools as Learning Communities : Unpacking the Concept. *Journal of School Leadership*, 13, 498-528.

Tremblay, R. E., Boulerice, B., Harden, P. W., McDuff, P., Pérusse, D., Pihl, R. O., et al. (1996). Do children in Canada become more aggressive as they approach adolescence? Dans *Growing Up in Canada: national Longitudinal Survey of Children and Youth* (pp. 127-137). Ottawa: Développement des ressources humaines Canada.

Tremblay, M.B. (2003). *La communication chez les enseignants : Savoir-être et savoir-faire pédagogiques*. Montréal : Guérin universitaire.

Vitaro, F., & Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents (tome II): Les problèmes externalisés*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Widdowson, H. G. (1981). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris: Hatier-Crédif.

Zeilinguer, I. (novembre, 2003). *La violence verbale, première des violences : comment y réagir?* Conférence pour les Équipes d'Entraide, Hôtel de Ville de Bruxelles. Résumé tiré de <http://www.garance.be/docs/031124violenceverbale.pdf>

APPENDICE A

LE CALENDRIER DES RENCONTRES

Calendrier des rencontres

Rencontres	Date	Sujet traité
1	8 octobre 2010	Les compétences de communication du PDFEQ (2006)
2	26 novembre 2010	Le langage non-verbal et les émotions
3	28 janvier 2011	Théorie utilisée pour la rétroaction : La Programmation neurolinguistique (PNL)
4	18 mars 2011	La compétence en communication orale

APPENDICE B

LES ORDRES DU JOUR DES RENCONTRES

Ordre du jour

rencontre du 8 octobre 2010

Durée : environ 3 heures

- Mot de bienvenue et nom de la CA (10 minutes)
- Activité: *Pourquoi est-ce important de communiquer?* (10 minutes)
- Questionnaire sur nos pratiques actuelles (15 minutes)
- La compétence communicative du Programme, ses composantes et stratégies (20 minutes)
- Activité de codification des composantes et stratégies de « Communiquer oralement » (20 minutes)

Pause (20 minutes)

- Quelques concepts de base en communication... (20 minutes)
- Activités « émetteurs-récepteurs », « interruption » et « sources de bruits » du Programme *Oméga* (20 minutes)
- Pertinence des activités en évaluation de la compétence (30 minutes)
- D'ici la prochaine rencontre... (5 minutes)
- Période de questions (10 minutes)
- Levée de la rencontre

Ordre du jour

CA: Les navigatrices de la communication

26 novembre 2010

- Mot de bienvenue et tour de table « Comment se sentent les navigatrices aujourd'hui? » (10 minutes)
- Partage et discussion sur les activités vécues en classe (50 minutes)
- Activité « Les émotions et leurs visages » (20 minutes)

Pause (20 minutes)

- Atelier sur la communication non verbale (20 minutes)
- Activités (30 minutes)
- Utilité des activités pour l'évaluation de la compétence (10 minutes)
- Réponses aux questions concernant le journal de bord (10 minutes)
- D'ici la prochaine rencontre... (5 minutes)
- Levée de la rencontre

Ordre du jour

CA : Les navigatrices de la communication

28 janvier 2011, 8h30

- Mot de bienvenue et révision du calendrier (10 minutes)
- Partage et discussion sur les activités vécues en classe (50 minutes)
- Présentation de la programmation neurolinguistique (PNL) (20 minutes)

Pause (20 minutes)

- Atelier sur les processus de communication en PNL (10 minutes)
- Activité « Les croyances » (20 minutes)
- Activité « La rétroaction en sandwich » (30 minutes)
- Le conseil de coopération : comment l'utiliser? (10 minutes)
- Utilité des activités pour l'évaluation de la compétence (10 minutes)
- Réponses aux questions concernant le journal de bord (10 minutes)
- D'ici la prochaine rencontre... (5 minutes)
- Levée de la rencontre

Ordre du jour

CA: Les navigatrices de la communication

18 mars 2011, 8h30

- Mot de bienvenue et révision du calendrier (10 minutes)
- Partage et discussion sur les activités vécues en classe (50 minutes)
- Atelier : Qu'est-ce que la compétence en communication orale? (20 minutes)

Pause (20 minutes)

- Animation sur la compétence en langue (20 minutes)
- Atelier de création (40 minutes)
- Présentation de la création (30 minutes)
- Discussion sur la planification des apprentissages en oral pour le mois d'avril et mai (10 minutes)
- Prochaine rencontre (5 minutes)
- Levée de la rencontre

APPENDICE C

DESCRIPTION DES ACTIVITÉS PROPOSÉES AUX ENSEIGNANTES

Activité Émetteur-récepteur
Modelage et pratique guidée

- 1) Durée : environ 50 minutes
- 2) Matériel requis :
 - Talkies-walkies (1 paire)
- 3) L'enseignante demande à deux élèves de démontrer le fonctionnement des talkies-walkies en avant de la classe. Par la suite, les deux élèves tentent de produire un message simultanément dans les talkies-walkies. L'enseignante questionne le groupe sur ce qui s'est produit.
- 4) L'enseignante demande aux élèves de se mettre en équipe de trois ou quatre et de désigner un porte-parole dans chaque équipe.
- 5) **Activité 1** : L'enseignante invite deux élèves de chaque équipe à produire des messages simultanément. L'autre élève (ou les autres) de l'équipe doivent ensuite tenter de répéter les deux messages qui lui ont (leur ont) été émis.
- 6) **Activité 2** : L'enseignante distribue un texte à chaque équipe, face cachée. Un membre de l'équipe est alors désigné pour jouer le rôle du lecteur et un autre, du locuteur. Le lecteur retourne le texte au signal de l'enseignante. L'élève lit le texte pendant que le locuteur de l'équipe lui parle. Les autres membres de l'équipe observent ce qui se passe. À la fin de sa lecture, le lecteur doit tenter de répéter le message du locuteur et de résumer sa lecture.
- 7) De retour en grand groupe, l'enseignante questionne les porte-paroles de chaque équipe : *Y a-t-il eu des problèmes à effectuer les deux activités demandées? Les messages ont-ils été reçus?*
- 8) En grand groupe, l'enseignante fait dégager aux élèves la règle de communication suivante : *Pour bien communiquer, il est important d'avoir un émetteur et un récepteur qui parlent chacun leur tour et qui écoutent à tour de rôle également.*
- 9) L'enseignante fait ensuite un lien avec ce qui se passe en salle de classe lorsque deux personnes émettent simultanément des messages ainsi que les conséquences encourues sur les apprentissages ou les sentiments de l'autre.

Texte à lire

Citrouilles, potirons et autres courges

Les plantes comestibles dont il va être question maintenant s'appellent communément "courges" et désignent toutes les plantes potagères et d'ornement de la famille des cucurbitacées. Nous nous intéresserons aux formes cultivées et comestibles de cette nombreuse famille: citrouilles, potirons, potimarrons, etc., appelées courges d'hiver.

Elles sont originaires d'Amérique et font partie des légumes les plus anciennement connus dont on consomme le fruit soit jeune, comme la courgette, soit à maturité, après cuisson.

Plantes aux tiges traînantes et aux fruits volumineux, on les plante au printemps. Les fleurs mâles et femelles poussent sur le même plant mais seules les femelles donnent un fruit. Les courges d'hiver ont une peau épaisse qui protège du froid. L'intérieur est constitué d'une chair qui adhère à l'écorce, des fibres visqueuses et des pépins blancs comestibles que l'on peut griller et manger salés. La chair est peu calorique et contient des vitamines A, B et C ainsi que des sels minéraux : calcium, fer et potassium. Depuis que les hommes cultivent les citrouilles, ils s'en servent comme médicament. En effet, ces légumes ont des propriétés antioxydantes et céphaliques. On les utilise contre les ecchymoses, foulures, entorses, brûlures, maux d'oreilles, diarrhées et fièvres.

Adapté de Ségolène Lebfèvre, <http://www.chazallet.com/blog/gourmandise/histoire-produit/legume/citrouilles-potirons.asp>

* La validité des informations du texte n'ont pas été vérifiées.

Activité Interruption

Modelage et pratique guidée

- 1) Durée : environ 50 minutes
- 2) L'enseignante désigne à l'avance deux élèves qui feront un jeu de rôles devant la classe. Les deux élèves doivent reproduire une situation où une personne est interrompue.
- 3) Les élèves jouent leur scénette à la classe. L'enseignante invite les autres élèves à se rappeler une situation où ils ont été interrompus. Ils la décrivent en identifiant leurs sentiments et les conséquences de l'interruption sur la fiche de l'élève fournie. *Si certains élèves n'arrivent pas à faire l'exercice, l'enseignante leur demande de décrire la situation qu'ils viennent de voir dans la scénette.*
- 4) Par la suite, l'enseignante amorce une discussion en grand groupe et demande à quelques élèves de partager leur vécu. L'enseignante peut faire un parallèle avec des situations d'interruption qui sont parfois vécues dans la classe.
- 5) L'enseignante amène les élèves à dégager une autre règle de communication : *Pour que l'harmonie règne dans une conversation, un émetteur et un récepteur ne doivent pas interrompre une communication, sauf en cas d'urgence en demandant la permission.*
- 6) S'il reste du temps à la leçon, l'enseignante peut demander aux élèves de pratiquer la règle de communication. L'enseignante demande aux élèves, deux par deux, de se raconter leur fin de semaine sans s'interrompre.

Nom : _____ Date : _____

Fiche de l'élève

Interruption

Décris une situation dans laquelle tu as déjà été interrompu par quelqu'un, une situation où tu n'as pas été écouté comme tu l'aurais voulu.

Comment t'es-tu alors senti? _____

Quelles ont été les conséquences de cette interruption?

La rétroaction en sandwich

Cette activité est combinée à une présentation orale que les élèves doivent faire devant la classe.

Durée : La durée estimée de chaque exposé oral

Matériel : Le modèle du sandwich

1) Présenter aux élèves le modèle de rétroaction en sandwich. Dessinez un sandwich au tableau et expliquez les trois parties du sandwich. Donnez des exemples de rétroaction et demandez aux élèves des exemples afin de valider leur compréhension du modèle en sandwich.

2) Lors des exposés oraux, chaque élève est jumelé à un autre afin qu'il lui donne une rétroaction en suivant le modèle du sandwich. Ainsi, vous évalueriez la présentation orale de chacun en plus de leur capacité à rétroagir de façon constructive devant la classe. (L'élève doit rétroagir verbalement après chaque présentation.) Si vous désirez garder une trace de la rétroaction, demandez-leur de le faire par écrit.

Bon appétit!

Activité Sources de bruit

Modelage et pratique guidée

- 1) Durée : environ 50 minutes
- 2) Pour amorcer l'activité, l'enseignante demande aux élèves de cogner doucement sur leurs pupitres en même temps qu'elle leur émet une consigne (ex : Sortez votre cahier...).
- 3) L'enseignante questionne les élèves sur la raison pour laquelle certains élèves n'ont pas entendu le message : le bruit.
- 4) L'enseignante demande aux élèves de se placer en équipe de trois ou quatre et de désigner un porte-parole. Sur une feuille lignée, chaque équipe doit identifier toutes les sources de bruit dans la classe (ex : déplacement de chaises, objets qui tombent, autos et camions à l'extérieur, etc.).
- 5) Mise en commun des idées : chaque porte-parole vient écrire au tableau ou sur un grand carton ce qui a été identifié. L'enseignante peut compléter au besoin.
- 6) L'enseignante questionne ensuite le groupe : *Vous est-il arrivé d'émettre un message et, à cause d'un bruit, vous n'étiez pas sûr qu'il a été bien reçu? Comment avez-vous réagi? Comment vous êtes-vous senti? Vous est-il déjà arrivé de recevoir un important message et de ne pas en entendre un bout à cause du bruit? Comment avez-vous réagi? Comment vous êtes-vous senti? Quelles ont été les conséquences?*
- 7) Après l'activité, l'enseignante peut demander à chaque équipe de concevoir une affiche « Attention au bruit! » ou « Réduisons le bruit! » afin de l'afficher en classe. Les affiches peuvent être aussi distribuées dans d'autres classes avec les explications de l'activité.

Le jeu de la navigation

- Objectif : *Démontrer aux élèves comment il peut être difficile d'interpréter les paroles de quelqu'un et d'exprimer clairement son message.*

1) Demandez aux élèves de se transformer en voie navigable.

2) Distribution des rôles (pige au hasard dans un sac) :

- Le bateau qui doit traverser la voie (l'élève qui a les yeux bandés)
- Les bouées
- Les autres embarcations
- Les rochers
- Les rondins (bûches)
- Le capitaine (l'élève qui donne les consignes verbales)

3) L'élève qui joue le rôle du bateau qui doit traverser la voie se bande les yeux. Le meneur de jeu le reconduit à l'extrémité de la voie.

4) Le meneur de jeu demande au capitaine de se placer à l'autre extrémité de la voie navigable. Les autres élèves se dispersent au hasard dans le local. Le capitaine doit alors guider le bateau à travers la voie navigable à l'aide de mots seulement. Puisque les bateaux ne peuvent pas parler, l'élève qui a les yeux bandés ne peut pas poser de questions au capitaine. Ni les bouées, ni les rochers, ni les rondins ne peuvent s'exprimer au cours de l'activité.

5) Retour sur l'activité : les élèves retiennent qu'il est parfois difficile d'interpréter les paroles de quelqu'un et d'exprimer exactement ce qu'ils veulent transmettre comme message.

Les mimiques

Objectifs :

- L'élève est amené à développer sa capacité à nommer des émotions, à les reproduire sous forme de mimiques et à les décoder chez l'autre.

Durée : environ 80 minutes (peut se faire en deux temps)

Matériel requis : roue des émotions, cartes d'émotions (1 ensemble par équipe)

1) Avant de commencer le jeu, présentez la roue des émotions aux élèves. Animez une discussion autour des mimiques (vous pouvez faire des liens avec des humoristes connus par exemple). Attirez l'attention des élèves sur les parties du visage (sourcils, yeux, nez, bouche) qui bougent et prennent une forme différente selon les émotions.

2) Formez ensuite des équipes de trois ou quatre élèves. Chaque équipe reçoit un petit sac ou une enveloppe contenant les cartes d'émotions.

3) À tour de rôle, les élèves pigent une carte et doivent reproduire la mimique correspondant à l'émotion, sans autres gestes ni paroles. Les autres membres de l'équipe doivent deviner de quelle émotion il s'agit. L'élève qui devine et nomme la bonne émotion en premier garde la carte. Pendant l'activité, circulez et observez les élèves pour qui c'est plus difficile de reproduire ou décoder les émotions. Cela vous guidera pour l'évaluation.

4) L'élève gagnant est celui qui a accumulé le plus de cartes. Vous pouvez offrir le privilège aux gagnants de monter un petit numéro de mime à la classe.

APPENDICE D

LE QUESTIONNAIRE DES PARTICIPANTES

Vos pratiques pour le développement des compétences de communication

Questionnaire s'adressant aux enseignant(e)s du secteur primaire de l'école De
l'Envolée

Ce questionnaire a été conçu par Geneviève Duchesne, étudiante à la maîtrise en orthopédagogie à l'Université du Québec en Outaouais dans le cadre d'une recherche-action portant sur le développement de la compétence communicative chez les élèves du primaire.

L'objectif de ce questionnaire est de connaître les interventions pédagogiques et les situations de communication proposées par les enseignants pour développer la compétence de communication au primaire.

Soyez assurés que les résultats obtenus seront utilisés pour des fins de recherche seulement et que les réponses seront traitées de façon confidentielle.

Veuillez répondre selon ce que vous faites vraiment, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Merci de votre participation, essentielle à la tenue de cette recherche!

Nom:

Prénom:

Sexe: M F

Niveau d'enseignement: _____

4- Pratiquez-vous des **interventions pédagogiques de façon non planifiée**, qui, selon vous, contribuent à développer les compétences de communication de vos élèves?

Oui

Non

Si vous avez coché oui, veuillez donner des **exemples d'interventions** effectuées:

APPENDICE E

LE JOURNAL DE BORD DES PARTICIPANTES

Journal de bord du participant

Nom:

Prénom:

Sexe: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>
Niveau d'enseignement: _____
Nombre d'années d'expérience: _____

Veillez répondre selon ce que vous faites vraiment, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Merci de votre participation, essentielle à la tenue de cette recherche!

Section I : Situations de communication planifiées

Situation 1

Titre de la situation : _____ Date : _____

1) Décrivez la situation de communication qui fera l'objet de l'enseignement explicite.

2) Cochez, parmi les composantes de la compétence *Communiquer oralement* suivantes, celle(s) qui seront ciblées par cette situation.

- Partager ses propos durant une situation d'interaction
- Réagir aux propos entendus au cours d'une situation de communication orale
- Utiliser les stratégies et les connaissances requises par la situation de communication
- Évaluer sa façon de s'exprimer et d'interagir en vue de les améliorer
- Explorer verbalement divers sujets avec autrui pour construire sa pensée

(MELS, 2006, p.82)

3) Suite à l'expérimentation de cette situation, selon vous, s'est-elle avérée favorable au développement de la composante ciblée préalablement? Cochez une case et justifiez dans l'espace prévu.

Très favorable	Plutôt favorable	Plutôt défavorable	Très défavorable

4) Croyez-vous que les apprentissages issus de cette situation sont facilement transférables pour vos élèves...

a) ... dans une situation de violence à l'école?

Oui

Non

Justifiez.

b) ... dans une situation de violence à la maison?

Oui

Non

Justifiez.

Section II : Interventions pédagogiques de communication

Complétez le tableau ci-dessous chaque semaine où une situation se présente.

Date	Lieu (cour, corridor, etc)	Interventions effectuées (Brève description)

APPENDICE F

LE PROTOCOLE D'ENTREVUE

Guide d'entrevue

Méthodologie de Paillé (1991)

Entrevue de groupe avec les enseignants membres de la CA

Premier jet

Décrivez votre expérience de la CA?

Quelles situations de communication vous ont semblées les plus favorables au développement des compétences de communication chez vos élèves?

Quelles interventions pédagogiques de communication vous ont semblées les plus faciles à utiliser?

Suite à l'utilisation de ces interventions, vous sentez-vous plus outillés pour développer la compétence communicative?

Avez-vous l'intention de planifier davantage de situations de communication dans l'avenir?

Pensez-vous que le fait de mieux développer la compétence de communication chez les élèves pourrait avoir un impact sur la réduction de la violence à l'école?

Quelles difficultés avez-vous rencontrées face à vos expérimentations?

Sentez-vous un changement dans vos pratiques par rapport à la compétence de communication?

Quels changements de pratique, par rapport à la compétence de communication, observez-vous?

Comment l'expérience de la CA s'est-elle inscrite dans votre démarche de développement professionnel?

APPENDICE G

LES DONNÉES BRUTES

Question 1 : Quelles interventions pédagogiques et situations de communication sont pratiquées par les enseignants pour développer les composantes des compétences Communiquer oralement et Communiquer de façon appropriée du *Programme de formation de l'école québécoise* (2006)?

Situations de communication proposées avant le projet

Description : Situations d'apprentissage planifiées par l'enseignante pour développer des stratégies de communication orale chez les élèves avant le projet.

Nom des codes	Description des codes	Sources	Exemples	Nombre d'occurrences
Communication orale d'une recherche	Présentation des élèves devant la classe suite à une recherche sur un animal ou un phénomène scientifique.	Questionnaires Carole Dominique Johanne	On fait des communications orales pour avoir des preuves pour les parents.	5
Discussion	Échange et participation lors de la mise en situation des situations d'apprentissage en grand groupe dans différentes matières.	Questionnaires Carole Dominique Johanne		3
Causerie	Échange entre les élèves et l'enseignante autour d'un sujet proposé par l'enseignante.	Questionnaires Carole Dominique Johanne Entrevue de groupe Dominique	On l'utilise beaucoup dans les causeries. ... quand on fait une causerie, ce n'est pas le temps de commencer sa collation... Je remarque que pendant les causeries,...	4

Conseil de coopération	Discussion entre l'enseignante et les élèves concernant une situation problématique survenue en classe, des suggestions y sont apportées.	Questionnaire Dominique rencontre janvier Dominique Carole	J'ai un pot des émotions dans ma classe. Je lis les commentaires des élèves à la fin de la semaine, mais sans structure définie. Je le fais dans la classe. J'ai des cartes (ex. : je m'excuse, je critique, je félicite, etc.)	4
Lecture en grand groupe	Lecture en grand groupe par l'enseignante ou par les élèves à tour de rôle.	Questionnaire Dominique		1
Allégorie	Lecture et mise en situation d'allégories devant le groupe.	Questionnaire Dominique Entrevue de groupe Dominique	Je l'ai fait l'année passée, ce que Salomé disait... Dans le fond, c'est de montrer le geste. On a vraiment une écharpe...	2
Atelier résolution de conflits	L'enseignante enseigne la procédure de résolution de conflits en grand groupe par le biais de discussions et jeux de rôles.	Questionnaire Johanne		1

Interventions pédagogiques de communication utilisées avant le projet

Description : Interventions pédagogiques faites par les enseignantes de façon non planifiées qui touchent à l'apprentissage de la communication chez les élèves.

Nom des codes	Description des codes	Sources	Exemples	Nombre d'occurrences
Résolution de conflits	L'enseignante utilise la démarche adoptée par l'école pour résoudre un conflit entre des élèves.	Questionnaires Carole Dominique Johanne rencontre octobre Carole	C'est important de gérer les conflits en entrant, surtout pour les p'tits, sinon...	4
Règles de vie	L'enseignante détermine et informe les élèves des règles à suivre lors des échanges en grand groupe.	Questionnaires Carole rencontre octobre Dominique Carole	Je travaille la position d'écoute, je leur (élèves) fais prendre une position d'écoute quand les autres parlent. Je travaille qu'ils lisent fort. C'est plate quand les autres se mettent à faire du bruit. Il faut rappeler (surtout aux grands) qu'il est important de parler correctement à l'adulte (statut existant entre élève-enseignant).	4
Retour	L'enseignante effectue un suivi en grand groupe ou individuellement sur une situation problématique qui survient de nouveau en	Questionnaire Dominique		1

	classe ou sur la cour d'école au terme de la journée ou pendant.			
Politesse et savoir-vivre	L'enseignante intervient auprès d'un ou plusieurs élèves afin de rappeler les règles reliées à la politesse et au savoir-vivre, autre que les règles de vie déterminées par l'école ou dans la classe.	Questionnaire Johanne rencontre octobre Carole	Il faut rappeler (surtout aux grands) qu'il est important de parler correctement à l'adulte.	3
Perception des élèves	Lors d'une démarche de résolution de conflit, l'enseignante s'assure que les élèves impliqués ont une perception collée au réel de la situation.	Questionnaire Johanne rencontre janvier Johanne Carole	C'est pour ça qu'il est important de recadrer la réalité en faisant un retour sur les situations problématiques. Tous les enfants qui ont un problème de comportement font souvent de la distorsion et de la généralisation. C'est toujours la faute de l'autre; il faut leur expliquer.	3

Question 2 : Quels changements, suite à un accompagnement effectué sur le développement des compétences de communication, les enseignants du primaire apportent-ils à leurs interventions pédagogiques de communication et aux situations de

communication proposées aux élèves pour développer les compétences de communication orale, qui pourraient avoir un impact sur la violence à l'école?

Situations de communication nouvelles expérimentées par les enseignantes pour développer la compétence de communication chez leurs élèves

Description : Tous les changements de pratique apportés par les enseignantes au niveau des situations de communications proposées aux élèves tout au long du travail en CA.

Nom des codes	Description des codes	Sources	Exemples	Nombre d'occurrences
Situation « Les mimiques »	Cette situation de communication vise à sensibiliser les élèves sur l'importance de l'expression des sentiments par des signes non-verbaux (visage).	Journaux de bord Dominique Carole Johanne rencontre janvier Johanne Carole Dominique Entrevue de groupe Dominique Carole	Petit enseignement sur la communication non-verbale, le langage du corps et du visage. Observation de la forme des yeux et de la bouche selon l'émotion vécue. Les élèves doivent ensuite faire deviner une émotion à l'aide d'une mimique aux autres membres de l'équipe. Enfin, les élèves doivent dessiner un visage exprimant une émotion.	11
Situation « Les sources de bruit »	Cette activité vise à sensibiliser les élèves à propos de l'impact de la pollution par le bruit (dans une classe ou ailleurs) sur le	Journaux de bord Dominique Carole rencontre novembre Carole Dominique Entrevue de	Comme le bruit est un grand problème dans ma classe, nous avons tenté cette expérience. Nous avons fait l'expérience quand ils font du bruit et que je donne une	10

	fonctionnement en groupe.	groupe Dominique Carole	consigne; à deux ils se racontent leur soirée en même temps.	
Situation « La rétroaction en sandwich»	En se servant d'un principe de la PNL, cette situation vise à enseigner aux élèves à rétroagir de façon constructive devant la classe.	Journaux de bord Dominique Johanne rencontre mars 2011 Dominique Johanne Entrevue de groupe Dominique Carole	Bien moi, ce que j'ai fait, j'ai fait la rétroaction en sandwich puis je l'ai jumelé avec un exercice d'écriture.	8
Situation « Les croyances»	Activité visant à faire réfléchir sur la pluralité des croyances des élèves de la classe à propos de différents sujets.	Journal de bord Carole rencontre mars 2011 Carole	Moi j'ai fait les croyances. L'échange avec les croyances. J'ai amené ça dans mon cours d'éthique et culture religieuse... La semaine suivante, on a continué puis on a fait un peu comme un débat.	2
Situation « Émetteur-récepteur»	Technique d'impact permettant aux élèves de comprendre que pour bien communiquer, il faut parler un à la fois.	Journal de bord Johanne rencontre novembre Johanne	Technique d'impact avec walkies-talkies au début. Les élèves se mettent en équipe de trois ou quatre. Simultanément, deux élèves par équipe doivent émettre un message. Le ou les autres doivent	2

			tenter de répéter les messages entendus. On dégage la règle : pour mieux communiquer, il faut parler un à la fois.	
Situation « La navigation »	Activité sous forme de jeu qui consiste à reproduire une voir navigable dans la classe. Les élèves ont différents rôles à jouer afin de conduire un élève qui a les yeux bandés au port. L'objectif de l'activité est de faire comprendre aux élèves l'importance qu'il est parfois difficile de bien interpréter les paroles de quelqu'un.	rencontre novembre Johanne Carole	L'enseignante a fait le jeu de la navigation avec les élèves à l'Halloween.	2

Interventions pédagogiques effectuées par les enseignantes pour développer la compétence de communication chez leurs élèves pendant le projet

Description : Toutes les interventions pédagogiques effectuées par les enseignantes tout au long du projet qui touchent au développement des compétences chez les élèves.

Nom des codes	Description des codes	Sources	Exemples	Nombre d'occurrences
Résolution de conflits	L'enseignante utilise la démarche	Journaux de bord Dominique	Discussion avec un petit groupe de filles qui se	7

	adoptée par l'école pour résoudre un conflit entre des élèves.	Carole Johanne	chicanent souvent, revoir la procédure de résolution de conflits.	
Discussion	L'enseignante échange avec un ou des élèves afin de régler une situation problématique.	Journaux de bord Dominique Carole Johanne	Discussion avec un élève pour revenir au calme.	13
Réparation de gestes (excuses, gestes réparateurs)	L'enseignante demande à un ou des élèves de réparer leurs torts au moyen d'excuses ou de gestes réparateurs.	Journaux de bord Dominique Carole Johanne rencontre janvier Johanne	J'essaie de dire aux élèves que je ne suis pas fâchée contre eux, mais que je leur fais une demande de s'excuser.	12
Retour au calme	L'enseignante rappelle à un ou des élèves les techniques de retour au calme afin d'amorcer ensuite la discussion.	Journaux de bord Dominique Carole Johanne rencontre janvier Johanne Dominique	Ok, c'est correct, je vais juste me calmer, je vais rester, je vais m'asseoir à mon crochet.	7
Recherche de solutions	L'enseignante apporte son aide à un ou des élèves pour trouver des solutions à une situation problématique.	Journaux de bord Carole Johanne	... on trouve des qualités pour être une bonne amie.	7
L'écoute mutuelle	L'enseignante rappelle aux élèves l'importance de s'écouter pour régler un conflit.	Journal de bord Carole Entrevue de groupe Carole	Discussion une à la fois pour bien s'écouter...	3

Message clair	L'enseignante accompagne un ou des élèves dans la façon de produire un message clair (en parlant au «je») afin d'exprimer ses sentiments.	Journaux de bord Carole Johanne Entrevue de groupe Dominique	Ça a été un mélange de tout ça parce qu'on en a parlé aussi de l'importance de parler au je et tout ça...	9
Technique du reflet	L'enseignante utilise la technique du reflet auprès d'un ou des élèves pour tenter de régler une situation problématique.	Journal de bord Johanne rencontre novembre Johanne	J'ai demandé à l'élève rejetée comment elle s'est sentie...	2
Renforcement positif	L'enseignante renforce les comportements attendus des élèves.	rencontre janvier Dominique	Je les félicite quand ils le font convenablement.	1

Raisons expliquant les changements de pratiques des enseignantes

Description : Les raisons amenées par les enseignantes expliquant les changements qu'elles ont apportées à leurs pratiques au terme du projet.

Nom des codes	Description des codes	Sources	Exemples	Nombre d'occurrences
Importance de la compétence de communication	L'enseignante prend conscience de l'importance de la compétence de communication à développer chez les élèves.	Entrevue de groupe Dominique	C'est ça, on ne travaille pas assez. On devrait travailler beaucoup plus la communication orale et c'est ça qu'on s'est rendu compte.	10
Connaissance	L'enseignante	Entrevue de	On faisait déjà pas	13

bonifiée de la compétence de communication	semble avoir une meilleure connaissance de ce qu'englobe la compétence de communication.	groupe Dominique Carole	mal tout ça, mais pas de façon aussi arrêtée.	
Utilité du projet	L'enseignante prend conscience de l'utilité de participer au projet en pratiquant de nouvelles situations de communication pour mieux développer la compétence de communication chez ses élèves.	Entrevue de groupe Dominique Carole	Parce qu'on a fait quand même d'autres activités que je pense que je vais me ressusciter. Des activités qu'on n'a pas pensé faire les autres années et qui ouvrent aussi les yeux des élèves, qui les ouvrent à la communication.	6
Résultats observés	L'enseignante observe des résultats positifs par rapport à l'apprentissage de la communication chez ses élèves à la suite des situations de communication proposées.	Entrevue de groupe Dominique	Puis parce qu'on voit qu'on a des résultats...	7
Capacités des élèves	L'enseignante prend conscience des capacités des élèves à intégrer l'enseignement de la compétence de	Entrevue de groupe Dominique	Ils sont capables d'appliquer. Parce qu'ils ont du vécu.	6

	communication.			
--	----------------	--	--	--