

Université de Montréal

**Programme habiletés pour la vie et violence scolaire:  
Perceptions sur une intervention interdisciplinaire pour le  
développement des habiletés sociales dans les jeunes Brésiliens**

Par

Camila Motta Carreiro

Faculté des arts et sciences

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de *Philosophiae doctor* – Doctorat  
en sciences humaines appliquées

Août, 2018

© Camila Motta Carreiro, 2018

Université de Montréal  
Faculté des arts et sciences

---

*Cette thèse intitulée*

**Programme habiletés pour la vie et violence scolaire:  
*Perceptions sur une intervention interdisciplinaire pour le développement des habiletés  
sociales dans les jeunes Brésiliens***

*Présentée par*

**Camila Motta Carreiro**

*A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes*

**Violaine Lemay**

Président-rapporteur

**Milton Nunes Campos**

Directeur de recherche

**Cecília Ferreira Borges**

Codirectrice

**Nathalie Trépanier**

Membre du Jury

**Eliana Ayoub**

Examineur externe

# RÉSUMÉ

La recherche que nous présentons aborde la question de la violence scolaire, et surtout les agressions verbale et physique. Elle propose un regard interdisciplinaire sur ce phénomène, étant donné qu'il s'agit d'un problème qui résulte des interactions entre l'individu (aspects génétiques, cognitifs et affectifs), le contexte (social, historique et politique), et ses jugements moraux et éthiques. Ainsi, la recherche propose le développement des habiletés sociales comme une option interdisciplinaire pour contrer l'agir agressif des individus. En ce sens, le but de la recherche a été d'évaluer l'expérience de mise en œuvre du Programme habiletés pour la vie (PHAVI), développé dans la ville de Mesquita (Rio de Janeiro -Brésil), qui à son tour avait comme objectif construire une méthodologie interdisciplinaire d'enseignement en éducation physique, qui soutient le développement des habiletés sociales chez les élèves. Pour ce faire, nous avons investigué les perceptions des enseignantes impliquées au PHAVI, en lien avec leur participation, et les déroulements méthodologique et pratique résultants de leur intervention. Les données issues des documents produits par les enseignantes pendant la mise en œuvre du PHAVI (rapports d'activités, plans de leçons, etc.), et des discours des entrevues individuelles et du groupe de discussion ont été analysés selon les paramètres de la *framework methodology*, et à la lumière du cadre théorique interdisciplinaire adopté par le PHAVI. Ce cadre théorique a intégré des théories, modèles et conceptions provenant des différents domaines d'investigation, tels que : de la psychopathologie, le modèle de développement transactionnel écologique (Sameroff, 1995); de la communication, la théorie de l'écologie du sens (Campos, 2015); de l'éducation physique, l'approche constructiviste (Freire, 2011), et la conception critico-émancipatrice (Kunz, 2010) ; et de l'éducation, la notion d'intervention éducative (Lenoir et al., 2002). Nos résultats suggèrent que des éléments méthodologiques ont résulté du processus de participation au PHAVI, et qu'en partie ils s'appuyaient sur des paramètres interdisciplinaires. En plus, les interventions menées par les enseignantes ont produit des résultats positifs envers le comportement des élèves, et dans leur compréhension de ce qui est la violence. Les enseignantes ont attribué à la formation hebdomadaire prévue par le PHAVI, l'aspect fondamental pour le bon déroulement du programme. Cela en fonction du format adopté qui

favorisait le dialogue, la réflexion et les échanges entre les participantes. De l'ensemble des résultats de la recherche, nous soulignons : (1) les pistes pour la construction de la méthodologie interdisciplinaire d'enseignement en éducation physique visant au développement des habiletés sociales ; (2) le potentiel de la formule pédagogique adoptée dans les rencontres de formation du PHAVI, pour des cours de formations des enseignants ; et (3) d'autres possibilités d'investigation concernant la violence scolaire, notamment les études qui concernent l'investigation des programmes d'interventions de combat au phénomène de la violence.

**Mots-clés** : interdisciplinarité, habiletés sociales, violence scolaire, psychopathologie, communication, éducation physique, éducation.

## ABSTRACT

The present research focuses on school violence and, specifically, physical violence and verbal abuse. It offers an interdisciplinary look at this phenomenon resulting from the interaction between an individual (genetic, cognitive and affective aspects), a context (social, historical et political settings) and the individual's moral et ethical judgements. This research suggests that the development of social skills is a viable interdisciplinary solution to counter aggressive behaviors in individuals. Therefore, its goal was to evaluate the implementation of the Programme habiletés pour la vie (PHAVI), developed in the city of Mesquita (Rio de Janeiro, Brazil) to foster the development of social skills in students by using an interdisciplinary approach to teaching physical education. In order to do so, we investigated how the teachers participating in the PHAVI perceived their own implication, the approach to physical education teaching that they developed and the student's response to the program. Data from individual interviews with the teachers, group discussions and the documentation produced by the teachers during the implementation of the program (activity report, lesson plans, etc.) was analyzed in light of the interdisciplinary theoretical framework adopted by the PHAVI and following the parameters of the framework methodology. This theoretical framework integrates theories, models and concepts from various fields: the transactional model of development (Sameroff, 1995), from the field of psychopathology; the ecology of meanings theory (Campos, 2015), from the field of communication; the constructivist approach (Freire, 2011) and the critical-emancipatory conception (Kunz, 2010), from the field of physical education; and the concept of educational intervention (Lenoir et al., 2002), from the field of education. The results obtained with the present research suggest that the PHAVI program contributed to the development of the approach to physical education teaching and that this approach built on interdisciplinarity. Furthermore, the teachers' interventions had positive effects on students' behaviors and their understanding of violence. Teachers reported that the weekly training sessions, which are part of the PHAVI program, were fundamental to the program's success thanks to their design, which encouraged dialogue, thinking and discussions among the teachers. Based on the research's results, we underline: (1) the orientations and guidelines for an interdisciplinary approach to

physical education teaching; (2) the effectiveness of the design used in the PHAVI teachers' training program and (3) other aspects of school violence to investigate, specifically the various programs meant to counter it.

**Keywords :** Interdisciplinarity, social skills, school violence, psychopathology, communication, physical education, education.

# TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ .....	ii
ABSTRACT.....	iv
TABLE DES MATIÈRES .....	vi
LISTE DES CADRES .....	x
LISTE DES FIGURES .....	xi
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS .....	xii
REMERCIEMENTS.....	xiv
INTRODUCTION .....	1
1. PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE: LA VIOLENCE SCOLAIRE, LES HABILETÉS SOCIALES ET LE PROGRAMME HABILETÉS POUR LA VIE.....	4
Introduction.....	4
1.1. Différentes conceptions de la violence scolaire.....	11
1.2. Différentes approches théoriques sur la violence scolaire.....	14
1.3. À la recherche d'un cadre interdisciplinaire pour une intervention contre la violence scolaire .....	19
1.4. Habiletés Sociales .....	22
1.5. Le Programme « Habiletés pour la vie » .....	25
1.6. Objectifs et questions de la recherche.....	27
Conclusion .....	30
2. FONDEMENTS THÉORIQUES ET ÉPISTÉMOLOGIQUES DE LA RECHERCHE..	31
Introduction.....	31
2.1. La question épistémologique .....	31
2.1.1. Différentes approches épistémologiques .....	32
2.2. Psychopathologie : le Modèle de développement transactionnel-écologique .....	36
2.3. Communication : la théorie d'écologie du sens.....	44
2.4. Éducation physique : l'approche constructiviste en éducation physique et la conception critique-émancipatrice.....	53

2.4.1. L'approche constructiviste en éducation physique .....	53
2.4.2. La conception critique-émancipatrice .....	57
2.5. Éducation : la notion d'intervention éducative .....	63
2.6. La construction de l'interdisciplinarité : le cadre théorique et le phénomène de la violence scolaire .....	68
Conclusion .....	78
3. FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE .....	79
Introduction.....	79
3.1. Méthode .....	79
3.2. Contexte de la recherche.....	86
3.2.1. Contexte général : la ville de Mesquita.....	86
3.2.2. Contexte spécifique : le PHAVI .....	89
3.3. Sujets de la recherche et technique d'échantillonnage .....	100
3.3.1. La sélection des sujets de recherche .....	100
3.3.2. À propos de sujets de la recherche.....	104
3.4. Les techniques de collecte des données.....	105
3.4.1. Analyse des documents.....	105
3.4.2. Entrevues semi-dirigées .....	106
3.4.3. Groupe de discussion .....	109
3.5. L'analyse des données .....	110
3.5.1. L'analyse interprétative des documents.....	111
3.5.2. La « framework methodology ».....	112
3.5.3. La construction de la matrice analytique .....	115
3.5.4. Triangulation.....	119
Conclusion .....	120
4. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES.....	121
Introduction.....	121
4.1. Les phases « pré-analytiques » .....	121
4.1.1. Analyse interprétative des documents .....	122
4.1.2. Analyse des entrevues et du groupe de discussion : la <i>framework methodology</i> .	125
4.2. L'interprétation des données par cas.....	133

4.2.1. L'enseignante 1 .....	134
4.2.2. L'enseignante 2 .....	140
4.2.3. L'enseignante 3 .....	144
4.2.4. L'enseignante 4 .....	148
4.2.5. L'enseignante 5 .....	151
4.2.6. L'enseignante 6 .....	154
4.2.7. Le groupe de discussion.....	158
4.3 L'interprétation globale des données .....	166
Conclusion .....	171
5. DISCUSSION DES DONNÉES.....	172
Introduction.....	172
5.1. La construction de la méthodologie interdisciplinaire d'enseignement du PHAVI ...	173
5.2. Les paramètres interdisciplinaires de la méthodologie d'enseignement du PHAVI ...	176
5.3. La recherche-action et les rencontres de formation .....	178
5.4. Les effets observables du PHAVI.....	180
5.5. Les contraintes et les pistes de la recherche.....	181
5.5.1. Les contraintes de la recherche .....	181
5.5.2. Les pistes de la recherche .....	183
Conclusion .....	186
CONCLUSION.....	187
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	191
ANNEXE I: Plan des questions de l'entrevue demi-dirigée.....	209
ANNEXE II: Plan des questions du groupe de discussion .....	210
ANNEXE III: Feuille d'entrée des données de l'enseignante 2 .....	211
ANNEXE IV : Matrice analytique de l'enseignante 2.....	212
ANNEXE V : Feuille d'entrée des données de l'enseignante 3 .....	213
ANNEXE VI : Matrice analytique de l'enseignante 3.....	215
ANNEXE VII : Feuille d'entrée des données de l'enseignante 4.....	217
ANNEXE VIII : Matrice analytique de l'enseignante 4 .....	218
ANNEXE IX : Feuille d'entrée des données de l'enseignante 5 .....	219
ANNEXE X : Matrice analytique de l'enseignante 5 .....	220

ANNEXE XI : Feuille d'entrée des données de l'enseignante 6 .....	221
ANNEXE XII : Matrice analytique de l'enseignante 6 .....	222
ANNEXE XIII : Matrice analytique du groupe de discussion – éléments méthodologiques.	224
ANNEXE XIV : Matrice analytique du groupe de discussion – rencontres de formation .....	227
ANNEXE XV : Matrice analytique du groupe de discussion – habiletés sociales.....	228

## **LISTE DES CADRES**

Cadre I.	Classification des études de cas.....	83
Cadre II.	Paramètres et mots-clés pour l'identification des éléments du cadre thématique .....	127
Cadre III.	Modèle de matrice préliminaire (unités d'analyse) .....	130
Cadre IV.	Modèle de matrice analytique préliminaire (unités x paramètres d'analyse)..	131
Cadre V.	Modèle de matrice analytique (unités x paramètres d'analyse) .....	132
Cadre VI.	Feuille d'entrée des données – enseignante 1 .....	135
Cadre VII.	Matrice analytique de l'entrevue de l'enseignante 1 .....	136
Cadre VIII.	Grille interprétative de l'enseignante 1 .....	138
Cadre IX.	Grille interprétative de l'enseignante 2.....	141
Cadre X.	Grille interprétative de l'enseignante 3.....	145
Cadre XI.	Grille interprétative de l'enseignante 4.....	149
Cadre XII.	Grille interprétative de l'enseignante 5.....	152
Cadre XIII.	Grille interprétative de l'enseignante 6.....	155
Cadre XIV.	Grille interprétative du groupe de discussion .....	159
Cadre XV.	Grille interprétative globale des données.....	168

# LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Schéma de présentation des objectifs et questions de recherche et des objets d'investigation.....	29
Figure 2.	Modèle de développement déterministe constitutif.....	37
Figure 3.	Modèle de développement déterministe environnementale .....	38
Figure 4.	Modèle interactionniste de développement .....	38
Figure 5.	Modèle de développement transactionnel .....	39
Figure 6.	Modèle de développement social réglementaire .....	40
Figure 7.	Modèle de développement transactionnel intégrant les systèmes régulatoires environnementales, génétiques et individuels.....	41
Figure 8.	Modèle d'échanges de valeurs.....	46
Figure 9.	Le modèle de schématisation.....	46
Figure 10.	Graphique représentant l'action de l'émetteur dans un processus d'interaction, selon la théorie de l'écologie du sens .....	48
Figure 11.	Graphique représentant les interactions dans l'écologie du sens.....	50
Figure 12.	L'intervention éducative – cadre conceptuel .....	67
Figure 13.	Cadre conceptuel de la recherche .....	77
Figure 14.	Organisation des « quarts d'études » .....	97
Figure 15.	Résumé des aspects fondamentaux.....	117
Figure 16.	Unités d'analyse.....	118
Figure 17.	Modèle de feuille d'entrée des données.....	124

## LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

DEVM	Département d'éducation de la ville de Mesquita
ECO-UFRJ	École de communication de l'Université fédérale de Rio de Janeiro
IDEB	Indice de développement de l'éducation brésilienne
IDH	Indice de développement humain
IDHM	Indice de développement humain municipal
JEC	Programme journée scolaire complète
PHAVI	Programme habiletés pour la vie
PIB	Produit intérieur brut
SESC	Service sociale du commerce
SPEM	« Science, physical education and me »
TDfU	« Teaching games for understanding »

*À mes deux piliers dans la vie : Ma mère et mon mari.*

# REMERCIEMENTS

Cinq cours au doctorat, d'autres pour le perfectionnement du français, la soumission au comité d'éthique, la recherche de terrain, et l'examen de synthèse. Un engagement et un mariage (avec la même personne!). La perte de mon père. Trois grossesses : un accouchement, une incomplète, et une en course. Deux chirurgies: une pour moi et une pour mon mari. Deux grandes rénovations, plusieurs déménagements. Trois saisons avec les Carabins, auprès de l'équipe de rugby féminin, et plusieurs matchs en saison civile. Oui, c'était un gros parcours, et finalement nous sommes arrivés à la fin. Cependant, traverser ce chemin ne serait pas possible si vous n'étiez pas à mes côtés. Pour tout cela, je veux vous dire: Merci!

À ma directrice de recherche à la maîtrise Monica, pour avoir cru que j'étais capable avant même que je le sache.

À mon directeur de recherche Milton, pour son dévouement et sa patience.

À ma codirectrice de recherche Cecília, pour avoir accepté de participer à ce projet en cours de chemin et pour sa collaboration.

À ma mère Rosana, à mon père Marino (*in memorian*), et à ma sœur Mariana, pour m'inspirer à aller toujours plus loin.

À mon mari Thiago, pour n'avoir jamais arrêté de m'encourager, et être mon meilleur ami.

Au Département d'éducation de la ville de Mesquita pour l'invitation à rejoindre l'équipe du Programme Journée scolaire complète et pour offrir la structure et le support nécessaires à la concrétisation du Programme habiletés pour la vie (PHAVI).

À la Coordination d'amélioration de personnel de 3<sup>ème</sup> cycle (CAPES), à la Faculté des études supérieures et postdoctorales (FESP), et au Programme de sport d'excellence - Carabins pour les bourses qui m'ont été octroyées.

Et finalement, aux enseignantes du PHAVI pour leur participation, leur enthousiasme, leur collaboration, leurs échanges, et tout ce qui a permis la construction de cette recherche.

# INTRODUCTION

Cette recherche s'intéresse à l'investigation de la question de la violence scolaire dans une perspective interdisciplinaire. Elle propose d'évaluer l'expérience de mise en œuvre d'un programme mis en pratique dans les écoles publiques de la ville de Mesquita (Rio de Janeiro – Brésil), qui visait à développer des habiletés sociales dans des élèves à travers une méthodologie<sup>1</sup> d'enseignement interdisciplinaire en éducation physique.

Le premier chapitre se dédie à la problématique de la recherche. Il présente les recensions des écrits sur la violence scolaire, qui démontrent les différents angles touchés par cette thématique et qui amènent à des conceptions différentes de ce phénomène. Ainsi, nous commençons la construction de notre objet d'étude à partir de la définition de ce que nous comprenons dans cette recherche, comme étant la violence, soit : les agressions verbales et physiques. Nous présentons ensuite les différentes approches théoriques qui visent à expliquer la violence scolaire, mais qui le font à partir d'un regard unilatéral du phénomène, soit à partir de son aspect individuel, social ou environnemental. De ce fait, nous discutons les possibilités amenées par une approche interdisciplinaire à l'égard de la violence scolaire, surtout une qui comprend le développement des habiletés sociales, à travers l'éducation physique, et qui intègre les domaines de la communication, de la psychopathologie et de l'éducation. Puis, nous présentons le Programme Habiletés pour la vie et terminons avec l'objectif et les questions de la recherche.

Le deuxième chapitre présente les théories, modèles et conceptions qui ont constitué le cadre théorique interdisciplinaire de notre étude, qui sont venus des domaines de la : psychopathologie (modèle de développement transactionnel écologique), de la communication (théorie de l'écologie du sens), de l'éducation physique (l'approche constructiviste et la conception critico-émancipatrice) et de l'éducation (l'intervention éducative). L'intégration de

---

<sup>1</sup> Une petite précision concernant l'emploi des mots *méthodologie* et *méthode* dans cette thèse. Le terme *méthode* comprend le moyen choisi pour atteindre le but poursuivi, pendant que le terme *méthodologie* comprend l'examen ou la discussion critique du caractère adéquat des moyens choisis pour atteindre une fin donnée (McGrigor et Murnane, 2010).

ces perspectives se fonde dans trois principes : (1) l'épistémologie constructiviste, qui amène à la compréhension de la connaissance comme produit de l'interaction sujet-objet ; (2) l'importance d'une analyse à plusieurs niveaux, puisque l'objet d'étude (la violence scolaire) est multifactoriel ; et (3) le langage, qui constitue le point fondamental qui relie chacune des perspectives.

Le troisième chapitre présente les fondements méthodologiques de la recherche, c'est-à-dire la méthode adoptée ; le contexte et les sujets de la recherche ; et les techniques de collecte et d'analyse des données. Ainsi, la définition du type d'étude mené (étude de cas) a été suivie de la description du contexte (général : la ville de Mesquita et spécifique : le PHAVI) et des sujets de la recherche (les enseignantes du PHAVI). Ensuite, les techniques de collecte des données ont été explicitées (analyse des documents, entrevues semi dirigées et groupe de discussion) et les procédures des méthodes de l'analyse des données détaillées (analyse interprétative des documents et la *framework methodology*).

Le quatrième chapitre introduit les procédures de traitement et d'analyse des données. Ainsi, nous commençons par la présentation des phases « pré-analytiques » de l'analyse interprétative des documents (l'organisation des documents, la familiarisation avec les données et la présentation des données) et de la *framework methodology* (la familiarisation avec les données, l'identification du cadre thématique, l'indexation et l'organisation des données dans la matrice). Par la suite, nous avons passé à l'interprétation des données par cas où des grilles interprétatives individuelles ont été exposées. Finalement, nous avons présenté l'interprétation globale des données, qui comprend la synthèse des analyses individuelles et du groupe de discussion.

Le cinquième chapitre est dédié à la discussion des résultats qui ont émergé des analyses. Nous commençons par présenter les points saillants de l'analyse globale des données, qui touchaient des aspects concernant la construction de la méthodologie interdisciplinaire de l'enseignement en éducation physique, qui permettait le développement des habiletés sociales ; le format des rencontres de formation et leur importance pour le développement du PHAVI ; et les résultats des interventions des enseignantes auprès les étudiants participants du PHAVI. Avant de conclure, nous soulignons les contributions apportées par cette recherche en ce qui a trait aux dimensions : 1) théorique : la construction de l'esquisse de la méthodologie

interdisciplinaire du PHAVI ; 2) méthodologie : les pistes pour la formule pédagogique pour des cours de formation d'enseignants; et 3) pratique : le changement du comportement des élèves et de leur compréhension de ce qu'est la violence.

# 1. PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE: LA VIOLENCE SCOLAIRE, LES HABILITÉS SOCIALES ET LE PROGRAMME HABILITÉS POUR LA VIE

## *Introduction*

Ce chapitre présente le phénomène de la violence scolaire comme un champ de recherche et discute la pertinence d'observer ce problème à travers une lentille interdisciplinaire. De cette façon, le chapitre fait d'abord une recension des écrits sur le phénomène et présente les différents entendements de violence scolaire portés par ces recherches. La conception de violence scolaire adoptée dans ce travail est également objet de discussion dans cette section, ainsi que les différentes approches théoriques qui visent à expliquer le phénomène. Aussi, cette partie discute la façon dont un cadre théorique interdisciplinaire peut aider à comprendre et contrer la violence scolaire et la relation de ce problème et les habiletés sociales. Finalement le programme « habiletés pour la vie » est présenté et les questions de recherche indiquées à la fin de cette section

La violence scolaire est un phénomène mondial qui est objet d'inquiétude et de débat pour tous ceux qui sont liés directement ou indirectement à l'école. Cependant, parfois les débats dépassent les limites de l'école, par exemple, lorsque les médias mettent en évidence des incidents tels que les fusillades à l'école secondaire Columbine à Denver, Colorado (É.-U.), le 20 avril 1999, et à l'école primaire Tasso da Silveira à Rio de Janeiro, État de Rio de Janeiro (Brésil), le 7 avril 2011, ainsi que le décès de Maria Eduarda, tuée par une balle perdue<sup>2</sup> à l'intérieur de l'école journaliste Daniel Piza, pendant un conflit entre policiers militaires et trafiquants de drogues, aussi à Rio de Janeiro, le 30 mars 2017. Quoique les incidents ci-dessus

---

<sup>2</sup> Balle perdue est la traduction littérale du terme « bala perdida » utilisé par la population brésilienne pour expliquer les décès dus à armes à feu qui n'ont pas d'origine connue. Ils sont généralement associés à des situations de confrontation armée entre: a) des policiers et des bandits (voleurs et/ou trafiquants de drogue), ou b) des groupes rivaux de trafic de drogue (tentatives d'occuper un territoire rival).

mentionnés dévoilent, à la population générale, les aspects les plus brutaux de la violence scolaire, celle-ci émerge, souvent, à l'intérieur des murs des établissements d'enseignement. Ainsi, il n'est pas surprenant que cette thématique soit objet d'investigation de la part de plusieurs chercheurs partout dans le monde, comme démontre le vaste répertoire d'études à propos de ce sujet.

Les écrits sur la violence scolaire touchent à des angles distincts de cette thématique. Par exemple, Barnes, Brynard et Wet (2012), Bekele, Aken et Dubas (2011), de Venanzi (2012), Dunne, Bonsumtwi et Owusu (2013), Ebeldour, Elbassiouny, Bart et Elbedour (2012), Kantola, Norocel et Repo (2011), Lyttle (2012), Morgan (2011), Sherer et Sherer (2011) proposent des recherches qui visent à discuter, identifier et/ou caractériser les différentes manifestations de violence scolaire dans plusieurs pays et villes du monde.

Les recherches citées ci-dessus ont été réalisées en Afrique du Sud (Barnes et al., 2012), Éthiopie (Bekele et al., 2011), Ghana (Dunne et al., 2013), Israël (Ebeldour et al., 2012), Finlande (Kantola et al., 2011), États-Unis (de Venanzi, 2012 ; Lyttle, 2012 ; Morgan, 2011) et Thaïlande (Sherer et Sherer, 2011). Ce petit échantillon démontre que le problème de la violence scolaire n'a pas de corrélation avec le niveau de développement des pays. Une fois qu'il concerne tant des pays avec de faibles niveaux d'Indice de développement humain (IDH) tel que l'Éthiopie, que des pays avec l'IDH moyen (Afrique du Sud et Ghana), haut (Thaïlande) ou très haut (Israël, Finlande et États-Unis)<sup>3</sup>.

Les types de violence discutés dans ces études ne sont pas un consensus et ne représentent qu'une fraction du problème. Les auteurs abordent des questions sur la violence sexuelle (Bekele et al., 2011) et de genre (Ebeldour et al., 2012 ; Morgan, 2011), des fusillades (de Venanzi, 2012 ; Ebeldour et al., 2012 ; Lyttle, 2012), l'intimidation (Dunne et al., 2013) et le comportement abusif des enseignants (Ebeldour et al., 2012). Elles cherchent d'une façon générale à identifier les facteurs de risque et les aspects du climat et de la culture scolaire qui peuvent conduire à un cadre de violence dans les écoles (Barnes et al., 2012 ; Bekele et al., 2011 ; de Venanzi, 2012 ; Lyttle, 2012 ; Morgan, 2011 ; Sherer et Sherer, 2011).

---

<sup>3</sup> Classification selon l'Organisation des Nations Unies. Disponible sur : <http://hdr.undp.org/en/composite/HDI>. Accès le: 09/12/2017.

Bien que la plupart de ces études finissent par donner des recommandations sur la façon dont ses résultats peuvent être utilisés pour lutter contre la violence scolaire (Barnes et al., 2012 ; Bekele et al., 2011 ; Dunne et al., 2013 ; Ebeldour et al., 2012 ; Morgan, 2011), l'intervention en soi n'est pas sujette de leur souci. Par contre, cette thématique est objet de discussion par les recherches conduites par Berghammer (2010), Cawood (2013), Crawford (2013), Fawson (2012), Graham (2012), Reed-Reynolds (2010), Romano-Dwyer (2012), Tinsley (2011), Triplett (2013). Ces recherches visent à proposer, présenter et/ou évaluer des méthodologies ou programmes d'intervention et prévention de la violence scolaire.

Les interventions discutées dans ces recherches possèdent des stratégies variables en ce qui concerne la lutte contre la violence scolaire. La manière dont ces stratégies visent à réduire et/ou prévenir la violence scolaire englobe : l'éducation du tempérament des jeunes par des valeurs éthiques fondamentales (Berghammer, 2010) ou des comportements prosociaux (Graham, 2012) ; la médiation par les pairs (Crawford, 2013) ; l'utilisation d'un curriculum dirigé à la discussion de la violence scolaire (Fawson, 2012 ; Triplett, 2013) ; l'emploi des policiers dans les écoles (Tinsley, 2011) ; et l'adoption d'une méthodologie d'enseignement humanitaire (Romano-Dwyer, 2012).

Les groupes cibles des interventions étudiés ont varié de la maternelle (Graham, 2012) au collégial (Fawson, 2012 ; Triplet, 2013), incluant le primaire (Berghammer, 2010 ; Crawford, 2013) et le secondaire (Reed-Reynolds, 2010 ; Tinsley, 2011)<sup>4</sup>. Si d'un côté ce groupe des recherches a été évalué selon la perception des étudiants, ou à partir des rapports produits par les programmes d'intervention, de l'autre côté, les investigations menées par Cawood (2013) et Romano-Dwyer (2012) ont approfondi sur l'entendement des professionnels de l'éducation concernant le développement des programmes de prévention et combat de la violence scolaire.

La décision d'adopter une stratégie au lieu de l'autre et de choisir un groupe cible plutôt que l'autre est orientée par les informations disponibles au sujet de la violence scolaire que les chercheurs possèdent au début d'une recherche. De ce fait, il est fondamental à la compréhension du phénomène, des études qui visent à comprendre les perceptions, représentations et conceptualisations de la violence scolaire et d'autres facteurs y étant associés

---

<sup>4</sup> Nous avons adopté la suivante équivalence: *kindergarten* – maternelle ; *elementary school* – école primaire ; *middle school* – secondaire ; *high school* – Cégep.

de tous ceux liés à ce problème (Booren, Handy et Power, 2011 ; Cowell, 2013 ; Crump, 2009 ; Dogutas, 2011 ; Henriques, 2010 ; Khemiri et Derivois, 2012 ; Lopes, Fonseca, Fagundes et Veloso-Silva, 2012 ; Lynch, 2013 ; Martin, Mackenzie et Healy, 2012 ; Mpiana, 2011 ; Turkum, 2011 ; Underhill, 2012 ; Villanueva, Castro, Bilbao, Salles et Silva, 2011). Mais, aussi, il est nécessaire développer des recherches qui visent à identifier et discuter des facteurs qui mènent à la violence scolaire tel que les recherches conduites par Escobedo (2012) ; Espelage, Basile et Hamburger (2012) ; Fonseca, Fonseca, Gomes, Nogueira et Soares (2012) ; Gentile, Mathieson et Crick (2011) ; Kohler (2011) ; Madkour, Johnson, Clum et Brown (2011) ; Nguyen (2012); Reynoso (2010) ; Shaughnessy (2012) ; Swartz (2012) ; Waller (2013) et Yablon (2010).

À l'égard des recherches qui étudient les perceptions de la violence scolaire, il y a celles qui présentent une investigation générale du phénomène (Crump, 2009 ; Dogutas, 2011 ; Henriques, 2010 ; Khemiri et Derivois, 2012 ; Lopes et al., 2012 ; Martin et al., 2012 ; Underhill, 2012 ; Villanueva et al., 2011), et celles qui proposent un examen plus spécifique concernant un point particulier du problème, soit : le climat et la sécurité scolaire (Booren et al., 2011) ; la préparation à la crise scolaire (Lynch, 2013) ; la violence sexuelle (Mpiana, 2011) ; et les compétences à la résolution de problèmes (Turkum, 2011).

Dans la plupart de ces études, l'objectif était de comprendre ce que les enseignantes et étudiants pensaient à propos de la violence scolaire (Booren et al., 2011 ; Crump, 2009 ; Dogutas, 2011 ; Lopes et al., 2012 ; Martin et al., 2012 ; Mpiana, 2011 ; Turkum, 2011 ; Underhill, 2012 ; Villanueva et al., 2011). Malgré cela, d'autres groupes ont été également sujets d'investigation, tels que les parents (Dogutas, 2011) ; l'équipe d'appui (Henriques, 2010 ; Khemiri et Derivois, 2012), le directeur d'école (Lynch, 2013) ; et des auteurs d'articles sur la violence scolaire (Cowell, 2013).

Les différents groupes investigués ont présenté des perceptions différentes sur la violence scolaire. Cette situation est arrivée même dans le cas où l'étude a été réalisée avec des enseignants et étudiants d'une même école (Borren et al., 2011). Cela peut être expliqué, une fois que les perceptions de la violence scolaire sont influencées par des facteurs multiples, soit : l'exposition à la violence (Turkum 2011) ; l'identité professionnelle, le niveau d'expérience et la sensation de vulnérabilité (Martin et al., 2012) ; les médias (Crump, 2009 ; Dogutas, 2011),

le statut socioéconomique et culturel (Cowell, 2013 ; Dogutas, 2011), la famille (Dogutas, 2011 ; Lopes et al., 2012), etc.

Nombreuses sont les raisons pour lesquelles la violence scolaire se manifeste, soit : l'abus de substance (Escobedo, 2012) ; l'intimidation (comme déclencher de la violence sexuelle) (Espelage et al., 2012), des normes esthétiques et de consommation (Fonseca, et al., 2012), l'exposition à la violence médiatique (Gentile et al., 2011) ; la taille de l'école (Kohler, 2011) ; la faible estime de soi, le manque des objectifs sociaux et volonté et le sentiment de désespoir (Nguyen, 2012 ; Yablon, 2010) ; la perception des étudiants et enseignants sur la violence scolaire (Reynoso, 2010 ; Shaughnessy, 2012) ; le contexte (Swartz, 2012) et l'environnement physique de l'école (Waller, 2013).

Malgré le fait que le genre n'a pas été un facteur primaire d'investigation dans ce groupe de recherches, plusieurs études ont présenté une corrélation entre le type de violence perpétré et le genre de l'auteur de l'acte de violence (Escobedo, 2012 ; Espelage et al., 2012 ; Gentile et al., 2011 ; Nguyen, 2012 ; Yablon, 2010). À ce sujet, les garçons sont plus susceptibles que les filles de porter une arme, de souffrir de menaces à l'école et de s'engager dans des combats (Escobedo, 2012), pendant que l'occurrence de l'agression relationnelle<sup>5</sup> est plus forte pour les filles que pour les garçons (Gentile et al., 2011), ainsi que la présence du sentiment de désespoir (Yablon, 2010) et de manque de volonté (Nguyen, 2012).

Cette multiplicité de facteurs a une relation avec la diversité des formes dont la violence scolaire peut se présenter. Les Rapports annuels de discipline, crime et violence du Département d'éducation de Virginia, années scolaires 2008/2009, 2009/2010, 2011/2012<sup>6</sup>, et le rapport crime, violence et discipline dans les écoles publiques des États-Unis de l'année scolaire 2009/2010 (Neiman, 2011) ont enregistré environ quatre-vingts configurations que la violence scolaire prend, d'entre elles : la violence sexuelle et le viol ; l'agression physique ou la menace avec ou sans arme ; le vol avec ou sans arme ; la distribution, la possession ou l'usage de drogues illicites, de l'alcool ou des médicaments d'ordonnance ; le vandalisme ; les crimes et activités

---

<sup>5</sup> L'agression relationnelle est comprise comme la tentative de faire du mal aux autres endommageant ou en contrôlant les relations (Crick et Grotpeter cité par Gentile et al., 2011)

<sup>6</sup> Annual report: Discipline, Crime, and Violence - School Years : 2008/2009 ; 2009/2010 ; 2010/2011 ; Discipline, Crime, and Violence Annual Report: School Year 2011-2012

liées à la haine et aux gangs ; les tensions raciales / ethniques ; l'intimidation et la cyberintimidation ; le harcèlement sexuel et le harcèlement fondé sur l'orientation sexuelle ; la violence verbale envers les enseignants ; le désordre et, etc.

La fréquence des actes de violence scolaire sont reliées au niveau de gravité, dont d'un côté se placent les cas moins graves et les plus fréquents, de l'autre côté les cas plus graves et moins fréquents. Parmi les cas plus fréquents nous avons : la perturbation en classe / campus, la confrontation de l'autorité, le manque de respect, les démonstrations de déséquilibre, l'utilisation de langage et/ou gestes obscènes / inappropriés, l'insubordination et/ou altercation mineures, l'utilisation d'appareils électroniques et/ou de téléphones portables, des combats avec contact mutuel et/ou blessures mineures / légères, sans nécessité de soins médicaux. D'entre les moins fréquents : les extorsions, les initiations, l'assaut contre le personnel d'appui avec arme ; le harcèlement, la possession d'une arme conçue pour expulser un projectile, d'une bombe, d'un fusil / fusil de chasse, d'autres armes à feu, d'un « taser », ou d'un pistolet paralysant ; l'utilisation d'une bombe, de l'agression sexuelle grave et/ou forcée contre un élève ; la possession des substances chimiques et/ou inhalantes, des vols utilisant la force et des vols d'auto (Annual report: Discipline, Crime, and Violence - School Years : 2008/2009 ; 2009/2010 ; 2010/2011 ; Discipline, Crime, and Violence Annual Report: School Year 2011-2012).

Malgré la liste bien détaillée d'occurrences d'actes de violence scolaire présentés dans les Rapports annuels de discipline, crime et violence du Département d'éducation de Virginia, années scolaires 2008/2009, 2009/2010, 2011/2012, les informations concernant le mode, dont ces actes sont traités disciplinairement n'expérimentent pas du même niveau d'approfondissement. Les études présentent comme option d'acte disciplinaire les suspensions

à court et à long terme<sup>7</sup>, l'expulsion<sup>8</sup> et l'expulsion modifiée<sup>9</sup>, l'éducation spéciale de suspension à l'école<sup>10</sup> ou de placement temporaire<sup>11</sup> et autres actions<sup>8</sup>.

Toute cette exposition à la violence scolaire amène à des conséquences plus tard dans la vie des tous les individus impliqués à l'école. Le groupe de recherches conduites par Bender et Losel (2011) ; Boutin, (2010) ; Chen et Wei, (2011) ; Falb et al., (2011) ; Ferrer, Ochoa, Muñoz, et Gimeno (2012) ; Kim, Catalano, Haggerty et Abbot, (2011) ; Rutkowski, Rutkowski et Engel, (2013) ; Strom, Thoresen, Wentzel-Larsen et Dyb, (2013) ; Ttofi, Farrington et Losel, (2012) ; Zimmer, (2012) vise justement à identifier et discuter les conséquences de l'exposition à la violence scolaire.

Ces recherches indiquent quatre conséquences majeures de l'exposition à la violence scolaire, soit : des comportements violents et/ou antisociaux à l'âge adulte (Bender et Losel, 2011 ; Falb et al. 2011 ; Kim et al., 2011 ; Ttofi et al., 2012) ; de la consommation de psychotropes et/ou d'autres substances (Boutin, 2010 ; Kim et al., 2011) ; de l'impact psychologique, notamment la faible estime de soi et la dépression (Chen et Wei, 2011 ; Ferrer et al., 2012 ; Zimmer, 2012) et l'impact dans la réussite scolaire (Rutkowski et al., 2013 ; Strom et al., 2013).

Il est intéressant de noter qu'il n'y a pas de corrélation entre les types d'expositions à la violence scolaire et leurs conséquences. C'est-à-dire, qu'un acte de violence scolaire peut amener à différentes conséquences, par exemple l'intimidation qui occasionne des comportements antisociaux (Bender et Losel, 2011), la perpétration de violence intime à l'âge

---

<sup>7</sup> Les suspensions sont définies comme les refus temporaires d'accepter la présence de l'étudiant à l'école. Elle sera considérée comme une suspension à court terme si sa durée est de dix jours ou moins et à long terme si sa durée est de plus de dix jours. (§ 22.1-277.01, Code de Virginie, cité dans Annual report: Discipline, Crime, and Violence - 2010/2011).

<sup>8</sup> L'expulsion est définie comme le refus permanent d'accepter la présence de l'étudiant à l'école. (§ 22.1-277.01, Code de Virginie, cité dans Annual report: Discipline, Crime, and Violence - 2010/2011).

<sup>9</sup> La Loi de l'État de la Virginie détermine l'expulsion obligatoire des étudiants qui apportent à l'école ou à un événement parrainé par l'école des substances contrôlées, ou l'imitation de ces substances, ou la marijuana. L'expulsion modifiée est signalée lorsqu'un conseil scolaire expulse un élève conformément à loi de l'État, mais exerce ensuite son autorité pour modifier l'expulsion (l'article 22.1-277.08, § 22.1-277.06 du Code de la Virginie, cité dans Annual report: Discipline, Crime, and Violence - 2010/2011).

<sup>10</sup> La suspension à l'école est définie comme les cas où un enfant est temporairement retiré de sa / ses classe (s) ordinaire (s) à des fins disciplinaires, mais reste sous la supervision directe du personnel de l'école (le personnel de l'école se trouve physiquement au même endroit que les élèves sous sa supervision) (Annual report: Discipline, Crime, and Violence - 2010/2011).

<sup>11</sup> Non spécifié dans les documents.

adulte (Falb et al., 2011), des comportements problématiques (violence, consommation abusive d'alcool et de la marijuana) (Kim et al., 2011), de bas rendement scolaire (Strom et al., 2013), et comportements violents (Ttofi et al., 2012). Ainsi qu'une conséquence, soit la faible estime de soi, peut résulter en différents actes de violence scolaire, tel que la maltraitance des enseignants, la perpétration des élèves et la victimisation (Chen et Wei, 2011) ; la perturbation et la violence verbale et physique (Ferrer et al., 2012) et la violence des étudiants et parents envers les enseignants (Zimmer, 2012).

Tel que nous avons vu, les recherches qui discutent de la violence scolaire touchent différents angles de cette thématique. Chaque une d'elles s'appuie sur des paramètres qui les encadrent et qui font émerger des conceptions du phénomène également différentes les unes des autres. Ainsi, non seulement ces études définissent de façon distincte ce que les chercheurs comprennent comme étant de la violence scolaire, mais attribuent au phénomène des facteurs explicatifs inégaux. En raison des multiples façons de comprendre les manifestations de la violence scolaire, il est fondamental de bien délimiter et cibler quelle dimension de la violence scolaire nous voulons étudier.

## **1.1. Différentes conceptions de la violence scolaire**

Comme nous l'avons énoncé, il y a des différentes conceptions de la violence scolaire. D'abord, il faut mentionner qu'Abramovay et Rua (2002), Charlot (2002) et Robinson, Saltmarsh et Davies (2002) défendent que ces différences résultent de la diversité des facteurs qui influencent le phénomène, tels l'institution scolaire, les individus liés à la violence (l'agresseur et la victime), le contexte historique, le contexte social, etc. En plus, il existe un consensus parmi les auteurs au sujet de l'importance de bien distinguer chacune de ces conceptions.

Selon Robinson, Saltmarsh et Davies (2002), les médias reproduisent seulement les incidents les plus choquants de la violence scolaire (des fusillades, des suicides, etc.), ce qui représente, en fait, une petite partie des incidents reliés au phénomène, appelé par les auteurs de

violence scolaire critique<sup>12</sup>. La chercheuse affirme aussi que le comportement des médias masque la violence scolaire quotidienne, considérée internalisée par les cultures des écoles, mettant en évidence un phénomène de violence scolaire systémique<sup>13</sup>.

La violence scolaire systémique est caractérisée par une politique institutionnalisée, une pratique ou procédure qui a un impact négatif ou discriminatoire envers une personne ou un groupe défavorisé. L'impact de la violence scolaire systémique peut être psychologique, physique, culturel, spirituel ou économique (Robinson, Saltmarsh et Davies, 2002).

Charlot (2002) est allé plus loin en présentant trois catégories pour expliquer la violence scolaire : (a) la violence *dans* l'école ; (b) la violence *à* l'école ; et (c) la violence *de* l'école. La violence *dans* l'école n'est pas associée à la nature des activités de l'institution scolaire, c'est-à-dire qu'elle se produit dans l'école, sans pouvoir se passer à n'importe quel endroit, comme dans une rue, un centre commercial, un parc, etc. La violence *à* l'école, différemment de la première, est liée à la nature et aux activités de l'école. Elle fait référence aux actes menés par des étudiants envers les structures physiques de leur école (tel le vandalisme, les vols, les incendies, etc.) et des enseignants et fonctionnaires qui la représentent (les agressions, les insultes, etc.). Finalement, la violence *de* l'école est comprise comme une violence institutionnelle, symbolique, liée aux façons dont l'institution scolaire et ses agents se rapportent aux jeunes étudiants (la composition de classes, l'attribution des notes, les actes à caractère raciste, etc.).

Charlot (2002) fait également une distinction entre la violence et l'agressivité ; et la violence, la transgression et l'incivilité. L'auteur suggère que l'*agressivité* est un acte caractérisé par une brutalité physique ou verbale, alors que la *violence* en représente une dimension reliée à l'utilisation de la force et à l'exercice du pouvoir et de la domination. Le chercheur comprend alors tout acte d'agression comme un acte de violence, dans la mesure que celui-ci utilise de la force d'une façon instrumentale (par la menace) ou violente (par un acte intentionnel perpétré par quelqu'un ayant le but de faire du mal). Au sujet de la distinction entre violence,

---

<sup>12</sup> "Shootings, students suicides resulting from bullying and harassment or the sexual abuse of students by teachers. (...) These are critical examples of school violence." (Robinson, Saltmarsh et Davies, 2002, p. 4).

<sup>13</sup> "Systemic violence operating in schools contributes to the construction of educational contexts as dangerous places." (Robinson, Saltmarsh et Davies, 2002, p. 4).

transgression et incivilité, Charlot (2002) défend que l'idée selon laquelle la *première* doit être réservée aux actes qui attaquent la loi par le moyen de l'utilisation de la force ou des menaces (d'utilisation de la force) pouvant mener à des blessures, des extorsions, des graves insultes, des violences liées au trafic de drogues, etc. La *transgression* se caractérise par des comportements contraires aux règlements internes de l'école, sans qu'ils soient considérés illégaux (du point de vue de la loi), par exemple l'absentéisme, la non-réalisation des tâches scolaires, etc. Finalement, l'*incivilité* se caractérise par des actes qui ne contredisent ni la loi ni les règlements internes de l'école, tels que bousculer quelqu'un, être grossier, utiliser des mots offensifs, etc. Malgré l'effort pour définir la violence scolaire et pour établir la différence entre l'agression, la transgression et l'incivilité, Charlot (2002) affirme que ces distinctions sont fragiles et possiblement dépassées pour décrire ce qui se passe dans quelques établissements scolaires. Cela s'explique parce que : (1) plusieurs situations de violence, de transgression et d'incivilité sont intimement liées aux comportements quotidiens et (2) l'accumulation des incivilités gère un climat scolaire qui attaque la dignité des professeurs, fonctionnaires et étudiants d'une façon qui peut être considérée comme une violence.

Fondés sur les idées de Charlot (2002), Priotto et Boneti (2009) proposent une façon plus élargie de comprendre la violence scolaire, soit : violence *dans* l'école ; violence *contre* l'école et violence *de* l'école. Selon les auteurs, la violence *dans* l'école se caractérise par des actes ou actions de violence physique contre l'autre, qu'il soit une personne, un groupe ou soi-même. Elle comprend également des incivilités des professeurs, étudiants, directeurs, fonctionnaires, parents, etc. contre eux-mêmes ou contre l'(es) autre(s). D'habitude, ces actes arrivent à l'intérieur de l'établissement, devant l'entrée ou même dans la rue de l'école. La violence *contre* l'école fait référence aux actes de vandalisme, incendies, déprédation et vols du patrimoine public. Finalement, la violence *de* l'école se caractérise par l'adoption de pratiques préjudiciables à ses membres tels que l'échec scolaire, le manque d'intérêt à rester à l'école, les préjugées, la dévalorisation, etc.

Au Brésil, notamment à l'état de Rio de Janeiro, il y a une préoccupation majeure concernant la violence *dans* l'école, tel que la comprennent Priotto et Boneti (2009). Cela, parce que la littérature scientifique sur la violence scolaire est souvent associée à : (1) la pauvreté ; (2) la violence présente dans les communautés pauvres et (3) l'appartenance des étudiants au crime

organisé lié au trafic de drogues (Galvão, Gomes, Capanema, Caliman et Câmara, 2010 ; Abramovay et Rua, 2002 ; Sposito, 2001 ; Zaluar et Leal, 2001). Malgré ce fait, ce sont les violences *contre* l'école et *de* l'école, selon Priotto et Boneti (2009), ou les transgressions ou incivilités, selon Charlot (2002), qui comprennent les cas les plus fréquents dans les écoles publiques brésiliennes, tels que le désintérêt face aux études et aux tâches scolaires, le vandalisme et déprédations, ainsi que les agressions physiques et verbales (Fonseca, Salles et Silva, 2014 ; Levandoski, Ogg et Cardoso, 2011 ; Chrispino et Gonçalves, 2013 ; Galvão et al., 2010 ; Abramovay et Rua, 2002 ; Gonçalves et Sposito, 2002 ; Zaluar et Leal, 2001). Ainsi, selon ces auteurs, il est impossible d'analyser le phénomène de la violence scolaire au Brésil, sans réfléchir sur les formes sous lesquelles elle se présente, surtout en ce qui concerne les agressions physiques et verbales. Abramovay et Rua (2002), ainsi que Sposito (2001) défendent l'hypothèse selon laquelle les agressions sont les principales responsables de la constitution de climats d'insécurité, vulnérabilité et tension, ce qui affecte le processus pédagogique aux écoles une fois que ses acteurs sont sous un contexte de menace permanente et continue. Ce climat rompt l'idéal d'école comme étant une place d'apprentissage et développement de connaissances, de formation, d'éducation tout court et lieu pour l'exercice et la pratique de l'éthique par la communication et le dialogue. C'est-à-dire, un endroit qui non seulement représente, mais qui soit une antithèse de la violence.

De ce fait, nous allons privilégier, dans cette recherche, les investigations de la violence scolaire sous l'angle des agressions physiques et verbales, qui constituent les actes les plus visibles du phénomène (Abramovay et Rua, 2002) et qui ont un impact majeur sur l'intervention éducative comme le mentionnent Lenoir, Larose, Deaudelin, Jean-Claude et Roy (2002), ainsi que Lenoir (2009).

## **1.2. Différentes approches théoriques sur la violence scolaire**

Au sujet des théories qui visent à expliquer l'agressivité des étudiants, elles aussi comportent multiples façons d'expliquer la violence scolaire. Cependant, Casella (2012) défend

que la plupart des études échoue parce qu'elles s'appuient sur des théories – nouvelles ou anciennes – qui ne comprennent pas la violence scolaire comme un phénomène multifactoriel. Selon l'auteure, ces études s'appuient sur une notion, selon laquelle l'agir agressif est le résultat exclusif de l'école, de la société ou de l'individu. Le résultat pratique de cette façon de comprendre le phénomène de la violence scolaire correspond aux interventions fondées sur des politiques publiques et mesures d'urgence antidémocratiques, guidées par des actions de répression directe et sévère (Sposito, 2001), tel le programme de tolérance zéro<sup>14</sup> (Casella, 2012 ; Fenning et al., 2012).

Par exemple, parmi les théories qui expliquent la violence scolaire du point de vue de l'individu, nous avons la *Biological Theory*, la *Rational Choice Theory* et le *Social Information Processing Model* (Casella, 2012 ; Jimerson, Morrison, Pletcher et Furlong, 2006). Pour les défenseurs de la *Biological theory*, la violence est une caractéristique innée présente chez quelques individus. Ainsi, la violence scolaire est comprise comme le résultat de dysfonctions du système nerveux qui ont une incidence sur les habiletés sociales des étudiants affectés. Les théoriciens donnent les exemples de l'autisme et du trouble de déficit d'attention et hyperactivité (Casella, 2012 ; Nickerson et Brock, 2011). Selon Casella (2012), cette théorie justifie des affirmations qui sont fréquemment entendues à l'école, telles que « les garçons sont plus violents que les filles ». En ce qui concerne la *Rational Choice Theory* – comme le dit le nom – elle part d'une approche plus rationnelle que biologique, mais toujours individuelle. Cette théorie s'appuie sur l'idée selon laquelle tous les individus sont des êtres rationnels et, par conséquent, leurs décisions sont prises lorsqu'ils confrontent les bénéfices et les conséquences d'un choix (Akers, 1990 ; Casella, 2012). Les programmes de tolérance zéro de prévention de la violence scolaire ont été inspirés par cette théorie. Leur objectif était de convaincre les étudiants, à travers une forte répression, que la violence n'est pas le meilleur choix (Casella, 2012). La *Social Information Processing Model* est, parmi l'ensemble des théories « individualistes » qui expliquent la violence scolaire, celle qui part d'une approche plus sociale. Cette théorie défend l'idée selon laquelle le comportement agressif est appris dans les échanges quotidiens vécus par les sujets, et que ce qui amène aux jeunes à adopter des comportements

---

<sup>14</sup> *Zero tolerance policy*

antisociaux, incluant les agressions, est plutôt des faiblesses du processus de traitement de l'information (Jimerson et al., 2006).

Un deuxième groupe de théories discute le rôle de l'environnement dans l'origine des comportements violents. La *Strain Theory* et la *Labelling Theory* en sont des exemples. Selon ces théories, la violence scolaire serait alors causée par l'environnement scolaire. La *Strain Theory* affirme que la pression subie par les individus (causée, par exemple, par l'échec, l'enlèvement de stimuli positifs et la présentation de stimuli négatifs) est la principale source de comportements déviants ou criminels (Kim, 2007). C'est-à-dire que la nécessité de réussir peut mener l'individu à agir de façon illégitime, s'il n'est pas capable de réussir par des moyens légitimes (Casella, 2012). La *Labelling Theory*, quant à elle, part du présupposé qu'il y a une façon d'être et d'agir à l'école qui est considérée comme « normale » et qui est acceptée par la communauté scolaire. Si un étudiant ne s'encadre pas dans ce qui est compris comme étant « normal », il est étiqueté et traité comme « anormal ». Cette théorie défend l'idée selon laquelle les étudiants dits « anormaux » finissent par assumer l'étiquette qui leur est imposée et réagissent d'une façon hostile au traitement qui leur est donné (Casella, 2012).

Un troisième groupe de théories que nous avons identifiées expliquent la violence scolaire par le contexte social, comme la *Social Control Theory*, la *Social Learning Theory*, la *Social Disorganisation Theory* et la théorie du *Social Development Model*. La *Social Control Theory* explique la violence comme étant le résultat d'un engagement faible ou d'un manque d'engagement des individus face aux mécanismes de contrôle sociaux qui, selon les chercheurs qui l'adoptent, sont capables de promouvoir la paix (Casella, 2012). Ces mécanismes possèderaient des moyens internes (l'estime de soi, la morale, l'autocontrôle) et des moyens externes (la supervision des adultes, les relations positives avec les pairs, la participation dans les sports et d'autres activités conventionnelles) pour l'exercice du contrôle. Ces moyens, à travers des forces directes et/ou indirectes, empêcheraient les individus de s'engager dans des comportements délinquants (Casella, 2012). Pour les défenseurs de cette théorie, la question centrale à être posée est la suivante : « Pourquoi les individus ne deviennent-ils pas des délinquants? Qu'est-ce que les garde dans le bon chemin ? » (Casella, 2012). L'angle de la *Social Learning Theory* est différent. Celle-ci défend l'idée selon laquelle les comportements violents sont appris lors des échanges avec les pairs, la famille, la culture populaire, les médias,

etc. (Casella, 2012 ; Gendron, Royer, Bertrand et Potvin, 2005 ; Jimerson et al., 2006). Selon cette théorie, l'apprentissage se produirait d'une façon active par l'enfant, soit en imitant et observant d'autres personnes, soit en répondant à des conséquences (punitions ou récompenses pour le comportement violent) (Casella, 2012 ; Kim ; 2007, Jimerson et al., 2006). Une autre approche est celle de la *Social Disorganization Theory*, qui présente une perspective écologique pour comprendre la violence. Celle-ci serait fondée sur deux présupposés : (1) les conditions économiques des communautés qui affectent les taux de délinquance et (2) le fait que les sujets s'habituent à voir la violence comme étant normale et acceptable (Casella, 2012). Particulièrement, par rapport à ce deuxième présupposé, Casella suggère qu'une sorte d'anomie est établie dans les communautés qui « acceptent » la violence et cela va orienter la moralité et les comportements standards. En plus, cette théorie se propose d'expliquer comment le macro-niveau influence le micro-niveau, en mettant ensemble des aspects de plusieurs théories comme la *Strain Theory*, la *Social Control Theory*, la *Social Learning Theory* et d'autres (Casella, 2012). Finalement, le *Social Development Model* part de deux présupposés : (1) L'existence de deux voies qui partagent des processus sous-jacents : la voie prosociale et la voie antisociale ; et (2) l'existence de facteurs d'influence attendus pour chaque période de développement, divisés en quatre sous-modèles ou périodes de transition du développement social, soit: préscolaire, primaire, secondaire et collégial. En conclusion, cette théorie défend que les résultats de chaque période ou sous-modèle ont une influence sur la période suivante. Chaque sous-modèle mettrait alors l'accent sur certains facteurs qui influencent le développement des comportements prosociaux ou antisociaux, et ce en fonction de la période de développement (Catalino et Hawkins, 1996 ; Landra, Kiger et Bahr, 2002 ; Jimerson et al., 2006).

Malgré le fait d'avoir un grand nombre de théories pour expliquer la violence en général, elles ne semblent pas être suffisantes pour expliquer le complexe phénomène de la violence scolaire. Concernant les théories qui expliquent la violence par le contexte social, Casella (2012) défend qu'elles n'offrent qu'une vision fermée des communautés, ne prenant pas en considération les aspects politiques et historiques qui peuvent influencer la production de circonstances violentes. Aussi, l'ensemble des théories présentées partent d'un regard unilatéral de la violence, c'est-à-dire sur un seul aspect, soit l'aspect individuel, social ou environnemental. La question politique est aussi objet des critiques par Silva et Salles (2010). Selon eux, cet aspect

doit être objet de réflexion lorsqu'on considère la violence scolaire, en ligne avec les conditions concrètes de vie, les valeurs, les préjugés et les idéologies.

D'une certaine façon, le Modèle de développement transactionnel-écologique (*Transactional-Ecological Development Model*) répond partiellement aux critiques de Casella (2012) ainsi que celles de Silva et Salles (2010). Cela parce que ce modèle propose une analyse qui intègre des facteurs compris dans le microniveau (des comportements individuels, des accidents et des erreurs), le méso-niveau (des facteurs organisationnels) et le macroniveau (des forces puissantes et complexes présentes dans la société moderne) (Nickerson et Brock, 2011). Le Modèle de développement transactionnel-écologique affirme que les individus ne peuvent pas être étudiés avec précision à l'extérieur des contextes où ils se développent, car un problème ne serait jamais trouvé complètement dans l'enfant ou dans le contexte, mais plutôt dans leur relation (Jimerson et al., 2006 ; Sameroff, 1995). C'est-à-dire, selon cette perspective, le comportement d'un enfant est toujours résultat des relations ou mieux encore, des transactions entre le phénotype (l'enfant), l'environtype (la source de l'expérience externe) et le génotype (la source de l'organisation biologique).

Selon ce modèle, le génotype est le microniveau qui met l'accent sur les aspects biologiques et uniques de l'individu, lesquels jouent un rôle dans le développement. Le phénotype est le mi-niveau qui fonctionne comme une chaîne dans laquelle le génotype et l'environtype sont exprimés à un moment donné. C'est la représentation active de soi-même, à n'importe quel moment, qui est basée dans des transactions qui ont eu lieu dans le microniveau (génotype) et le macroniveau (environtype). Et l'environtype est le macroniveau qui influence le phénotype par les facteurs externes au sujet, comme la dynamique familiale, les relations avec les pairs, l'environnement scolaire, etc. (Nickerson et Brock, 2011). Jimerson et collaborateurs (2006) donnent un exemple simplifié du fonctionnement du Modèle de développement transactionnel-écologique. Selon eux, un enfant peut avoir, dans sa biologie, une prédisposition pour une faible habileté pour prendre de bonnes décisions (génotype). Aussi, l'environnement familial de cet enfant peut être caractérisé comme chaotique et avec des interactions faibles parmi les membres de la famille (environtype). Alors, l'enfant peut se comporter d'une façon qui suscitera des réactions négatives plus tard, en prenant en considération les facteurs contextuels mis en place (phénotype). Ainsi, au fil du temps, la dynamique d'interaction entre

ces diverses influences pourrait conduire l'enfant à développer un trouble de comportement ou d'autres comportements antisociaux.

### **1.3. À la recherche d'un cadre interdisciplinaire pour une intervention contre la violence scolaire**

Il est indéniable que le Modèle de développement transactionnel-écologique avance dans la compréhension de la violence scolaire comme un problème qui est situé socio-historiquement en plus d'être multifactoriel. Du point de vue (1) historique, parce que ce modèle considère le comportement violent comme le résultat de l'histoire du contexte dans lequel l'enfant est impliqué, soit la communauté, la ville, le pays, etc. ; aussi, le résultat de l'amalgame des caractéristiques de l'enfant et de son expérience, c'est-à-dire, l'« histoire » de son développement de ses relations avec les autres et l'environnement. Du point de vue (2) multifactoriel, parce que ce modèle considère le comportement enfantin comme le résultat des transactions (« interactions ») des aspects biologiques et environnementaux, mettant en évidence que le sujet n'est pas passif face à l'environnement et que ce dernier n'est pas non plus passif face au sujet (Sameroff, 1995 ; 2000).

Malgré ses contributions, le Modèle de développement transactionnel-écologique possède encore des lacunes sans réponse en ce qui concerne les comportements agressifs et violents chez les enfants. Par exemple, même si ce modèle affirme que différents environnements causent différents effets sur un même enfant (Sameroff, 1995 ; 2000), il n'arrive pas à expliquer les différentes réactions que les enfants ont dans des situations pareilles et dans un même contexte. De la même façon, ce modèle ne fait aucune mention aux aspects affectifs et moraux/éthiques reliés au comportement enfantin. Par contre, ces questions sont l'objet de discussion de théories provenant d'autres domaines tels que la communication et l'éducation physique.

Par exemple, dans le domaine de la communication, la théorie de l'écologie du sens (Campos, 2007 ; 2011) comprend le dialogue et tous les processus de communication comme

résultat des échanges quotidiens qui se passent à trois niveaux: le sociocognitif et socio-affectif, le moral et éthique et le socio-politico-économique. Alors, si nous considérons, comme le propose Habermas (1987a, p. 31), que le langage joue un rôle important dans la prévention de la violence, car elle serait le moyen par excellence qui permettrait « la coordination non-violente des actions et la conciliation des conflits par un consensus », il devient indispensable d'étudier les échanges quotidiens et les aspects sociocognitifs et socio-affectifs, moraux et éthiques, ainsi que socio-politico-économiques impliqués dans ces échanges, comme le propose la théorie de l'écologie du sens.

La morale est objet de discussions dans plusieurs recherches dans le domaine de l'éducation physique, comme le présentent les études menées par Camiré et Trudel (2010) ; Jacobs, Knoppers et Webb (2013) ; Theodoulides (2003) ; Vidoni et Ward (2009). En général, ces études affirment qu'il est possible de développer la morale à travers les sports et l'éducation physique, mais qu'elle ne vient pas de façon naturelle. Cela signifierait qu'il faudrait que le professeur d'éducation physique ait l'intention d'enseigner des valeurs morales, mais aussi qu'il ait une stratégie d'enseignement pour la réussite. Cependant, ce sont justement les stratégies d'enseignement qui font l'objet de problèmes majeurs soulevés dans ces recherches, étant inexistantes dans la plupart des cas. L'aspect socio-affectif est aussi objet de discussions dans le cadre d'études en éducation physique, comme le démontrent les recherches présentées par Ferry, McCaughtry et Kulinna (2011) ; Holt, Sehn, Spence, Newton et Ball (2012) ; Kim (2007) et Webster, Mindrila et Weaver (2013). Ces auteurs soulèvent deux points importants concernant le rôle de l'affectivité en éducation physique. Le premier est en lien avec l'importance de promouvoir un climat agréable et plaisant dans les cours réguliers d'éducation physique et dans les activités sportives extracurriculaires. Cela serait important pour assurer la participation des élèves dans les activités, surtout celles non obligatoires (Holt et al., 2012 ; Kim, 2007 ; Webster et al., 2013). Le deuxième point fait référence à l'importance d'une connaissance sociale et émotionnelle de l'étudiant de la part des enseignants, notamment lorsqu'ils cherchent à développer une relation de soin avec son élève. Cette relation de soin peut être motivée, par exemple, par un intérêt à contrôler des caractéristiques indésirables dans la classe et dans l'école en général (Ferry et al., 2011).

Le phénomène de la violence scolaire a de toute évidence intéressé plusieurs disciplines et toutes, en focussant sur les aspects qui les intéressaient davantage, ont apporté des explications également crédibles et utiles pour en comprendre les causes. Tous ces savoirs disciplinaires différents sont utiles dans l'objectif de construire un modèle d'intervention efficace dans la lutte contre la violence scolaire au sens où nous la définissons. C'est-à-dire, comme un phénomène multifactoriel, qui résulte de l'interaction entre les aspects génétiques, cognitifs, et affectifs de l'individu, ses contextes : social, historique et politique, ainsi que ses jugements moraux et éthiques.

Pareil processus de compilation interdisciplinaire, rappelle Lemay (2011), suppose de toujours ramener chaque résultat scientifique au contexte disciplinaire dans lequel il a été produit afin de ne pas en dénaturer les propos. Cela suppose alors un incessant va-et-vient d'une raison disciplinaire à l'autre, afin de ne jamais verser dans un syncrétisme inadéquat ou dans un quelconque ethnocentrisme méthodologique.

Alors, à la suite d'une recension des écrits qui semble y conduire et dans un esprit de continuité avec les travaux précédents de la chercheuse, nous formons l'hypothèse qu'à l'intérieur des savoirs qui s'avéreront utiles à une intervention destinée à diminuer les agressions physiques et verbales dans l'école, se trouveront ceux de l'éducation physique et de la communication. Dans cet esprit, il nous reste à avoir : à quel niveau se situera la collaboration de ces derniers?

L'idée d'une intervention semblable a déjà été posée et que des expériences de ce genre ont été développées, comme on discutera ci-dessous. Comme nous montrerons, elles s'« organisent » autour des interventions en éducation physique et sports à l'école, visant le développement des habiletés sociales chez les étudiants agressifs. Ces interventions soutiennent – en ligne avec la littérature – que ce groupe d'habiletés est couramment inexistant ou pas bien développé chez les adolescents qui présentent des comportements agressifs. Ainsi, leur développement adéquat permettrait une meilleure adaptation des adolescents lorsque la convivialité sociale est de mise, promouvant la manifestation de comportements positifs face aux demandes et défis de tous les jours (Gendron et al., 2005 ; Picklesimer, 1991).

## 1.4. Habiletés Sociales

Selon Gendron et collègues (2005), les habiletés sociales sont apprises dans des interactions et expériences sociales. Les auteurs défendent que la compétence sociale consiste en un groupe d'habiletés que les adolescents possèdent à différents niveaux, telles que l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, la cognition sociale et la résolution de problèmes interpersonnels. Concernant l'estime de soi, elle est liée à la promotion de la santé physique et mentale, aux relations interpersonnelles, à la résilience face aux événements stressants de la vie quotidienne ; le sentiment d'efficacité personnelle, quant à lui, est lié à la capacité d'adaptation sociale, qui correspond à la perception que l'individu possède de sa force de volonté pour réussir ; par la suite, le développement de la cognition sociale permet de se mettre à la place de l'autre, de reconnaître ses sentiments et ses intentions ; et finalement, la capacité d'identifier un problème permet de proposer des solutions, d'établir des objectifs et de prévoir les conséquences de ses actes.

Picklesimer (1991), d'une façon similaire, a identifié un groupe d'habiletés essentielles à la socialisation adéquate, ce qu'il appelle « habiletés pour la vie » (*life skills ability*). Il les a classifiés dans quatre catégories principales: (1) communication interpersonnelle/rerelations humaines (*interpersonal communication / human relations*) ; (2) résolution de conflits/prise de décision (*problem solving / decision making*) ; (3) aptitude physique/maintien de la santé (*physical fitness / health maintenance*) ; (4) développement de l'identité/objectif de vie (*identity development / purpose in life*).

La première catégorie, communication interpersonnelle / relations humaines, fait référence au développement psychosocial du sujet, qui comprend le développement des sentiments d'empathie, la cordialité, l'authenticité, etc., la gestion de l'intimité interpersonnelle et le savoir communiquer (se faire comprendre). La deuxième catégorie, résolution de conflits / prise de décision, est la capacité de trouver des solutions définitives à une tâche. Cette habileté comprend, entre autres, l'identification d'un problème, l'établissement d'un objectif et des buts, la proactivité dans la quête d'informations, la gestion de groupe et la résolution des conflits. La troisième catégorie, aptitude physique/mantien de la santé, fait référence à des soins

nutritionnels, au contrôle du stress, à la coordination motrice, aux aspects physiologiques de la nature humaine et à la qualité du choix de l'activité du temps libre. Finalement, la quatrième catégorie, développement de l'identité / objectif de vie, comprend les trois antérieures, et fait référence à l'estime de soi, aux choix moraux et éthiques, à la capacité d'auto surveillance, au développement sexuel, à l'expression sexuelle, etc.

Les études qui se dédient au développement d'habiletés/capacités sociales visant la réduction de la violence scolaire affirment que l'éducation physique et les sports possèdent une position favorable quant aux enseignements de ces habiletés. Cela parce que l'éducation physique serait particulièrement adaptée à l'enseignement des compétences sociales en raison des interactions fréquentes et variées qui ont lieu entre les étudiants pendant les cours (Agbuga, Xiang et McBride, 2010 ; Bluehardt et Shepard, 1995 ; Fraser-Thomas, Côté et Deakin, 2005 ; Gendron et al., 2005 ; Goudas et Magotsiou, 2009 ; Holt et al., 2013 ; Jacobs et al., 2013 ; Spaaij et Jeanes, 2013 ; Tahmores, 2011 ; Theodoulides, 2003 ; Vidoni et Ward, 2009). Cependant, le simple fait d'avoir des élèves en interaction n'est pas suffisant pour développer ces habiletés. Il est nécessaire qu'elles soient enseignées et stimulées tout au long de l'expérience sportive (Goudas et Magotsiou, 2009 ; Jacobs et al., 2013 ; Spaaij et Jeanes, 2013, Vidoni et Ward, 2009).

Malgré la reconnaissance du besoin d'une action intentionnelle pour développer les compétences sociales des étudiants, Gendron et collaborateurs (2005) ainsi que Goudas et Magotsiou (2009) soulignent que ces actions se fondent dans l'idée d'entraînement des habiletés sociales comme une façon de corriger les comportements inadéquats des élèves.

Vidoni et Ward (2009), par exemple, affirment qu'enseigner les habiletés sociales doit être similaire à l'enseignement des comportements moteurs, ce qui comprendrait : (a) l'enseignement des comportements sociaux désirés ; (b) la mise en œuvre d'un système de responsabilisation individuelle ou de groupe ; (c) la promotion des situations pour la pratique ; (d) la correction par rétroaction et (e) le renforcement d'occurrences positives. Bluehardt et Shepard (1995) proposent également un programme d'entraînement d'habiletés sociales fondé sur l'encouragement de modèles adéquats de comportement à travers la pratique de résolution des problèmes et la rétroaction des performances.

Bien qu'aillant des bonnes intentions, le cadre désigné par ces interventions chemine plutôt vers l'intervention du type clinique, qui adopte une posture bancaire ou digestive (Freire, 1987), plutôt que l'intervention éducative, défendue par Lenoir et collègues (2002), qui comprennent le développement de la connaissance comme résultat d'un processus actif d'intervention du sujet sur l'objet et de l'action de l'objet sur le sujet. Nonobstant la caractéristique coercitive des interventions menées par des études concernant les habiletés sociales et l'éducation physique, jusqu'à maintenant, ils ont expérimenté une grande popularité, mais ont présenté des résultats modestes (Gendron et al., 2005). Selon ces derniers auteurs, ces interventions présentent généralement : « 1) peu ou pas d'effet à court, moyen ou long terme, 2) des faibles niveaux de transfert et de maintien des acquis et 3) un faible niveau de généralisation et d'intégration de nouveaux comportements prosociaux dans le répertoire du jeune » (p. 213). Les auteurs mentionnent le contexte peu naturel où l'enseignement prend place, les rares opportunités en dehors de la classe pour l'exercice des habiletés sociales enseignées et le quotidien des situations vécues par les jeunes, comme raisons qui peuvent contribuer à des résultats modestes. Ainsi, ils proposent aux chercheurs et aux praticiens la quête de nouveaux moyens et de nouvelles stratégies d'intervention qui peuvent contribuer à une plus grande efficacité. Mais quels seraient les éléments fondamentaux d'une stratégie d'intervention efficace pour le développement des habiletés sociales?

- Est-ce que ce serait un contexte plus naturel et plus proche du réel où l'intervention prend place?
- Est-ce que ce serait la possibilité de l'exercice des habiletés sociales pendant l'intervention?
- Est-ce que ce serait la compréhension des habiletés sociales comme une construction qui a lieu à partir de l'interaction active des sujets et objets, et vice-versa?
- Est-ce que ce serait l'adoption d'une posture interdisciplinaire de regarder, penser et réfléchir le problème d'agressivité ?

Les questions posées, qui ont alimenté notre processus réflexif, ont amené à un double acheminement : théorique et pratique. Du côté théorique, nous avons envisagé un programme d'intervention en éducation physique qui visait la construction d'une méthodologie d'enseignement interdisciplinaire pour promouvoir le développement des habiletés sociales. Du

côté pratique, nous avons reçu une invitation du Département d'éducation de la ville de Mesquita (DEVM), pour devenir conseillère du programme « Habilidade para a vida » (PHAVI<sup>15</sup>), dont le contexte que nous exposons brièvement, dans la section suivante.

## 1.5. Le Programme « Habilidade para a vida »

Le PHAVI est un projet mis en œuvre dans l'année scolaire brésilienne<sup>16</sup> de 2015, dans la ville de Mesquita, ville de la région métropolitaine de Rio de Janeiro, Brésil. Ce projet est résultat d'une action de coopération mis ensemble par le Département d'éducation de la ville de Mesquita (DEVM), l'École de communication de l'Université fédérale de Rio de Janeiro (ECO – UFRJ) et la Faculté des arts et sciences, de l'Université de Montréal, dans le cadre du programme de doctorat en Sciences humaines appliquées.

Le programme s'appuie sur quatre principes soulevés des discussions présentés dans les sessions antérieures, soit : (1) la violence scolaire est un phénomène multifactoriel qui doit être pensé/résolu de façon interdisciplinaire ; (2) les habiletés sociales sont inexistantes ou pas bien développées chez les adolescents qui présentent des comportements agressifs ; (3) l'éducation physique et les sports favorisent l'enseignement des habiletés sociales ; et (4) le comportement résulte d'un processus actif d'interaction entre l'individu et l'environnement et vice-versa.

L'objectif du PHAVI était de développer des compétences sociales auprès de jeunes étudiants agressifs des écoles défavorisées de la ville de Mesquita, à travers une méthodologie interdisciplinaire d'enseignement en éducation physique, fondée dans les domaines de la psychopathologie (Modèle de développement transactionnel-écologique), de la communication (écologie du sens), de l'éducation physique scolaire (approches constructiviste et critique-émancipatrice), de l'éducation (notion d'intervention éducative).

Le développement du projet a été fondé suivant les paramètres de la méthode de la recherche-action. Ainsi, les enseignants d'éducation physique engagés par la ville, pour

---

<sup>15</sup> Acronyme de *Projeto "Habilidades para a vida"*, le nom en portugais du programme « Habilidade para a vida ».

<sup>16</sup> L'année scolaire brésilienne débute, en général, en février et va jusqu'à décembre.

participer au programme, ont eu comme rôle central celui de bâtir la méthodologie interdisciplinaire d'enseignement en éducation physique. Dans cette perspective, les enseignants étaient au centre du triangle qui représente la triple finalité de la recherche-action : recherche, action et formation (Lewin,1946 ; Goyette et Lessard-Hébert, 1987 ; Dolbec et Prud'homme, 2010 ; Le Boterf, 1983 ; Lhotellier et St-Arnaud, 1994).

Concernant le pôle *recherche*, cela indique la préoccupation à produire des connaissances qui peuvent mieux guider les actions vers des changements, et à la production d'apprentissages des chercheurs, relatifs à la compréhension de la situation, du contexte et du contenu de l'intervention, de même que l'apport du processus de recherche-action lui-même comme une stratégie de changement. Dans le contexte du PHAVI, le pôle *recherche* a été représenté par le processus de construction de la méthodologie interdisciplinaire d'enseignement en éducation physique, par les enseignants. Par rapport au pôle *action*, il est en lien avec le type d'intervention choisie pour promouvoir le changement dans une situation réelle. Dans le cas du PHAVI, l'intervention éducative menée par les enseignants auprès les élèves participants du programme. Finalement, le pôle *formation*, qui exprime le désir des acteurs d'apprendre et d'améliorer le contrôle de leurs propres actions plus efficacement, au regard de leurs habiletés, a été développé tout au long d'une année, par le moyen de rencontres hebdomadaires avec le but : (1) d'approfondir et discuter des approches théoriques et méthodologiques ; (2) de définir les objectifs des interventions ; (3) de planifier les activités ; et (4) d'ajuster les stratégies (Dolbec et Prud'homme, 2010).

Bref, le PHAVI a visé la construction collective d'une possible méthodologie d'enseignement en éducation physique qui, grosso modo, pourrait contribuer à la diminution des agressions physiques et verbales à l'école par le moyen du développement des habiletés sociales des élèves.

## 1.6. Objectifs et questions de la recherche

Dans le cadre de ce premier chapitre, nous avons essayé de démontrer le parcours réflexif qui nous a amené à comprendre la violence scolaire, notamment les agressions physiques et verbales, comme étant multifactoriel. Dans cette compréhension elle serait résultat des interactions entre l'individu (aspects génétiques, cognitifs et affectifs) et le contexte (social, historique et politique), régies par ses jugements moraux et éthiques.

Cette conception de violence scolaire a contribué à la conception du PHAVI à partir d'une approche interdisciplinaire, une fois que ce phénomène porte sur de différents champs de la connaissance. De plus, ce programme visait à la résolution d'un problème pratique, soit les agressions physiques et verbales, et à la construction d'un résultat utile à l'action, soit une méthodologie d'enseignement en éducation physique. Ces trois aspects du PHAVI sont associés à la notion que la connaissance scientifique est une construction sociale, une fois que la réalité n'est pas disciplinaire. Au contraire, la réalité est naturellement interdisciplinaire (Lenoir, 1997).

De la notion de la connaissance comme construction sociale, présente dans la notion d'intervention éducative, mais également présente dans la théorie de l'écologie du sens, dans l'approche constructiviste et critico-émancipatrice en éducation physique et dans le modèle de développement transactionnel écologique, est que le PHAVI a proposé la construction d'une méthodologie différente pour le développement des habiletés sociales auprès des étudiants. La question fondamentale autour de cette méthodologie est qu'elle devrait être construite à partir de la réflexion théorique des professeurs intervenants, ses expériences de vie (les préférences d'activités, des sports, etc.) et les particularités de chaque école (l'âge des élèves, le manque de matériels, les espaces physiques, le personnel de support, etc.), tel comme propose la recherche-action.

Le regard interdisciplinaire du problème, lié à l'idée de proposer une solution à partir de l'environnement où il se déroule, c'est-à-dire l'environnement réel, et pas idéal, c'est ce qui a donné l'aspect original au PHAVI. De ce fait, l'objectif principal de notre thèse est **d'évaluer l'expérience de mise en œuvre du PHAVI, notamment en ce qui concerne les perceptions des enseignants envers leur participation, les déroulements théoriques, méthodologiques**

**et pratiques résultants de leur intervention.** En fonction de cet objectif la question générale de la recherche se décline comme suit : **comment les enseignants participants au PHAVI ont-ils perçu le processus de mise en œuvre du programme, surtout en ce qui concerne la construction de la méthodologie interdisciplinaire d'enseignement en éducation physique, les rencontres de formation et le développement des habiletés sociales chez les étudiants?**

De l'objectif et de la question de la recherche présentés ci-dessus, nous pouvons dégager ce qui comporte les objets d'investigation de la recherche, soit les déroulements : théorique (la construction de la méthodologie interdisciplinaire d'enseignement en éducation physique) ; méthodologique (les rencontres de formation) ; et pratique (le développement des habiletés sociales chez les étudiants). Ces objets d'étude à son tour orientent les objectifs et les questions de recherche spécifiques, présentés dans le schéma ci-dessous.

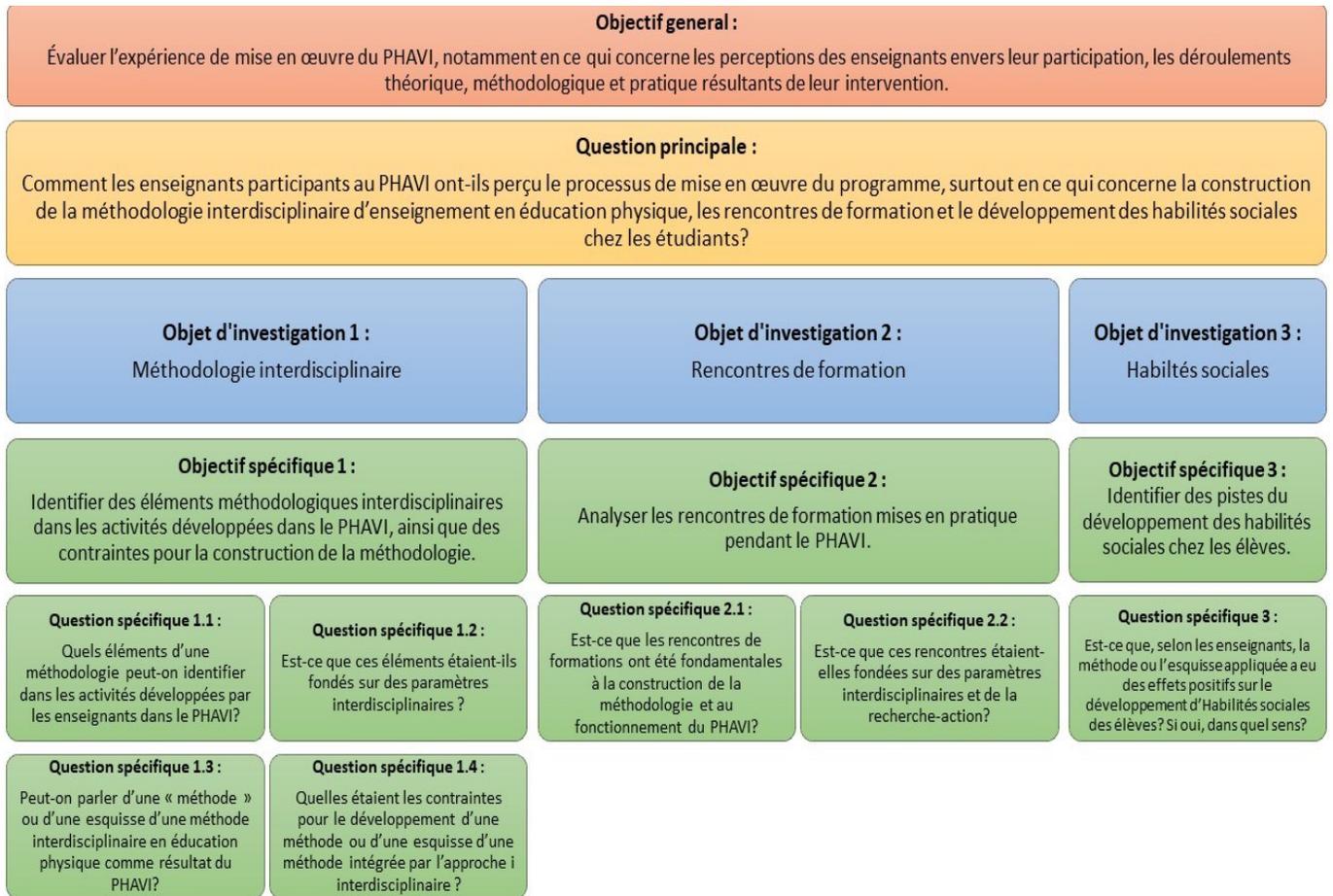


Figure 1. Schéma de présentation des objectifs et questions de recherche et des objets d'investigation

### *Conclusion*

Nous avons commencé ce chapitre en situant le phénomène de la violence scolaire dans la littérature, et en présentant ses différentes conceptions. Cela fait, nous sommes passés à la délimitation du phénomène dans notre recherche, et seulement les aspects reliés aux agressions verbales et physiques ont été pris en considération dans notre investigation. Ensuite, la pertinence de mener une étude sur la violence scolaire basée sur des fondements interdisciplinaires a été expliquée, puisqu'il s'agit d'un objet d'investigation multifactoriel, et d'une recherche qui vise à répondre à un problème d'ordre pratique. Toujours dans ce chapitre, les habiletés sociales ont été mises en évidence, étant donné qu'elles indiquent une direction aux études interdisciplinaires en violence scolaire. Enfin, nous avons présenté le programme « Habiletés pour la vie », et l'objectif de la recherche qui vise à évaluer l'expérience de mise en œuvre du PHAVI, notamment en ce qui concerne les perceptions des enseignants envers leur participation, les déroulements théoriques, méthodologiques et pratiques résultants de leur intervention.

## 2. FONDEMENTS THÉORIQUES ET ÉPISTÉMOLOGIQUES DE LA RECHERCHE

*« Je disais tout à l'heure que l'Épistémologie génétique m'a été utile aussi dans la vie personnelle. La raison est très simple. Lorsqu'on accepte l'idée qu'en principe chacun doit construire la réalité dont il fait l'expérience, on s'aperçoit que l'approche des problèmes et les solutions qu'on trouve ne sont ni uniques ni nécessairement les meilleures. Cette conviction ne peut que diminuer les conflits avec ceux qui partagent avec nous l'espace de notre expérience individuelle. »*

*(Glaserfeld, 1996, p. 13)*

### *Introduction*

Ce chapitre présente les théories qui composent le cadre interdisciplinaire de notre recherche, ainsi que la façon dont elles se relient les unes avec les autres. De cette façon, nous commençons par démontrer la position épistémologique commune qui oriente ces théories et qui valide la cohérence conceptuelle de notre étude. Ensuite, nous présentons les points fondamentaux : du Modèle transactionnel écologique, de la Théorie de l'écologie du sens, l'approche constructiviste et la conception critico-émancipatrice en éducation physique, et la notion d'intervention éducative. À la fin, nous présentons les points de convergence entre ces théories et les contributions que ce cadre interdisciplinaire apporte à la discussion de la violence scolaire.

### 2.1. La question épistémologique

Selon le dictionnaire Larousse, le mot épistémologie signifie la « discipline qui prend la connaissance scientifique pour objet » (Épistémologie, 2013). Cette notion a été créée par le philosophe écossais James Fedrick Ferrier (1808 – 1864), à partir du mot grec *epistème*

[επιστημη] et *logos* qui signifient, respectivement, connaissance scientifique ou fiable; et discours, théorie, narrative (Mazzotti, 2013).

Mazzotti (2013) affirme que Ferrier a proposé la discipline « épistémologie » pour surmonter les disputes philosophiques une fois qu’elles ne faisaient pas appel à des critères raisonnables pour la vérification et validation de ses énoncés. Ainsi, à son avis, l’épistémologie serait la discipline qui remplacerait la philosophie de la science et qui utiliserait des méthodes d’analyse intersubjectives (critiques), ce qui permettrait la mise en pratique d’arguments valides.

Bien que Ferrier ait présenté une définition, dans une certaine mesure, bien délimitée, le sens attribué au mot épistémologie possède un entendement plus ou moins large. Par exemple, dans son sens plus étroit, l’épistémologie désigne l’étude analytique qui détermine la valeur explicative et prédictive des procédures scientifiques; dans son sens plus étendu, elle est l’étude de la constitution des connaissances valides, scientifiques ou non; et dans son sens quasi consensuel, l’épistémologie définit une discipline qui a pour objectif de justifier des procédures qui supportent les arguments scientifiques en les différenciant des arguments non-scientifiques (Mazzotti, 2013).

Soit, l’épistémologie examine les problèmes scientifiques, du point de vue des procédures de création et justification des connaissances, en les mettant en évidence, pour les refuser, améliorer ou valider (Mazzotti, 2013).

### **2.1.1. Différentes approches épistémologiques**

D’une façon générale, la discussion épistémologique est d’abord une discussion au sujet de la nature de l’objet étudié, où différentes traditions épistémologiques présentent des façons de regarder/comprendre l’objet diamétralement opposé (Bayer, 1954 ; Schantz, 2011 ; Soler, 2000). D’un côté sont placées les traditions épistémologiques qui comprennent l’objet comme produit du monde réel et concret (objet matériel) ; d’un autre côté, on retrouve les traditions épistémologiques qui comprennent l’objet comme produit de la rationalité humaine (objet purement conceptuel) (Alvesson et Sköldberg, 2009 ; Soler, 2000).

La notion d'objet comme matière qui a été présentée par le premier groupe s'appuie sur la position philosophique du réalisme. Cette position affirme avoir une réalité indépendante et extérieure aux êtres humains (Soler, 2000). Ainsi, le rôle de la science est d'*identifier* et *caractériser* tous les objets présents dans le monde, autant que les relations existantes entre eux. Le rôle du chercheur n'est de rien construire, mais de *découvrir* les objets préexistants dans la nature (Schantz, 2011 ; Soler, 2000). De ce fait, une théorie ou une proposition peut seulement être considérée vraie si elle correspond à la réalité, c'est-à-dire que dans cette notion de vérité-correspondance (correspondance avec la réalité), ce qui détermine la valeur de vérité des théories et propositions est les théories et les propositions elles-mêmes, indépendamment de la capacité humaine de les attester (Soler, 2000).

Pour le deuxième groupe, celui qui comprend l'objet comme concept et qui défend une position contraire à la notion d'objet comme matière, la réalité n'est que la conscience que nous avons d'elle (Bayer, 1954). Autrement dit, les objets (et le monde où ils s'inscrivent) ne sont que des représentations humaines sur les objets (et le monde) (Soler, 2000). Cette posture, appelée *antiréalisme*, considère alors que les théories scientifiques ne sont que des moyens conceptuels qui ordonnent le flux de perceptions visant la découverte et l'anticipation des faits (théorie-outil). Différemment de la conception réaliste qui comprend l'esprit humain comme presque complètement passif et en aucun cas créateur, dans la tradition antiréaliste, le concept de vérité-correspondance n'est jamais accepté (Soler, 2000). Pour les défenseurs de l'antiréalisme, les objets n'existent pas en dehors de la pensée ; ce sont des abstractions, résultat de l'élaboration de l'esprit humain. De cette façon, la notion de vrai et de faux est donnée aussi par rapport au sujet (individu ou communauté) et les moyens dont il dispose. En résumé, ce sont les attributions humaines conférées aux énoncés qui vont déterminer ce qui est « vrai » et ce qui est « faux » (Soler, 2000).

Bien que la discussion sujet-objet soit assez ancienne, il n'est pas possible de décider en faveur du réalisme ou de l'antiréalisme, et ce parce que si nous prenons l'approche réaliste, par exemple, qui défend la vérité-correspondance, elle présuppose d'abord une thèse qui paraît difficilement admissible, celle du langage comme parfaitement transparent, qui permet l'élaboration des énoncés comme représentations fidèles de ce qui est observé (Soler, 2000). Deuxièmement, la notion de vérité-correspondance n'est pas capable d'expliquer les objets qui

n'existent que dans le niveau de la conscience humaine et de l'abstraction, tels que les objets logiques et mathématiques (Alvesson et Sköldberg, 2009 ; Soler, 2000). Par contre, cette impasse de l'abstraction des objets est mieux expliquée dans l'approche antiréaliste, car comme nous l'avons déjà mentionné, l'antiréalisme ne comprend les objets que dans la pensée humaine. En fait, ce qui est intéressant (et paradoxal) est que la faiblesse de l'approche antiréaliste est justement la notion d'objet abstrait. Selon Schantz (2011), l'antiréalisme n'offre pas de garanties que le monde que nous connaissons n'est que des abstractions et que (dans un scénario de *science-fiction*) ces abstractions ne soient que des produits des stimuli d'un cerveau dans une cuve, pareil à la situation montrée dans la production cinématographique *La Matrice*<sup>17</sup>. L'idée d'un cerveau dans une cuve présente une situation hypothétique où des scientifiques enlèvent votre cerveau de votre corps et le mettent dans une cuve remplie de fluides avec des nutriments et attachent une dizaine d'électrodes capables de stimuler le cerveau d'une façon que vous allez profiter du même genre d'expérience et de pensée que si vous étiez « normal » (un cerveau dans un corps) (Schantz, 2011). Bien que cette idée semble un peu bizarre, la question qu'elle propose est tout à fait valide (Barreau, 1990). Après tout, comment savons-nous que nous ne sommes pas un cerveau dans une cuve? Pour les réalistes, cette question serait facile à répondre ; s'il n'existe pas d'évidence de ce fait, nous ne sommes pas un cerveau dans une cuve. Mais dans ce scénario hypothétique, nous aurions les mêmes expériences sensorielles que si nous étions des cerveaux dans un corps. Ainsi, il est impossible d'inférer si ce que l'on voit et sait du monde représente le réel ou non.

C'est dans ce cadre épistémologique, qui ne peut pas résoudre les questions suscitées par la polarisation de l'objet, soit dans la réalité, soit dans le sujet, que Piaget (1970a) propose l'épistémologie génétique. Selon lui, son épistémologie présente une position naturaliste<sup>18</sup>, mais sans être positiviste<sup>19</sup> ; et si d'un côté elle comprend l'objet comme indépendant de l'homme,

---

<sup>17</sup>La Matrice est un film de *science-fiction* sortie en salles en 1999. Le film traite d'une dystopie où les êtres humains vivent dans une réalité simulée, à travers des stimuli dans leurs cerveaux, alors que les corps vivent dans des capsules dans lesquelles l'énergie produite par eux-mêmes est récoltée (Un nouveau film de La matrice est en cours, 2017).

<sup>18</sup> L'épistémologie naturaliste défend que l'épistémologie doit s'appuyer sur les sciences empiriques (Kappel, 2011).

<sup>19</sup> Le concept de positivisme est apparu pendant le 19<sup>ème</sup> siècle quand Comte a introduit le terme. Selon ce paradigme, théories et données, induction et déduction, *law-like*, vérification et déduction, sont des mots-clés. En plus, l'objet existe de façon indépendante de l'observateur, c'est-à-dire qu'il est déjà placé dans le monde. Ainsi,

d'un autre côté, l'objet ne va jamais être complètement atteint sinon que par l'activité du sujet ; c'est-à-dire à travers une construction continue de la connaissance (Piaget, 1970a). De ce fait, selon la conception de l'épistémologie génétique, la connaissance ne serait ni un produit des structures internes de l'homme (par exemple, le cerveau), ni des caractéristiques de l'objet placé dans le monde réel.

La connaissance ne procède en ses sources ni d'un sujet conscient de lui-même ni d'objets déjà constitués (du point de vue du sujet) qui s'imposeraient à lui : elle résulterait d'interactions se produisant à mi-chemin entre deux et relevant donc des deux à la fois, mais en raison d'une indifférenciation complète et non pas d'échanges entre formes distinctes (Piaget, 1970a, p. 12).

Cette conception (de la connaissance comme construction) change le focus de la discussion épistémologique. Si, avant, on mettait tous nos efforts pour essayer de décider sur quel pôle la connaissance (objet) était (dans le sujet ou dans le monde), dans la compréhension de l'épistémologie génétique, le problème initial est celui des médiateurs de la construction de la connaissance, qui ne sont pas la perception comme l'ont conçue les réalistes, mais plutôt l'action même de médiatiser (Piaget, 1970a).

C'est dans cette approche épistémologique constructiviste proposée par Piaget (1970a) (l'épistémologie génétique) que nous avons construit notre démarche doctorale. Ainsi, les sous-sections suivantes seront dédiées à montrer le lien épistémologique constructiviste existant parmi les théories venues des domaines de la psychopathologie, de la communication, de l'éducation physique et de l'éducation qui orientent notre recherche interdisciplinaire.

---

dans une recherche, la tâche d'un chercheur suivant cette approche est d'observer l'objet, de recueillir et systématiser les données observées et d'essayer de saisir les lois universelles (Alvesson et Sköldböck, 2009).

## **2.2. Psychopathologie : le Modèle de développement transactionnel-écologique**

Le modèle de développement transactionnel écologique, comme énoncé dans le titre de cette sous-section, provient du domaine de la psychopathologie. Il est indéniable que le mot psychopathologie nous remet à pathologie, soit maladie. Ainsi, au premier regard, penser à l'agressivité des jeunes à l'école à travers la lentille de la psychopathologie peut paraître inadéquat ou radical. Cependant, Sroufe (1990) défend que la maladie mentale ne puisse être pensée, sans penser également à la santé mentale. Selon l'auteur, la compréhension d'une permet la compréhension de l'autre et vice-versa. Cette « contradiction » se justifie à partir de la notion de la psychopathologie dans une approche développementale, où la maladie est comprise comme un des plusieurs processus d'adaptation existants entre l'individu et ses expériences de vie. Ainsi, dans la conception de la psychopathologie développementale il n'y a pas de démarcation dans le processus qui mène aux enfants à des résultats adaptés ou inadaptés. C'est l'examen de tous les comportements présents dans le contexte qui permet de placer une évaluation, telle que le cas de l'hyperactivité, qui est normative (acceptable) dans la cour de récréation, mais pas dans la salle de classe. (Sameroff, 2000). De ce fait, la psychopathologie dans la conception développementale est comprise comme une discipline qui étudie l'origine et le parcours de standardisation individuel d'adaptation comportementale<sup>20</sup> (Sroufe et Rutter, 1984).

L'approche développementale, où s'insère le modèle développemental transactionnel-écologique, s'oppose à la vision traditionnelle de compréhension de l'individu comme des systèmes de fonctionnement biologiques, psychologiques et sociologiques non intégrés les uns avec les autres (Sameroff et Chandler, 1975). Selon cette dernière notion, les êtres humains sont définis par leur biologie, et leur développement s'effectue par le déroulement des lignes de croissance prédéterminées. Tel comme le propose le modèle de développement constitutif

---

<sup>20</sup> "individual patterns of behavioral adaptation" (Sroufe et Rutter, 1984, p. 18).

déterministe (Figure 2, ci-dessous), où (C) représente l'enfant dans différents points successifs dans la vie.

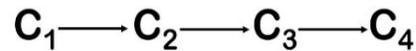


Figure 2. Modèle de développement déterministe constitutif.  
Source : Sameroff (1995, p. 662)

Ce modèle comprend le développement dans une conception classique, c'est-à-dire, comme le déroulement graduel et pareil à l'image d'une plaque photographique. La théorie des gènes dominants s'appuie sur ce modèle et défend que les gènes produisent des effets sur les individus, les amenant à manifester des marqueurs relatifs à certaines pathologies, et plus tard au développement de la pathologie en soi (Iacono et Grove, cité dans Sameroff, 1995). Ainsi, les changements au cours de la vie d'un individu seraient produits à partir des changements dans la biologie des sujets, soit par l'infection, ou la cure.

Selon Sameroff et Mackenzie (2003), une analyse a facteur unique, comme ce que propose le modèle traditionnel, n'est pas suffisant pour comprendre le développement d'un individu. Devenant toujours une analyse trompeuse. Cela parce que ce modèle n'explique pas le cas des enfants en bonne santé, supposés d'avoir un bon chemin dans leur vie, mais qui finissent pour développer une variété de maladies mentales. Certains peuvent argumenter que les outils nécessaires pour diagnostiquer les déviations à la naissance n'ont pas encore été développés. Cependant, le modèle traditionnel n'explique pas non plus la situation inverse : des enfants porteurs de handicaps profonds qui réussissent et ne développent pas des troubles dans la phase adulte (Sameroff, 1995 ; 2000). Pour cela, Sroufe et Rutter (1984) et Samerof (1995 ; 2000) défendent que le modèle approprié pour comprendre la complexité du comportement humain est celui de la psychopathologie développementale.

La psychopathologie développementale intègre le fonctionnement biologique et comportemental de l'individu dans un système général d'organisation du développement. Dans cette conception, les relations entre les comportements antérieurs et postérieurs sont comprises en matière de continuité de l'expérience ordonnée ou désordonnée, à travers le temps, et en interaction avec les caractéristiques comportementales uniques du sujet. Dans la mesure où

l'expérience devienne plus organisée, les problèmes d'adaptation diminueront, dès lors que l'expérience deviendra plus chaotique, et les problèmes d'adaptation augmenteront. Ainsi, l'approche développementale vise à identifier des facteurs qui influencent la capacité de l'enfant à organiser l'expérience et le niveau de fonctionnement adaptatif de l'enfant. À partir d'elle, plusieurs modèles ont été élaborés (Sameroff, 2000).

Le modèle de continuité constitutionnelle, par exemple, considère que le développement humain est contrebalancé par un modèle environnemental de discontinuité où chaque stage de développement est déterminé par les contingences du présent contexte. Ainsi, si le contexte reste le même, l'enfant reste le même. Si le contexte change, l'enfant change également (Figure 3).

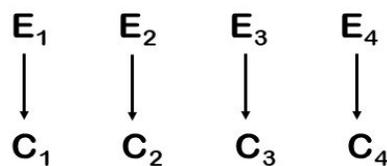


Figure 3. Modèle de développement déterministe environnementale  
Source : Sameroff (1995, p. 663)

Dans ce cas (E), représente des expériences qui influencent le développement des enfants (C) dans des points successifs, au fil de leurs vies. Selon cette approche, pour changer un comportement problématique d'un enfant qui appartient à une famille déstructurée, il est nécessaire de changer la façon dont ses intégrants interagissent entre eux.

Un deuxième modèle qui vise la compréhension du rôle de l'environnement dans le développement de l'enfant est l'approche interactionniste. Dans ce modèle la continuité de l'enfant (C) est modérée par discontinuités dans les expériences (E) (Figure 4).

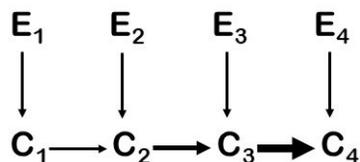


Figure 4. Modèle interactionniste de développement  
Source : Sameroff (1995, p. 663)

Le modèle interactionniste comprend l'intelligence maximale comme résultat de gènes optimaux et une expérience enrichissante ; une performance moyenne comme résultat de mauvais gènes dans un bon environnement, ou des bons gènes dans un environnement appauvri; et le retard mental comme résultat de gènes et environnement pauvres (Scatt, cité dans Sameroff, 1995).

La proposition interactionniste avance dans deux aspects par rapport aux modèles déterministes constitutif et environnemental. D'une part, la conception interactionniste considère le sujet et l'environnement dans le développement de l'individu, au contraire des modèles à facteur unique qui mettent l'accent soit sur les influences constitutionnelles (génétiques), soit sur les influences environnementales. D'autre part, ce modèle comprend le développement comme un processus continu du sujet, où chaque accomplissement est un amalgame de caractéristiques de l'enfant et de ses expériences antérieures (Sameroff, 1995). Malgré ce fait, la passivité de l'enfant face à l'environnement est encore objet de critique, parce que dans la conception interactionniste l'environnement reste immuable indépendant de l'action de l'individu. De cette façon, le modèle de développement transactionnel propose l'existence d'une action réciproque entre l'environnement et l'individu (Figure 5, ci-dessous); où des forces environnementales et caractéristiques individuelles influencent réciproquement les uns et les autres dans les étapes du développement de l'enfant (Sameroff et Mackenzie, 2003). Ainsi, de la même façon que l'environnement (E) agit sur l'enfant (C), l'enfant agit sur l'environnement (Sameroff, 2000).

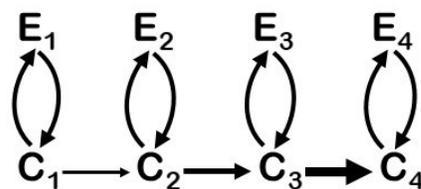


Figure 5. Modèle de développement transactionnel  
Source : Sameroff (1995, p. 663)

Selon ce modèle, l'organisme et le contexte sont interdépendants. De cette façon, l'environnement ne peut être identifié ou accédé à part de l'enfant, une fois que différents enfants amènent à différents effets dans l'environnement. En effet, l'enfant ne peut pas être

enlevé de son contexte parce que de différents environnements amènent à différentes réactions dans un même enfant. Dans le modèle transactionnel, le développement est compris comme produit de l'interaction dynamique et continué entre l'enfant et les expériences de vie offerts par la famille et le contexte social (Sameroff, 1995 ; Sameroff et Mackenzie, 2003). L'aspect central dans ce modèle est l'accent égalitaire qu'il met sur les effets bidirectionnels de l'enfant et de l'environnement. (Sameroff et Mackenzie, 2003).

Concernant ce dernier modèle, (voir Figure 5, p. 39) il reste, selon Sameroff (1995), un dernier pas pour compléter l'image des forces réglementaires présentes dans le développement humain. D'après, l'auteur, la continuité impliquée dans l'organisation du comportement de l'enfant représenté par la série de flèches de C1 à C2 à C3 et à C4 dans la figure 5, nécessite d'un ensemble parallèle de flèches indiquant une continuité dans l'organisation de l'environnement (Figure 6, ci-dessous).

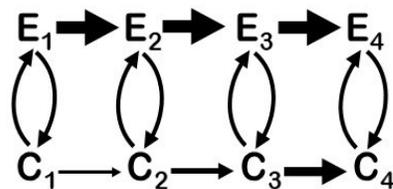


Figure 6. Modèle de développement social réglementaire  
Source : Sameroff (1995, p. 667)

Le degré de cohérence de ce qu'on a appelé l'agenda de développement, indiqué par la série de flèches de E1 à E2 à E3, et à E4, constitue une composante majeure de l'environnement. Cet agenda correspond aux expériences offertes à l'enfant, qui ne sont pas aléatoires et ne dépendent pas entièrement des caractéristiques individuelles, mais qui sont continues et très organisées ou désorganisées selon le contexte culturel où l'individu s'insère.

À partir de ce dernier modèle, Sameroff (1995 ; 2000) propose une simplification conceptuelle qui distingue une grande partie du complexe réseau d'influences sur le développement (Figure 7, p. 41). Ce modèle capte l'organisation de l'environnement au fil du temps, ainsi que les processus pertinents pour le développement individuel. Cette organisation opère à travers des modèles de socialisation familiale et culturelle et compose l'« envirotype » analogue au génotype biologique. De ce fait, le comportement de l'enfant à n'importe quel

moment, est un produit des transactions entre le phénotype (l'enfant), l'environnement (la source de l'expérience externe) et le génotype (la source de l'organisation biologique).

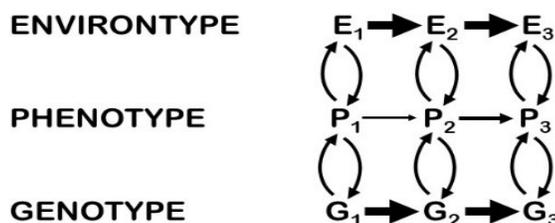


Figure 7. Modèle de développement transactionnel intégrant les systèmes régulatoires environnementales, génétiques et individuels  
Source : Sameroff (1995, p. 667)

Dans ce modèle, le système de réglementation est réciproquement déterminé à chaque étape du développement. Du côté biologique, le génotype, identique dans chaque cellule de l'individu, activera un ensemble de gènes spécifiques en fonction de l'état du phénotype. Du côté de l'environnement, le phénotype définira également les expériences réglementaires qui seront activées d'une série de réactions possibles (Sameroff, 1995).

Il faut remarquer que dans la perspective transactionnelle-écologique l'environnement n'interagit pas seulement avec l'enfant, mais il y a aussi des transactions entre les sous-systèmes qui le compose (Sameroff, 1995). Ces sous-systèmes, qui constituent le contexte écologique des individus, possèdent des degrés variables de proximité avec le sujet (Cicchetti et Lynch, 1993). Sameroff (1995 ; 2000) et Cicchetti et Lynch (1993) distinguent ces sous-systèmes selon les classifications conçues par Bronfenbrenner (1977) et Belsky (1980), respectivement, et qui considèrent trois niveaux où les contextes s'insèrent, soit : le microsystème, l'exosystème (et le mesosystème) et le macrosystème.

Le premier niveau, le microsystème, est considéré comme la globalité des relations entre la personne en développement et l'environnement, dans un contexte immédiat qui contient cette personne (Bronfenbrenner, 1977 ; Belsky, 1980). Selon Belsky (1980), celui-ci comprend seulement le contexte familial. C'est-à-dire la dynamique familiale, le style parental, les antécédents de développement, les ressources psychologiques des parents, etc. Cependant, dans la perspective de Urie Bronfenbrenner, le microsystème englobe tout environnement qui

contient la personne en développement, comme la maison, l'école, le lieu de travail (Cyncchetti et Lynch, 1993), ou mieux le lieu où, selon Brofenbrenner, (1977), les participants exercent des rôles particuliers (ex. fille, parent, enseignant, employé, etc.).

Le deuxième niveau, l'exosystème, représente les structures sociales formelles et informelles qui ont un impact sur l'environnement immédiat de l'enfant (c'est-à-dire le microsystème) et qui ont une influence sur ce qui se passe dans ce dernier (Brofenbrenner, 1977). Selon, Belsky (1980) les « structures sociales » de l'exosystème comprennent le quartier, les réseaux sociaux, les groupes de soutien, la disponibilité de l'emploi, le statut socioéconomique généralisé (SES), etc. Cependant, Brofenbrenner (1977) distingue l'exosystème de ce qu'il appelle mesosystème. En fait, selon ce chercheur, l'exosystème est une extension du mesosystème. Le mesosystème serait un lieu où se produisent les interconnexions entre les contextes que contient la personne en développement, enfin c'est un système fait de microsystèmes ; et l'exosystème serait un lieu d'interrelation des structures que ne contiennent pas la personne en développement, mais qui touchent ou englobent les contextes immédiats qui la contient. De cette façon, l'exosystème va influencer, délimiter, et déterminer les contextes où se retrouvent les individus.

Le troisième niveau, le macrosystème, se réfère aux modèles institutionnels globaux de la culture ou de la sous-culture, tels que les systèmes économiques, sociaux, éducatifs, juridiques et politiques, dont les micro-, méso et exo- systèmes sont des manifestations concrètes. Il est conçu non seulement en termes structurels, mais en tant que porteurs d'informations et d'idéologies (Bronfenbrenner, 1977). Le macrosystème, comprend les croyances et les valeurs culturelles primordiales qui influencent le micro- et l'exo- système (Beslky, 1980), ainsi que le mesosystème (Brofenbrenner, 1977).

Finalement, Belsky (1980) propose, dans sa classification un dernier, ou mieux un premier - niveau systémique, qu'il appelle développement ontogénétique. Le développement ontogénétique ; inclut l'individu en soi, et son processus de développement. Il représente les facteurs individuels qui influencent la réussite des compétences et l'adaptation. Ce dernier niveau, selon l'auteur, reflète la conviction que les individus sont des éléments importants de leur propre environnement.

Chaque niveau de l'environnement contient des facteurs de risque potentiels et compensatoires (Cicchetti et Lynch, 1993 ; Lynch et Cicchetti, 1998). Ces facteurs de risque, selon les chercheurs, exercent une influence sur l'individu ainsi que sur les événements dans de différents niveaux de l'écologie. Les facteurs de potentialisation augmentent la probabilité de résultats médiocres, alors que les facteurs compensatoires diminuent le risque de tels résultats. De plus, il existe une dimension temporelle liée aux deux types de facteurs de risque. Les facteurs de risque transitoires (*challengers* et tampons<sup>21</sup>) fluctuent et peuvent indiquer un état temporaire. La vulnérabilité et les facteurs de protection persistants représentent des conditions ou des caractéristiques permanentes. En ce qui concerne le fonctionnement individuel, d'après Cicchetti et Lynch (1993) et Lynch et Cicchetti (1998), les facteurs de potentialisation et de compensation qui sont durables et proches à l'individu auront les effets les plus marquants à long terme sur le développement des enfants. Les facteurs de risque plus distaux<sup>22</sup> et transitoires peuvent modérer les effets globaux d'un facteur proximal et/ou durable, tout en exerçant leur propre influence directe sur l'individu. L'équilibre général en faveur des facteurs de potentialisation ou de compensation trouvés dans les contextes écologiques des enfants indique si un enfant donné est susceptible, avec une probabilité croissante, d'afficher une compétence ou une incompétence de développement (Cicchetti et Lynch, 1993 ; Lynch et Cicchetti, 1998).

Le modèle de développement transactionnel-écologique est alors la rencontre du modèle transactionnel de développement, qui met en évidence l'aspect dialectique du développement relatif à l'enfant et l'environnement (Sameroff et Mackenzie, 2003 ; Samerof, 1995), et le modèle écologique (Belsky, 1980 ; Bronfenbrenner, 1977), qui dispose la définition et la compréhension de « l'écologie », ou l'environnement proximal dans lequel le développement a lieu (Cicchetti et Lynch, 1993). Il est justement l'aspect dialectique, le point principal qui permet de faire le lien entre le modèle de développement transactionnel-écologique et l'épistémologie constructiviste.

---

<sup>21</sup>Selon l'auteur, les *challengers* transitoires incluent des conditions et de situations de stress à court terme. Soit : des pertes, des blessures ou maladies physiques, des problèmes juridiques ou familiaux, des difficultés avec les enfants (indiscipline et l'entrée de l'enfant dans une période de développement nouveau et plus difficile), etc. Les "tampons" transitoires sont des facteurs qui protègent la famille du stress, tels que : une amélioration soudaine de la situation financière, périodes d'harmonie conjugale et la sortie des enfants de la période de développement difficile.

<sup>22</sup> L'emploi du mot « distal » par l'auteur fait référence aux facteurs présents dans le macrosystème et l'exosystème.

La question dialectique consiste dans la croyance selon laquelle les individus ne connaissent le monde qu'à travers leur propre activité. Ainsi, tel que défend Piaget (1970a), Sameroff (1995) affirme que c'est par l'action de l'individu que les connaissances et le développement émergent. La contradiction qui sort de cette action est qu'en agissant sur le monde, l'individu le change constamment, de sorte que l'acte de savoir transforme déjà ce que la personne essaie de connaître.

La notion d'adaptation est, ainsi que la question dialectique, un point d'approximation entre le modèle de développement transactionnel-écologique et l'épistémologie constructiviste. Dans la perspective constructiviste, l'adaptation est conçue sur deux domaines, celui : (1) des caractéristiques et actions/comportements qui régissent les événements d'un organisme biologique, soit l'interaction sensori-motrice avec l'environnement ; et (2) des structures cognitives, qui permettent l'équilibration des opérations mentales et des milieux internes et des idées (Glaserfeld, 1996).

Ces deux façons de comprendre l'adaptation se présentent dans le modèle de développement transactionnel écologique selon la perspective du développement d'un individu comme résultat des adaptations individuelles stimulées par perturbations internes ou externes. Dans ce sens, l'implication d'adaptation est que quand une situation change, l'individu change en conséquence. Alors, tous les accomplissements humains - positifs ou négatifs - ne se réalisent que par l'intermédiation des expériences qui déclenchent les processus de l'adaptation ou maladaptation (Sameroff, 1995).

### **2.3. Communication : la théorie d'écologie du sens**

L'écologie du sens (Campos, 2007 ; 2011) est un modèle intégratif de la communication qui vise à expliquer le processus par lequel la communication se produit. Cette théorie introduit une nouvelle façon de comprendre le processus de communication, puisqu'elle considère, à la fois la nature humaine (les dimensions cognitives et affectives) et la culture (les dimensions sociopolitiques et éthiques). Le modèle a été conçu sur les contributions de Jean Piaget, Jean-

Blaise Grize et Jürgen Habermas, en conférant à cette théorie la position épistémologique critique-constructiviste.

Selon Campos (2007 ; 2011), les contributions épistémologiques de la définition originale de constructivisme développée par Piaget (1970a) permettent: (1) la compréhension de la communication comme la discipline qui permet d'arriver à la connaissance ordinaire et universelle par l'explication de ses processus et (2) la compréhension et l'explication de la communication par ses processus sociaux et psychologiques. Cependant, selon la compréhension de l'auteur, les contributions piagésiennes ne seraient suffisantes pour expliquer les interactions présentes dans les communications. De cette façon, il suggère que le modèle de schématisation et la logique naturelle, développé par Grize (1996), offrent une méthode appropriée pour comprendre ces interactions, en complétant ainsi le modèle proposé par Piaget. Aussi, en comprenant la communication comme (1) un lien entre les systèmes sociaux et le monde vécu et (2) un acte politique, Campos (2007 ; 2011) admet que la théorie de l'agir communicative, proposée par Habermas (1987a ; 1987b), complète son modèle puisqu'elle est compatible avec l'épistémologie constructiviste.

Plus précisément, la contribution de Piaget à la théorie du sens se donne par l'intégration du modèle d'échanges de valeurs (Figure 8, p. 46). Dans ce modèle, l'action de communication est comprise comme un processus menant à la satisfaction (+) ou l'insatisfaction (-), dont la première mène à des sentiments de dette envers l'autre (gratitude) et la deuxième mène à des sentiments d'existence d'un crédit de la part de l'autre (ingratitude). Conséquemment, dans ce modèle, les interlocuteurs d'un processus de communication assignent toujours des valeurs d'ordre affectivo-moral, source des rapports éthiques entre les sujets (Piaget, 1977).

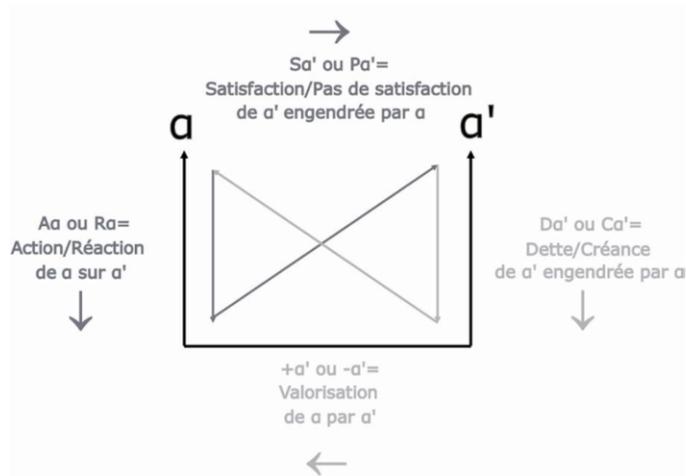


Figure 8. Modèle d'échanges de valeurs  
 Source : Campos (2015, p. 91) (*Graphique basé sur Piaget, 1977*)

Le modèle d'échange de valeurs repose sur une logique binaire d'action et réaction, qui permet d'exprimer, aux niveaux psychologique et sociologique, les rapports entre l'action même (causalité) et la pensée (opérations). Cependant, il ne s'agit que d'un « modèle élégant pour la présentation d'enjeux primaires sous-jacents aux échanges » (Campos, 2015, p. 94). Selon l'auteur, même si le modèle d'échanges de valeurs permettait de décrire les fondements formels et les jugements moraux en cause, il ne permet aucun accès aux sens présents dans le processus de communication (l'objet d'études par Piaget était le langage et non la communication). Ainsi, c'est à partir de cette lacune laissée par Piaget que Jean-Blaise Grize a proposé le modèle de schématisation qui a contribué aussi au développement de la théorie du sens (Figure 9 ci-dessous)

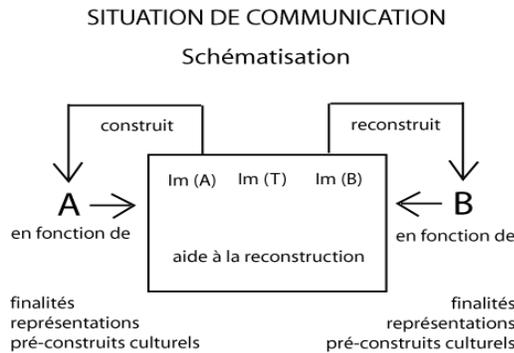


Figure 9. Le modèle de schématisation  
 Source : Campos (2015, p. 128) (*Graphique basé sur Grize, 1997*)

Le modèle de schématisation vise à comprendre comment le sens est issu des échanges communicationnels en introduisant à ces derniers l'idée de l'image du thème (Grize, 1996) de discussion. Dans la « schématisation », l'image du thème de discussion est un construit ou reconstruit, produit par la personne, qui prend l'initiative du processus argumentatif - pour Grize, selon Campos (2015 ; 2017) la communication c'est l'argumentation - et à partir des buts ancrés dans des pré-construits culturels ancrés sur des représentations sociales des interlocuteurs. C'est-à-dire que l'image construite par A ou B dans le processus de communication dépend des intentions des interlocuteurs, de leurs représentations et du contexte dans lequel leurs constructions culturelles sont insérées pour créer l'image de T. Par exemple, d'un côté de ce processus interactif, A construit une image (ImA) sur un thème particulier (T), tandis que B construit son image (ImB) sur le même thème (T). A va créer une nouvelle image (ImA#) sur le thème T à la suite de l'interprétation de l'image de B (ImB) et ainsi de suite. De cette façon, la schématisation se constitue comme un processus de construction et reconstruction continue des sens qui aident les interlocuteurs à interpréter les actes de communication (Campos, 2007 ; 2015 ; 2017).

Pour Campos (2007 ; 2015 ; 2017), la dimension morale du modèle d'échanges de Piaget et la dimension sociocognitive du processus de schématisation, ancrée sur les représentations sociales tel que Grize les comprend, sont complétées par la dimension éthique des études de Habermas pour qui tout discours porte une éthique.

Chez Habermas, selon Campos (2015 ; 2017) une communication ne se donne que par l'entente des participants, ce qui présuppose l'existence des principes d'universalisation inhérente aux structures mêmes du débat. À ce sens, l'acte de communication implique autant la morale, en lien avec les valeurs subjectives de l'individu qu'une éthique qui dépasse les bornes de toute culture donnée et qui est construite au fil du temps, prenant en considération les conditions économiques, politiques, sociales, etc. du monde concret (Campos, 2015 ; 2017; Russ, 2008). Le langage, dans la conception habermassienne, serait la clef de l'éthique, instrument indispensable à l'émancipation (Russ, 2008). Selon Campos (20015 ; 2017), avec Habermas nous pouvons accéder au caractère « communicationnel » ou « instrumental » des échanges sociaux (qui, pour Piaget, s'exprime par la « coopération » ou la « contrainte »).

Ainsi, la théorie d'écologie du sens (Figure 10, ci-dessous) émerge de l'intégration de la vision d'Habermas, Grize et Piaget.

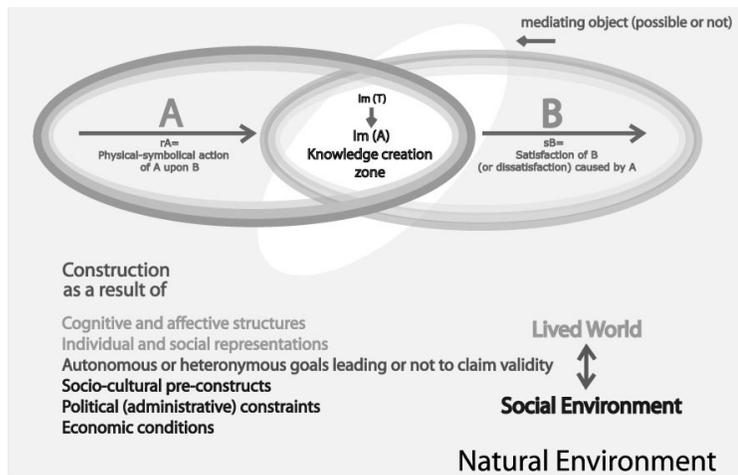


Figure 10. Graphique représentant l'action de l'émetteur dans un processus d'interaction, selon la théorie de l'écologie du sens  
Source: Campos (2007, p. 399)<sup>23</sup>

Selon Campos (2017 ; 2015 ; 2017) et la théorie de l'écologie du sens, les processus de communication s'opèrent en trois niveaux : cognitif et affectif (en gris clair, dans le graphique de la Figure 10, ci-dessus), moral et éthique (en gris) et socio-politico-économique (en gris foncé). Dans les échanges, ces trois niveaux intégrés opèrent sociobiologiquement ensemble de sorte que lorsqu'un sujet, un groupe social ou une société entame une action d'ordre communicatif, cette action entraînera plutôt de la satisfaction ou plutôt de l'insatisfaction de la part de son interlocuteur, ce qui définira le contexte des échanges. La complexité des niveaux socio-cognitifs-affectifs plutôt individuels, d'un côté, et socio-politico-économiques plutôt sociaux, de l'autre, seront toujours régis par des intentions morales et éthiques.

Campos (2007) défend l'idée selon laquelle l'habileté de construire différents codes langagiers et outils pour communiquer résultent de l'évolution épigénétique des êtres humains. Dans cette perspective, l'homme naît (excepté dans des cas pathologiques) avec l'apparat biologique nécessaire qui lui permet de communiquer, ou comme le dit l'auteur, de produire du sens sur lui-même et sur le monde externe. Cependant, ces habiletés n'émergent pas

<sup>23</sup> Publication originale en anglais.

naturellement. Campos rapporte que, selon Hauser (1996), un biologiste de la communication, elles sont le résultat de plusieurs conditions externes qui permettent le développement de la communication, soit : l'influence du contexte dans la structure et la fonction du signal ; la condition physique des membres de la communauté communicative ; le coût de la production du signal et les bénéfices de cette interaction. Aussi, le développement de ces habiletés résulte des stimuli dans deux niveaux : un premier provoqué par les instincts de l'être humain, tels que les besoins de manger, d'accoupler, de se protéger du danger et d'interagir socialement ; et un deuxième provoqué par l'évolution de la culture produite, de nature symbolique, qui argumente par une multiplicité de langages (Campos, 2007). Ces deux niveaux, selon l'auteur, constituent la source de la conscience et du désir (*will*) ; ils sont construits dans la racine du cerveau, région qui contrôle les mécanismes involontaires et les émotions, et dans sa périphérie, le cortex, région responsable de la plupart des habiletés rationnelles (cognitives). Campos (2007) défend également l'hypothèse selon laquelle la racine du cerveau (les émotions) et sa périphérie (la raison) travaillent en consonance et elles sont la source où toute conscience possible est produite. Ainsi, selon lui, la capacité, développée par les humains, à structurer les expériences phénoménologiques intérieures à travers le langage, mêle le raisonnement logique et les émotions.

De la même manière Campos (2007 ; 2015 ; 2017) se refuse à dichotomiser la logique des émotions dans le processus communicatif. L'auteur se refuse à dissocier ce qui est interpersonnel de ce qui est social dans la communication. Selon lui, ni l'approche sociologique, ni l'approche psychologique de la communication ne sont capables d'expliquer seules les actes communicatifs des sujets dans le monde. Ainsi, il propose que la communication soit comprise comme un processus développemental interactif, génétique-historique, dont : (1) les structures cognitives et affectives du cerveau, qui émergent de la conscience de l'individu par les actions corporelles et les opérations mentales, soient prises en considération dans la compréhension des états psychologiques qui permettent la communication à travers l'interaction avec l'environnement social (gris clair, dans le graphique de la Figure 10, p. 48) ; (2) la conscience et le désir résultent dans un comportement moral potentiel des mouvements vers l'intérieur ainsi que vers l'extérieur (éthique et politique), où le désir est médiatisé par le langage en même temps qu'il peut être considéré comme un objet de médiation de la communication (gris, Figure 10, p.

48) ; (3) les conditions environnementales externes (naturelles et sociales) d'existence (gris foncé, Figure 10, p. 48), dans un mouvement vers l'intérieur, permettent l'accessibilité du corps aux ressources matérielles et spirituelles nécessaires au développement (nourriture, abris, soins et aussi des idées) et dans un mouvement vers l'extérieur, elles déclenchent des actions potentielles qui peuvent conduire à la transformation et au changement.

Encore selon Campos (2007 ; 2015 ; 2017), ce sont ces trois niveaux structuraux et fonctionnels, interconnectés entre eux-mêmes, qui permettent la construction et la co-construction, par les sujets impliqués dans le processus communicatif, des images du monde provisoire et des aperçus de la réalité représentée. Puis, ce sont ces interprétations du monde et de la réalité qui sont (ou ne sont pas) incorporées (assimilées et accommodées) dans les configurations de sens des individus (Figure 11) (Campos, 2007 ; 2015 ; 2017).

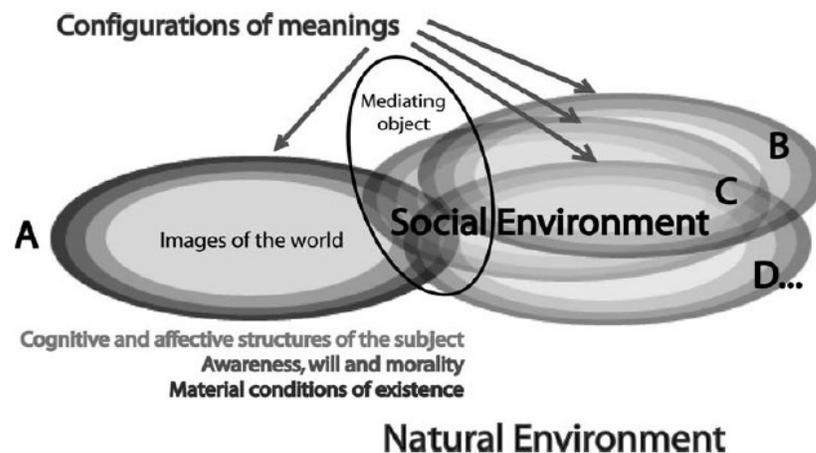


Figure 11. Graphique représentant les interactions dans l'écologie du sens  
Source : Campos (2007, p. 398)<sup>24</sup>

Il faut remarquer que même si, dans la Figure 11 (ci-dessus), la configuration de sens de « A » est attribuée à chaque interlocuteur, dans sa dynamique d'interaction, elle est résultat d'infinies configurations dérivées d'une multiplicité de schémas cognitifs et affectifs associés à des systèmes de signification et logiques, et aussi des actions à caractère moral. Il faut mettre, également en évidence que c'est la dynamique de l'interaction de la configuration de sens qui

<sup>24</sup> Publication originale en anglais.

fonde l'environnement social où se passent les communications des interlocuteurs (Campos, 2007).

Finalement, au niveau de la dynamique du processus de communication en soi, les valeurs de l'action de A, qui déterminent le cadre moral de l'interaction, provoquent des conséquences en B, soit de la satisfaction ou de l'insatisfaction. Cela peut mener à deux circonstances :

1. D'ordre téléologique : imposition implicite ou explicite par l'autorité. (contrainte hétéronome) ou
2. D'ordre communicatif : accord intersubjectif par la négociation (autonomie du désir, coopération).

La configuration de sens qui résulte de la construction et de l'interaction des constructions de sens partagées sera téléologique ou communicative selon les valeurs en jeu dans ces interactions. Par conséquent, la réaction de B reflétera une obligation morale (débit) ou l'absence d'une obligation morale (crédit), en fonction d'être satisfait ou pas. Les valeurs résultantes édifieront un nouveau chemin de compréhension ou de reconstruction communicative. Ainsi, la co-construction de sens par B, partagée avec A, permettra à A de reconnaître la valeur attribuée par B et ainsi de lui répondre en imposant ou en manipulant (contrainte) ou en coopérant et en co-construisant des valeurs démocratiquement (Campos, 2007).

D'après tout ce que nous avons présenté jusqu'à maintenant concernant la théorie de l'écologie du sens, il est évident que le positionnement épistémologique adopté par l'auteur est critique-constructiviste. Même si la tâche d'identifier les fondements épistémologiques des études de Campos (2007 ; 2015 ; 2017) a été facilitée par l'indication claire du caractère critique-constructiviste de sa théorie, dans ses travaux, il ne sera pas difficile d'arriver à cette conclusion par nos propres efforts.

Il est possible d'identifier trois points d'approche entre la théorie de l'écologie du sens et les fondements constructivistes, soit : (1) la notion de communication comme un processus de co-construction de connaissances, qui se donne par l'interaction des interlocuteurs entre eux et entre le contexte où ils sont insérés ; (2) la notion selon laquelle la connaissance construite

provient également de la conscience du sujet, et des objets constitués dans la réalité, c'est-à-dire de l'interaction que se produit *in media res*<sup>25</sup> entre les capacités de l'individu pendant l'interaction avec l'objet (Campos, 2007) ; et (3) la prise en considération du développement historique et génétique des sujets, pour comprendre les interactions communicatives entreprises.

Par rapport à la dimension critique, Campos (2007) défend l'idée selon laquelle une théorie de conscience émerge du processus communicatif. Selon lui, l'individu engagé dans la communication est essentiellement conscient et il a l'intention de communiquer. L'auteur défend également l'idée qu'aucun sens ne puisse émerger de l'absence de dispute logique et de catégorisation, il dépend d'une construction logique. C'est-à-dire que seulement à travers la co-construction, comprise comme l'évaluation critique des propositions, la rationalité peut émerger et la communication devenir possible.

Ainsi, Campos (2007 ; 2015 ; 2017) considère la théorie de l'écologie du sens comme une théorie transversale de la communication, une fois qu'elle intègre la cognition, l'affectivité et l'éthique, dans un cadre progressif de construction de sens. Et c'est cette intégration, que selon l'auteur, génère des connaissances et savoirs qui servent de base à une « transcience de la communication, préalable aux disciplines scientifiques » (Campos, 2015, p. 204). L'écologie du sens serait une théorie constructiviste, mais aussi critique, dont le caractère critique ne se réfère pas seulement à la dimension cognitive, mais aussi à la dimension affective et surtout éthique des sens entrepris dans la communication.

---

<sup>25</sup> L'expression latine *in media res* désigne le lieu où la connaissance est construite par la communication (Campos, 2007)

## **2.4. Éducation physique : l'approche constructiviste en éducation physique et la conception critique-émancipatrice**

### **2.4.1. L'approche constructiviste en éducation physique**

L'approche constructiviste, ou mieux, les approches constructivistes en éducation physique, se basent sur la perspective constructiviste de la production de connaissance, où le processus d'apprentissage est compris comme un processus actif, socialement construit et qui prend en compte des connaissances antérieures du sujet. Cela veut dire que la perspective constructiviste en soi n'offre pas une seule théorie du curriculum ou de l'instruction, mais plutôt une perspective de l'apprentissage qui, implicitement ou explicitement, oriente ces théories (Kirk et Macdonald, 1998 ; Rovegno et Dolly, 2006).

Les nombreuses théories d'instruction et du curriculum, fondées sur les principes constructivistes, possèdent des particularités par rapport à la façon de comprendre, regarder et mettre en pratique les fondements du constructivisme, mais d'une façon générale, elles partagent les quatre points principaux de cette approche, soit : (1) la notion de l'apprentissage comme un procès actif de construction de la connaissance ; (2) la notion de la connaissance comme une construction sociale et culturelle ; (3) la notion selon laquelle de nouvelles connaissances sont construites par rapport à des connaissances préalables; et (4) la notion selon laquelle l'apprentissage réussi implique une compréhension profonde sur le sujet et la capacité de transfert/applicabilité dans d'autres situations (Rovegno et Dolly, 2006).

La première notion, **l'apprentissage comme un procès actif de construction de la connaissance**, est considérée comme la marque du constructivisme. Elle est intimement liée à la réclamation de Jean Piaget pour qui, connaître ou même mémoriser une nouvelle information, il faut construire la compréhension et non seulement enregistrer ce qui est donné. Dans cette perspective, lorsque les sujets sont confrontés à une nouvelle information, des représentations mentales sont construites et ces représentations impliquent un ordre et une cohérence dans les

expériences et les informations vécues et reçues par le sujet (Light, 2008 ; Zhu, Ennis et Chen, 2011 ; Rovegno, 1998 ; Kirk et Macdonald, 1998).

Cette notion justifie la raison selon laquelle les approches constructivistes mettent l'accent sur le processus d'apprentissage dans l'engagement des étudiants, en changeant le rôle du professeur. Ainsi, dans les approches constructivistes, l'enseignant est responsable d'encourager les élèves à explorer leur monde, à découvrir des connaissances, à définir et résoudre des problèmes et à refléter et penser de façon critique (Rovegno et Dolly, 2006 ; Dyson, Griffin et Hastie, 2004).

Le deuxième principe, **la connaissance comme une construction sociale et culturelle**, concerne trois idées : 1) les interactions sociales comme endroit pour l'apprentissage ; 2) la construction sociale de la connaissance et 3) le rôle des représentations culturelles dans la construction de la connaissance (Rovegno et Dolly, 2006 ; Kirk et Macdonald, 1998).

Par rapport à (1), les interactions sociales comme endroit pour l'apprentissage, dans la perspective constructiviste, l'apprentissage se produit seulement par les interactions sociales; c'est-à-dire que, dans le contexte scolaire, l'apprentissage effectif aura lieu si les élèves ont l'opportunité de dialoguer et pratiquer le dialogue, de synthétiser leurs idées aux pairs, d'expliquer et justifier leurs croyances, d'explicitier leurs pensées, de résoudre des conflits et de comprendre différents points de vue (Rovegno et Dolly, 2006).

Concernant (2), l'idée de la construction sociale de la connaissance, elle se fonde sur la notion selon laquelle la connaissance, notamment la connaissance scientifique, n'est pas quelque chose de donné, prêt et immuable. Elle est le résultat d'un processus scientifique de construction qui implique, grosso modo, une hypothèse, l'expérimentation, la construction sociale, la négociation entre les scientifiques et le raffinement de la connaissance scientifique (Rovegno et Dolly, 2006).

Relativement à (3), le rôle des représentations culturelles dans la construction de la connaissance, cette notion comprend la connaissance comme une construction sociale qui reflète les accords partagés dans la culture où elle est produite. De cette façon, les normes sociales, les valeurs ethniques, les valeurs religieuses, les représentations médiatiques, la culture populaire, etc. doivent être considérées dans le processus d'enseignement/apprentissage une fois que ces

facteurs peuvent influencer la façon selon laquelle les étudiants apprennent (Rovegno et Dolly, 2006).

Le troisième principe qui oriente les approches constructivistes, **la notion selon laquelle de nouvelles connaissances sont construites par rapport à des connaissances préalables**, s'approche de l'idée que nous venons de discuter du rôle des représentations culturelles dans la construction de la connaissance. En fait, ce principe affirme que les connaissances et expériences préalables des humains - soit les croyances, valeurs, représentations, compétences, connaissances scientifiques, etc. - vont influencer la façon de comprendre l'environnement et la façon de l'organiser. À son tour, cela influence la façon de raisonner, de résoudre des problèmes et d'acquérir de nouvelles connaissances (Light, 2008 ; Zhu et al., 2011 ; Rovegno 1998).

Dans le contexte éducatif, ce principe contribue à l'idée de l'enseignement centré sur l'étudiant, ce qui ne veut pas dire que c'est l'élève qui détermine le contenu de ce qui va être appris, mais plutôt que le professeur doit considérer les connaissances préalables des étudiants comme point de départ de l'instruction et du contrôle de l'évolution de l'étudiant (Rovegno et Dolly, 2006).

Finalement, le dernier point qui oriente les approches constructivistes, **la notion selon laquelle l'apprentissage réussit implique une compréhension profonde sur le sujet et la capacité de transfert/applicabilité dans d'autres situations**, constitue le but général des enseignants qui adoptent des théories d'instruction et de curriculum, fondées sur les principes constructivistes. Cela est possible grâce au développement profond, holistique, significatif et bien connecté du contenu scolaire (Light, 2008 ; Rovegno et Dolly, 2006).

Dans ce sens, le point de départ des connaissances préalables de l'étudiant servira comme base pour le développement, la construction et la compréhension des concepts plus généraux, consolidant ainsi l'apprentissage, amenant à une nouvelle organisation, à une nouvelle représentation et à la flexibilisation de la connaissance préexistante. Cela permettra le transfert et l'application de ces concepts dans différents problèmes et situations (Rovegno et Dolly, 2006).

Comme nous l'avons annoncé plus haut, il y a une diversité des théories qui se fondent sur l'approche constructiviste qui, d'une façon plus ou moins concrète, touchent ces quatre

principes que nous venons de discuter. Plusieurs études dans le domaine de l'éducation physique se dédient à étudier ces théories tels que le *Teaching Games for Understanding (TGfU)* (Light, 2008 ; Kirk et MacPhail, 2002, Rovegno et Dolly, 2006 ; Kirk et Macdonald, 1998), *Sport Education* (Rovegno et Dolly, 2006 ; Siedentop, 1994 ; 2002 ; Dyson et al., 2004), *Science, Physical Education and Me (SPEM)* (Zhu et al., 2011), *Situated Learning* (Kirk et Macdonald, 1998 ; Dyson et al., 2004, Siedentop, 2002), *Tactical Games* (Dyson et al., 2004), *Cooperative Learning* (Dyson et al., 2004) et aussi celle que nous avons adopté pour orienter notre travail, présentée par le professeur João Batista Freire.

Le livre **Éducation de corps entier** (traduction livre), de 1989, inaugure l'approche du professeur brésilien João Batista Freire. L'auteur fonde ses idées sur les travaux de Jean Piaget et adopte les jeux comme l'outil pédagogique capable de rendre compte de l'éducation complète de l'étudiant. Cela fait référence à l'éducation intellectuelle/scientifique et aussi à l'éducation motrice, morale, sociale, affective, sensible, etc. (Freire, 1999 ; 2011 ; Freire et Goda, 2008).

L'approche de Freire (2011 ; 2005) a été développée comme une réponse/alternative/critique aux méthodologies d'enseignement en éducation physique de l'époque, au Brésil, qui présentaient une vision dichotomique de l'être humain et qui opposait les corps et l'esprit, en ne considérant pas l'existence d'une relation entre ces deux pôles.

De cette façon, Freire (1999 ; 2005 ; 2011) propose une nouvelle approche, conçue sur les principes du constructivisme (discutés plus haut), qui mettait l'élève au centre de l'apprentissage, en le considérant comme porteur et constructeur de la connaissance. Malgré ce caractère original (à l'époque) de son approche, le point le plus innovateur de sa proposition a été l'accent qu'il a mis sur le besoin d'un enseignement visant l'éducation de toutes les dimensions présentes dans l'enfant, d'une façon égale et non hiérarchisée.

Selon l'auteur, il n'existe pas d'enfant intellectuel, social ou moral, etc. Il existe un enfant de la vie quotidienne, qui ne se soumet pas aux divisions imposées par les analyses créées par l'être humain et qui agit dans le monde avec les expressions résultant de toutes ces dimensions qui opèrent sur lui (Freire, 1999 ; 2011). Selon Freire (1999), l'intelligence n'est pas différente de l'affect.

Ainsi, l'auteur défend que par le mouvement, et plus spécifiquement le jeu (une fois que l'enfant est un expert en jeu), nous sommes capables d'accéder et développer la dimension motrice et aussi les dimensions intellectuelle, affective, morale, etc. de l'enfant (Freire, 2005 ; 2011 ; Oliveira, 1997). Selon Freire (2005 ; 2011), le jeu est l'outil pédagogique idéal, parce qu'il permet d'accéder aux subjectivités du sujet, c'est-à-dire les façons par lesquelles le sujet/enfant se rapporte au monde et avec les autres. Ainsi, « la pratique » du jeu, dans cet environnement chargé de subjectivité, promeut des manifestations qui touchent et génèrent des connaissances dans les différentes dimensions (Prodócimo, Caetano, Sá, Santos et Siqueira, 2007).

Finalement, Freire (2005 ; 2011), tel que Campos (2007 ; 2015 ; 2017), ne laisse pas d'espace pour des doutes ou interprétations erronés en ce qui concerne sa posture épistémologique constructiviste. Son travail partage les quatre principes, qui fondent les théories et les recherches orientées par une épistémologie constructiviste et qui ont été discutées précédemment dans cette section. Aussi, Freire (2005 ; 2011) insiste sur la notion de l'être humain comme un organisme indissociable (en niant la dichotomie du corps et de l'esprit), qui n'est pas complet sinon par l'interaction avec le monde où il se situe.

#### **2.4.2. La conception critique-émancipatrice**

Tel que « le parapluie » de l'approche constructiviste en éducation physique accueille diverses théories de curriculum et d'instruction, l'approche critique possède elle aussi plusieurs théories en dessous de son abri (Devís-Devís, 2006), y compris la conception méthodologique critique émancipatrice en éducation physique, proposée par Elenor Kunz et que nous avons adopté dans notre recherche.

Encore une fois, tel que dans l'approche constructiviste, donner une définition à l'approche critique n'est pas une tâche facile, puisqu'il n'existe pas une seule façon de penser et de mener des recherches selon cette perspective. Cependant, il est possible d'affirmer que ces

objets de préoccupation tournent toujours autour de la (in)justice sociale, l'(in)égalité et l'émancipation (Dévis-Dévis, 2006).

Dans le contexte spécifique de l'éducation physique, les premières recherches sur l'approche critique touchaient (1) les questions concernant la caractéristique techniciste de l'enseignement et du curriculum de l'éducation physique scolaire, et (2) l'insensibilité du professeur par rapport aux problèmes sociaux et culturels, comme les inégalités et la discrimination. Ces recherches établissaient des liens entre ce qui arrivait dans les classes d'éducation physique et le sport, aux problèmes sociaux plus vastes de la société et de la culture que l'élève intégrait. Ainsi, selon l'approche critique, le professeur devrait (doit) exercer un rôle décisif dans la résolution de problèmes en encourageant l'action sociale et l'émancipation, c'est-à-dire devenir un agent de changement social (Dévis-Dévis, 2006).

Des recherches plus récentes, qui revendiquent aussi le statut critique, mettent l'accent sur les études de soins avec l'apprentissage de l'élève, de la culture de l'éducation physique, des modèles d'enseignement de la responsabilité et des problèmes écologiques (Dévis-Dévis, 2006). Cependant, selon Dévis-Dévis (2006), cette conception plus élargie est sujet de discussion à l'intérieur du domaine ; il croit que cette nouvelle conception cause une confusion aux portées originelles de l'approche critique, telles que la portée politique et la portée émancipatrice, qui caractérisaient les discours et la pratique des pédagogies et recherches critiques dès le début de son élaboration.

Selon Kirk (2006), il existe trois dimensions clés de la pédagogie critique qui sont constitutifs de la pratique du sport, soit : l'émancipation, l'autonomisation et la critique.

Si la notion de l'apprentissage comme un procès actif de construction de la connaissance est le sceau du constructivisme, la préoccupation majeure avec l'émancipation des pratiques injustes et inéquitables est la marque de l'approche critique. Émancipation qui, dans son sens plus éloigné de l'approche critique, signifie un processus personnel et social de libération de forces de domination qui affectent l'action sociale. C'est-à-dire que le processus d'émancipation comprend un processus de changement et d'adaptation aux nouveaux défis sociaux et aux nouvelles circonstances sociales et à ce sens, l'adaptation et le changement deviennent objet de

préoccupation pour ceux impliqués dans le domaine de l'éducation physique et du sport (Dévis-Dévis, 2006 ; Kirk, 2006).

La façon dont la pédagogie critique cherche à arriver à l'émancipation est par le processus d'autonomisation des individus et des groupes. Ce processus englobe l'écoute et la compréhension des conditions sociales, le dialogue pour identifier les problèmes et l'action sociale pour changer ces problèmes. D'une façon générale, le processus d'autonomisation peut prendre deux formes : (1) la prise en conscience des idéologies et des relations de pouvoir, par les moins privilégiés, ce qui provoque une action sociale qui assiste à leur autoémancipation et (2) l'augmentation de la capacité des individus ou groupes de prendre le contrôle des décisions, ce qui peut amener à la résistance face aux relations et structures de pouvoir (Dévis-Dévis, 2006 ; Bain, 1989).

Pour un changement effectif, dans tous les niveaux de la société, il faut que l'autonomisation soit incorporée tant aux niveaux institutionnel et structural de la société, qu'aux niveaux individuel et des groupes. En effet, une fois que ces segments sont liés, les stratégies d'autonomisation doivent prendre en considération la façon dont ils se rattachent dans l'activité humaine (Kirk, 2006).

Finalement, la critique culturelle, dans le contexte de la pédagogie et de la recherche critique, ne signifie pas médire, mais plutôt regarder au-delà de ce qui est évident, du lieu commun et du sens commun de la vie quotidienne. Elle est aussi l'acte d'agir de manière constructive et positive dans de nouveaux défis. La critique culturelle est une des principales stratégies pour aller vers l'émancipation et l'autonomisation et elle peut prendre différentes formes selon l'environnement où elle est pratiquée. Par exemple, à propos de l'individu, la critique peut aider à améliorer la connaissance de soi et à agir et décider de façon éclairée. En matière d'institutions, la critique peut prendre la forme d'évaluations systématiques visant la surveillance et la modification de l'organisation du travail (Kirk, 2006).

Le but principal de la recherche critique est de promouvoir l'autonomisation, en fournissant aux « recherchés » des outils nécessaires pour démystifier et critiquer leur condition sociale, ce qui permettra des choix et des actions qui peuvent améliorer leur vie (émancipation) (Bain, 1989 ; Kirk, 2006).

Ces conceptions d'émancipation, l'autonomisation et de critique culturelle sont basées sur deux fondements épistémologiques qui orientent l'approche critique, soit : (1) la notion de la connaissance construite socialement et porteuse de valeurs (*value-based*) et (2) la notion de réalité comme un produit des conditions sociales, matérielles (approches marxistes) et historiques (Dévis-Dévis, 2006 ; Kirk, 2006).

Par rapport à la question de la connaissance, telle que l'approche constructiviste, l'approche critique comprend qu'elle en soit une production de la construction sociale. Cependant, si, du côté du constructiviste, la connaissance est comprise comme *value-free* et neutre, du côté critique, la connaissance n'est jamais comprise de cette façon. C'est-à-dire que la perspective critique rejette l'idée d'innocence et de neutralité de la connaissance, en défendant qu'elle porte toujours une valeur. Ainsi, selon les défenseurs de cette perspective, les recherches et les discours qui annoncent la présentation des données et des arguments neutres représentent, en réalité, les préférences de certains groupes qui, habituellement, sont ceux qui ont le pouvoir (Bain, 1989 ; Dévis-Dévis, 2006).

Concernant la question de la réalité, Dévis-Dévis (2006) identifie, dans les approches critiques, deux positions différentes pour comprendre la réalité. La première adopte une posture structuraliste-radical ; elle défend une réalité externe au sujet et possède un regard déterministe des individus (ce qui les amène à se concentrer sur les relations structurelles au sein d'un monde social réaliste par l'analyse des contradictions internes-profondes et l'analyse des relations de pouvoir). Quant à la deuxième, elle adopte une posture humaniste-radical ; elle défend une réalité interne-idéaliste et possède un regard plus volontariste des individus. De plus, selon Dévis-Dévis (2006), ces deux façons de comprendre la réalité se relient à différentes théories critiques en éducation physique, en fonction de la théorie critique de base adoptée. Par exemple, la posture structuraliste-radical est attribuée aux théories critiques qui se fondent dans le marxisme et la posture humaniste-radical aux théories neo-marxistes (groupe de contributions théoriques depuis l'école de Frankfurt jusqu'à la théorie de structuration de Giddens).

La conception critique émancipatrice, proposée par Elenor Kunz (2010), indiquée au début de cette sous-section comme l'approche adoptée dans ce travail, fait partie du premier groupe de recherches critiques qui remettait en question la caractéristique techniciste de l'enseignement et du curriculum de l'éducation physique scolaire ainsi que l'insensibilité du

professeur par rapport aux problèmes sociaux et culturels. En même temps, elle intègre le groupe de théories critiques neo-marxistes, qui possèdent un regard humaniste-radical de la réalité.

Cette conception est une approche méthodologique de l'éducation physique, fondée sur les contributions d'Herbert Marcuse, Theodor Adorno et Max Horkheimer, représentants de la première génération de l'École de Frankfurt, et Jürgen Habermas, représentant de la deuxième génération de l'école de Frankfurt.

En s'appuyant sur les études de l'École de Frankfurt, Kunz (2010) défend que la modernisation technologique, l'automatisation et la mécanisation des outils de production mènent à une rationalité technique, où les individus sont opprimés à agir de façon standardisée et stéréotypée. C'est-à-dire un lieu où les individus n'ont pas d'espace pour les initiatives propres, les autodéterminations et les activités créatives. De même, l'auteur défend que les effets idéologiques de la domination soient présents tant dans les conditions socioéconomiques que dans l'industrie culturelle qui structure les besoins et qui forme la disposition et la personnalité de chaque individu. En fait, des agences idéologiques, incluant le sport, imposent des intérêts et des besoins qui ne sont pas présents dans la nature individuelle, ni sociale du sujet.

Ainsi, Kunz (2010) propose quatre aspects du sport qui doivent être remis en question de façon critique, soit : la performance, la représentation (institutionnelle, provinciale, nationale), le sport de loisir et le commerce (les influences) ainsi que la consommation dans le sport et ses effets. Selon l'auteur, réfléchir sur ces aspects est nécessaire pour répondre à la question qui dirige son travail et sa méthodologie d'enseignement en éducation physique : quelle sorte de sport peut et doit être pratiqué à l'école? Et dans quelles conditions le sport à l'école doit et peut être pratiqué?

Selon Kunz (2010), le sport à l'école doit servir à la formation de l'élève dans ses compétences des sujets libres et émancipés, c'est-à-dire développer les compétences de l'autonomie, de l'interaction sociale et de la compétence objective. Pour cela, il est nécessaire que le sport soit compris dans sa dimension polysémique, qui va au-delà de sa dimension pratique. Comprendre le sport dans sa dimension polysémique englobe (1) la capacité de se mettre à la place d'autrui (spécialement celui qui ne possède pas les habiletés de la modalité en question) ; (2) la capacité de voir des composantes sociales qui influencent les actions

socioculturelles dans le champ sportif ; et (3) la capacité de remettre en question le vrai sens du sport et ainsi être capable de l'évaluer de façon critique.

Kunz (2010) défend qu'une pédagogie critique-émancipatrice, comme celle qu'il présente, qui vise l'instrumentalisation au-delà de capacités et connaissances techniques et mécaniques, doit être escortée d'une didactique communicative ; et ce parce que selon l'auteur, c'est la compétence communicative qui permet la communication, avec le monde sportif et de toute relation avec le monde social, politique et culturel. En outre, selon Kunz (2010), la compétence communicative est la base de la fonction de clarification et de la prédominance rationnelle de l'agir éducationnel.

Malgré le fait que la conception critique-émancipatrice soit clairement une méthodologie qui s'appuie sur les fondements critiques, cela ne veut pas dire qu'elle soit incompatible avec les présupposés constructivistes. Au contraire, il est possible d'identifier, tout au long des écrits de Kunz (2010 ; 2012a ; 2012b), des points qui convergent vers l'approche constructiviste, sans abandonner le focus de son travail, soit l'émancipation de l'élève, bien qu'il soit également possible d'identifier des points de convergence dans le travail de Piaget (1973) vers la méthodologie critique. Selon ce dernier, la méthodologie complète de l'épistémologie génétique comprend une collaboration intime parmi les méthodologies historique-critique et psychogénétique, car selon lui « la nature d'une réalité vivante n'est relevée ni par ses seuls stades initiaux, ni par ses stades terminaux, mais plutôt par le processus même de ses transformations. » (Piaget, 1973, p.23).

De la même façon que Piaget (1973), Kunz (2010) admet l'existence de trois dimensions qui sont impliquées dans la construction de la connaissance, soit : (1) relatif aux fonctions biologiques de l'individu, (2) relatif aux élaborations et expressions émotionnelles et (3) relatif aux processus qui se produisent dans la conscience humaine et qui peuvent être manifestés de différentes façons et à différents niveaux. Ces dimensions sont interreliées et agissent dans les différentes situations du quotidien de l'individu ainsi qu'à différents plans et niveaux (social, culturel, linguistique), etc. De cette façon, elles exercent une influence dans le processus de construction et compréhension du monde en même temps que la vision du monde construite, influence les intérêts, désirs, besoins, etc. du sujet. Cela veut dire, dans la compréhension critique de Kunz (2010), que « savoir remettre en question » (la compétence critique), qui

permet l'émancipation, est le résultat du processus de construction interactive et communicative du sujet avec le monde.

Un deuxième point d'approche parmi les deux notions est celui de la relation entre la motricité, le langage et la connaissance. D'un côté, le travail de Kunz (2010) se fonde sur l'idée de l'être humain comme un organisme indissociable entre corps et esprit. De cette façon, il argumente en faveur de l'éducation physique comme une discipline qui contribue au développement de diverses compétences, et non seulement des compétences pratiques, telles que les compétences sociales, linguistiques, créatives. Selon lui, la compétence la plus importante étant donné l'objectif d'émancipation, est la compétence critique. D'un autre côté, les travaux de Piaget (1966 ; 1970a) présentent le mouvement comme la première façon de l'être humain d'interagir avec le monde (période sensori-motrice). Selon l'auteur, chaque période du développement humain est reflétée dans les étapes suivantes. Ainsi, la période sensori-motrice servirait comme point de départ pour les constructions perceptives et intellectuelles suivantes, et aussi pour les réactions affectives élémentaires.

Ainsi, en conséquence de tout qui a été présenté dans cette section, il ne serait pas frivole d'affirmer que même si la conception critico-émancipatrice ne peut être classifiée comme une méthodologie constructiviste en soi, elle partage des points fondamentaux qui permettent l'adoption de ces deux modèles, d'une façon complémentaire entre eux, tel que Campos (2007 ; 2015 ; 2017) l'a fait dans le domaine de la communication.

## **2.5. Éducation : la notion d'intervention éducative**

L'idée fondatrice de cette notion est que les professionnels engagés dans des activités relationnelles sont, fondamentalement, des intervenants qui agissent dans des environnements très complexes. L'intervention éducative est alors considérée comme :

L'ensemble des actions finalisées posées par des personnes mandatées, motivées et légitimées (légitimation à divers niveaux : politique, qualifiant, culturel, idéologique, etc.) en vue de poursuivre dans un contexte institutionnellement spécifique – ici l'institution scolaire – les objectifs éducatifs socialement déterminés, en mettant en place les

conditions les plus adéquates possibles pour favoriser la mise en œuvre par les élèves de processus d'apprentissage appropriés. (Lenoir et al., 2002, p. 11)

Selon Lenoir et collaborateurs (2002), comprendre la pratique de l'enseignement selon l'angle de l'intervention éducative repose sur la réflexion de quelques attributs qui la caractérisent fondamentalement, soit : la bienveillance, l'interactivité, la dialectique, l'intégration et la médiation.

Concernant le caractère bienveillant, la notion d'intervention éducative adoptée comprend deux aspects. Le premier, explique Lenoir et collègues, correspond à la conception de bienveillance comme une attitude morale fondée sur la complaisance et l'acceptation d'autrui. C'est-à-dire que l'intervention éducative n'est pas une imposition, mais plutôt une négociation qui admet le refus de la partie du sujet qui l'intègre. Deuxièmement, l'idée de bienveillance est associée à la capacité du sujet de se reconnaître comme étant « bien veillé ». Cela se donne par la mise en place des conditions qui susciteront des activités d'apprentissage (Lenoir et al., 2002).

La caractéristique de l'interaction comporte elle aussi deux dimensions, selon ces chercheurs: une première relative à l'interaction entre la pratique, les savoirs d'action et les savoirs disciplinaires et une deuxième concernant les sujets apprenants, les savoirs, l'enseignant et le contexte. Par rapport à la première dimension, celle de l'interaction de la pratique et des savoirs, Lenoir et les chercheurs de son équipe (2002) prennent en considération la réforme de l'enseignement qui insiste sur la nécessité de considérer les pratiques, tant chez les enseignants en exercice que dans la formation. Les auteurs suggèrent que ce processus doit être entrepris par l'interaction de la pratique elle-même et les différents savoirs impliqués dans l'action, tel que les savoirs professionnels, pédagogiques, didactiques, organisationnels, d'expérience, d'altérité, des sciences de l'éducation, d'enseignement, etc. Concernant la deuxième dimension, Lenoir (2009) défend qu'elle soit interactive, parce qu'elle n'existe que par l'interaction de l'enseignant avec l'élève.

La troisième caractéristique, la dialectique, est prise dans le sens que l'intervention éducative instaure toujours un dialogue qui implique les savoirs, les professeurs et les étudiants. De plus, ce dialogue prend forme d'une confrontation discursive qui admet différents points de

vue, hypothèses et sens, où la « vérité » est construite en fonction de l'accrochage entre des thèses opposées (Lenoir et al., 2002).

L'intégration ainsi que les deux premières caractéristiques de l'intervention éducative comprennent deux aspects: celui de l'intégration du processus d'enseignement au processus d'apprentissage et celui de l'intégration des différentes disciplines, par l'interdisciplinarité. Concernant le premier point, Lenoir et collègues (2002) refusent l'idée traditionnelle d'enseignement qui implique la transmission de la connaissance, de façon impositive, normative et prescriptive, en même temps qu'ils défendent l'indissociabilité de l'acte d'enseignement et de l'acte d'apprentissage. Concernant l'interdisciplinarité, les auteurs critiquent le cloisonnement des approches pratiques et l'isolement monodisciplinaire qui orientent l'enseignement et la formation à l'enseignement. Selon eux, il n'est pas surprenant qu'en conséquence, les pratiques enseignantes soient également cloisonnées et fractionnées. De cette façon, les auteurs défendent un nouveau cadre conceptuel qui appréhende l'agir des enseignants dans leurs dimensions interconnectées (non juxtaposées), où l'adoption d'une perspective, intégration effective des différentes disciplines, devient un point fondamental dans l'enseignement et dans la formation professionnelle initiale et continue en enseignement.

Finalement, la caractéristique de la médiation est comprise par Lenoir et collaborateurs. (2002) comme étant indissociable de la notion d'intervention éducative. Selon les auteurs, au cœur de la notion de médiation se trouve l'idée de l'être humain comme un être de praxis, c'est-à-dire :

un être social capable d'agir librement, de façon autonome, responsable, critique et créatrice en vue de se réaliser individuellement et collectivement dans la société à laquelle il appartient et d'interagir en pensée et en acte avec le monde (naturel, humain et social) dans lequel il vit. (Lenoir et al., 2002, p. 14).

De cette façon, la *praxis* est comprise comme un produit social qui englobe tant la production des objets que l'autoproduction des sujets humains par eux-mêmes. Cela vise les connaissances de l'autonomie émancipatoire de la pensée critique, tel que le propose Habermas<sup>26</sup>, cité par Lenoir et collègues. (2002), et les connaissances d'ordre technique (instrumental) et pratique. Les auteurs réclament aussi une deuxième dimension concernant la

---

<sup>26</sup> Habermas, J. (1973). *La technique et la science comme « idéologie »*. Paris : Gallimard (1<sup>re</sup> éd. 1968).

Habermas, J. (1976). *Connaissance et intérêt*. Paris : Gallimard (1<sup>re</sup> éd. 1968).

caractéristique de la médiation par rapport à l'intervention éducative, celle de la relation entre sujet et savoir.

Toujours concernant la question de la médiation, Lenoir et collaborateurs. (2002) défendent que le processus d'apprentissage ne constitue jamais un rapport direct et immédiat d'appréhension du réel de la partie du sujet apprenant par rapport à l'objet de savoir. Ainsi, à leur avis, un processus cognitif d'objectivation (le processus d'apprentissage) est seulement possible par l'entremise d'un « système médiateur entre un sujet et un objet de connaissance qu'il produit et qui le produit en retour » (p. 14). C'est-à-dire que, dans cette perspective la connaissance n'est pas résultat d'un simple enregistrement, mais plutôt d'un processus actif d'intervention du sujet sur l'objet (l'assimilation), et de l'action de l'objet sur le sujet, qui doit ainsi l'accommoder à ses schémas cognitifs existants. Également, toute cette interaction n'est possible que par la médiation.

Le cadre conceptuel de l'intervention éducative (Figure 12, p. 67) proposé par Lenoir et collègues. (2002) considère certains aspects qui permettent la compréhension des facteurs qui peuvent exercer une influence sur la qualité de l'intervention éducative, soit : la dimension organisationnelle (la gestion de l'enseignement en tant que rapport à la classe et au milieu extérieur, avec le temps et les moyens organisationnels mis en œuvre), et le dispositif institutionnel (la classe, l'école, le système d'enseignement, etc.). C'est-à-dire qu'en tant qu'action située spatiotemporellement, l'intervention éducative est influencée en considération du contexte qui l'entoure.

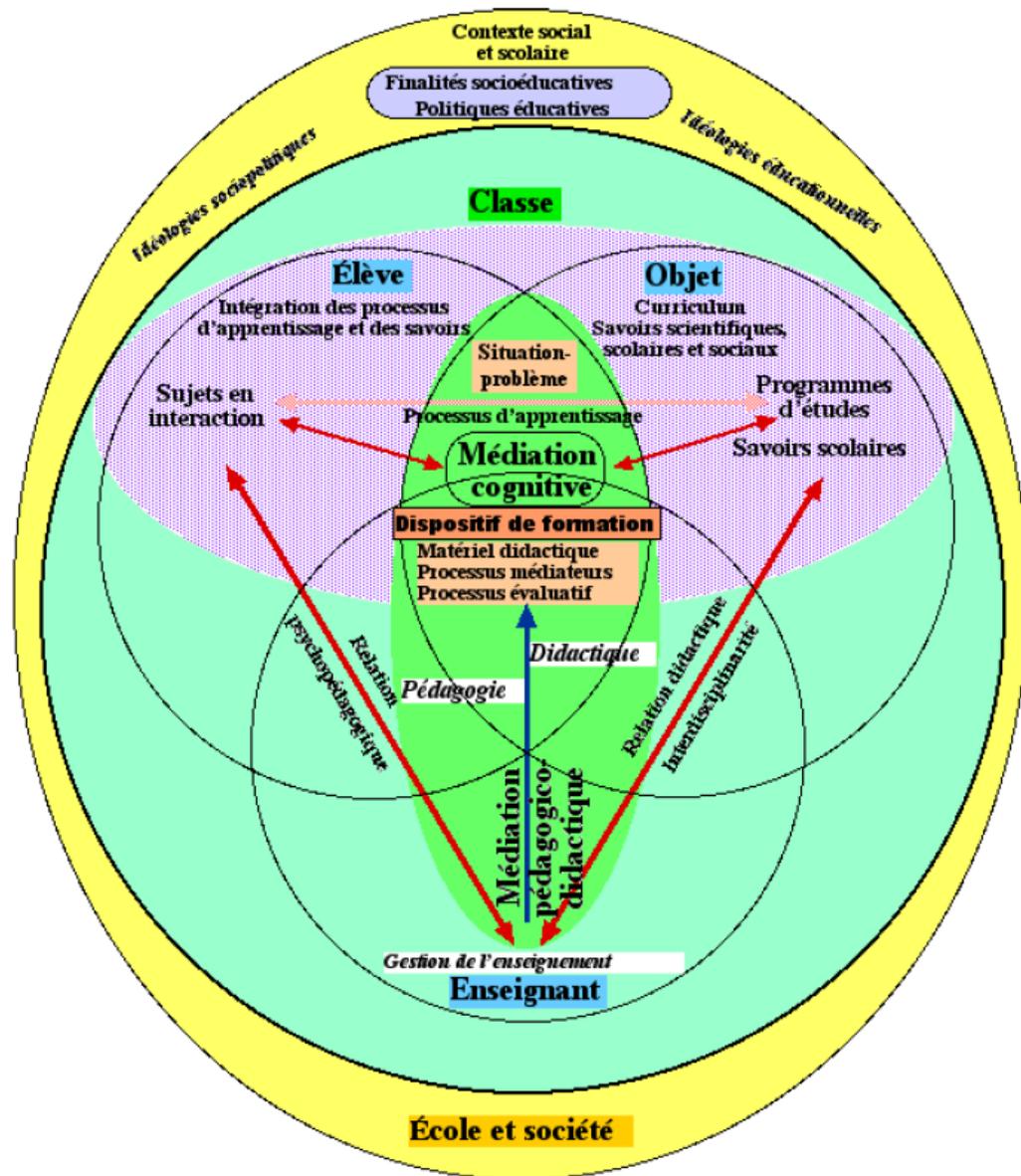


Figure 12. L'intervention éducative – cadre conceptuel  
 Source : Lenoir et al. (2002, p. 20)

La notion d'intervention éducative rompt avec l'idée traditionnelle d'intervention caractérisée par son aspect clinique et qui comprend l'acte d'intervenir comme le suivi des lignes directrices explicites. Ce mode opératoire de comprendre l'intervention s'appuie sur une posture épistémologique réaliste, qui considère le savoir comme une donnée préexistante (Fraser et al., 2009). Même si, dans la conception clinique, sont admissibles des situations d'intervention

relativement non prescrites, qui permettent une construction en partie de l'intervenant dans les lignes directrices en fonction du contexte (Fraser et al., 2009), l'intervention ne comprend pas nécessairement une intention de changement à travers la construction de connaissance par le sujet qui souffre l'intervention, tel que propose Lenoir et collègues (2002) avec la notion de d'intervention éducative.

Cette idée de construction de la connaissance présentée par l'intervention éducative est ce qui nous permet d'affirmer qu'elle repose sur des paramètres de l'épistémologie constructiviste. Ainsi que Lenoir et al. (2002), Glasersfeld (1996), défend que « la connaissance ne se transporte pas d'une personne à une autre, mais elle doit être construite par chaque individu. » (p.11). Dans d'autres mots, l'auteur souligne que du point de vue constructiviste, comprendre signifie construire soi-même la chose, et que cela se donne toujours à partir des expériences vécues par l'individu. De plus, Lenoir et collaborateurs (2002) ne laissent pas des doutes quant à la relation de l'épistémologie constructiviste et aux présupposés de l'intervention une fois qu'ils défendent l'assimilation comme un processus actif du sujet qui intervient sur l'objet, et pas comme une donnée provenant du monde extérieur, qui termine dans la tête, ou des concepts qui s'accommodent au monde (Glasersfeld, 1996).

L'apprentissage dans la perspective de l'intervention éducative est un processus actif du sujet de construction d'une réalité contextualisée, inscrite dans une relation dialectique entre individu et objet, où la connaissance ne rencontre pas son origine dans le monde connu, ainsi que les informations ne résident pas dans l'environnement comme si ce dernier était une « ecothèque » (Lenoir, 1997).

## **2.6. La construction de l'interdisciplinarité : le cadre théorique et le phénomène de la violence scolaire**

Les sous-sections présentées au-dessus ont été dédiées à la clarification de l'épistémologie constructiviste, et à démontrer le lien entre celle-ci et les théories choisies pour orienter notre démarche. À présent, il nous semble judicieux d'argumenter la pertinence de ces

théories dans la construction de la méthodologie interdisciplinaire d'enseignement en éducation physique, visant cette fois au développement d'habiletés sociales et à la diminution des agressions physiques et verbales entre élèves participants du PHAVI.

D'une façon générale, la contribution de ces approches à la compréhension du phénomène de la violence scolaire et au dépassement de ce problème est le fait qu'elles mettent en évidence le rapport existant entre le sujet, le contexte et, principalement, les interactions qui ont lieu entre eux. De ce fait, l'acte quotidien (violent ou pas) n'est pas une conséquence de la neutralité du sujet. Au contraire, les actions sont comprises comme des mouvements d'échanges complexes où les objets sont co-construits en fonction des circonstances individuelles et sociales ayant des conséquences morales et éthiques.

Plus spécifiquement, la théorie du sens et la théorie critico-émancipatrice en éducation physique contribuent à la compréhension du phénomène de la violence scolaire (agressions physiques et verbales), en adoptant la notion de rationalité communicationnelle, proposée par Habermas (1987a, p. 31). Selon l'auteur, c'est cette capacité rationnelle qui « permet la coordination non violente des actions et la conciliation des conflits par un consensus ». Alors, la rationalité communicationnelle serait l'expression de l'argumentation idéale où les relations de hiérarchies sont niées, c'est-à-dire qu'elle comprend une relation d'égalité entre les sujets de la communication et elle nie des stratégies d'utilité, de convenance et de manipulation d'un sujet impliqué dans la conversation vers l'autre. Ces stratégies sont remplacées par l'argumentation où le but est d'arriver à un accord par des règles structurées qui permettent la parole, l'écoute, la négociation et la résolution de problèmes par le dialogue (Campos, 2015 ; 2017). Cet auteur explique aussi que le concept de rationalité communicationnelle s'oppose à celui de rationalité instrumentale qui émerge des contextes de contrainte ou d'imposition, où le discours est appliqué par n'importe quel moyen, en rejetant la négociation, et avec l'objectif de l'auto-bénéfice. Ainsi, il est de la notion de rationalité communicative que la théorie du sens et la théorie critico-émancipatrice prennent la compréhension du langage verbal comme un élément important pour surmonter les difficultés causées par la violence. Le langage verbal serait le moyen, par excellence, capable de subvertir l'agressivité (Siebers, 2010).

Des recherches menées par Chrispino (2007), Burget (2003) et Tavares dos Santos (2001) partagent également cette notion du dialogue comme solution à une dispute. Selon eux,

l'école est un champ naturel de conflits, ce qui est attribué aux différents personnages de l'école, telles que ses différentes expériences, attentes, valeurs, habitudes, etc. Ainsi, les auteurs défendent que, ces différences provoquent une difficulté de communiquer et d'établir un dialogue (fondé dans la rationalité communicative) entre les acteurs de l'école, ce qui amène à des agressions (fondée dans la rationalité instrumentale).

Campos (2015 ; 2017) souligne que n'importe quel acte de violence, y compris les agressions, n'est pas considéré comme une forme légitime d'argumentation chez Habermas. Cela parce que selon ce dernier, l'argumentation est comprise d'une façon classique, comme une dispute d'énoncés valides. L'argumentation légitime doit alors être développée dans des situations de coopération, dans le cadre de la rationalité communicative et non dans des situations de contrainte, dans le cadre de la rationalité instrumentale, où sont produits les actes de violence. Campos (2007 ; 2015 ; 2017) propose alors, avec la théorie du sens, une façon plus large de comprendre l'argumentation, en admettant l'influence de toutes les dimensions humaines (cognitive et affective, morale et éthique et socio-politico-économique) dans la conversation.

De cette façon, le modèle théorique de l'écologie du sens offre les outils conceptuels pour comprendre le processus de communication, dans un sens large, et les échanges dans lesquels l'agression a lieu, dans un sens plus étroit. C'est-à-dire que dans son « sens large », la théorie de l'écologie du sens nous permet de comprendre les actes agressifs comme une forme d'expression et de communication du sujet, qui est régie simultanément par les dimensions, individuelle et sociale dans des contextes socionaturels, qui sont développées au fil du temps et qui expriment des buts, entraînant des questions morales et éthiques. Ainsi, en tenant compte de toutes les dimensions qui influencent la prise de décision de l'individu, l'agression peut être comprise comme une des façons que le sujet possède pour se faire entendre et comprendre.

De plus, ce modèle communicationnel nous mène à la compréhension des actes d'agression comme étant, *grosso modo*, principalement orientés par le niveau socio-affectif en se chevauchant au niveau sociocognitif et, en conséquence, limitant la capacité de résoudre des conflits rationnellement par le dialogue, comme le propose Habermas (1987a). Par exemple, imaginez une situation communicationnelle hypothétique (mais fréquente dans des écoles défavorisées de l'État du Rio de Janeiro), fondée sur la rationalité instrumentale : deux jeunes

filles de la même classe, qui ne s'aiment pas parce que l'étudiante A est jalouée pour son copain par l'étudiante B, elles se regardent et ensuite, l'étudiante A (agresseuse) frappe l'étudiante B (agressée) ; elles finissent par se battre avec une audience qui stimule l'acte d'agression avec des cris comme dans un aréna.

Une pré-analyse de cette situation hypothétique nous permet d'inférer d'abord que le contexte social, où ces filles sont insérées accepte (et encourage même) la violence physique comme un moyen de résoudre le conflit. Dans d'autres mots, agresser autrui pour résoudre une querelle est moralement accepté dans le milieu social où elles vivent. Cette compréhension est également présente dans le modèle de développement transactionnel écologique, où le développement individuel est compris comme étant imbriqué dans un gros éventail de facteurs proximaux et distaux qui réunissent des valeurs sociétales qui encouragent les agressions (le macrosystème) ; des caractéristiques du milieu de quartier ou de la communauté, avec l'exposition à la violence (l'exosystème) et l'environnement familial immédiat (le microsystème). (Spano, Vazsonyi, Bolland, 2009). Ce modèle nous aide encore, à comprendre la façon dont les agressions ne sont pas regardées pour les filles comme un problème dans ce scénario hypothétique. Cela parce que dans cette perspective il n'y a pas de ligne démarcative entre les processus qui amènent à la bonne, ou à la mauvaise adaptation, ainsi tous les comportements peuvent être normatifs ou symptomatiques en fonction de son contexte (Sameroff, 1995).

Malgré ce fait, selon la théorie de l'écologie du sens, l'environnement ne peut pas être compris comme le seul facteur qui a fait en sorte que la fille décide d'attaquer l'autre. Ainsi, il faut aussi considérer les dimensions morales-éthiques, cognitives et affectives qui orientent la communication. Concernant la portée morale-éthique, elle toucherait les intentions des choix discursifs entrepris pendant l'acte communicatif. Par exemple, dans la situation décrite précédemment, l'étudiante agresseuse a choisi de frapper l'étudiante agressée pour exprimer son mécontentement en la fixant. Cependant, l'étudiante agresseuse aurait pu exprimer son insatisfaction différemment, par exemple en disant : « ne me regarde pas comme ça! » ou « je n'aime pas que tu me regardes comme ça! ». Toutes ces façons de communiquer gardent le même sens. Cependant, l'étudiante agresseuse aurait pu exprimer son insatisfaction différemment, par exemple en disant : « ne me regarde pas comme ça! » ou « je n'aime pas que

tu me regardes comme ça! ». Toutes ces façons de communiquer gardent le même sens. Cependant, chacune de ces façons amène à des réponses différentes. Il est justement ces différentes façons d'argumenter et les choix faits par l'individu, qui constituent l'expression du caractère morale du sujet et qui entraîne des conséquences éthiques. L'écologie du sens, tel les modèles piagétien et habermassien, exprime le processus communicationnel comme ayant une portée éthique.

Concernant les dimensions affective et cognitive, la théorie du sens permet d'expliquer différentes circonstances, soit lorsque l'aspect cognitif prime sur l'affectif, soit lorsqu'il y a prévalence de la dimension affective de la nature humaine sur la dimension cognitive, tel le cas hypothétique utilisé comme exemple. Dans ce sens, l'interprétation que l'étudiante A a fait de la communication (visuelle) entraînée par l'étudiante B, a été influencé plutôt par la dimension affective qui régit la relation entre les deux filles. Cela a généré une insatisfaction chez l'étudiante agresseuse, qui, à ce moment-là, se sentait menacée par l'étudiante agressée. Alors, si, du côté de l'étudiante agressée, l'image de la communication visuelle consiste à un « coup d'œil », de l'autre côté, l'image construite par l'étudiante agressée est comprise comme un dévisagé ; ce qui a résulté en une réponse agressive avec des coups de poing et de pied. Bien entendu, nous créons un cas imaginé, car les rapports interpersonnels ont des histoires, des mémoires qui interfèrent dans les comportements. Supposant qu'un tel exemple puisse se soutenir sur les bases ci-dessus présentés, l'« argument » a été développé à partir de l'image créée par l'étudiant agresseuse car c'est elle qui a pris l'initiative du démarrage du processus argumentatif (en tant que lutte).

De la part de l'éducation physique, des recherches affirment que celle-ci et les sports possèdent une position favorable quant aux interventions qui visent au développement des capacités sociales et/ou la réduction des actes d'agression dans les écoles (Agbuga, Xiang et McBride, 2010 ; Bluehardt et Shepard, 1995 ; Fraser, Côté et Deakin, 2005 ; Gendron et al., 2005 ; Goudas et Magotsiou, 2009 ; Holt, et al., 2013 ; Jacobs et al., 2013 ; Spaaij et Jeanes, 2013 ; Tahmores, 2011 ; Theodoulides, 2003 ; Vidoni et Ward, 2009). Et ce, parce que l'éducation physique serait particulièrement adaptée à l'enseignement des compétences sociales en raison des interactions fréquentes et variées qui ont lieu entre les étudiants. Or, pour que ces interventions soient réussites, il ne suffit pas que les élèves soient réunis. Il est nécessaire que

les habiletés sociales soient enseignées et stimulées tout au long de l'expérience sportive (Goudas et Magotsiou, 2009 ; Jacobs et al., 2013 ; Spaaij et Jeanes, 2013, Vidoni et Ward, 2009). Face à cela, le jeu, comme le propose Freire (2005) apparaît comme une stratégie importante d'enseignement dans le développement de ces habiletés une fois que dans le jeu prédominent les comportements émotionnels, plutôt que les comportements rationnels. Le jeu révèle des attitudes chargées de constructions de ce que l'individu comprend comme étant bon au mal, correct et incorrect, acceptable ou inacceptable. Alors, dans l'approche constructiviste en éducation physique le jeu est compris comme l'outil qui permet d'extérioriser la subjectivité des individus en révélant les sentiments et les questions morales qui régissent ses comportements (Freire, 2005 ; Prodócimo et al., 2007).

Selon l'instrumentalisation analytique que nous faisons de l'écologie du sens, ce sont, *grosso modo*, exactement une moralité et une éthique construites au fil du temps, dans des contextes précis des circonstances communicationnelles situées, qui « autorisent » la violence comme essai de résoudre des conflits et la prédominance de la dimension affective sur la cognitive, impliquée dans un acte de violence. Ainsi, dans la compréhension transactionnelle écologique, ce sont exactement ces aspects qui devraient orienter des interventions capables de résoudre tous les problèmes de développement. Cette perspective propose qu'au moment de planifier une intervention, il est fondamental de : (1) décider où mettre les efforts thérapeutiques ; et (2) penser de différentes stratégies d'intervention pour les différents aspects du développement de l'enfant (Sameroff, 1995). En fait, l'éducation physique et le jeu seraient l'endroit idéal pour l'intervention éducative, qui vise au développement des valeurs morales et éthiques nouvelles, ainsi que la quête pour l'équilibre des dimensions émotives et rationnelles, lorsqu'elles suscitent des situations de conflits (Freire, 2005 ; 2009 ; 2011).

Concernant encore le jeu, des environnements non-artificiels qu'il fournit permettent des discussions plus significatives concernant la moralité et l'éthique, ainsi que la rationalité et les sentiments. Et ce, parce que dans le jeu les élèves peuvent éprouver concrètement (et corporellement) des situations de conflit qui exigent de prises de décision de leur part. Ce sont ces situations concrètes liées à une médiation dialogique et non-oppressive, du professeur, tel comme propose l'intervention éducative, qui permet l'apprentissage concret et la prise de conscience de l'étudiante (Freire, 1999 ; 2005 ; 2011 ; Prodócimo et al., 2007).

Concernant la question de la médiation dialogique et non-oppressive, elle constitue un des principes fondamentaux de l'intervention éducative. Lenoir et collaborateurs (2002) argumentent que toute intervention comme « action intentionnelle, dirigée, finalisée, légitimée » (p. 2) postule un objectif de progrès, de bonification et d'amélioration. Cependant, les auteurs proposent de penser la notion d'intervention éducative sous une portée éthique. Selon eux, même des interventions qui « se réclament du bon droit » (p. 2) peuvent adopter une approche oppressive et potentiellement répressive. Cette posture peut amener, en conséquence, à une résistance et opposition de la part de l'individu ou groupe social, étant donné qu'ils ne sont pas obligés d'accepter le changement imposé de l'extérieur.

La perspective adoptée par l'intervention éducative considère l'attitude morale d'accepter l'autre, et de lui prendre en considération comme individu capable d'être en accord ou pas avec l'intervention ; ainsi que l'importance d'assurer un environnement accueillant et tolérant pour le développement du processus d'apprentissage. Cette conception de l'intervention éducative se fonde sur une perspective sociale qui envie l'émancipation de l'être humain (Lenoir et al., 2002).

Concernant la prise de conscience, c'est elle qui permet la formation pour l'autonomie et la démocratie, selon l'approche constructiviste en éducation physique (Freire, 2011 ; Freire et Lisboa, 2005). Elle proportionne également le transfert des connaissances construites à des contextes voisins. Ainsi, les schémas nécessaires pour résoudre un problème actuel peuvent être reconnus par des schémas qui ont été déjà utilisés par l'individu pour résoudre des problèmes plus anciens (Freire et Lisboa, 2005).

Dans la conception critique-émancipatrice, la prise de conscience est mise en lumière lorsque sans elle, l'émancipation (fin ultime de l'éducation physique scolaire dans cette conception) n'est pas possible. C'est à partir de ce présupposé que Kunz (2010) développe le rôle fondamental du langage, car la prise de conscience ne se donne que par le développement de la capacité communicative. Cette capacité est ce qui permet la communication avec le monde social, politique et culturel, c'est-à-dire le monde vécu, commun à tous, qui est présenté intuitivement, sans être problématisé, et qui constitue le cadre de fond historique où les représentations sont construites. Le développement de la capacité communicative est une partie indispensable d'une intervention qui vise le changement des comportements. En fait, c'est cette

condition qui permet l'échange entre le monde vécu, où les événements et pratiques se modifient au fil du temps, et la cognition, où ces changements sont « traités » en construisant de nouvelles représentations (Kunz, 2010).

La compétence communicative est également la base de la fonction de clarification et de la prédominance rationnelle de l'agir. C'est par la pensée et la parole, que les structures des interactions réussites s'établissent. C'est-à-dire que la compétence communicative est la clé d'un agir solidaire, basée sur des principes de codétermination et d'autodétermination, où le langage fonctionne comme un médiateur des actes communicatifs des deux agents qui cherchent un accord rationnellement (Kunz, 2010). Alors, c'est la compétence communicative, ce qui permet l'expression de la *rationalité communicationnelle* et la conséquente conciliation des conflits par des consensus.

Malgré l'importance de la capacité communicative pour le processus de prise de conscience et d'émancipation, elle n'est pas donnée naturellement. Au contraire, elle doit être assimilée (construite) par l'individu. Ainsi, la conception critique-émancipatrice défend le développement du langage comme une catégorie de l'enseignement central dans l'éducation physique. Et dans ce cas, ce n'est pas seulement le langage verbal qui devient important, mais aussi l'ensemble de l'« être corporel » du sujet qui devient langage. Le langage de « se bouger » comme dialogue avec le monde (Kunz, 2010 ; 2012a).

Dans le modèle de développement transactionnel écologique le langage peut être considéré comme un facteur de risque potentiel ou compensatoire, selon son niveau d'avancement. Par exemple, dans des cas du langage comme facteur de risque potentiel, le retard du développement du vocabulaire ou de production de structures syntaxiques, causé par une faible qualité des énoncées vers l'enfant de la part de sa mère, peut amener à la mauvaise adaptation de cet enfant. Cependant, dans la perspective transactionnelle les continuités existantes dans l'ensemble du système de développement de l'enfant, qui comprennent lui-même, leurs configurations écologiques et son interaction avec ses responsables, sont plus ou moins ouvertes pour un changement. Ainsi, une intervention qui vise à l'instrumentalisation de l'enfant avec des ressources communicatives agirait comme un facteur de risque compensatoire, en provoquant une discontinuité dans le développement de l'enfant, et en conséquence la réorganisation de ses niveaux d'adaptation (Sameroff et Mackenzie, 2003).

Tout au long de cette section, nous essayons de démontrer la façon dont la théorie de l'écologie du sens, le modèle développemental transactionnel-écologique et les approches constructivistes et critique-émancipatrice en éducation physique se relient. Nous croyions que ce cadre interdisciplinaire est pertinent pour l'intervention éducative, notamment celle qui vise le développement des habiletés sociales et la diminution des actes d'agression des étudiants<sup>27</sup>. De cette analyse, trois notions centrales se détachent, car ils représentent les points d'intersection entre les théories, soit : (1) le rapport épistémologique constructiviste ; (2) le rôle central du langage ; et (3) l'importance d'une analyse à plusieurs niveaux. Ces notions sont mises en évidence dans la figure 13, présentée à la page suivante.

Concernant le premier, le rapport épistémologique constructiviste du cadre théorique adopté dans cette recherche nous amène à la compréhension d'apprentissage comme un processus actif du sujet qui apprend. C'est-à-dire que, dans cette perspective, la connaissance est une construction sociale produite à partir de l'interaction entre sujet et objet (Rovegno et Dolly, 2006). Cet alignement épistémologique nous permet de mener une recherche cohérente, vu qu'elle pointe une direction à l'angle de l'observation du problème.

Concernant le second, le langage est un point fondamental qui relie chacune des perspectives présentées, notamment quand nous pensons au type d'intervention que nous présenterons par la suite, avec l'intention de provoquer des changements de comportements et pratiques dans une perspective de construction et non de transmission. Et ce, parce que savoir communiquer et comprendre la communication des autres constitue un processus réflexif qui déclenche des initiatives de la pensée critique (Kunz, 2010).

---

<sup>27</sup> Nous présenterons par la suite le cadre méthodologique de notre recherche et la façon dont on l'a appliqué dans le contexte de quelques écoles de Mesquita, municipalité de la région métropolitaine de Rio de Janeiro, au Brésil.

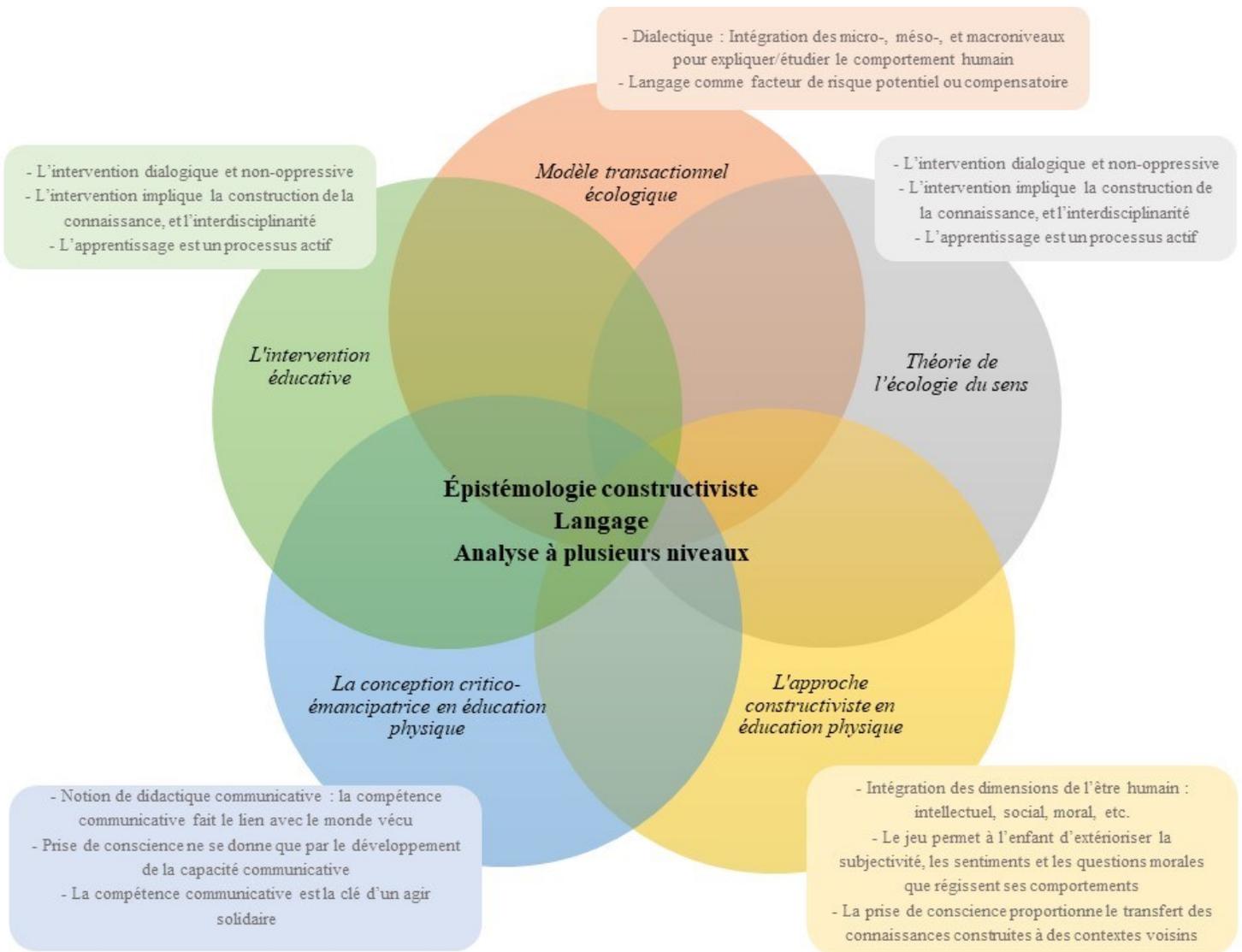


Figure 13. Cadre conceptuel de la recherche

Finalement le troisième, les théories discutées se complètent de façon à permettre la compréhension de l'agression physique et verbale dans tous ses niveaux, tel que proposé par Casella (2012), et qui a été remarqué dans la section problématique (p. 3). De cette façon, l'approche interdisciplinaire, comme le lecteur verra lors de la présentation de la recherche entamée dans le cadre de cette thèse, nous a permis d'instrumentaliser, dans le processus d'analyse, des dimensions : (a) individuelles, correspondant aux mondes vécus des acteurs ; (b) sociales, concernant les conditions politico-administratives et socio-économiques des sujets de la recherche ; et (c) morales-éthiques, relatives à ses actes.

### *Conclusion*

Dans cette section, nous avons cherché à mettre en évidence : (1) le rapport épistémologique entre les théories qui constituent notre cadre théorique, et (2) la contribution que ce cadre interdisciplinaire donne à la clarification du phénomène de la violence scolaire.

Concernant le premier (1), le modèle développemental transactionnel-écologique ; la Théorie de l'écologie du sens, ainsi que les approches constructiviste et critique-émancipatrice en éducation physique s'orientent par l'approche épistémologique constructiviste, ou en sont compatibles (le cas de la conception critique-émancipatrice en éducation physique). C'est cette compatibilité entre les théories qui nous « autorise » à mener une recherche interdisciplinaire cohérente, une fois que de différentes orientations épistémologiques amènent à différentes façons de regarder le sujet, le monde, les connaissances et, par conséquent, l'angle de l'observation du problème, des données, etc.

Concernant le second (2), la contribution de ces théories à la clarification du problème de la violence scolaire, notamment les agressions physiques et verbales, il est à noter que la proposition d'une recherche interdisciplinaire qui intègre la psychopathologie, la communication, l'éducation physique, et l'éducation telle que nous l'avons présenté, permet l'analyse globale des actes d'agression, lorsqu'elle considère toutes les dimensions qui influencent l'agir humain.

## 3. FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE

### *Introduction*

Dans ce chapitre nous présentons la procédure méthodologique utilisée dans notre recherche. Avant de détailler le contexte de la recherche, les techniques de sélection de sujets, et les techniques de collecte et d'analyse des données, nous présentons une classification de la recherche fondée sur l'étude de cas et ses caractéristiques. Nous terminons ce chapitre par une brève référence au chapitre suivant, interprétation des résultats.

### 3.1. Méthode

Tel que nous avons expliqué dans la partie finale du chapitre de la problématique (p. 26), notre question principale de recherche concerne les perceptions des enseignants envers leur participation auprès du PHAVI, et le déroulement méthodologique et pratique résultant de leurs interventions. Afin de répondre aux questions de recherche (p. 26), il était fondamental de choisir une méthode qui permettait l'examen détaillé et approfondi des circonstances et des processus entourant la mise en œuvre du PHAVI. De ce fait, l'étude de cas, la méthode que nous avons adoptée, nous a permis l'évaluation du processus mentionné ci-haut (Babbie, 2013 ; Lamoureux, 2006 ; Patton, 2002). La méthode de l'étude de cas permet au chercheur de comprendre en profondeur « des phénomènes, des processus les composant et des personnes y prenant part » (Gagnon, 2012, p. 2). Selon Patton (2002), cette approche constitue une façon unique de collecte, organisation et analyse des données, dont l'objectif est de recueillir des informations compréhensibles, systématiques et profondes concernant un cas spécifique. L'analyse en profondeur que les études de cas qualitatives entraînent sont un des trois aspects

qui constituent les forces de cette méthode de recherche, ainsi que la capacité de développer des paramètres historiques et celle d'assurer la validité interne (Gagnon, 2012). Selon l'auteur, ces trois aspects rendent la méthode avantageuse à n'importe quel contexte et chercheur.

Malgré les points forts de l'étude de cas, que nous présenterons en détail, son utilisation n'est pas consensuelle (Flyvbjerg, 2006 ; Gibbert, Ruigrok et Wicki, 2008 ; Tellis, 1997 ; Yin, 1994). Certains chercheurs s'en méfient. Cette méfiance scientifique se développe, selon Flyvbjerg (2006), à partir de cinq mythes, malentendus ou simplifications excessives liés à la nature de l'étude de cas, soit: (1) les connaissances théoriques ont plus de valeur que les connaissances pratiques ; (2) on ne peut pas généraliser à partir d'un seul cas, par conséquent l'étude de cas ne peut pas contribuer au développement scientifique ; (3) l'étude de cas est plus utile pour générer des hypothèses (à la phase initiale de la recherche), alors que d'autres méthodes sont plus appropriées pour tester des hypothèses et construire des théories ; (4) l'étude de cas contient un biais en faveur de la vérification, c'est-à-dire tendance à confirmer les idées préconçues du chercheur ; et (5) il est souvent difficile de résumer et de développer des propositions générales et des théories sur la base d'études de cas spécifiques.

Concernant le premier malentendu, **les connaissances théoriques ont plus de valeur que les connaissances pratiques**, Flyvbjerg (2006) défend l'importance de comprendre le rôle des cas et des théories dans le processus d'apprentissage humain. Cela, parce que, selon l'auteur, : (1) l'étude de cas produit des connaissances contexte-dépendantes nécessaires au développement des individus du niveau débutant à l'expert ; et (2) dans l'étude des affaires humaines, il ne semble exister que des connaissances contexte-dépendants, ce qui exclut actuellement la possibilité d'une construction épistémique théorique. Malgré le fait que Flyvbjerg (2006) s'appuie sur des paramètres épistémologiques différents de celui que nous défendons<sup>28</sup> pour justifier l'importance du contexte dans la production de la connaissance, nous sommes en accord avec lui en ce qui concerne la super valorisation de la théorie en détriment

---

<sup>28</sup>Selon la perspective phénoménologique, le saut qualitatif qui permet l'individu de monter du niveau débutant (la rationalité analytique gouvernée par des règles) à l'expert (performance fluide des compétences tacites, virtuosité) est exclusivement l'expérience avec les cas. Dans cette perspective, les connaissances et l'expérience contextuelles sont au cœur de l'activité des experts.

de la pratique. Cette dichotomie encore bien répandue dans le milieu scientifique contredit la notion de construction de connaissance à partir de l'interaction entre sujet et réalité que nous avons discuté dans le chapitre précédent. Ainsi, nous ne pouvons jamais affirmer qu'une sorte de connaissance à plus de valeur que l'autre. Cela parce qu'à la fin, selon la conception constructiviste, même les connaissances dites « théoriques » sont résultats de l'action interactive de construction de la connaissance, soit de la « pratique » de connaître. Deuxièmement, Flyvijberg (2006) déclare qu'il n'y a probablement pas de théorie prédictive en sciences sociales. C'est-à-dire que les chercheurs sociaux n'ont pas réussi à produire une théorie générale indépendante du contexte. Par conséquent, ils n'ont rien d'autre à offrir que des connaissances dépendantes du contexte. Et dans ce sens, les études de cas sont particulièrement bien adaptées pour produire cette connaissance.

Le deuxième mythe, **on ne peut pas généraliser à partir d'un seul cas, par conséquent l'étude de cas ne peut pas contribuer au développement scientifique**, s'avère le plus critique pour l'étude de cas comme méthode scientifique. Ainsi, ce n'est pas au hasard que cette thématique soit l'objet des débats profonds par des nombreux chercheurs tels que Alves-Mazzotti (2006), André (1984), Flyvbjerg (2006), Meirinhos et Osório (2010), Stake (2007), Tellis (1997) ou Yin (1994). Dans les écrits de ces auteurs, nous pouvons identifier trois types de généralisations concernant l'étude de cas : l'analytique ; la naturaliste et la falsification.

Yin (1994) défend que la généralisation à partir des études de cas suit le même raisonnement que celle à partir des expériences scientifiques. Ainsi, tel qu'il n'est pas possible de généraliser à partir d'une seule expérience, on ne peut pas généraliser sur la base d'un seul cas. Les généralisations résulteraient, alors, d'un ensemble d'expériences ou cas reproduisant le même schéma dans différentes conditions. Dans ce sens, la logique qui régit la recherche n'est pas l'échantillonnage, mais la réplique réelle (résultats similaires dans les différentes unités étudiées), ou théorique (résultats différents en raison de facteurs déjà prévus par le chercheur) (Alves-Mazzotti, 2006). C'est-à-dire que les études de cas ne représentent pas un « échantillon » dont les résultats sont généralisables à une population (généralisation statistique). Cependant, il permet de générer des propositions théoriques qui seraient applicables à d'autres contextes à partir d'un ensemble particulier de résultats, cela est ce qu'on appelle généralisation analytique (Alves-Mazzotti, 2006 ; Tellis, 1997 ; Yin, 1994).

Une deuxième façon de généraliser les résultats, à partir des études de cas, est la généralisation naturaliste (Stake, 2007). Cette approche est plus intuitive et empirique que la généralisation analytique une fois que ses arguments sont construits en fonction de la relation entre les expériences du lecteur et l'étude de cas lui-même. (Meirinhos et Osório, 2010 ; Tellis, 1997). Dans cette perspective au lieu de se poser la question : De quoi est-ce que ce cas est représentatif? Le lecteur se demande : que puis-je (ou non) appliquer à ma situation particulière? Il est justement ce lien entre les données trouvées dans l'étude et les données provenant de l'expérience personnelle du lecteur, qui caractérise la généralisation naturaliste (André, 1984). Selon Stake (2007), la généralisation naturaliste consiste dans la conclusion qui découle d'une implication personnelle dans les affaires de la vie, ou d'une expérience si bien construite que les gens se sentent comme s'ils l'avaient vécu.

Finalement Flyvbjerg (2006), défend que les études de cas sont idéales pour généraliser en utilisant le type de test appelé « falsification »<sup>29</sup>. Dans ce test, si une seule observation ne correspond pas à la proposition, elle est considérée comme invalide et doit donc être révisée ou rejetée. L'exemple plus célèbre de falsification est celui des cygnes blancs. Dans cet exemple, la proposition « tous les cygnes sont blancs » sera invalidée avec l'observation d'un seul cygne noir. La falsification d'une proposition a une signification générale et stimule d'autres investigations et la construction de nouvelles théories. Selon Flyvbjerg (2006), l'étude de cas est bien adaptée pour identifier les « cygnes noirs » dans des recherches qualitatives, parce qu'en raison de son approche en profondeur ce qui semblait être « blanc » après un examen plus détaillé s'avère souvent être « noir ».

Selon Flyvbjerg (2006) la troisième simplification : **l'étude de cas est plus utile pour générer des hypothèses (à la phase initiale de la recherche), alors que d'autres méthodes sont plus appropriées pour tester des hypothèses et construire des théories** se relie au mythe de la généralisation. D'après l'auteur, une fois que l'étude de cas n'est pas comprise (par une grande partie de la communauté scientifique) comme une méthode de recherche qui permette la généralisation, sa valeur n'est que de décrire en profondeur un contexte, situation, ou phénomène. Dans ce sens, l'étude de cas peut être employée seulement dans les phases

---

<sup>29</sup> Popper, K. (1959). *The logic of scientific discovery*. New York: Basic Books (cité dans Flyvbjerg, 2006).

exploratoires de la recherche (recherches-pilotes) en contribuant à l'orientation du design, à l'identification de catégories d'observation et à la génération des hypothèses pour la recherche même (Alves-Mazzotti, 2006 ; Flyvbjerg, 2006 ; Yin, 1994).

Cependant, une fois que nous avons dépassé le mythe de la généralisation, nous pouvons également surmonter le malentendu que l'étude de cas sert uniquement à la recherche exploratoire. D'un côté, Yin (1994) défend que les études de cas puissent être du type exploratoire, descriptif, illustratif, explicatif, ou une « métaévaluation ». De l'autre Côté, Stake (2007) identifie les études de cas comme intrinsèques, instrumentaux ou collectifs. La sélection du type d'étude de cas sera orientée selon l'objectif de la recherche. Ci-dessous, nous présentons au cadre I les types d'études de cas selon les objectifs poursuivis dans une recherche (Alvez-Mazzotti, 2006 ; Baxter et Jack, 2008 ; Flyvbjerg, 2006 ; Meirinhos et Osório, 2010).

<b>Auteur</b>	<b>Type d'étude de cas</b>	<b>Objectifs de recherche</b>
<i>Yin (1994)</i>	Exploratoire	Explorer les situations dans lesquelles l'intervention évaluée n'a pas d'ensemble unique et clair de résultats.
	Descriptive	Décrire une intervention et le contexte réel dans lequel elle s'est produite.
	Illustrative	Illustrer et évaluer un sujet, mais toujours d'une façon descriptive
	Explicative	Expliquer les liens de causalité dans les interventions de la vie réelle, qui les enquêtes et les stratégies expérimentales ne sont pas capables d'expliquer étant donné la complexité de ces interventions. Dans un langage évaluatif, les explications relieront la mise en œuvre d'un programme d'intervention avec ses effets.
	Métaévaluation	Investiguer une recherche évaluative
<i>Stake (2007)</i>	Intrinsèque	Comprendre en profondeur, un cas dont le chercheur a un intérêt authentique. Dans cette situation, il n'importe pas s'il s'agit d'un cas représentatif d'autres cas ou illustratif d'un trait ou un problème particulier, l'intérêt est le cas lui-même.
	Instrumentale	Permettre la compréhension générale d'un problème ou une situation. L'étude de cas ici est l'instrument de facilitation de compréhension de l'intérêt externe.
	Multiple	Explorer différents cas pour examiner une situation de façon qu'il soit possible de prédire des résultats similaires ou contraires entre les cas étudiés.

Cadre I. Classification des études de cas

Parallèlement aux classifications en fonction de l'objectif de recherche, Yin (1994) présente des classifications en fonction de la quantité de cas et unités d'analyses impliquées dans la recherche. Ainsi, selon le chercheur, les études de cas peuvent être uniques (seulement un cas), ou multiples (plus d'un cas) ; et holistiques (une unité d'analyse) ou incorporés (plus d'une unité d'analyse). Dans ce sens, la classification de l'étude de cas que nous avons réalisée a été **explicative, unique, et incorporée**.

Le quatrième malentendu, l'étude de cas contient un biais en faveur de la vérification, c'est-à-dire la tendance à confirmer les idées préconçues du chercheur, n'est pas particulière de l'étude de cas. Ce questionnement touche les approches qualitatives d'une façon générale, une fois que la subjectivité et le jugement arbitraire du chercheur ont plus d'ouverture dans cette perspective que dans les approches quantitatives, hypothético-déductifs. De cette façon, les études de cas (ainsi que toutes les approches qualitatives) sont fréquemment regardées comme des méthodes moins rigoureuses (Flyvbjerg, 2006).

Malgré ce fait, la vision de science objective et neutre capable de formuler des lois générales dont la valeur de vérité serait garantie par l'application judicieuse de la méthode ne se tient plus. Aujourd'hui, il y a la reconnaissance, de la plupart des chercheurs, de l'intersubjectivité dans le processus de recherche (Alves-Mazzotti, 2006). Cet entendement ne signifie pas arrêter la quête pour le développement de stratégies de validation, telles que la triangulation, qui permettent élever la crédibilité de l'interprétation et la fiabilité de la recherche (Baxter et Jack, 2008 ; Stake, 2007). L'importance de trianguler découle du besoin éthique de confirmer la validité des processus (Tellis, 1997).

Denzin (1984) présente quatre façons de triangulation, soit par : les sources données, les enquêteurs, des théories et la méthodologie. Dans la triangulation par les sources des données le chercheur observe si le phénomène ou le cas reste le même à d'autres moments, dans d'autres espaces ou lorsque les personnes interagissent différemment ; la triangulation par des enquêteurs se produit lorsque plusieurs investigateurs examinent le même phénomène ; la triangulation théorique implique des chercheurs ayant différents points de vue théoriques interprétant les mêmes résultats ; et la triangulation méthodologique a lieu lorsqu'une approche est suivie par une autre, pour augmenter la fiabilité dans l'interprétation (Stake, 2007 ; Tellis, 1997).

Finalement, le cinquième et dernier mythe : il est souvent difficile de résumer et de développer des propositions générales et des théories sur la base d'études de cas spécifiques, est selon Yin (1994) une plainte pertinente. Ceci parce que les résultats des études de cas faites par le passé ont résulté en des documents massifs et illisibles. Cependant, l'auteur propose aux chercheurs une façon plus légère d'exposer une étude de cas.

Le rapport d'une étude de cas typique est une tâche difficile pour le chercheur en raison de la nature complexe de cette approche. Il s'agit habituellement d'un long récit qui ne suit pas de structure prévisible et est difficile à écrire et difficile à lire. Alors, c'est la tâche du chercheur de rendre un phénomène complexe compréhensible au lecteur et, en même temps, aisé, de sorte qu'il puisse sentir comme s'il avait participé activement à la recherche et de déterminer si les résultats de l'étude pouvaient être appliqués à sa propre situation (Yin 1981 ; Baxter et Jack, 2008).

Il n'y a pas de façon correcte de rapporter une étude de cas. La seule exigence est qu'elle soit organisée d'une manière qui aide le lecteur à comprendre le cas. Dans ce sens, un piège très fréquent concernant la rédaction des rapports d'études de cas est la dispersion suscitée par la grande quantité de données intéressantes qui ne sont pas pertinents à la question de recherche (Stake, 2007 ; Baxter et Jack, 2008). Afin d'éviter cette faute, Baxter et Jack (2008) ; Staker (2007) et Yin (1981) proposent quelques recommandations, soit:

- Décrire et développer le contexte dans lequel le phénomène ou le cas se produit ainsi que le phénomène ou le cas lui-même ;
- Construire l'étude sur un cadre conceptuel clair ;
- Retourner aux propositions et/ou aux enjeux de la recherche ;
- Comparer les résultats avec ce qui peut être trouvé dans la littérature publiée (afin de situer les nouvelles données dans des données préexistantes) ;
- Remplacer le récit par une série de réponses à un ensemble de questions ouvertes (plus facile à produire et à lire).

Au début de cette sous-section, nous avons présenté l'étude de cas comme une méthode de recherche qui a comme objectif l'investigation complète et profonde d'une réalité, d'un phénomène, d'un processus (André, 1984). Ensuite, nous avons discuté des aspects importants

qui devraient être pris en compte lors de la décision de développer une étude de cas. Le besoin de considérer ces points relève de l'importance d'assurer non seulement la qualité théorique de la production de connaissance de la recherche produite (validité / pertinence scientifique), ainsi que pratique (accumulation et applicabilité des résultats) (Alves-Mazzotti, 2006). C'est à partir de cette discussion que nous avons engendré notre cadre méthodologique.

## 3.2. Contexte de la recherche

Comme nous venons de voir dans la sous-section précédente, il y a de différents types d'étude de cas, et leur classification se donne en fonction des objectifs, de la quantité des cas et des unités d'analyse impliquées dans la recherche. De cette façon, nous avons adopté une étude de cas **explicative, unique, et incorporée**. **Explicatif**, en raison de son caractère de causalité et son langage évaluatif; **unique**, unique, en fonction de l'analyse se donner à partir d'un seul cas : le PHAVI ; et **incorporée** parce qu'il possède plus d'une unité d'analyse : éléments méthodologiques, rencontres de formation, développement des habiletés sociales<sup>30</sup>. Nous croyons que le choix de l'étude de cas comme méthode de recherche était le plus adéquat pour un examen détaillé et approfondi de la perception des enseignantes du processus de la mise en œuvre du PHAVI, surtout ce qui concerne les déroulements théorique, méthodologique et pratique liés à l'intervention. Par la suite, nous passons à la voie fondamentale et caractéristique des études de cas, soit la présentation détaillée du contexte de la recherche, commençant par le contexte général.

### 3.2.1. Contexte général : la ville de Mesquita

Tel qu'expliqué dans la problématique (p. 3), la recherche a été menée dans la ville de Mesquita, où le PHAVI a été mis en œuvre. Cette ville se situe à 50km de la capitale de l'État

---

<sup>30</sup> Les paramètres seront mieux présentés dans la sous-section **analyse des données**, (p. 111).

de Rio de Janeiro. Elle fait partie de la région métropolitaine de la ville de Rio de Janeiro, appelée *Baixada Fluminense*<sup>31</sup>.

Étant avant un district de la ville environnante Nova Iguaçu, Mesquita s'est émancipé il y a 18 ans. Elle est la plus jeune ville de la *Baixada Fluminense*. Ayant seulement 39km<sup>2</sup>, le dernier recensement a indiqué qu'il y demeure 168,736 habitants, la densité de population étant de 4,947.21 hab/km<sup>2</sup> (Monzo, Correia, Antunes, Pereira, et Lima, 2015). Tel que les autres villes de la région, Mesquita présente des services de santé, d'éducation et d'assainissement précaires, ainsi qu'en plus des indices inquiétants de violence (Dirk et Moraes, 2012). Selon le bureau des statistiques de l'Institut de la Sécurité publique, la *Baixada Fluminense* a le plus grand nombre d'enfants et adolescents victimes de violence et le plus grand nombre de jeunes en conflit avec la loi dans l'État de Rio de Janeiro (Dirk et Moraes, 2012).

Selon l'Indice de développement humain municipal (IDHM), Mesquita a atteint le chiffre de 0,737 en 2010. Cet indice est une adaptation méthodologique pour usage des municipalités, faite par le gouvernement brésilien, de l'Indice de développement humain (IDH) utilisé mondialement. Ainsi, l'IDHM (comme l'IDH) se mesure par trois critères : l'espérance de vie/santé, le niveau d'éducation et le PIB par habitant (avec quelques variations dans les indicateurs) ; et détient des valeurs maximales et minimales entre 0 et 1. En 1991, lors de sa première évaluation l'IDHM la municipalité a atteint 0,543 et en 2000, 0,634<sup>32</sup>.

Cette dernière évaluation, positionne Mesquita en 850<sup>o</sup> place dans le classement fédéral ; en 16<sup>o</sup> place dans le classement provinciale, et en 2<sup>o</sup> place dans la *Baixada Fluminense*. L'éducation est le troisième critère de mesure qui a le plus contribué à la note finale de la ville, et il est l'indice qui a le plus augmenté depuis 1991, suivant la tendance de l'état<sup>33</sup>.

---

<sup>31</sup>L'origine du terme « Baixada » vient du mot « baixo », qui correspond à bas. Et « Fluminense » est l'appellation de ce qui est propre à l'État de Rio de Janeiro. Cette dénomination a été créée pour designer la région géographique des plaines existantes entre le groupe de montagnes appelé « Serra do Mar » et la mer. Cela correspond au sens large du terme « Baixada Fluminense ». Dans son sens strict, qui est le plus couramment utilisé aujourd'hui et que nous adoptons dans cette recherche, il correspond à la région où se trouvent 13 villes au nord de la Capitale.

<sup>32</sup> Disponible en ligne : [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/mesquita\\_rj](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/mesquita_rj) . Accès le : 17/07/2018

<sup>33</sup> Idem

En ce qui concerne l'éducation, la dernière mise à jour de l'indice de développement de l'éducation<sup>34</sup> (IDEB) réalisée en 2015<sup>35</sup>, révèle les classements suivants : 4,8 (5<sup>ème</sup> année du niveau fondamental) et 3,7 (9<sup>ème</sup> année du niveau fondamental)<sup>36</sup>. Cependant, ils restent inférieurs aux objectifs projetés par le gouvernement fédéral de 5,0 pour la 5<sup>ème</sup> année et 4,6 pour la 9<sup>ème</sup>. Les positions atteintes par la ville sont également en dessous des moyennes nationales (5,3 et 4,2) et de l'État (5,2 et 4,0).

### 3.2.1.1. Le réseau scolaire publique

Le réseau scolaire d'enseignement publique de la ville de Mesquita détient 15 centres/écoles de la petite enfance (jusqu'à 5 ans), et 26 de niveau fondamental<sup>37</sup>. Des écoles de niveau fondamental : neuf écoles prennent en charge la petite enfance et les premières années du niveau fondamental, huit prennent en charge uniquement les premières années ; sept prennent en charge les premières années et les dernières années du niveau fondamental ; et deux écoles s'occupent que des dernières années (jusqu'à la 9<sup>ème</sup> année). Des écoles qui s'occupent des deux sections du niveau fondamental, une est un centre d'accueil pour des élèves aux besoins spéciaux.

Le temps de scolarité varie en fonction du niveau d'études. La petite enfance fonctionne toute la journée de 7h à 17h. Le niveau fondamental fonctionne sur une demi-journée soit dans la matinée soit dans l'après-midi, ainsi les élèves restent à l'école pour une période de 4h pour

---

<sup>34</sup> L'IDEB a été conçu par le gouvernement brésilien dans le but de mesurer la qualité de l'apprentissage national et d'établir des objectifs afin d'améliorer l'enseignement. Il est calculé à partir de deux critères : taux de réussite scolaire et les notes obtenues dans les évaluations d'examens nationaux de portugais et mathématique appliquées par le gouvernement brésilien. Les indices de réussite scolaire sont accordés d'après le recensement scolaire, réalisé annuellement (Disponible en ligne sur : <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Accès le 17/11/2017).

<sup>35</sup> Disponible en ligne : [ideb.inep.gov.br](http://ideb.inep.gov.br). Accès le :17/11/2017.

<sup>36</sup> Données relatives aux écoles publiques municipales qui composent le réseau de l'enseignement sous la responsabilité de la mairie de Mesquita.

<sup>37</sup> L'éducation fondamentale (et obligatoire) brésilienne est constitué de trois sections : niveau préscolaire, niveau fondamental, et niveau *médio*. Le niveau préscolaire s'occupe des enfants de 4 et 5 ans. Le niveau fondamental qui représente neuf années d'études obligatoires entre 6 et 14 ans, divisé en deux parties : les premières années (de la 1<sup>ère</sup> à la 5<sup>ème</sup> année) et les dernières années (6<sup>ème</sup> à la 9<sup>ème</sup>). Les premières années sont dispensées par un(e) professeur(e) généraliste tandis que, les dernières années par des professeurs spécialisés dans différentes matières. Enfin, le niveau *médio* dure trois ans, l'équivalent du lycée français. (Disponible en ligne: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Accès le: 17/11/2017).

le suivi des cours réguliers. Les seules exceptions ce sont trois écoles qui ont un projet pédagogique différent, et pour cela les étudiants ont une journée dont la charge est distribuée entre 8h et 16h.

Les écoles qui offrent des cours réguliers sur une base de « quart d'études » d'une demi-journée représentent la majorité dans la ville de Mesquita, et aussi dans le reste du pays. Une fois, que cela constitue le minimum d'heures d'étude par jour prévue dans la Loi<sup>38</sup>. Cette détermination permet d'attendre un plus grand nombre d'enfants, avec une même quantité d'écoles. C'est-à-dire qu'en offrant des « quarts d'études » réduits les écoles brésiliennes peuvent accueillir un groupe d'étudiants pendant le matin, et un groupe différent d'élèves dans l'après-midi<sup>39</sup>. Cette résolution vise également à garantir que les enfants aient au moins un repas par jour. Étant donné que la Loi<sup>40</sup> détermine que l'alimentation scolaire gratuite est un droit des élèves des écoles publiques et un devoir de l'État.

Concernant la violence scolaire, cela est considéré un problème sérieux par les enseignants du réseau scolaire de Mesquita. Surtout les agressions physiques et verbales (insultes, bagarres, gifles, coups de poing, intimidation, etc.) qui constituent, selon eux, les situations le plus fréquentes dans les écoles de la ville. De plus, il n'existait pas – ou les enseignants n'avaient aucune connaissance – de mesures proposées par le gouvernement afin de diminuer l'agressivité des élèves à l'école<sup>41</sup>.

### **3.2.2. Contexte spécifique : le PHAVI**

Dans le premier chapitre de cette thèse – Problématique (p. 3) nous avons présenté brièvement le programme Habilités pour la vie (PHAVI). Dans cette section nous reviendrons

---

<sup>38</sup> Disponible en ligne: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Accès en : 14/04/2018).

<sup>39</sup> Parfois les écoles possèdent un troisième «quart d'études» le soir, habituellement réservé aux adultes qui n'ont pas terminé leurs études à l'âge prévu.

<sup>40</sup> Disponible en ligne : [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm). Accès en : 14/04/2018.

<sup>41</sup> Données du PHAVI (pas encore publiées).

sur certains points, soulevés précédemment pour les approfondir afin de permettre une meilleure compréhension à propos du PHAVI.

### 3.2.2.1. La coopération

À la fin de l'année 2014, les responsables du DEVM, offusqués par le fait que la grande majorité des écoles du niveau fondamental<sup>42</sup> ne proposaient pas une journée complète de cours aux élèves, ont commencé à étudier des possibilités pour changer cette situation. Ainsi, ils ont démarré l'esquisse du programme « Journée scolaire complète » (JEC<sup>43</sup>). Le programme, débuté le 20 mai 2015, visait une journée scolaire pour les élèves de 5<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup> du niveau fondamental, avec des modules complémentaires de **lecture et expression écrite**, de **raisonnement logique et résolution des problèmes**, et de **éducation par le mouvement**. Le programme conçu par le DEVM proposait la réorganisation des activités scolaires afin d'offrir des cours complémentaires aux élèves au moins 2h30min de plus par jour<sup>44</sup>.

La décision d'offrir des modules de lecture et d'expression écrite, et de raisonnement logique et résolution de problèmes a été prise par le DEVM en fonction des examens nationaux pour la réussite scolaire, la Provinha Brasil et la Prova Brasil, qu'évaluent particulièrement ces domaines d'expertise, et qui constituent une des composantes de calcul de l'IDEB<sup>45</sup>. Le groupe cible de ces examens sont les étudiants en 5<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup> années, ainsi, ce n'est pas une coïncidence que le DEVM a déterminé l'implémentation du JEC dans ces mêmes années scolaires.

En ce qui concerne le module de l'éducation par le mouvement, celui-ci a été ajouté au JEC pour deux raisons : (1) les activités corporelles sont normalement une source d'attraction pour les élèves, et ce comparé aux autres modules ; et (2) la coordonnatrice de l'éducation physique du DEVM a eu accès à des recherches qui rapportent que les activités sportives et l'éducation physique sont des facteurs de réussite contre la violence scolaire. De même, elle a

---

<sup>42</sup> Écoles du réseau publique municipal.

<sup>43</sup> Acronyme de "Jornada escolar Completa", le nom en portugais du programme « Journée scolaire complète ».

<sup>44</sup> Disponible en ligne sur : <http://www.mesquita.rj.gov.br/pmm/gestao-anterior/2015/05/20/formacao-para-monitores-de-aprendizagem/> . Accès le : 20/11/2017.

<sup>45</sup> Disponible sur : <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Accès le: 19/11/2017.

réalisé que le JEC offrait une opportunité idéale pour le développement d'un projet adapté à la réalité de la municipalité, ayant pour objectif la réduction du niveau d'agressivité des élèves dans les écoles du réseau publique. Cette proposition a été largement acceptée par les responsables du DEVM chargés de l'éducation de Mesquita, et c'est ainsi que le module de l'éducation par le mouvement a été incorporé au JEC. Au début de l'année 2015, nous avons été invités à développer et accompagner ce projet, qui plus tard est devenu le PHAVI.

L'invitation à rejoindre l'équipe du JEC a été faite par la coordonnatrice de l'éducation physique du DEVM. Ce choix a été motivé par un projet que nous étions en train de construire, en partenariat avec Inter@ctiva, le laboratoire de recherche dirigé par mon directeur de thèse, qui avait pour but la recherche d'instruments d'ordre communicatif théoriquement capables de contrer des processus agressifs et violents menés par des jeunes, grâce à l'utilisation de techniques de résolution de conflits fondées sur le dialogue.

Notre fonction auprès de l'équipe du JEC a été celle de consultant au niveau du module de l'éducation par le mouvement. Ce travail auprès de la municipalité a été développé de manière volontaire du début jusqu'à la fin du projet. Notre principale attribution, en tant que consultant a été celle d'élaborer un projet qui pourrait être intégré au JEC (objectifs ; fondements théoriques et méthodologiques ; résultats attendus), et d'accompagner sa mise en œuvre (participer à la formation des enseignants, évaluer, planifier, etc.). Ainsi, le PHAVI a été démarré.

### **3.2.2.2. Objectifs, fondements théoriques et méthodologiques du PHAVI**

Lors de la présentation du PHAVI dans le chapitre un - problématique (p. 3), nous avons souligné quatre principes sur lesquels le programme a été fondé, soit : (1) la violence scolaire est un phénomène multifactoriel qui doit être pensé/résolu de façon interdisciplinaire ; (2) les habiletés sociales sont inexistantes ou pas bien développées chez les adolescents qui présentent des comportements agressifs ; (3) l'éducation physique et les sports sont propices aux développement des habiletés sociales et (4) le comportement est le résultat d'un processus actif

et continuuel d'interaction entre l'individu et l'environnement et vice-versa. Les objectifs, le cadre théorique et la méthodologie adoptés par le PHAVI se sont appuyés sur ces principes.

En particulier, les paramètres (2) les habiletés sociales sont inexistantes ou pas bien développées chez les adolescents qui présentent des comportements agressifs ; et (3) l'éducation physique et les sports sont propices au développement des habiletés sociales ont orienté l'objectif de l'**intervention** du PHAVI, soit : développer des habiletés sociales chez les jeunes de la 5<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup> année à travers l'éducation physique. Or, comme discuté dans le chapitre sur la problématique, il n'existait pas dans la littérature une méthodologie d'enseignement en éducation physique qui prenait en considération les paramètres présentés précédemment dans le développement des habiletés sociales. Ainsi, l'objectif du programme ne pourrait se limiter à l'objectif de l'intervention. Il devrait s'élargir et considérer de manière égale le développement d'une telle méthodologie. De cette manière l'objectif du PHAVI était de développer des habiletés sociales auprès de jeunes étudiants agressifs des écoles défavorisées de la ville de Mesquita, ainsi que construire une méthodologie interdisciplinaire d'enseignement en éducation physique adopté pour rendre compte du développement de telles habiletés.

Pour assembler le cadre interdisciplinaire du PHAVI avec nos critères nous avons adoptés : (a) le modèle de développement transactionnel-écologique ; (b) la théorie communicative de l'écologie du sens ; (c) l'approche constructiviste en éducation physique et (d) la conception critique-émancipatrice ; et (e) l'intervention éducative. Ces approches, discutées en profondeur dans le chapitre précédent – cadre théorique – sont en accord avec la position épistémologique constructiviste défendu par le quatrième et dernier paramètre : le comportement est le résultat d'un processus actif d'interaction entre l'individu et l'environnement et vice-versa.

Ce paramètre a également influencé la façon de mener la construction de la méthodologie d'enseignement du PHAVI, c'est-à-dire, que la mise en œuvre du programme a été inspirée sur des principes de la recherche-action. Cette méthode, développée comme une option en sciences sociales pour relier une théorie à une pratique, fonde aussi la pratique sur les sciences sociales. Cette dimension pratico-théorique de la recherche-action vise, du côté théorique, à garantir que les effets attendus soient accomplis et que la théorie ne devienne pas un discours abstrait, et du côté pratique, vise à une réflexion sur les prises de décision et les ajustements nécessaires de

l'action en fonction des objectifs établis. C'est-à-dire que la connaissance théorique serait responsable pour aider à décider quand et comment prendre la bonne direction, aussi bien qu'à quelle vitesse « marcher », mais tout cela à partir du diagnostic fait au niveau local et en fonction de ce qui est présenté au chercheur (Lewin, 1946 ; Lhotelier et St-Arnaud, 1994).

Il faut remarquer que le rapport savoir versus action de cette méthode implique un rapport chercheur versus sujet / chercheur versus objet différent du modèle classique de recherche. Dans le modèle classique, il existe une dichotomie qui oppose la recherche et l'action, « les “experts” (chercheurs, techniciens, scientifiques...) et les acteurs. » et qui met le chercheur en dehors de la situation étudiée (Le Boterf, 1983, p. 39). Dans une recherche-action, « les acteurs sociaux ne sont plus considérés comme de simples objets passifs d'investigation. » (Le Boterf, 1983, p. 43/44). Au contraire, ils sont considérés comme des sujets qui doivent participer et mener des recherches en collaboration avec le chercheur. Par conséquent, le chercheur n'est plus situé à l'extérieur de la recherche, il est impliqué dans l'acte de recherche et dans le réseau de relations qui conditionnent et orientent ses activités. Dans cette perspective, au sein du PHAVI, les enseignants intervenants et moi avons travaillé en collaboration en tant que chercheurs et experts dans la construction de la méthodologie poursuivie par le programme. Cette collaboration a été édifiée principalement à partir des rencontres de formation qui ont mis en évidence le caractère éducatif de la recherche-action, ainsi que le rapport entre: recherche, action et formation (Dolbec et Prud'homme, 2010 ; Goyette et Lessard-Hébert, 1987 ; Le Boterf, 1983 ; Lewin, 1946 ; Lhotelier et St-Arnaud, 1994).

Ces rencontres de formation, qui seront mieux détaillées dans les sections suivantes, visaient à la préparation pour la pratique à travers la réflexion du sens de l'action dont l'objectif était de « dégager le savoir compris dans l'action » (Lhotelier et St-Arnaud, 1994, p. 95) et/ou de créer des connaissances à partir de l'action, de sorte qu'elle soit plus efficace. La formation était le moment d'attribuer la rigueur nécessaire aux connaissances produites dans l'action par les enseignants (connaissances préalables), pour permettre l'enrichissement éventuel des connaissances homologuées et la diffusion ultérieure de ces nouvelles connaissances émergeant de la construction collective (Lhotelier et St-Arnaud, 1994).

### 3.2.2.3. Les écoles du PHAVI

Le JEC a été inauguré fin mai 2015, avec sept enseignants d'éducation physique<sup>46</sup> désignés dans douze écoles. Les enseignants étaient les responsables de la mise en œuvre et du suivi du PHAVI dans leurs écoles respectives, à travers le module d'éducation par le mouvement du JEC. Malheureusement, pendant les trois premiers mois du programme, deux enseignants se sont désistés, en réduisant à dix, le nombre d'écoles touchées par le PHAVI.

Au début du mois d'août/2015, le DEVM a recruté trois nouveaux enseignants pour intégrer le projet. Cela a permis l'implantation du PHAVI dans quatre nouvelles écoles. Ainsi, en décembre 2015, nous avons terminé l'année scolaire brésilienne avec neuf enseignants et avec le programme fonctionnel dans 14 écoles. Ces chiffres représentent également le nombre d'écoles qui ont été considérés dans l'analyse de données de cette thèse.

Le DEVM n'a déterminé aucun critère spécifique pour la sélection des écoles où le JEC a été implanté, sauf avoir des classes de 5<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup> (groupe cible du programme). Ainsi, dans 14 écoles où le PHAVI a été mis en œuvre, seulement quatre avaient des classes de 5<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup> années. Les dix autres écoles ont participé au PHAVI exclusivement avec des classes de 5<sup>ème</sup> année. Ce qui a fait que PHAVI a touché environ 800 élèves. Ces écoles étaient éparpillées dans la région de Mesquita, et ce, sans distinction entre les zones de banlieue ou peu développées. De même, les écoles possédaient des caractéristiques différentes par rapport au nombre de classes, élèves et espaces pour la réalisation des activités.

Pour ce qui est de l'espace pour la réalisation des cours, à peine six écoles étaient dotées d'un terrain sportif. Même dans ces cas, les enseignants rencontraient des difficultés pour l'utilisation de ces espaces, due à une forte demande de la part de l'administration scolaire, soit par la concomitance avec des classes ordinaires d'éducation physique, soit par l'organisation d'évènements. Si l'utilisation du terrain sportif était indisponible (interdit au moment du cours, ou inexistence à l'école) les cours du PHAVI étaient réalisés dans des espaces alternatifs (cours

---

<sup>46</sup> Quelques enseignants ont été assignés dans plus d'une école. Pour cette raison, le nombre d'écoles dans lesquelles le programme a été mis en œuvre est supérieur au nombre d'enseignants. On peut retrouver plus d'informations sur les enseignants dans la section 3.3.2 À propos des sujets de la recherche (p. 104).

de récréation ; salles de classe, danse, d'arts, etc.). Dans ces cas, les enseignants ont dû faire face à d'autres difficultés: la pluie dans les locaux à ciel ouvert ; l'inadéquation des espaces en fonction de leurs tailles et de la sécurité des élèves ; le besoin de partager l'espace avec d'autres activités non liées à la classe.

En ce qui concerne le matériel mis à disposition par les écoles, seulement deux possédaient des ballons, cônes et cordes. Dans les autres écoles, les enseignants devaient fournir eux-mêmes tout le matériel nécessaire au bon déroulement des cours. Cette situation n'était pas idéale, néanmoins elle correspond à une réalité commune à un nombre significatif d'écoles publiques brésiliennes. En effet, les enseignants étaient déjà habitués à ce genre de situation, ce qui les amenait à apporter leur propre matériel afin de réaliser les activités.

#### **3.2.2.4. L'espace de formation**

Les rencontres de formation du PHAVI ont eu lieu dans un espace appelé « maison du savoir », mis à disposition par la coordonnatrice de l'éducation physique de la DEVM. Cet espace, unique en son genre dans la région, était destiné à la formation des préposés, tel que la formation hebdomadaire pour les enseignants d'éducation physique du PHAVI, et les citoyens de la ville en général.

La maison du savoir comptait avec le soutien du personnel administratif et comprenait deux salles climatisées, équipées de pupitres, tableaux, ordinateurs et équipement de projection. Le réseau wifi n'était pas performant et rendait difficile l'accès à Internet. Compte tenu des autres structures publiques de la ville, cet espace dans lequel la formation pour le PHAVI s'est déroulée pouvait être considéré comme exceptionnel et tout s'est bien passé.

### 3.2.2.5. Le fonctionnement du PHAVI

Comme présenté précédemment, le PHAVI était un programme d'intervention associé au JEC, un projet de la mairie de Mesquita visant à l'augmentation du temps de permanence journalière des élèves dans les écoles municipales. Cette expansion s'est donnée à travers l'offre des modules de lecture et d'expression écrite ; de raisonnement logique et de résolution des problèmes ; ainsi que d'éducation par le mouvement. De cette façon, l'autonomie du PHAVI était relative, car le programme devrait respecter en premier les politiques du JEC, déterminées par le DEVM.

Une des résolutions du DEVM déterminait que l'expansion des heures hebdomadaires de cours dans les écoles devrait respecter la distribution suivante: 5 heures destinées aux activités du module lecture et expression écrite ; 5 heures destinées aux activités du module de raisonnement logique et résolution des problèmes ; et 2 heures et 30 minutes destinées aux activités du PHAVI (module éducation par le mouvement). Le DEVM a également déterminé le jour de la semaine destiné à la formation des enseignants de chaque module. Étant réservé aux enseignants du module éducation par le mouvement tous les vendredis pour les rencontres de formation, et les cours étant offerts aux élèves du lundi au jeudi.

L'organisation et la distribution de la charge horaire des modules étaient à charge de l'équipe pédagogique de chaque unité scolaire. Cette résolution visait une meilleure intégration du projet dans la routine scolaire et a résulté en deux formules : (a) un cours additionnel (appelé « module ») de deux heures et 30 minutes à chaque jour, ou (b) deux cours d'une heure et 15 minutes.

Comme informé dans la section 3.2.1.1. *Le réseau scolaire publique* de la ville de Mesquita (p. 87) la grande majorité des écoles municipales (et Brésiliennes) au niveau fondamental (et *médio*) possèdent deux « quarts d'études » de quatre heures chaque, pour le suivi des cours réguliers. De cette façon, les écoles accueillent un groupe d'étudiants le matin, et un autre l'après-midi. Étant donné cet arrangement, les activités du JEC ont eu lieu dans les « quarts d'études » contraires à ceux des cours réguliers des étudiants, tel qu'indiqué dans la figure 14 (p. 97).

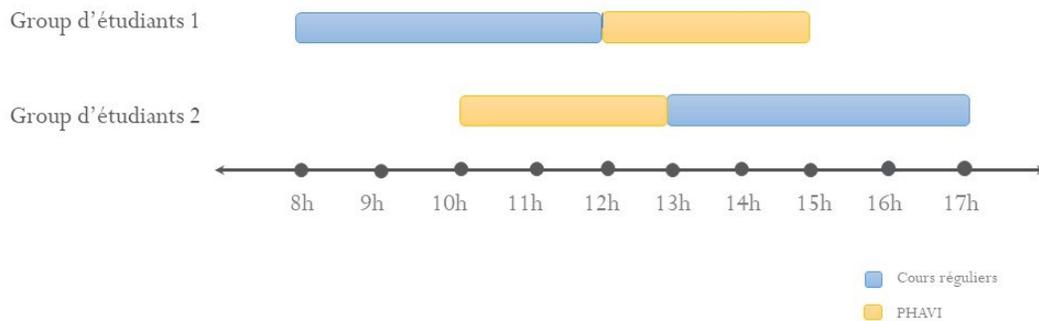


Figure 14. Organisation des « quarts d'études »

Dans la pratique, le début du JEC a signifié, pour les étudiants, arriver trois heures plus tôt à l'école, ou rester trois heures après les classes ordinaires. En plus des classes du PHAVI qui duraient deux heures et demie, les élèves avaient un temps avant ou après le cours, destiné au petit déjeuner ou à la collation de l'après-midi, fourni gratuitement par l'école, comme les autres repas du jour.

Pour l'école, le démarrage du programme a demandé une réorganisation extrême de leur part, vu qu'entre 10h et 15h elles devaient accueillir les étudiants de toutes les années scolaires qui étaient là pour le suivi des cours réguliers, en plus de recevoir les élèves des 5<sup>ème</sup> et/ou 9<sup>ème</sup> années qui attendaient les classes du PHAVI. Il faut remarquer que cette réorganisation s'est donnée sans qu'aucun recrutement supplémentaire de fonctionnaires n'ait été fait, sauf pour les enseignants du PHAVI. Aussi, aucun ajustement de l'espace physique dans les écoles n'a eu lieu pour rendre compte de l'augmentation d'activités et d'élèves dans une même période de temps.

Finalement, les enseignants du JEC ont été embauchés pour 30 heures de travail hebdomadaires (six heures par jour), distribuées de la manière suivante : (a) 20 heures de cours réparties sur quatre journées (cinq heures par jour : deux heures et 30 minutes le matin et deux heures et demie en après-midi) ; (b) quatre heures de planification collective, distribuées sur quatre journées (une heure par jour, 30 minutes le matin et 30 minutes l'après-midi), réalisées au sein de l'école en collaboration avec les enseignants des autres modules du JEC et de l'équipe

pédagogique ; et (c) six heures de formation continue, réalisée une fois par semaine avec les enseignants d'un même module, en dehors de l'école assignée.

### Rencontres de formation

Les rencontres hebdomadaires de formation ont été une des conditions du DEVM pour la réalisation du JEC, mais elles ont aussi été prévues par le PHAVI en fonction de la méthode adoptée par le projet, la recherche-action. Comme nous l'avons mentionné, chaque groupe d'enseignants des modules distincts développait ses activités de formation dans une journée déterminée au préalable. En ce qui concerne l'éducation par le mouvement, les rencontres ont été organisées tous les vendredis. Initialement, cela devait avoir lieu de 9h30 à 15h30, tel que le quart de travail des autres jours de la semaine. Cependant, en respectant la charge horaire destinée à la formation en groupe du même domaine, nous nous sommes mis d'accord pour débiter plus tôt. Ainsi les rencontres ont eu lieu, tous les vendredis de 8h00 à 13h00.

La formule pédagogique adoptée dans la majorité des cours de formation était répartie en 4 étapes : (1) présentation et discussion des théories liées au projet ; (2) construction et présentation des plans de cours ; (3) analyse des plans de cours et (4) ajustement collaboratif des plans de cours.

La première étape - la présentation et la discussion de théories liées au projet – d'exposés magistraux avait pour objectif de discuter les principales notions adoptées par le PHAVI pour la construction d'une méthodologie interdisciplinaire d'enseignement en éducation physique. Cette étape était nécessaire afin de présenter aux enseignants la notion d'habileté sociale, ainsi que de nouvelles théories (modèle de développement transactionnel-écologique, écologie du sens, la notion d'intervention éducative), vu qu'ils connaissaient seulement la proposition constructiviste en éducation physique, de João Batista Freire, et la conception critico-émancipative, d'Elenor Kunz. Les deux apprises à l'université.

La deuxième étape - construction et présentation de plans de cours – était réservée à l'élaboration des plans de cours et/ou d'activités qui seraient appliquées par les enseignants la semaine suivante. Les plans devaient être construits en fonction des objectifs et des théories

fondatrices du PHAVI, discutées lors de la première étape de formation. Cette étape était centrée sur les enseignants, contrairement à la première, centrée sur la formatrice. Ainsi, il n'y avait aucune intervention de notre part pendant la préparation des plans de cours.

La troisième étape - analyse des plans de cours - avait pour objectif la discussion collective des plans de cours en fonction des objectifs et des théories du PHAVI. Dans cette étape, les plans de cours et/ou activités construits au deuxième moment étaient présentés au groupe et soumis à l'appréciation des pairs. Tous les participants pouvaient (et étaient encouragés) à poser des questions, discuter des commentaires et/ou des remarques critiques à propos des activités proposées. Cet échange d'expériences et de connaissances avait pour but l'amélioration de la qualité des classes du PHAVI, l'approfondissement des objectifs du projet, l'organisation générale des classes, et l'adhésion et satisfaction des élèves aux cours, mais aussi à la consolidation des notions théoriques du PHAVI de la part des enseignants à travers la compréhension, et l'intégration effective de ces notions au quotidien des classes.

Finalement, la dernière étape de la formation - adaptation des plans de cours - correspondait au retour des professeurs sur les plans de cours et/ou activités préalablement élaborés afin de réaliser des changements (si nécessaire) en fonction des questions discutées en équipe.

L'organisation des rencontres de la formation a été fondée sur deux présupposés de la recherche-action : (a) la déconstruction des relations classiques entre savoir x action et chercheur x sujet ; et (b) la recherche d'équilibre entre les connaissances et l'action.

En ce qui concerne (a) la déconstruction des relations entre savoir x action et chercheur x sujet, il était essentiel que les enseignants se voyaient comme porteurs de connaissances ayant un rôle dans la construction de la méthodologie d'enseignement interdisciplinaire en éducation physique. En effet, l'un des objectifs du PHAVI était que la méthodologie d'enseignement développée pouvait s'appuyer sur des théories, mais, principalement, et avant tout des particularités du contexte dans lequel elle s'est construite. À cet effet, la médiation des rencontres a été conduite de manière soignée, chaleureuse et conviviale, entre le formel et l'informel. Cette stratégie a été adoptée tenant compte de la nécessité de créer un environnement

où les enseignants qui n'étaient pas habitués à être écoutés et reconnus pour leur savoir pouvaient se sentir suffisamment à l'aise et confiants pour s'exprimer.

En ce qui concerne (b) la recherche d'équilibre entre la connaissance et l'action, Lhotellier et St-Arnaud (1994) défendent la poursuite constante de cet équilibre afin de ne pas courir le risque de développer une connaissance fondée sur la rupture du pouvoir d'agir (scientisme et nominalisme) ou, au contraire, de développer une recherche rapide sans réflexion ou non contrôlée par la connaissance (activisme et empirisme). De cette façon, Lewin (1946), Lhotellier et St-Arnaud (1994) et Bourdieu, à l'occasion d'un débat à Val Fourré en France (Carles, 2001) affirment l'importance de rompre la résistance de l'homme d'action à tout ce qui est lié à la recherche et à l'univers scientifique. Selon ces auteurs, la résistance provient (1) de la compréhension des praticiens qui jugent inutile de réaliser l'analyse de ses actions ; et (2) du préjugé des chercheurs envers eux. Nous en ajouterions (3) la difficulté de l'homme d'action à traduire des théories dans des actions quotidiennes, étant donné l'écart entre les premières et les deuxièmes.

Ainsi, hormis le fait de créer un environnement dans lequel les enseignants pouvaient se sentir rassurés et libres pour s'exprimer, il était fondamental de garantir un espace de réflexion sur leurs pratiques et d'offrir un moment de discussion sur le rôle des théories dans leur conduite pédagogique. De cette manière, les étapes 2, 3 et 4 des rencontres de formation ont été planifiées pour avoir lieu toutes les semaines, axées principalement sur les enseignants avec très peu d'intervention de notre part.

### **3.3. Sujets de la recherche et technique d'échantillonnage**

#### **3.3.1. La sélection des sujets de recherche**

Étant donné le contexte exposé dans la section précédente, l'objectif de l'étude, et les questions de recherche présentées dans le chapitre I – problématique (p. 26), les sujets de cette

thèse étaient les enseignants intervenants du PHAVI. Leur sélection a été faite par une stratégie hybride d'échantillonnage misant sur les techniques qualitatives par critères (*criterion sampling*) et occasionnelle (*convenience sampling*).

Concernant la technique d'échantillonnage par critères, elle se justifie parce que les sujets de recherche choisis répondent à un critère d'importance prédéterminé (le fait que les enseignants d'éducation physique participaient au PHAVI). Cette stratégie de sélection de sujets est habituellement employée dans des recherches qui visent à évaluer des éléments qualitatifs des programmes et projets, ayant le potentiel d'obtention d'informateurs susceptibles à offrir des renseignements riches qui peuvent révéler des qualités et/ou des faiblesses de ces programmes (Patton, 2002).

Du côté de la technique d'échantillonnage occasionnel, sa caractéristique concerne la possibilité d'accéder facilement à des sujets de recherche, ce qui justifie son utilisation dans la stratégie d'échantillonnage adopté dans ce projet (Lamoureux, 2006 ; Zihisire, 2011). Même si la technique d'échantillonnage occasionnel peut amener à distorsions importantes dans les résultats en fonction de son caractère peu contrôlée, il est indéniable que dans ce cas, les sujets pourraient, en théorie, être facilement accessibles.

Prenant en compte ces critères, neuf enseignants étaient admissibles à participer à la recherche. Ce nombre correspond au total d'enseignants qui ont terminé l'année scolaire en tant qu'intégrants du PHAVI. De ces enseignants, cinq étaient des intégrants depuis le début du projet. Outre ce détail, tous ont été contactés et invités à participer à notre recherche.

L'invitation initiale pour participer à la recherche a été effectuée par contact téléphonique. Dans ce moment, les sujets ont été informés de la thématique de la recherche, ainsi que de la nécessité de se rendre disponibles deux jours différents pour participer à un entretien individuel et à un groupe de discussion<sup>47</sup>. Ils ont été également avertis que leur participation était facultative et qu'ils avaient le droit de refuser l'invitation.

En cas d'acceptation, un sondage avait lieu pour définir une date pour les entretiens, vu qu'elles seraient réalisées toutes dans une même journée (dans des horaires différents<sup>19</sup>). En dépit de nombreuses tentatives, seulement quatre enseignants ont répondu à l'appel. Parmi les

---

<sup>47</sup> Les techniques de collecte des données seront mieux discutés dans les prochaines sections.

problèmes rencontrés, nous avons eu des appels manqués, des numéros non attribués ou des appels qui allaient directement sur la messagerie.

Face à ce cadre, nous avons décidé de fixer un rendez-vous pour les entretiens avec les enseignants qui avaient déjà accepté de participer à notre recherche et qui avaient donné leurs disponibilités. De cette manière, nous avons les envoyés des messages WhatsApp<sup>48</sup> pour informer la date, l'horaire des entretiens et l'endroit. Puis, nous avons demandé l'accusé de réception et la confirmation de présence. À la suite, nous avons continué d'essayer de contacter les autres enseignants par messages (SMS et WhatsApp) et courriels. Les messages envoyés expliquaient brièvement l'objet du contact et sollicitaient que ces derniers cherchassent à nous contacter à travers un appel téléphonique, messages ou courriels. Malheureusement, cette deuxième tentative n'a pas abouti. D'une certaine façon, cela a été prévu. Puisque durant la formation nous avons appris que la majorité des enseignants ne consultaient pas leurs courriels régulièrement (certains n'avaient même pas d'adresse courriel avant de commencer le PHAVI) et d'autres n'ont pas reçu le message envoyé par WhatsApp<sup>49</sup>.

À l'approche de la date des entretiens, nous avons envoyé deux rappels aux enseignantes confirmées, pour leur participation à la recherche (message via WhatsApp). Ces rappels ont été envoyés une semaine à l'avance et deux jours avant le jour de l'entrevue. À ce moment nous avons également réessayé de contacter les 5 autres enseignants qui n'avaient pas répondu avant. Les essais ont inclus l'envoi de messages (sms et WhatsApp), envoi de courriel, et appels téléphoniques. Une semaine avant les entretiens nous avons réussi à contacter deux autres enseignantes, une par appel téléphonique et l'autre à travers WhatsApp. Les deux ont acceptés de participer, mais seulement une pourrait prendre part à l'entretien. Pour celle qui ne pouvait pas, nous avons convenu d'un rendez-vous à une autre date. Deux jours avant les entretiens, nous avons essayé de contacter les deux enseignants manquants et nous avons réussi à contacter un. Il a accepté l'invitation et a dit qu'il serait disponible pour l'entretien. Cependant, il n'est jamais présenté et n'a pas justifié le motif de son absence.

Quelques mois plus tard, nous avons repris contact avec les cinq enseignantes que nous avons vu passer aux entretiens pour nous assurer de leur participation au groupe de discussion.

---

<sup>48</sup> Application de messagerie instantanée très populaire au Brésil accessible par internet.

<sup>49</sup> L'application possède une option pour indiquer si les messages ont été reçus.

Nous avons également contacté l'enseignante contactée dans le deuxième tour et qui n'avait pas de disponibilité dans la journée de l'entretien. Ce nouveau contact avait pour objectif de faire un nouveau sondage avec les disponibilités de chacune, puisque cette fois toutes devraient se réunir obligatoirement le même jour et à la même heure. À l'exception d'une des enseignantes toutes ont répondu aux messages envoyés à travers WhatsApp. Pour cette enseignante qui n'a pas répondu et les autres trois qui n'ont pas participé des entretiens nous avons de nouveau essayé de les contacter via messages et emails. Seulement un enseignant a répondu, celui que nous n'avions jamais réussi à avoir. Celui-ci a accepté d'y participer et nous a donné des disponibilités pour participer aux entretiens et au groupe de discussion.

Avec la disponibilité d'horaire des six enseignantes, nous avons décidé de convenir d'une date, horaire et endroit pour la réalisation du groupe de discussion (et d'entretiens pour ceux qui ne l'avaient pas passé). Dans cette étape, toute la communication aux participants (confirmation et rappel du rendez-vous) a été faite par messages (WhatsApp). La seule exception était le contact réalisé au dernier enseignant auquel les informations de date, horaire et endroit ont été transmises par appel téléphonique.

Tout comme pour les entretiens, nous avons envoyé des rappels pour la participation du groupe de discussion (messages). De la même façon, de nouvelles tentatives de prise de contact avec les enseignants qui n'avaient jamais répondu à nos appels, messages et courriels ont été effectuées. Des trois enseignants manquants, nous sommes parvenus à établir contact avec deux autres enseignants qui n'avaient pas encore réalisés d'entretiens. Ils ont accepté de participer et confirmé la date, or les deux ont été absents le jour et à l'heure convenu. En plus de ces absences, et de l'enseignante que nous n'avions pas réussi à contacter (qui avait déjà effectué l'entretien), deux autres enseignants qui avaient confirmé leur présence n'ont pas participé du groupe de discussion. L'une des enseignantes n'a pas pu venir en raison de problèmes de santé dans sa famille et l'autre n'a pas justifié son absence. Ainsi, nous avons pu compter avec la participation de six sur neuf enseignants du PHAVI, sachant que seulement quatre ont participé des deux étapes (entretien et groupe de discussion) et deux seulement d'un (l'entretien).

### 3.3.2. À propos de sujets de la recherche

Tel qu'expliqué précédemment, seulement six enseignantes<sup>50</sup> du PHAVI ont accepté de participer à notre étude, prenant part aux entretiens et/ou aux groupes de discussions. De ces enseignantes, une a commencé ses activités avec le PHAVI en cours de route (elle a joint l'équipe dans le deuxième semestre de 2015). Les seuls trois enseignants hommes du PHAVI, bien qu'ils aient accepté et confirmé leur participation, ils ne sont pas venus à l'entrevue et au groupe de discussion, et pour cette raison n'ont pas contribué à notre recherche.

Les enseignantes qui ont participé de l'étude ont été celles qui ont effectivement suivi les formations hebdomadaires, avec leur présence physique et leur participation dans les discussions suscitées chaque semaine. Les trois enseignants qui n'ont pas participé à notre enquête sont ceux qui ont eu moins de dix pour cent d'assiduité aux rencontres des formation.

Concernant le groupe de enseignantes, les sujets de la recherche, toutes sont diplômées d'universités privées de la région de la *Baixada Fluminense*, offrant des cours de baccalauréat en éducation physique. Seulement deux possédaient des diplômes issus par des microprogrammes de deuxième cycle dans des domaines associés à l'éducation physique, mais aucun reliées à l'éducation physique scolaire.

Des six participantes de la recherche, quatre ont travaillé exclusivement pour le projet pendant l'année 2015, quant aux autres elles disposaient d'autres activités en dehors de l'éducation physique scolaire (salles de sport et club sportifs). La majorité ayant déjà travaillé dans des projets gouvernementaux dans des villes de la région (assez commun dans les villes de la *Baixada Fluminense*). Cependant c'était la première fois qu'elles passaient par un processus sélectif avec une évaluation de leur diplômes et expériences professionnelles<sup>51</sup>.

---

<sup>50</sup> Puisque seulement des femmes ont participé de la recherche, nous avons adopté les désignations au féminin pour faire référence aux participantes de la recherche.

<sup>51</sup> Le DEVM, responsable par le recrutement des professeurs qui ont intégrés le JEC, a lancé un communiqué pour la sélection d'enseignants pour le projet. Le communiqué présentait des critères d'évaluation, ponctuation et classification des candidats en fonction de leur formation et expérience professionnelle.

Finalement, la majorité des participantes de cette recherche, habitaient dans des villes voisines de Mesquita, aussi localisées dans la *Baixada Fluminense*. Seulement une enseignante habitait dans la ville même.

### **3.4. Les techniques de collecte des données**

Compte tenu du fait que l'étude de cas est une méthode qui vise à l'obtention d'« **une information exhaustive au sujet d'une situation** »<sup>52</sup> (Lamoureux, 2006, p. 59), sa mise en pratique comprend l'utilisation de données provenant de plusieurs sources d'information. Dans notre recherche, les données qui ont été recueillies étaient des documents et des transcriptions d'entrevues et de débats menés par un groupe de discussion. Nous les présentons dans cette sous-section.

#### **3.4.1. Analyse des documents**

Dans la société contemporaine, la plupart des actions humaines laissent une trace sur des papiers et / ou des objets, ce qui constitue une riche source d'informations pour la recherche sur le terrain. Ce répertoire, qui comprend des documents, archives, objets, artefacts, etc., peut signaler des pistes passibles d'être exploitées par le chercheur dans le cadre des travaux sur le terrain (Patton, 2002). Il fournit, au chercheur, des renseignements concernant des dispositions, des systèmes, des moyens, etc., qui ne peuvent pas être observés au moment même de l'investigation sur le terrain. Par exemple : des actions qui ont eu lieu avant le début de la recherche (Patton, 2002).

Dans le cadre de notre étude, nous avons cherché toute sorte de documents produits par les enseignantes d'éducation physique pendant leur participation au PHAVI, soit : des plans des

---

<sup>52</sup> La situation étudiée peut faire référence à une personne, groupe ou phénomène particulier (Lamoureux, 2006), ou une période de temps (Babbie, 2013).

leçons pour le cours, des rapports des activités, des journaux de bord, etc. Ces documents sont des outils importants pour comprendre le processus de construction de la méthodologie interdisciplinaire en éducation physique.

Tous les documents analysés ont été produits par les enseignantes pendant le PHAVI. Ces documents ont été élaborés et archivés tout au long de l'année 2015, alors que le PHAVI était encore en cours.

L'archivage des documents a été nécessaire en vue de pouvoir les analyser au moment de la clôture du projet. Les documents ont été archivés de deux manières, archivage papier (photocopie) et archivage numérique (documents PDF). Ainsi, les documents rendus par les enseignants hebdomadairement (plans de cours) et toutes les deux semaines (rapports d'activités) à la coordination ont été photocopiés et scannés (pièces jointes des archives), pour que les documents originaux puissent être retournés au propriétaire.

De cette manière, chacun pouvait construire son propre portfolio d'activités, à partir de plans de leçons du cours, avec un accompagnement et une évaluation des activités en accord avec les objectifs établis par eux-mêmes et ceux établis par le PHAVI. Ce système a également permis aux enseignants d'évaluer la dynamique de fonctionnement des activités tout au long de l'année. Les photocopies ont constitué l'archive de sauvegarde de la recherche, sur le PHAVI, et il a servi de base documentaire d'analyse de la recherche. L'archivage digital a permis aux enseignantes participantes au projet d'avoir accès à leurs propres documents comme ceux de leurs collègues. Ces documents sont encore disponibles à travers un *drive* partagé (Google Drive).

### **3.4.2. Entrevues semi-dirigées**

L'entrevue semi-dirigée est une technique de collecte de données qui promeut des interactions verbales entre des interlocuteurs engagés volontairement dans une conversation ayant comme objectif le partage des savoirs experts et de dégager, en collaboration, une compréhension d'un phénomène commun aux individus impliqués dans l'échange (Savoie-Zajc,

2010). Cette technique permet d'explicitier, de comprendre et d'apprendre l'univers de l'autre, en même temps qu'elle permet l'organisation et la structuration de la pensée par les interlocuteurs en présence. Cela peut amener à un processus émancipatoire de la part des sujets, compte tenu du fait que la technique enclenche des réflexions, des prises de conscience et des transformations (Savoie-Zajc, 2010).

Ainsi, dans notre recherche, les entrevues semi-dirigées ont eu pour but de (1) promouvoir la réflexion des enseignants à l'égard de leurs interventions et de leur participation au PHAVI ; (2) expliciter les fondements méthodologiques utilisés dans leurs mises en pratique ; (3) comprendre le processus de développement des activités ; et, finalement, (4) laisser émerger leur perception de la validité de la méthodologie construite (Annexe I).

Il faut remarquer que les entrevues ont été menées par une collaboratrice<sup>53</sup> externe au groupe. Cette décision a été prise en raison de notre implication au PHAVI, surtout notre rôle d'animatrice des séances de formation et des liens d'amitié qui se sont développés entre moi et les enseignants pendant la mise en œuvre du programme. Nous croyons qu'à cause de ces rapports notre présence aux entrevues pourrait mener à des réponses biaisées des enseignants, dans le sens de camoufler les points négatifs et les contraintes du processus. L'enquêtrice collaboratrice en question a participé à une formation sur les techniques d'entretien en sciences humaines et a reçu une formation de base sur notre sujet de recherche.

Le 20 novembre 2016 (presque un an après la clôture du PHAVI) cinq entretiens ont été réalisés et enregistrés (audio).. Puisque ces entrevues ont été effectuées rétrospectivement (lorsqu'il y a un écart de temps entre la fin du processus de recherche et l'entrevue), elles ont été conçues en supposant que lorsque les individus répondent à des questions d'entretien basées sur des souvenirs d'expériences épisodiques passées, ces individus seront plus précis et fiables que lorsqu'ils sont obligés de déduire et de reconstruire des réponses à des questions générales (Côté, Ericsson, et Law, 2005 ; Ericsson et Simon, 1990).

De plus, les rapports verbaux de caractère rétrospectif permettent (« obligent ») aux sujets d'organiser en concepts verbalisés et principes de bases ce qu'ils ont appris dans les

---

<sup>53</sup> Les entretiens ont été réalisés par l'étudiante de maîtrise Nathalia Ronfini, membre du collectif de recherche Inter@ctiva, dirigé par le professeur Milton N. Campos.

expériences de recherche, telle que le PHAVI. Cette organisation se donne à partir de l'information disponible aux individus au moment du rapport et qui peut ne pas réfléchir la façon dont l'apprentissage a été codifié (Ericsson et Simon, 1980). Vu que les enseignants ont eu de nombreuses opportunités dans le PHAVI pour discuter sur les processus d'apprentissage des jeunes, le développement des activités du programme, ainsi qu'ils ont été stimulés à s'exprimer tout au long du projet, les entrevues de caractère rétrospectif visaient à comprendre la façon dont les enseignantes se sont approprié des notions centrales du cadre théorique qui ont orienté la construction des activités développées dans le PHAVI.

Pour cette raison, l'espace de temps entre la fin du PHAVI et la réalisation des entretiens a été très important, une fois qu'il a permis d'accéder à des informations de la mémoire sur long terme<sup>54</sup> (Ericsson et Simon, 1990), et ainsi vérifier quels aspects de la participation des enseignantes dans le projet ont été retenus, par exemple : (1) des activités construites/développées dans le PHAVI; (2) des aspects négatifs et/ou faiblesses de la mise en œuvre du PHAVI ; (3) du processus d'appropriation du cadre interdisciplinaire du PHAVI ; (4) des effets de l'intervention sur les élèves à propos, du développement des habiletés sociales.

Le jour de l'entretien, le groupe des intégrants du PHAVI a organisé une rencontre amicale dans la ville de Nova Iguaçu (ville voisine de Mesquita) dans des lieux du SESC<sup>55</sup> auquel une des participantes en était associée. Parallèlement à cette réunion, les enseignantes du PHAVI ont suivi individuellement des entretiens rythmés par l'enquêtrice, dans un espace tranquille et silencieux.

Dû à l'absence de certains enseignants à cette première rencontre, nous avons offert aux absentes la possibilité de participer à nouveaux aux entretiens. Le deuxième tour a été réalisé dans la matinée du 24 février 2017 dans l'auditorium principal de l'École municipale Rotariano Arthur Silva, à Mesquita. En après-midi de ce même jour, un groupe de discussion a été mis en place. Malgré cette nouvelle opportunité seulement une des quatre enseignantes manquantes s'est présentée pour réaliser l'entretien.

---

<sup>54</sup> La mémoire à long terme se distingue de la mémoire à court terme par la durabilité et la stabilité de son stockage (Ericsson et Kintsch, 1995).

<sup>55</sup> SESC - *Serviço Social do Comércio* (traduction: Service sociale du commerce) - organisme à but non lucratif ayant des nombreuses installations sportives et culturelles partout au Brésil, accessible à des personnes qui travaillent dans le secteur tertiaire.

### 3.4.3. Groupe de discussion

Le groupe de discussion est une technique de recherche qui recueille des données discursives d'un processus d'interaction entre les participants autour d'un sujet donné par un médiateur (Kitzinger, 1994 ; Morgan, 1996).

Un des aspects le plus importants de cette technique, et au même temps le moins consensuel entre les auteurs qui l'étudient, renvoie à la taille du groupe de discussion (McLafferty, 2004). En moyenne, le groupe de discussion réunit un animateur et six à douze participants (Backes, Colomé, Erdman et Lunardi, 2011 ; Geoffrion, 2010 ; Simard, 1989). Cependant, cette quantité de participants peut varier en fonction de l'objectif de la recherche et de l'expertise/caractéristique de l'animateur. Ainsi, il est possible de créer un groupe de discussion variant entre 4 et 20 participants (McLafferty, 2004).

Par exemple, Greenbaun (1988) à partir d'une perspective de marché considère que 8 à 10 participants c'est le nombre idéal de participants dans un groupe de discussion, tandis que Kitzinger (1995) défend que la composition des groupes, dans le champ de la santé et médecine soit de 4 à 8 participants. Selon Backes et collègues (2011), et Morgan (1996), dans des études où l'objectif est d'atteindre la profondeur de l'expression de chaque intégrant, il est recommandé de composer de petits groupes de discussion, une fois que cela permettra aux participants d'avoir plus de temps pour exprimer leurs points de vue, et au médiateur d'attribuer la parole de manière équilibrée plus facilement. Effectivement, selon Twin (1998) le plus important, n'est pas la quantité de participants dans le groupe en soi, mais qu'ils soient capables de fréquemment d'exprimer leurs idées et opinions. C'est sur ce point qu'insiste l'auteur, selon elle cela garantit la force de cette technique de recueil de données, qui consiste en dans la capacité à capturer l'interaction du groupe pour obtenir la richesse des données.

Le groupe de discussion essaie de recréer, dans une atmosphère contrôlée, des dynamiques discursives qui ont lieu dans un milieu social. Dans des tels cas, les discours engendrés dans un groupe, ainsi que les arguments présentés pour ou contre, peuvent aider certains participants à réfléchir sur un sujet auquel ils n'avaient pas pensé auparavant. Cette technique permet également d'obtenir des confidences plus difficiles à extraire lors des

entrevues individuelles, parce qu'être placé dans un groupe donne aux individus une sensation de sécurité (Geoffrion, 2010).

Dans le cadre de notre recherche, le groupe de discussion a été réalisé après l'analyse initiale des entrevues individuelles. Ce décalage était nécessaire une fois que nous désirions privilégier, dans cette rencontre, des thématiques touchées pendant les entrevues, mais que nous avons jugées importantes d'être approfondies ou discutées au sein du groupe (Annexe II).

Il convient de souligner qu'également aux entrevues semi-dirigées, le groupe de discussion a été conduit (et enregistré) par une enquêtrice collaboratrice, et cela pour les mêmes raisons que celles citées précédemment à la section 3.4.2 Entrevues semi-dirigées (p. 106). La médiatrice des groupes de discussions était de fait la même personne qui a réalisé les entretiens, vu qu'elle était déjà familiarisée avec le sujet de la recherche et que cela permettrait des interventions minimales, mais sans être passive. Puis, étant une personne familière au groupe ne faciliterait l'établissement d'une atmosphère plus détendue, en diminuant la tension entraînée par certains débats. Selon Kitizinger (1994), ces deux aspects constituent le rôle principal du médiateur.

La rencontre du groupe de discussion, comme cité auparavant a eu lieu dans l'auditorium de l'École Municipale Rotariano Arthur Silva à Mesquita le 24 février 2017 dans l'après-midi. En dépit du fait que la date choisie a été un consensus entre tous les enseignants participants du PHAVI (entre ceux qui avaient déjà réalisé l'entrevue et ceux qui ne l'avaient pas fait), seulement quatre se sont présentés. De ces mêmes, trois enseignants avaient déjà réalisé l'entretien quelques mois auparavant, et l'une a répondu à l'entretien le même jour dans la matinée.

### **3.5. L'analyse des données**

Habituellement, les recherches qualitatives produisent une quantité significative des données qui doivent être organisées et analysées pour saisir ses significations. De cette façon, il est primordial d'adopter une méthode qui permet l'identification des dimensions, catégories,

tendances, modèles, relations, etc. qui peuvent révéler les significations du recueil original des données (Alves-Mazzotti, 1991). Dans le cas de notre recherche, nous avons adopté deux approches en fonction de la nature des données, soit : l'analyse interprétative des documents, pour les plans de leçons et rapports (Bowen, 2009) ; et la *framework methodology*, pour les entrevues et le groupe de discussion (Ritchie et Spencer, 2002).

### **3.5.1. L'analyse interprétative des documents**

L'analyse interprétative de documents est une procédure systématique de révision ou d'évaluation des documents, qui pareillement à d'autres méthodes d'analyse de données visent à susciter des sens, à amener à la compréhension et à développer des connaissances empiriques (Bowen, 2009 ; Sá-Silva, Almeida et Guindani, 2009). Tandis qu'un grand groupe d'auteurs adopte l'analyse de contenu comme un outil pour l'interprétation des données provenant des documents (Pimentel, 2001 ; Sá-Silva, Almeida et Guidani, 2009), Bowen (2009) suggère une approche différente qui combine des éléments de l'analyse de contenu et de l'analyse thématique pour cette fin.

Selon Bowen (2009), la contribution de l'analyse de contenu à l'analyse des documents se donne dans un premier temps, où le chercheur réalise un examen superficiel de la documentation. À ce moment, le but est d'essayer d'identifier les passages où d'autres données significatives et pertinents à la recherche. Dans un deuxième temps, l'auteur propose une relecture attentive et plus ciblée des documents afin de procéder à la codification et à la construction de catégories, en fonction des caractéristiques des données. Cela, selon la perspective de l'analyse thématique permet l'émergence des thèmes pertinents à un phénomène, qui peuvent devenir des catégories d'analyse. Bowen (2009) admet également que les codes ou catégories peuvent être définis auparavant, particulièrement dans les cas où l'analyse documentaire est complémentaire à d'autres méthodes de collecte et analyse des données employées, de la même manière dont nous avons procédé dans notre thèse. Ainsi, nous avons suivi la recommandation de l'auteur d'appliquer aux données issues de documents, les mêmes codes utilisés dans les transcriptions d'entrevues semi-dirigées et du groupe de discussion.

Enfin, concernant ces codes, leur processus de définition serait mieux expliqué dans la sous-section suivante.

### **3.5.2. La « framework methodology »**

La *framework methodology* a été développée et affinée au sein des recherches qualitatives appliquées, depuis les années 1980, surtout comme outil d'analyse thématique des transcriptions des entrevues semi-dirigées. Cependant, ses principes généraux se sont révélés polyvalents dans un large éventail d'études, une fois qu'ils peuvent être adaptés à toute sorte de données textuelles (documents, comptes rendus de réunions, journaux, etc.). La caractéristique principale de cette méthode est la construction d'une grille (matrice) composée de lignes (cas), colonnes (codes) et 'cellules' de données résumées, qui fournit une structure dans laquelle le chercheur peut systématiquement réduire les données, et les analyser par cas et par codes (Gale, Heath, Cameron, Rashid et Redwood, 2013 ; Ritchie et Spencer, 2002), en fonction des objectifs et fondements théoriques de la recherche. L'organisation, d'une grille rend possible la comparaison systématique des données, donnant rigueur à l'analyse, une fois qu'elle établit un regard objectif du chercheur envers son matériel, et la discussion des données sont discutées à partir des éléments et de la structure de la grille (Campenhoudt et Quivy, 2011 ; Gale et al., 2013). Enfin, une matrice d'interprétation de données guide le chercheur dans l'étude de relations possibles entre les éléments de la recherche, et agit comme un support aux conclusions soulevées par lui-même (Lamoureux, 2006).

La *framework methodology* est un processus analytique qui implique un certain nombre d'étapes distinctes et interconnectées les unes avec les autres, soit : (1) la familiarisation avec les données ; (2) l'identification du cadre thématique ; (3) l'indexation ; (4) l'arrangement des données dans la matrice analytique ; et (5) l'interprétation des données (Ritchie et Spencer, 2002).

La première étape, la *familiarisation avec les données*, consiste en la quête des idées clés et des thèmes récurrents présents dans l'ensemble des données par le chercheur. La

familiarisation implique d'écouter les enregistrements vidéo et/ou audio, lire les transcriptions, étudier les notes d'observations, etc. en prenant note des premières impressions et réflexions concernant les informations saisies du corpus (Gale et al., 2013 ; Ritchie et Spencer, 2002).

Une fois que le matériel a été examiné, la deuxième étape a lieu : l'*identification du cadre thématique* (Ritchie et Spencer, 2002), ou *Codage* (Gale et al., 2013). À ce moment, le chercheur doit établir les codes qui seront mis en place dans le cadre thématique dans lequel les données seront tamisées et triées. Ces codes peuvent être prédéfinis par les théories qui fondent l'étude, par les objectifs de recherche, ou par des domaines spécifiques d'intérêt de l'investigation; ou ils peuvent être définis à partir du matériel lui-même, à travers un processus de codage ouvert. Dans ce processus, le chercheur revient sur ses notes et essaye d'identifier les questions clés, les concepts et les thèmes selon lesquels les données peuvent être examinées et référencées. C'est un processus d'identification de tout ce qui pourrait être pertinent dans le matériel, à partir de perspectives aussi différentes que possible. Il faut remarquer que la conception et l'affinement d'un cadre thématique n'est pas un processus automatique ou mécanique. Au contraire, il implique à la fois la pensée logique et intuitive. C'est-à-dire porter des jugements sur les sens, la pertinence et l'importance des problèmes, ainsi que sur les liens implicites entre les idées (Gale et al., 2013 ; Ritchie et Spencer, 2002).

Le cadre thématique est ensuite appliqué aux données sous leur forme textuelle, en indexant les catégories et codes précédemment définis. Cette étape consiste dans l'*indexation*. Ce travail comprend l'enregistrement, en marge de chaque transcription, des références d'indexation. Ces références à leur tour correspondent à l'attribution de chaque code/catégorie, d'un numéro ou d'une abréviation, ce qui rend l'indexation plus facile tout au long du texte. Encore une fois, cette étape implique de nombreux jugements concernant le sens et l'importance des données qui se présentent au chercheur. Dans chaque passage, il doit déduire et saisir les significations implicites dans le texte, en fonction du contexte de la recherche, et du contexte général, en même temps qu'il fait l'enregistrement des références d'indexation. Il est indéniable qu'il s'agit d'un processus de jugement subjectif et ouvert à de différentes interprétations, cependant en adoptant un système d'annotation des données textuelles, le processus est rendu visible et accessible aux autres, qui peuvent voir par eux-mêmes la façon dont les données sont triées et organisées (Gale et al., 2013 ; Ritchie et Spencer, 2002).

La quatrième étape, *l'arrangement des données dans la matrice analytique* (Ritchie et Spencer, 2002) ou la *cartographie* (Gale et al., 2013), comprend la construction d'une grille dont les données sont arrangées, selon les codes et catégories déterminés au préalable. Il s'agit, alors, d'« extraire » les données de leur contexte d'origine et de les réorganiser dans la matrice analytique. Les grilles sont conçues avec des titres et des sous-titres qui peuvent être extraits du cadre thématique, des questions de recherche, ou selon la compréhension du chercheur par rapport à la meilleure façon de présenter et d'écrire l'étude. Un bon travail de cartographie résulte en l'équilibre entre la réduction des données et la préservation de sens originaux des mots des sujets de recherche. Ainsi le chercheur doit inclure dans la matrice des passages de textes avec des références particulières, comme des résumés condensés des points de vue des répondants ou de ses expériences (Gale et al., 2013 ; Ritchie et Spencer, 2002). Les grilles peuvent être présentées par thème ou par cas. Lorsqu'une approche thématique est adoptée, les grilles sont établies par thème/codes et des entrées sont faites pour chaque répondant, qui peuvent être regroupées dans la matrice par ses caractéristiques, par ses dimensions connues, par ses effets sur les modèles d'expérience, etc. La seule exigence est que les cas soient toujours placés dans le même ordre dans chaque grille, de sorte que l'ensemble des données puisse être facilement revu. Cette exigence s'applique également si une approche par cas est adoptée. C'est-à-dire que les grilles établies pour chaque cas doivent contenir des thèmes et ce toujours dans le même ordre (Ritchie et Spencer, 2002).

Une fois que toutes les données ont été tamisées et cartographiées, la cinquième et dernière étape de la *framework methodology* démarre : *l'interprétation des données*. C'est dans cette étape que les données commencent effectivement à être rassemblées par les caractéristiques clés, et à être « décodifiées » dans son ensemble. Bien que le processus d'identification des catégories émergentes, des associations et des modèles soient notés et enregistrés initialement pendant les phases d'indexation et de cartographie, le processus sérieux et systématique d'interprétation de données débute quand le chercheur revient sur ses objectifs et questions de recherche en regardant son matériel. Tel que les étapes précédentes, l'interprétation de données ne constitue pas un processus mécanique, une fois que les conceptualisations et connexions ne sont pas évidentes pour le chercheur. Au contraire, c'est un processus graduel, dont les caractéristiques et les différences entre les données sont identifiées,

peut-être en générant des typologies, en interrogeant des concepts théoriques (concepts *a priori* ou issus des données), ou en établissant des liens entre les catégories pour explorer les relations et/ou les causalités. Il s'agit d'un processus d'immersion dans les données qui déclenche des associations, dont l'analyste n'est presque pas capable de reconnaître les origines (Gale et al., 2013 ; Ritchie et Spencer, 2002).

Bref, la *framework methodology* est une méthode d'analyse de données systématique et disciplinée, mais qui s'appuie sur la capacité créative et conceptuelle du chercheur pour déterminer le sens, la saillance et les connexions entre les données. Sa force réside exactement dans la proposition d'une procédure bien définie, qui permet au chercheur lui-même, ainsi que ses pairs, de reconsidérer et retravailler des idées précisément parce que le processus analytique a été documenté, donc il est accessible (Ritchie et Spencer, 2002).

### **3.5.3. La construction de la matrice analytique**

Tel qu'il est indiqué dans la section précédente les codes qui constituent la matrice analytique sont définis en fonction de la nature du problème, des objectifs et des questions de recherche, ou à partir des données elles-mêmes. Si le chercheur adopte un cadre théorique qui lui permet de mettre en évidence les dimensions initiales, les catégories d'analyse, les relations attendues, etc. Tout cela devrait être explicité et les codes peuvent être définis *a priori*. Si, au contraire, il opte pour une orientation plus ouverte, sans un cadre de référence interprétatif fermé, ou des dimensions ou des catégories définies, il est préférable que le chercheur adopte un processus de codage ouvert (Alves-Mazzotti, 1991 ; Gale et al., 2013). De cette façon, dans notre thèse, le processus de codage adopté était celui *a priori*.

La définition des codes, ou comme nous avons appelé les paramètres d'analyse, a été réalisé en fonction des notions centrales qui relient le cadre théorique de notre recherche, du PHAVI, et la conséquente méthodologie d'enseignement en éducation physique, présentés dans le Figure 13 (p. 77). Ainsi, nous sommes arrivés à trois paramètres, soit l'**épistémologie constructiviste**, le **langage**, et l'**interdisciplinarité (analyse à plusieurs niveaux)**. De ces

paramètres, il faut remarquer deux points : (1) l'adoption du terme interdisciplinarité à la place d'analyse à plusieurs niveaux ; et (2) l'adoption des notions centrales à la place des concepts clé de chaque théorie.

En ce qui concerne l'adoption du terme interdisciplinarité à la place d'analyse à plusieurs niveaux, cela a été fait pour des raisons esthétiques, afin de rendre la matrice moins polluée visuellement. Deuxièmement, cette décision a contribué au processus d'analyse, vu qu'elle a mis en évidence d'autres idées reliées à la notion d'analyse à plusieurs niveaux, qui a son tour a justifié l'adoption du cadre interdisciplinaire de la recherche.

L'adoption des notions centrales à la place des concepts clés de chaque théorie se justifie en fonction de la conception d'interdisciplinarité que nous avons adoptée dans cette recherche, et qui a été exposée dans le chapitre I – problématique (p. 18). L'interdisciplinarité dans cette étude ne constitue pas un agglomérat des parties des disciplines, mais de leur intégration. L'interdisciplinarité, c'est la pensée conjonctive (Lemay, 2011).

Les trois paramètres d'analyse représentent, alors, les concepts centraux résultants de l'intégration du cadre théorique de notre recherche, largement discutée dans les chapitres I et II (problématique et cadre théorique), et résumée dans la figure 15 (p. 117), qui : (1) nous a permis de réaliser l'intégration de ces théories (épistémologie constructiviste) ; (2) consiste en l'aspect principal qui relie chacune de ces théories (langage) ; et (3) nous a amené à réaliser une recherche qui intègre des théories de plusieurs domaines de connaissance (interdisciplinarité)



Figure 15. Résumé des aspects fondamentaux

Il faut remarquer que chaque paramètre d'analyse englobe un groupe de notions théoriques centrales qui, non seulement explique l'adoption de ces paramètres, mais qui oriente la quête de réponses aux questions dans les données.

Concernant les questions de recherche, elles ont orienté la définition des unités d'analyse. En ce sens, les trois objets d'étude, identifiés lors de démembrement de l'objectif général de la recherche, et qui ont orienté la définition des objectifs et questions de recherche spécifiques, ont également inspiré la définition des unités d'analyse, comme exposé dans la figure 16 (p. 118).

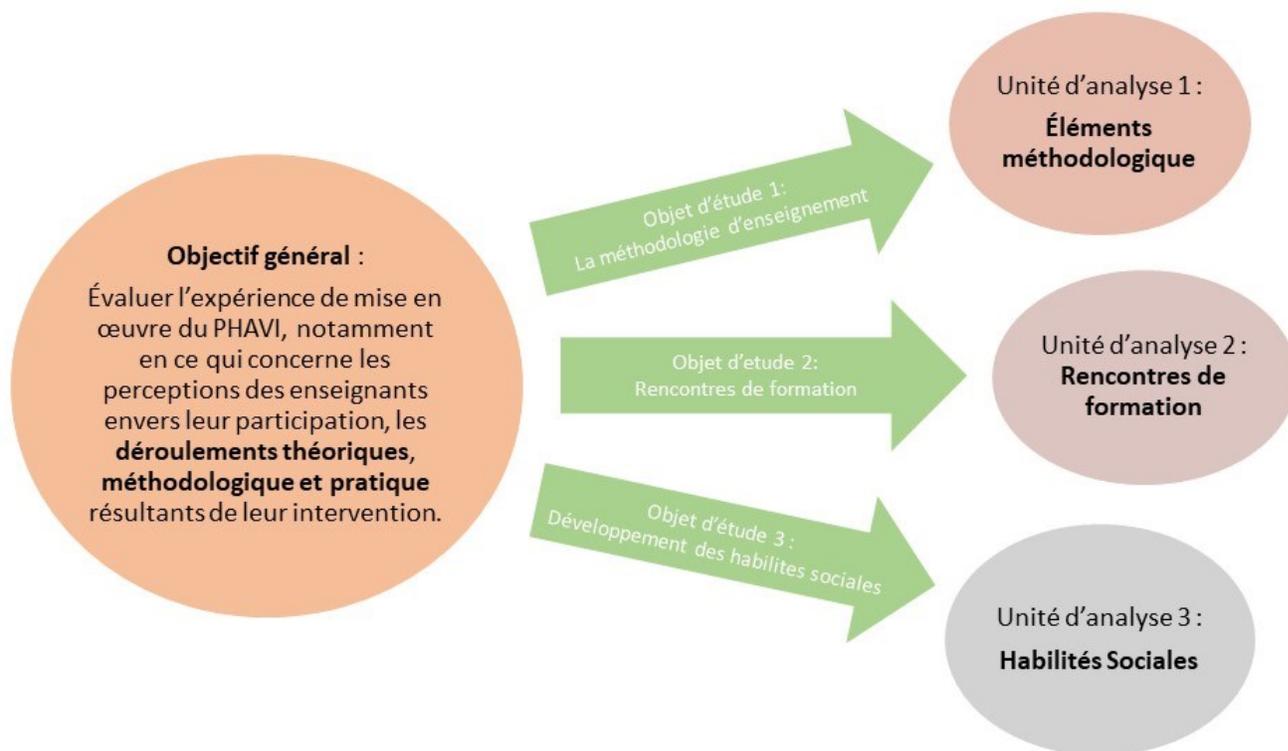


Figure 16. Unités d'analyse

En tenant compte de tout ce qui a été discuté, nous avons construit des matrices analytiques, pour chaque enseignante, vu que nous avons adopté une approche par cas, au lieu d'une approche thématique pour la présentation des matrices. Le processus de construction de ces matrices, de la version préliminaire jusqu'à la version finale, sera présenté dans le chapitre suivant, une fois qu'il s'agit des étapes prévues du processus d'analyse des données selon la *framework methodology*.

La construction de ces grilles visait non seulement à fournir un arrangement optimal des données dans la matrice, en permettant une visualisation globale, la comparaison, et la

compréhension de celles-ci par le chercheur ; mais visait également à expliciter la rigueur dans notre thèse, obtenue à partir de la triangulation.

### **3.5.4. Triangulation**

La notion de triangulation en sciences humaines a été inspirée par la stratégie militaire et la navigation, où ils utilisent les principes de base de la géométrie, pour tracer la localisation exacte d'un objet à partir de plusieurs points de référence. Dans ce sens, le processus de « trianguler » en sciences humaines pourrait aider à améliorer la précision de jugements des chercheurs qualitatifs, en collectant différents types de données portant sur le même phénomène (Azevedo, Oliveira, Gonzalez, et Abdalla, 2013 ; Jick, 1979). C'est-à-dire que dans sa conception initiale, la triangulation cherchait la validation des résultats de recherches qualitatives qui adoptaient une méthode unique, et cela à partir de l'utilisation des perceptions multiples (visant à la clarification des sens) et la vérification de la répétabilité d'une observation ou interprétation (Flick, 2004 ; Golafshani, 2003 ; Stake, 2000).

La conception de triangulation comme outil ou stratégie de validation a été reformulée au fil du temps, aujourd'hui elle est comprise comme une alternative à la validation qui s'oriente de plus en plus vers l'enrichissement et l'approfondissement des connaissances. C'est-à-dire que la combinaison de différentes perspectives méthodologiques, matériaux empiriques, et la participation de plusieurs chercheurs dans une seule étude, doit être comprise comme une stratégie pour augmenter la rigueur, l'amplitude, la complexité, la richesse et la profondeur dans n'importe quelle recherche. La triangulation peut se donner de quatre façons différentes, soit : (1) des données, (2) de l'enquêteur, (3) théorique, et (4) méthodologique (Denzin et Lincoln, 2000 ; Flick, 2004).

La première, la triangulation par les sources des données, se réfère à la distinction de temps, espace et sujets dans le processus de collecte des données, plutôt que de diversification des méthodes. Dans ce cas, le phénomène doit être étudié dans des dates et lieux distincts, ainsi qu'avec de sujets différents.

La triangulation de l'enquêteur vise à identifier et minimiser le regard biaisé du chercheur vers son matériel, résultat de sa condition humaine. Ainsi, cette stratégie comprend la soumission et comparaison systématique des données à l'appréciation d'autres observateurs ou enquêteurs (Denzin, 1984 ; Flick, 2004).

L'utilisation des théories ou des chercheurs avec des bagages théoriques différents dans le processus d'analyse du problème ou d'interprétation des données repose dans la triangulation théorique (Denzin, 1984 ; Flick, 2004). Finalement la triangulation méthodologique concerne l'utilisation de multiples méthodes de collecte de données, afin d'obtenir des informations du phénomène plus complètes et détaillées (Denzin, 1984 ; Azevedo, Oliveira, Gonzalez, et Abdalla, 2013).

En tenant compte de cette discussion, il est prudent d'affirmer que notre recherche a procédé à la triangulation par des données, méthodologique et théorique. La première, la triangulation par données, en fonction de l'écoulement du temps entre les étapes de collecte des données (documentaire, entretien individuel semi-dirigé, groupe de discussion). La deuxième, la triangulation méthodologique, les différents outils pour la collecte des données. Et dernièrement, la triangulation théorique, compte tenu aux théories adoptées qui fondent notre travail.

### *Conclusion*

Dans ce chapitre nous avons détaillé les procédures méthodologiques de la Thèse. Nous avons commencé par la classification de la recherche, suivie de l'exposition du contexte où elle s'est passée. Ensuite nous avons présenté les sujets qui ont participé de l'étude et la façon dont ils étaient sélectionnés. À la fin, nous avons discuté les techniques de collecte et analyse des données.

## 4. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

### *Introduction*

Ce chapitre vise à démontrer en détail la façon dont les données ont été traitées dans leur ensemble. Il a été organisé en trois parties, soit : (1) les phases « pré-analytiques » ; (2) l'analyse des données par cas ; (3) l'analyse des données globales. Dans la première partie, *les phases « pré-analytiques »*, nous avons décrit la façon dont les données ont été triées, organisées et traitées en fonction de leur nature (documents, entrevues ou groupe de discussion). La deuxième partie, *l'analyse des données par cas*, explicite les résultats des données des enseignantes et du groupe de discussion, chacun séparément. Finalement, la dernière partie, *l'analyse des données globales*, présente le résultat général de la recherche et cela à partir des informations présentées dans la sous-section précédente.

### 4.1. Les phases « pré-analytiques »

Dans cette section, nous allons présenter les étapes « pré-analytiques » de l'analyse interprétative des documents, et de l'analyse des transcriptions des entrevues semi-dirigées et du groupe de discussion, tout cela selon la *framework methodology*.

Concernant l'analyse interprétative des documents, ces étapes comprennent : (1) l'organisation des documents; (2) la familiarisation avec les données; et (3) la présentation des données. Quant à la partie de l'analyse des transcriptions des entrevues et du groupe de discussion, les sous-sections ont été organisées en fonction des étapes de la *framework methodology* mentionnées précédemment, soit : (1) la familiarisation avec les données; (2) l'identification du cadre thématique; (3) l'indexation; et (4) l'arrangement des données dans la matrice analytique.

Il est important de mentionner que malgré la nomination de cette phase comme « pré-analytique », tous les processus décrits dans cette section sont compris comme des étapes

fondamentales au processus de l'analyse des données en soi. Cette division, purement didactique, vise à faciliter la compréhension du processus d'analyse.

## **4.1.1. Analyse interprétative des documents**

### **4.1.1.1. Organisation des documents**

Le début du processus d'analyse des documents a commencé avec **l'organisation du recueil des documents** produit par les enseignantes pendant la mise en œuvre du PHAVI, soit 54 rapports d'activités, et 56 plans de leçons.

Les documents ont été triés et mis en ordre en suivant les critères ci-dessous :

- 1) La nature du document (rapport d'activité ou plan de leçon) ;
- 2) L'enseignante ;
- 3) L'école (si applicable<sup>56</sup>) ;
- 4) La date (de la plus ancienne à la plus récente).

Ce système d'ordonnance avait pour but de faciliter le processus d'analyse des documents, et de permettre l'examen du développement des professeurs et du programme en suivant sa chronologie d'exécution.

### **4.1.1.2. Familiarisation avec les données**

Une fois les documents organisés, nous avons démarré l'étape de familiarisation avec les données. Cette étape s'est faite nécessaire puisque le dernier contact que nous avons eu avec le matériel avait été pendant la mise en pratique du PHAVI.

---

<sup>56</sup> Les enseignantes assignées dans plus d'une école ont rédigé des rapports distincts pour chaque lieu.

Cette étape a compris la lecture attentive de tous les plans de leçons, rapports d'activités, notes personnelles des enseignantes, etc. L'ordre de lecture de ces documents a suivi les critères présentés dans la sous-section précédente, c'est-à-dire que nous avons pris en premier tous les rapports d'activités avant de passer à la lecture des plans de leçons, et cela organisés par professeurs, écoles et dates.

Le processus de familiarisation avec les données a permis de : (1) souligner des aspects récurrents ou spécifiques concernant le quotidien du PHAVI (descriptions du climat scolaire, des évènements qui ont perturbé les cours, etc.) ; (2) mettre en évidence des points relatifs aux unités et paramètres d'analyse (éléments méthodologiques, rencontres de formation et développement des habiletés sociales - épistémologie, langage et interdisciplinarité)<sup>57</sup> ; et (3) prendre des notes en marge de pages des questions qui ont été suscitées à partir des informations provenues des documents.

#### **4.1.1.3. La présentation des données**

La dernière étape de la préanalyse interprétative des documents, la présentation des données s'est effectuée en deux moments : (1) l'extraction des données des documents ; et (2) l'organisation et le raffinement des données.

Dans la phase d'extraction des données des documents, les informations préalablement mises en évidence ont été inscrites dans la feuille d'entrée des données (Figure 17, p. 124). Ces feuilles présentaient non seulement les données provenues des documents, mais identifiait aussi qui était l'enseignante qui a produit les documents analysés ; quels documents ont été analysés (rapports d'activités et plans de leçons), la quantité de chaque document disponible pour l'analyse, et à quelle école les documents faisaient référence (si applicable).

---

<sup>57</sup> Les paramètres et les unités d'analyse seront mieux discutés dans la section suivante, où nous allons présenter le processus d'analyse des entrevues et du groupe de discussion, selon la *framework methodology*.

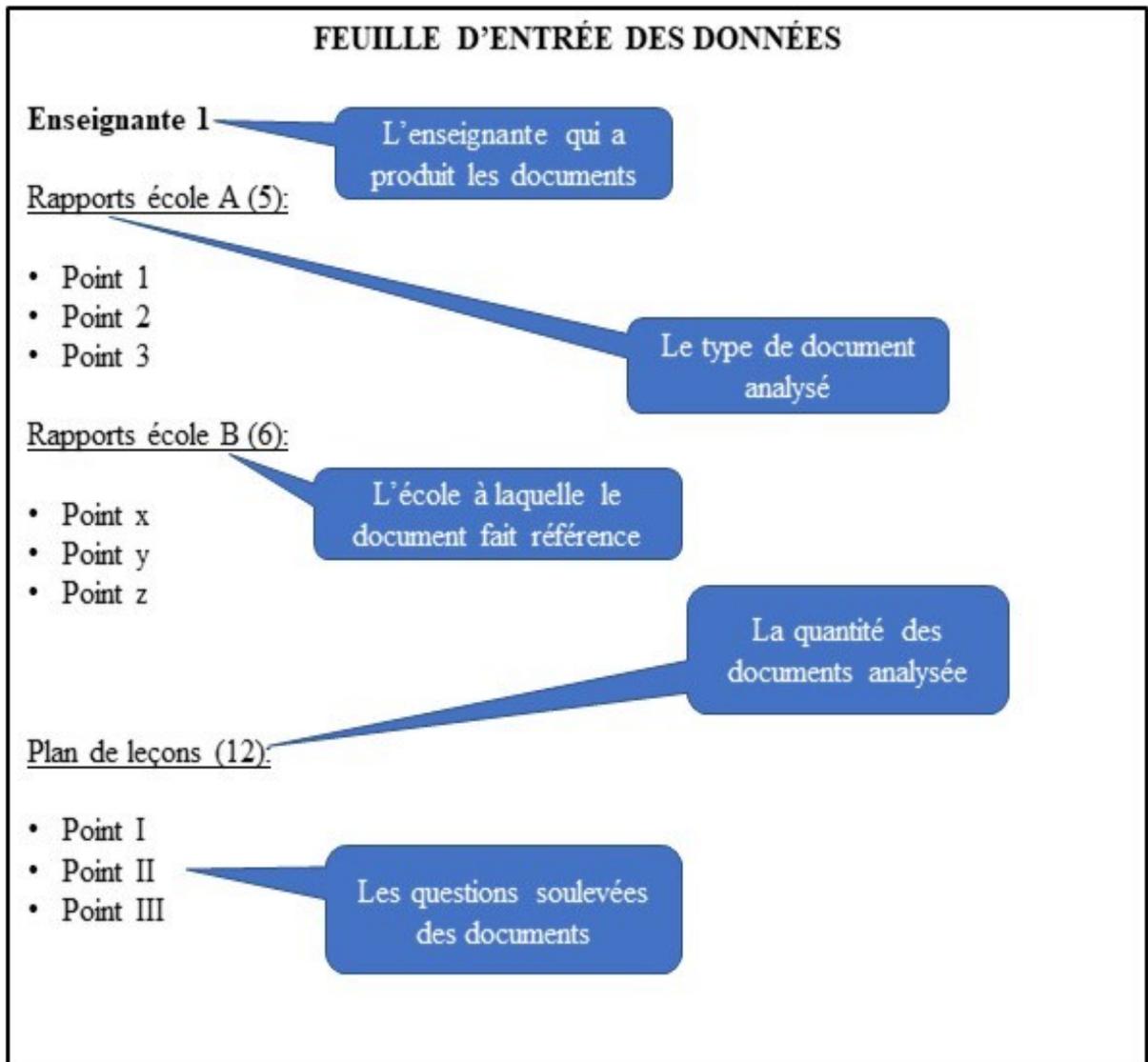


Figure 17. Modèle de feuille d'entrée des données

Concernant l'enregistrement des données dans les feuilles, cela s'est fait par thèmes. C'est-à-dire que les idées décrites dans les documents ont été condensées dans des phrases, qui, à cette étape, était plus ou moins structurées. Dans le cadre de cette recherche, les phrases sont

considérées comme les éléments textuels de base pour l'analyse, portant un contenu thématique de sens complet formé par un ou plusieurs mots, ayant des verbes ou non (Bechara, 2009).

Une fois que l'on a terminé tous les enregistrements initiaux, nous avons débuté la deuxième étape, soit **l'organisation et le raffinement des données**. Dans cette partie, toutes les phrases ont été révisées, réécrites (si nécessaire), et ordonnées de façon à faciliter la compréhension. À ce sujet, les phrases ont été groupées en fonction de leur objet de discussion, c'est-à-dire que les phrases qui touchaient des aspects concernant le développement des activités dans les écoles, par exemple, ont été mises en ordre l'une après l'autre.

## **4.1.2. Analyse des entrevues et du groupe de discussion : la *framework methodology***

### **4.1.2.1. La familiarisation avec les données**

La familiarisation avec les données a débuté avec la transcription des enregistrements audio des entrevues et du groupe de discussion. Concernant la transcription des entrevues, elles ont orienté la construction du script du groupe de discussion, une fois que ce processus de préanalyse des données des entrevues a mis en évidence les points qui devaient être approfondis ou repris au sein du groupe.

Après ce premier moment de familiarisation avec les données, il a fallu réinitialiser le processus, puisqu'un décalage de temps s'est créé entre les transcriptions et le début des analyses. Ainsi, une familiarisation des données était de nouveau nécessaire lors du démarrage des analyses. De cette façon, le processus de familiarisation a recommencé en réécoutant les enregistrements audios, en même temps de la relecture des transcriptions respectives.

Ce processus a permis de: (1) vérifier l'exactitude des transcriptions, en faisant des corrections quand nécessaire ; (2) chercher des idées clés concernant les unités d'analyse (éléments méthodologiques, rencontres de formation et développement des habiletés sociales) ;

et (3) prendre des notes en marge des aspects qui ont suscité notre attention, par exemple : les métaphores utilisées par les enseignantes pour expliquer leurs idées, ou des réflexions qui ont émergées des idées récurrentes observées lors des premières lectures.

#### **4.1.2.2. L'identification du cadre thématique**

Après avoir conclu l'étape de familiarisation avec les données, la suite du processus d'analyse selon la *framework methodology* est l'identification du cadre thématique. Cependant, tel qu'il est indiqué dans le chapitre précédent, sous-section *l'analyse des données* (p. 111), nous avons défini notre tableau *a priori*, et cela en fonction des objectifs et des théories de recherche (unités et paramètres d'analyse, respectivement). Malgré ce fait, la consolidation du cadre thématique a également pris en considération des questions soulevées par les enseignantes, et ce, particulièrement en ce qui concerne la définition des paramètres et mots-clés que nous avons adopté comme base pour le processus d'indexation. Le résultat de cette action de synergie est présenté dans le cadre II (p. 127).

UNITÉS D'ANALYSE	
<b>Éléments méthodologiques</b>	Phrases qui se rapportent à la méthodologie : qui, comment, à qui et pourquoi faire.
	<i>Mots-clés : Objectifs, activité, évaluation, plan, travail, tâche</i>
<b>Rencontres de Formation</b>	Phrases qui se rapportent aux rencontres hebdomadaires de formation du PHAVI
	<i>Mots-clés : rencontre, formation, vendredi, suivi</i>
<b>Habilités sociales</b>	Phrases qui se rapportent à la compréhension de la violence scolaire, et aux stratégies pour combattre les agressions physiques et verbales à l'école
	<i>Mots-clés : Communication, conflit, contrôle, comportement, problème, objectif de vie, affectivité, famille, social</i>
PARAMÈTRES D'ANALYSE	
<b>Épistémologie</b>	Phrases qui se rapportent à la façon de comprendre « l'origine » de la connaissance et le processus d'apprentissage.
	<i>Mots-clés : construire, développer, partager, transmettre (antonyme), déterminer (antonyme), montrer (antonyme), ensemble, nous/ils</i>
<b>Langage</b>	Phrases qui se rapportent à la communication en soi, à l'acte, au changement de comportements et pratiques, et à la prise de conscience.
	<i>Mots-clés : Discuter, converser, écouter, réfléchir, transformer, agir</i>
<b>Interdisciplinarité</b>	Phrases qui se rapportent à la compréhension de violence et aux fondements de l'agir des enseignantes
	<i>Mots-clés : violence, multifactoriel, habiletés sociales, expérience, échanges, objectifs</i>

Cadre II. Paramètres et mots-clés pour l'identification des éléments du cadre thématique

La décision d'adopter des thèmes définis *a priori* ainsi que celles soulevées par les enseignantes a été inspirée par Ritchie et Spencer (2002). Les auteurs défendent que ce processus permette que les versions préliminaires des codes d'indexation aient ses catégories raffinées, et sensibilisées aux thèmes émergents et analytiques issus des données. De cette façon, les conceptualisations représenteraient la diversité de l'expérience, des attitudes et des circonstances des sujets de la recherche.

Une deuxième recommandation de Ritchie et Spencer (2002) que nous avons suivie était l'inclusion de la catégorie « autres » dans le cadre thématique. Cette catégorie visait à englober des thèmes qui pouvaient émerger pendant le processus d'indexation des données, qui n'ont pas

été prévues auparavant. Dans le cadre de notre recherche, elle a fonctionné comme un parapluie pour les informations pertinentes à la compréhension du PHAVI, et qui sont ressorties du corpus.

#### **4.1.2.3. L'indexation**

Une fois établi le cadre thématique, nous avons commencé l'indexation. Habituellement, ce travail consiste en l'enregistrement des références d'indexation, chiffres ou abréviations qui correspondent à des codes ou catégories prédéterminés, en marge de chaque transcription (Gale et al., 2013 ; Ritchie et Spencer, 2002). Malgré cette orientation, nous avons adopté une stratégie d'indexation un peu différente, étant donné que nous avons seulement trois unités d'analyse (éléments méthodologiques ; rencontres de formation ; et développement d'habiletés sociales). De cette façon, pour chaque unité d'analyse, nous avons déterminé une couleur de marqueur différente, qui a été utilisée comme convention dans toutes transcriptions et documents. Donc la couleur orange a été adoptée pour mettre en évidence ce qui concernait les éléments méthodologiques ; le jaune pour les rencontres de formation ; et le vert pour les habiletés sociales.

Nous avons décidé de réaliser le processus d'indexation par l'usage de couleurs à la place de chiffres ou d'abréviations, afin de faciliter les étapes suivantes du processus d'analyse. Une fois que l'identification des unités d'analyse par couleur attire plus d'attention aux fragments démarqués dans le texte (les phrases thématiques), en même temps qui permet, d'une façon plus évidente, la visualisation des catégories plus récurrentes dans le corpus. Malgré cet aspect positif de l'indexation par couleur, nous comprenons que cette façon de procéder n'est pas efficace si les données d'une recherche donnent origine à plusieurs codes parce que, selon la quantité de codes stipulés dans la phase d'identification du cadre thématique, une très grande diversité de marqueurs différents pour réaliser cette tâche serait indispensable. Cela rendrait le travail peu pratique et plus lent, une fois qu'il serait nécessaire de changer de marqueur, et de recourir à la légende, à tout moment, pour savoir quelle couleur utiliser. Aussi, puisque l'utilisation d'une très grande quantité de couleurs provoquerait un effet contraire à celui attendu par cette stratégie, étant le résultat la pollution visuelle.

Finalement, en plus des trois couleurs utilisées pour trier les unités d'analyse dans les textes, nous avons utilisé un crayon pour souligner les passages jugés comme significatifs à la compréhension du PHAVI, mais qui n'appartenait à aucune catégorie définie préalablement. Ces extraits ont été regroupés sous la rubrique « autres », comme indiqué dans la sous-section précédente.

#### **4.1.2.4. L'organisation des données dans la matrice analytique**

L'organisation des données dans la matrice analytique a suivi trois étapes distinctes : (1) « l'extraction » des données de leur contexte originel, dans sa forme brute et dans leur arrangement dans la matrice préliminaire (unités d'analyse seulement) ; (2) la réorganisation des données brutes dans la matrice en fonction des unités et des paramètres d'analyse ; et (3) la concision des données et le raffinement de la matrice analytique finale.

Il faut remarquer que cette phase de l'analyse des données, ainsi que les autres phases du processus, selon la *framework methodology*, n'est pas donnée de façon mécanique. Cela dit, aucune classification établie pendant une des trois étapes de l'arrangement des données dans la matrice n'était définitive. De cette façon, au fur et à mesure que le processus se déroulait, il devenait de plus en plus approfondi et raffiné, ce qui a amené à des inclusions, des exclusions et des modifications des extraits dans les catégories de la grille, jusqu'à la fin de la démarche d'analyse. En plus, dans certains cas, les faits saillants ont été rangés dans plus d'une catégorie, et pour cela des extraits dupliqués se sont retrouvés dans les grilles présentées dans ce travail, ou des cellules partagées indiquant une section commune à deux catégories différentes.

Concernant la première étape de l'arrangement des données dans la matrice, qui est « l'extraction » des données de son contexte originel, il s'agit de la phase la plus automatique des trois. Ceci agit en fonction de la nature de l'action d'extraire les données, préalablement indexées dans sa forme brute, c'est-à-dire de longs passages de texte tel qu'ils se présentaient dans leur contexte d'origine, et de les organiser dans des grilles analytiques préliminaires (Cadre III, p. 130). Ces grilles préliminaires ont servi à organiser les données selon les trois unités d'analyse: éléments méthodologiques, rencontres de formation, et habiletés sociales.

Éléments Méthodologiques	Rencontres de Formation	Habilités Sociales	Autres

Cadre III. Modèle de matrice préliminaire (unités d'analyse)

L'approfondissement du sens des paroles des enseignantes n'était pas le focus de cette première étape d'arrangement des données dans la matrice analytique. En revanche, cela a constitué l'objectif primaire de la deuxième phase: la réorganisation des données en fonction des unités et des paramètres d'analyse. Dans cette phase, chaque extrait organisé dans la grille préliminaire a été revu, analysé, et arrangé en fonction des unités d'analyse (colonnes), et aussi en fonction des paramètres d'analyse, qui ont constitué les lignes de la matrice analytique (Cadre IV, p. 131). De cette façon, les données, encore dans leur forme brute, ont été placées dans des intersections entre les unités d'analyse (colonnes) et les paramètres d'analyse (lignes), selon les sens dégagés des paroles des enseignantes.

	Constructiviste	Langage	Interdisciplinarité
Éléments méthodologiques			
Rencontres de Formation			
Habilités Sociales			

Cadre IV. Modèle de matrice analytique préliminaire (unités x paramètres d'analyse)

Dû au fait que cette étape a demandé plus d'attention que la phase précédente, nous l'avons conclu en deux temps. Dans un premier temps, nous avons inséré les extraits dans la grille, qui possédaient des indicatifs évidents d'une ou de plusieurs catégories. Dans un deuxième temps, nous avons réalisé une analyse plus détaillée de chaque passage, ainsi que la révision des extraits ordonnés dans le premier moment.

Pendant ce deuxième temps, nous avons également établi un système d'identification par couleurs, qui visait à classifier les extraits en fonction de la convergence de leurs idées principales avec les fondements théoriques de la recherche. Ainsi, les cellules qui ont suivi les couleurs standards de leurs unités respectives d'analyse, soit orange pour ce qui concernait les éléments méthodologiques, jaune pour les rencontres de formation et vert pour les habiletés sociales, représentaient celles en accord avec les paramètres d'analyse. Les cellules en gris

possédaient des idées contraires, et les cellules en blanc possédaient, dans le même passage, des idées en accord et en désaccord avec ces paramètres (Cadre V, ci-dessous).

	Constructiviste	Langage	Interdisciplinarité
Éléments méthodologiques			
Rencontres de Formation			
Habiletés Sociales			

Cadre V. Modèle de matrice analytique (unités x paramètres d'analyse)

Finalement, avant de passer à l'interprétation des données, une dernière étape de l'organisation des données dans la matrice analytique a été réalisée : *la concision des données et le raffinement de la matrice analytique finale*. Dans cette étape, **les données ont été réduites, en gardant les idées clés de chaque extrait**, et cela de la façon à rester le plus fidèle possible aux paroles originales. Cette réduction a occasionné de petits changements dans le plan original, puisque les passages classés dans deux catégories ont pu être réorganisés dans une seule.

Le résultat final des matrices analytiques et des feuilles d'entrée des données de chaque enseignante sera présenté au complet dans cette thèse comme documents annexes (à partir de la

page 211). Dans la section suivante, nous présenterons seulement la matrice analytique et la feuille des données de la première enseignante, pour que le lecteur puisse visualiser, suivre et comprendre le processus d'analyse qui a été mis en place avec les données de chaque enseignante et du groupe de discussion. Cette décision a été prise pour rendre la lecture plus fluide, car la présentation abrupte d'une quantité massive des données dans le texte serait désagréable. À la place de la feuille d'entrée des données et de la matrice analytique des données de chaque enseignante (et du groupe de discussion), nous allons présenter des grilles interprétatives individuelles qui condensent les résultats ressortis de l'interprétation des données.

## **4.2. L'interprétation des données par cas**

Comme indiqué au début de ce chapitre, nous allons présenter les résultats des analyses des entrevues et documents de chaque enseignante, ainsi que du groupe de discussion, avant de passer à la présentation des résultats de l'analyse globale des données.

À fin de garder l'anonymat des participantes de la recherche, leurs prénoms et noms, ainsi que les noms des écoles où elles ont travaillé pendant la mise en œuvre du programme n'ont pas été exposés. À la place, nous avons adopté les chiffres de 1 à 6 pour identifier les enseignantes dans le texte, et des lettres majuscules pour distinguer les écoles dans les feuilles d'entrée des données.

Finalement, il faut remarquer encore une fois que les grilles analytiques et les feuilles d'entrée des données de *l'enseignante 1* seront les seules à être présentées dans cette section. Les documents résultants des données des autres enseignantes et du groupe de discussion sont disponibles pour la consultation, à la fin de la thèse, dans les annexes (à partir de la page 211).

## **4.2.1. L'enseignante 1**

### **4.2.1.1. Grille interprétative des données**

Le processus d'interprétation des données par cas se fonde dans les deux documents qui condensent les informations ressorties des plans de leçons, rapports d'activités et entrevues de chaque enseignante, soit : la feuille d'entrée des données et la matrice analytique des données, qui dans ce cas spécifique, étaient celles de l'enseignante 1 (Cadre VI, p. 135 ; et cadre VII, p. 136, respectivement).

## ENSEIGNANTE 1

### Rapports d'activités (3):

- Bonne relation avec les fonctionnaires et étudiants des écoles.
- Les étudiants présentent des problèmes de comportement.
- Adhésion partielle des élèves aux activités du PHAVI.
- Des faits prévus et imprévus ont fait que les classes du PHAVI ont été suspendues pour quelques jours (congés, examens, libération des élèves plus tôt que prévu).

### Plans des leçons (6):

- Dès le début, il y a eu un effort de l'enseignante envers l'inclusion des habiletés sociales comme objectif des activités du programme (partager et réfléchir sur les qualités personnelles). Au fur et à mesure que le PHAVI s'est développé, les objectifs se sont éclaircis (savoir communiquer, établir des objectifs, buts, identifier un problème).
- Il y a eu un effort dans le choix/organisation des activités en fonction des objectifs (notamment les habiletés sociales), cependant elles n'apportaient pas les mêmes chances de développement à chaque étudiant (ex. des activités dont le but était de savoir communiquer, mais où seulement un étudiant avait l'opportunité de parler pendant que les autres restaient en silence).
- Toutes les activités ont été pratiques et liées à l'éducation physique à l'exception d'une (les étudiants étaient assis en cercle et chacun devait parler d'une qualité personnelle).
- Les activités sont centrées sur l'enseignante (elle détermine les objectifs, l'ordre de réalisation des jeux, la division de la classe, etc.). Or, lors d'une activité, les étudiants se sont mis au centre du processus d'apprentissage. Dans ce cas, les étudiants, en groupes, ont créé un jeu, en spécifiant les règles et les objectifs afin que toute la classe puisse jouer ensemble.
- Évaluation par observation et en fonction : (1) de la participation des élèves (s'ils participent ou pas, s'ils ont aimé ou pas) ; (2) des objectifs (s'ils sont attendus ou pas), et de la facilité dans l'exécution de l'activité de la part de l'enseignante.

	Epistémologie	Langage	Interdisciplinarité
Éléments méthodologiques	Les vendredis, on se rencontrait, Camila nous présentait les objectifs et parmi ses objectifs on décidait ce qu'on voulait développer, ce que nous jugeons être valide pour travailler avec les étudiants. Alors, il y avait notre volonté, notre opinion. Elle nous laissait à l'aise concernant cela. Elle nous donnait quelques objectifs et on prenait ceux qu'on voulait travailler.	On avait l'objectif d'identifier les problèmes qui se produisaient pendant les cours. Alors, les cours semblaient un peu fous, même dans un certain désordre, mais tous les sujets étaient dans notre contenu. On organisait des jeux et on disait qu'il y aurait un problème, et on devait le résoudre avec les élèves. Quand ils n'arrivaient pas à comprendre la raison pour laquelle le jeu n'a pas fonctionné, on se réunissait et on bavardait. On leur expliquait ce qui était arrivé.	L'objectif du programme était d'essayer de diminuer la violence dans l'école en utilisant l'éducation physique. La violence parmi les élèves, des élèves au regard des professeurs, par rapport à la direction, de manière générale. On voulait comprendre, si c'était originaire de la famille... ce qui se passait parmi eux par rapport à la violence.
	C - As-tu participé à la construction des objectifs? E1 - Oui, j'ai participé. On écrivait les objectifs au tableau, et on décidait lesquels étaient les plus adéquats (au cours). Tout était fait ensemble. Notre travail était comme ça.		C - Comment est-ce que vous organisiez ses activités? E1 - Je faisais le plan. Je pensais à ce que j'allais utiliser de matériel, quelle classe j'allais travailler le jour, et j'organisais par rapport aux conditions de l'école.
	Pendant le programme, on avait l'objectif de travailler la violence dans l'école, en fonction de certains objectifs que nous choisissons, et qui seraient plus faciles à travailler avec les élèves et développer avec l'éducation physique.		Comme on a développé la violence avec des jeux et activités, le programme était tout à fait valide. Les étudiants l'ont beaucoup aimé. Il y avait beaucoup d'intérêt de leur part.
	J'apprenais aux élèves tout ce dont on bavardait pendant les réunions, t'as compris?		
	Les objectifs sont arrivés d'une forme que je savais que mon devoir était d'aider un projet majeur, sur le terrain, dans l'expérience physique, de faire les choses se produire. Je me suis sentie très reconnaissante de participer, d'aider, de résoudre.		
	On faisait une activité orientée vers la coopération, mais nous n'avons pas pu obtenir de coopération, alors on faisait une autre activité d'une autre façon, on répétait l'objectif. Nous devions faire plus d'une fois la même activité, jusqu'à ce que nous récoltions plus de résultats des étudiants.		
	C - Qui évaluait ces activités? Si elles ont atteint les objectifs ou pas? E1 - Nous. C - Nous, qui? E1 - Moi, les enseignantes et Camila. Nous nous asseyions, et chacun individuellement donnait son opinion.		
	Moi, la direction et certains enseignants, on a trouvé que les élèves sont devenus moins agressifs.		

Cadre VII. Matrice analytique de l'entrevue de l'enseignante 1<sup>58</sup> (continue à la page suivante)

<sup>58</sup> Comme qu'indiquées à la page XX, toutes les matrices analytiques ont été construites à partir des extraits d'entretiens traduit du portugais vers le français. De ce fait, ils ont passé à des ajustements dans le texte écrit, en fonction du processus de traduction.

Rencontres de Formation	Chaque semaine, on avait des rencontres, où on discutait notre plan, ce qui allait être exécuté avec les enfants pendant la semaine.	Je me sentais bien structuré en termes de coordination du programme. Elle nous donnait du support. Si on avait des doutes, on bavardait, discutait et tout a toujours très bien fonctionné. Quel que ce soit le problème, on s'asseyait et discutait. C'était très valide.	
	On arrivait aux réunions toujours avec des nouvelles, avec le désir de parler, discuter. Parce que les objectifs qu'on proposait aux étudiants sont attendus. C'était très gratifiant, les vendredis, de se réunir et de voir ce qu'on a eu.		
	Le rôle de Camila était de nous supporter. Expliquer, conseiller, répondre aux questions, nous laisser sûres concernant l'application des activités.	L'interaction du groupe qui allait aux formations était bonne. Je me suis fait des amies dans le groupe. On se parlait: "Qu'est-ce que tu penses en faire? Je pense en faire ça. Est-ce que tu penses que ça va marcher?" Tout était très fermé entre nous.	
	Les vendredis, on se rencontrait, Camila nous présentait les objectifs et parmi ses objectifs on décidait lesquels on voulait développer, ceux que nous jugeons être les plus valides de travailler avec les étudiants. Alors, il y avait notre volonté, notre opinion. Elle nous laissait à l'aise concernant cela. Elle nous donnait quelques objectifs et on prenait ceux qu'on voulait travailler.		
	C - As-tu participé à la construction de ces objectifs? E1 - Oui, j'ai participé. On écrivait les objectifs au tableau, et on décidait lesquels étaient les plus adéquats (au cours). Tout était fait ensemble. Notre travail était comme ça.		
	C - Comment est-ce que l'évaluation était faite? E1 - Tous les vendredis, chacune parlait de ses expériences. De là, l'évaluation se faisait. Nous-mêmes on le faisait. On prenait un point qui n'a pas bien marché: "Qu'est-ce que tu penses?" Camila demandait. Puis, je parlais, un autre collègue aussi donnait son opinion dans mon activité. C'était toujours comme ça, un échange.		
Éléments méthodologiques	Nous avons réussi à faire quelque chose, même un peu, un petit grain de sable. Il n'est pas possible de changer le monde, l'école, de tout changer, mais on a pu planter quelque chose.		Moi, la direction et certains enseignants, on a trouvé qu'ils (les élèves) sont devenus moins agressifs: "la professeure a dit ça". Ils essayaient de se contrôler. Parce qu'ils aimaient l'activité physique, on avait cet échange.

Ces deux documents ont donné origine à la grille interprétative de l'enseignante 1 (Cadre VIII, ci-dessous). Ces grilles interprétatives individuelles sont la conjonction concise des données des feuilles d'entrée et des matrices analytiques de chaque enseignante, et cela en fonction de leur format de présentation, et de la synthèse des données.

	Épistémologie	Langage	Interdisciplinarité
Éléments méthodologiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participation active de l'enseignante, la plupart du temps, dans les choix des objectifs des cours ;</li> <li>- Élèves passifs dans le processus d'apprentissage</li> <li>- Évaluation externe aux élèves ;</li> <li>- Métaphore de l'apprentissage comme un pépin.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Effort de faire des activités qui favorisaient la parole, mais les étudiants n'avaient pas les mêmes opportunités de s'exprimer ;</li> <li>- Chances limitées pour l'identification et résolution des problèmes (explication de l'enseignante) ;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habiletés sociales comme objectifs des activités ;</li> <li>- Effort de faire des activités reliées à l'éducation physique ;</li> <li>- Planification fondée dans les particularités de l'école et de la classe ;</li> <li>- N'attribuait pas nécessairement la violence à la famille.</li> </ul>
Rencontres de Formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participation active dans les rencontres ;</li> <li>- Prises de décision collectives.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espace de discussion ;</li> <li>- À l'aise pour parler ;</li> <li>- Interaction positive avec les collègues.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les habiletés sociales comme objectifs des activités sont devenues plus claires et bien définies à mesure que le programme se développait.</li> </ul>
Habiletés Sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Métaphore de l'apprentissage comme un pépin.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réduction de l'agressivité des élèves</li> </ul>

Cadre VIII. Grille interprétative de l'enseignante 1

Du côté de la présentation, la grille interprétative adopte le modèle des matrices analytiques, avec des colonnes (paramètres d'analyse) et des lignes (unités d'analyse), ainsi que le système d'enregistrement d'information par thèmes des feuilles d'entrée des données.

Du côté de la synthèse des données, les grilles réunissent dans les thèmes les idées principales ressortant des feuilles et des matrices des données. Pour cela, les deux documents de chaque enseignante ont été analysés en concomitance, en indiquant les points semblables qui ont été regroupés, et ensuite convertis dans des énoncés condensés.

#### 4.2.1.2. L'interprétation des données

Du groupe des enseignantes qui ont participé dans la recherche, l'enseignante 1 était la dernière à rejoindre le groupe. Elle est arrivée dans le programme à travers la deuxième vague d'embauche par le DEVM. Cela n'était pas une entrave pour bâtir une bonne relation avec les fonctionnaires et les étudiants de l'école où elle a été envoyée, ainsi qu'avoir une bonne intégration au groupe des enseignantes d'éducation physique du PHAVI. Elle s'est senti à l'aise dans les formations, ce qui a favorisé sa participation active dans les discussions, les prises de décision des choix des objectifs, la construction et l'évaluation des activités et du programme.

Or, contrairement à sa participation aux rencontres, nous avons observé que les activités planifiées par l'enseignante 1 ne donnaient pas la chance aux étudiants d'être au centre du processus de l'apprentissage. C'est-à-dire qu'ils étaient passifs en ce qui concernait la construction des connaissances. Cela était renforcé par l'enseignante, quand elle a employé le mot « planter », pour expliquer les résultats de ses interventions, comme nous pouvons voir dans l'extrait ci-dessous. Ainsi, métaphoriquement, l'enseignante comparait la connaissance à un pépin, qui doit être plantée dans l'étudiant, pour qu'elle puisse récolter les « fruits » plus tard.

Nous avons réussi à faire quelque chose, même un peu, comme un petit grain de sable. Il n'est pas possible de changer le monde, l'école, de tout changer, mais **on a pu planter** quelque chose. (Extrait de l'entrevue de l'enseignante 1 – EE1)

Il est possible d'observer que l'enseignante a visé à développer des habiletés sociales à travers l'éducation physique, dès le début de ses activités au PHAVI, quand nous avons observé des objectifs qui n'étaient pas bien définis, contrairement à ce que nous avons vu à la fin du programme. Il y avait aussi un effort de la part de l'enseignante pour favoriser la parole dans les activités, même s'il n'y avaient pas beaucoup de chance, ou les opportunités n'étaient pas pareilles pour tous les élèves, comme observé dans l'activité décrit ci-dessous :

Les élèves se positionnaient un à côté de l'autre, et un (élève) était choisi comme maître. Le maître se positionnait à environ 5m de distance, avec son dos tourné vers la classe. Les

étudiants demandaient au maître combien de pas ils pouvaient donner, et la grandeur du pas. L'objectif était d'arriver au maître en fonction (du nombre) de pas permis. (Plan de leçon de l'enseignante 1 – PLE1)

Finalement, en ce qui concerne la violence, nous avons pu soulever deux aspects des données de l'enseignante 1, le premier étant relié à l'origine de la violence et le deuxième aux résultats de l'intervention. Concernant l'origine de la violence, l'enseignante ne considérait pas que la violence venait nécessairement de la famille. Cela a pu être observé dans l'extrait ci-dessous, au moment où l'enseignante mettait en question la famille comme étant l'origine de la violence.

L'objectif du programme était d'essayer de diminuer la violence dans l'école en utilisant l'éducation physique. La violence parmi les élèves, des élèves au regard des professeurs, par rapport à la direction, de manière générale...**On voulait comprendre si c'était originaire de la famille...** ce qui se passait parmi eux par rapport à la violence. (EE1)

Par rapport aux résultats de l'intervention, l'enseignante affirme que des étudiants avec des problèmes de comportement avaient diminué les actes agressifs, et cela, nous pouvons ajouter, en dépit des entraves à la mise en pratique du PHAVI (adhésion partielle des étudiants et suspension de quelques jours d'activité)

Moi, la direction et certains enseignants, on a trouvé qu'ils (les élèves) sont devenus moins agressifs. (EE1)

## 4.2.2. L'enseignante 2

### 4.2.2.1. Grille interprétative des données

La grille interprétative présentée ci-dessous, exhibe le résultat de l'analyse des données extraites de la feuille d'entrée des données et de la matrice analytique de l'enseignante 2

(Annexe III, et Annexe IV, respectivement). Dans d'autres points, elle présente des aspects de la construction, exécution et évaluation des activités du programme; de la fonction des rencontres de formation et de l'origine de la violence scolaire.

	Épistémologie	Langage	Interdisciplinarité
Éléments méthodologiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Élèves au centre des activités ;</li> <li>- Évaluation externe aux élèves.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Négociation avec les élèves comme stratégie pour la réussite des activités.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habiletés sociales comme objectifs des activités ;</li> <li>- L'origine de la violence n'est pas déterminée préalablement ;</li> <li>- La plupart des activités dont l'objectif était de développer les habiletés sociales n'étaient pas reliées à l'éducation physique.</li> </ul>
Rencontres de Formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planification collective des activités ;</li> <li>- Le groupe planifie les activités en fonction de ce que la coordonnatrice détermine.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espace de discussion des propositions du programme, et des plans de leçons ;</li> <li>- Ne parlait pas beaucoup (timide).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les habiletés sociales comme objectifs des activités sont devenues plus claires et bien définies à mesure que le programme se développait.</li> </ul>
Habiletés Sociales			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réduction de l'utilisation de gros-mots par les élèves d'une des écoles ;</li> <li>- Le programme peut être reproduit dans d'autres endroits ;</li> <li>- Inclination vers la détermination de la famille comme facteur responsable de la violence.</li> </ul>

Cadre IX. Grille interprétative de l'enseignante 2

#### 4.2.2.2. L'interprétation des données

L'enseignante 2 a travaillé dans deux écoles de la ville de Mesquita, dont chacune présentait des conditions opposées pour la mise en pratique du PHAVI. Dans l'école A, nous

avons observé que l'enseignante rencontrait : (1) de la résistance des professeurs des cours réguliers envers le programme; (2) du manque de respect et de support de l'équipe pédagogique; et (3) des difficultés concernant l'espace donnée pour la réalisation de l'activité.

Dans l'école B, les conditions semblaient être beaucoup plus favorables. C'est-à-dire, les écrits de l'enseignante laissaient croire qu'elle possédait plusieurs options d'espace pour la réalisation des activités du PHAVI, en plus d'avoir une relation positive avec tous les fonctionnaires. Les différences entre les deux écoles ne se sont pas arrêtées à l'atmosphère du travail. L'enseignante 2 a observé une réduction des gros-mots de la part des élèves de l'école B, alors qu'elle n'a pas mentionné un tel progrès avec l'école A.

Je pense que pas tout le monde, mais quelques-uns (se sont amélioré). Il y avait une fille que l'enseignante et la coordonnatrice **ont dit qu'elle s'était beaucoup améliorée**  
(Extraite de l'entrevue de l'enseignante 2 – EE2)

Malgré les différences entre les deux écoles, l'enseignante a réussi à développer les activités qui avaient pour but le développement des habiletés sociales. Cependant, il est possible d'observer, dans les extraits ci-dessous, une évolution positive sur la clarté et la définition des objectifs à mesure que le programme se déroulait.

Objectif : Respecter les différences (Plan de leçons de l'enseignante 2 - PLE2 – du 17/08/2015)

Objectif : Identifier les problèmes avec clarté (PLE2 du 12/10/2015)

Selon l'enseignante, les exercices étaient planifiés collectivement pendant les rencontres où elle avait trouvé un espace ouvert pour la discussion, mais aussi en fonction de ce que la coordonnatrice avait déterminé.

On se mettait en groupe et on se mélangeait pour penser à l'objectif du cours, et aux tâches.  
(Extrait de l'entrevue de l'enseignante 2 – EE2)

On planifiait les cours et elle nous disait de nouveau ce qu'elle voulait. (EE2)

Nous avons observé que les activités développées par l'enseignante mettaient l'élève au centre du processus d'apprentissage, et présentaient un faible lien avec l'éducation physique. Elle a utilisé la négociation comme stratégie pour le bon fonctionnement des activités avec les étudiants. De cette façon, quand les activités se déroulaient bien, elle les donnait des bonbons, ou les laissait faire des activités de leur choix.

J'ai décidé de leur dire ce que je faisais, ce qu'ils allaient faire. On échangeait. Je proposais une activité du programme avec un objectif, et si on avait du temps ce jour-là, on jouait une activité de leur choix. Il y avait toujours cet échange. (EE2)

Par exemple, pour découvrir si chez eux il y avait de la violence, on faisait un jeu rapide, parfois j'amenais des bonbons, du chocolat... (EE2)

Les propos de l'enseignante 2 laissent croire que le bon fonctionnement des activités, l'adhésion des étudiants aux exercices, et leur comportement pendant et après le cours représentaient quelques critères d'évaluation qui était centrée sur elle.

Pour finir, l'enseignante 2 croit que le programme peut être reproduit dans d'autres endroits, comme indiqué dans l'extrait ci-dessous, une fois que les élèves aimaient l'éducation physique, et cela peut favoriser le traitement des thèmes tels que la violence.

Collaboratrice (C) - Penses-tu que cette expérience peut être reproduite ailleurs?

Enseignante 2 (E2) - Oui, je crois. (...) Habituellement, ils aiment le professeur d'éducation physique, c'est déjà un point de plus à notre faveur, pour travailler ce sujet, et d'autres activités. (EE2)

Malgré cette compréhension, l'enseignante pense que l'approchement de la famille pourrait optimiser les résultats.

C - Est-ce que tu changerais quelque chose dans le programme?

E2 - L'approchement de la famille. Essayer d'intégrer la famille dans le programme. (EE2)

Cette façon de penser de l'enseignante suggère une inclination de sa part vers l'origine de la violence des enfants comme étant familial, même si dans son discours, nous n'avons pas entendu parler du fait que cela aurait été déterminé préalablement.

### **4.2.3. L'enseignante 3**

#### **4.2.3.1. Grille interprétative des données**

La grille interprétative de l'enseignante 3 (cadre X, p. 145) condense les données extraites de leur feuille d'entrée des données (Annexe V) et de la matrice analytique (Annexe VI). Elle met en évidence des aspects concernant les objectifs, la planification et l'évaluation des activités ; l'importance des rencontres de formation pour le programme ; et la compréhension de l'origine de la violence scolaire.

	Épistémologie	Langage	Interdisciplinarité
Éléments méthodologiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objectifs prédéfinis ;</li> <li>- Participation active de l'enseignante dans la construction des activités;</li> <li>- Élèves actifs dans les processus d'apprentissage ;</li> <li>- La plupart des évaluations externes aux élèves (excepté quand les activités échouent).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Focus dans le développement des activités de réflexion, conversation, discussion, dialogue.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habiletés sociales comme objectifs des activités ;</li> <li>- Compréhension de l'éducation physique comme moyen pour le développement des habiletés sociales mais difficulté à créer ces activités ;</li> <li>- L'origine de la violence n'est pas déterminée préalablement ;</li> <li>- Un pas est donné vers la construction d'une méthodologie.</li> </ul>
Rencontres de Formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objectifs des activités et lignes directrices du programme prédéfinis ;</li> <li>- Construction et analyse collective des activités ;</li> <li>- Les échanges comme point positif et fondamental pour la construction des activités;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espace pour les échanges des expériences, et la discussion sur la violence, les activités et etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La coordonnatrice comme porteuse des connaissances sur la violence ;</li> <li>- Les habiletés sociales comme objectifs des activités sont devenues plus claires et bien définies à la mesure que le programme se développait.</li> </ul>
Habiletés Sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Métaphore de l'apprentissage comme un pépin.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contradiction dans la compréhension de l'origine de la violence (multifactorielle x l'environnement) ;</li> <li>- Développer des habiletés sociales comme objectif des activités.</li> </ul>

Cadre X. Grille interprétative de l'enseignante 3

#### 4.2.3.2. L'interprétation des données

L'enseignante 3 était la responsable pour le PHAVI dans trois écoles de la ville de Mesquita. Nous avons observé, dans ces écoles, qu'elle a établi une bonne relation avec l'équipe pédagogique, les fonctionnaires et les enseignants des cours réguliers. Cela s'est fait ressentir

dans l'intégration de l'enseignante dans toutes les activités des écoles, soit : réunions, événements commémoratifs, fêtes, etc. Nous avons identifié trois obstacles majeurs, dont l'enseignante 3 a dû faire face, soit : (1) de l'espace inapproprié pour la réalisation des activités ; (2) des événements prévus et imprévus qui ont suspendu les classes du PHAVI pendant quelques jours (Examens, jours congés, séminaires, etc.) ; et (3) des différences entre les classes de chaque école (classes avec décalage d'âge et année scolaire et classes sans décalage d'âge et année scolaire).

Dès le début du programme, nous avons pu observer que les activités planifiées par l'enseignante 3 visaient à développer des habiletés sociales, et qu'ils sont devenus plus clairs et bien définis à mesure que le programme se déroulait. Selon l'enseignante, ces objectifs étaient prédéfinis par la coordonnatrice.

Les objectifs étaient prédéfinis. Notre travail était guidé, il était fondé sur un travail spécifique. Alors on avait des difficultés à trouver des idées pour atteindre ces objectifs. (Extrait de l'entrevue de l'enseignante 3 – EE3)

Les propos de l'enseignante 3 nous amènent à la compréhension des objectifs comme étant un des paramètres d'évaluation, qui était, dans la plupart du temps, exclusivement par l'enseignante. Les seules occasions où nous avons remarqué la participation des étudiants étaient quand les activités « échouaient ». À ce moment, ils avaient l'opportunité de discuter entre eux et avec l'enseignante les raisons de l'échec de l'exercice.

L'enseignante comprenait que l'éducation physique pourrait être employée comme moyen pour développer ces objectifs.

Les étudiants devraient être capables de formuler un problème. C'était la base de notre cours et **je pourrais utiliser n'importe quel artifice de l'éducation physique pour travailler ça**. On bavardait. On pourrait créer des choses ensemble, des nouveaux et différents trucs pour travailler avec les étudiants. (EE3)

Toutefois, nous avons observé une certaine difficulté de la part de l'enseignante à construire des activités où les élèves étaient au centre du processus d'apprentissage ; qui

développaient la réflexion, la conversation, la discussion, et le dialogue ; et en plus, qui avaient un lien avec l'éducation physique. Nous croyons qu'en raison de cette difficulté, l'enseignante a jugé que les rencontres de formation ont été un point positif et fondamental dans la construction des activités. C'est parce qu'à son avis, il s'agissait d'un lieu pour les échanges d'expérience, la discussion, construction et analyse collective des activités.

Nous nous rencontrions et parlions beaucoup. En groupe, c'était plus facile à penser. Nous ne l'avons jamais fait toutes seules. Toujours en groupe, avec l'orientation de la coordonnatrice et l'aide de nos collègues. Ainsi, la plus grande difficulté n'existait pas (développer des activités en fonction des habiletés sociales). Parce que si je ne réussissais pas à avoir une idée qui atteignait mon objectif, je pouvais prendre une idée d'une amie ou compléter avec une idée que je découvrais plus tard. (EE3)

Les rencontres étaient aussi un espace pour la discussion sur la violence, notamment de la part de la coordination, qui selon l'enseignante, donnait du support à ce sujet.

Dans les rencontres, **on recevait de la coordonnatrice un support sur la question de la violence.** (EE3)

De sa part, elle a présenté des idées contrastes qui en même temps défendaient la violence multifactorielle et non-préalable, mais aussi la violence comme résultat de la société dans laquelle nous vivons.

Comme nous-mêmes avons étudié dans des formations, la question de **la violence est multifactorielle.** (EE3)

Nous rencontrions la classe une fois par semaine pendant une heure et demie. **Il n'était pas possible de transformer la réalité d'une personne.** Malheureusement. (EE3)

Selon l'enseignante, elle a débuté le processus de changement de comportement des étudiants, mais pour cela elle a recouru à la métaphore de la connaissance comme un pépin, pour décrire son rôle dans ce processus.

**De petites graines ont été semées**, des questions ont été posées, et des affaires pour permettre la réflexion certainement ont été générées dans leur esprit. (EE3)

Finalement, l'enseignante nous a laissé croire qu'une méthodologie d'enseignement en éducation physique a été créée lors de la mise en œuvre du PHAVI.

#### **4.2.4. L'enseignante 4**

##### **4.2.4.1. Grille interprétative des données**

La grille interprétative de l'enseignante 4 (cadre XI, p. 149), présente des points soulevés par leur feuille d'entrée des données et sa matrice analytique (Annexe VII et Annexe VIII, respectivement). De cette façon elle met en évidence des aspects reliés aux objectifs du programme et des activités ; aux processus d'évaluation ; à la relevance des rencontres de formation; et aux stratégies pour le développement des habiletés sociales.

	Épistémologie	Langage	Interdisciplinarité
Éléments méthodologiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Métaphore de l'apprentissage comme un pépin ;</li> <li>- Évaluation externe aux élèves ;</li> <li>- Élèves passifs dans le processus d'apprentissage.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le dialogue comme outil pour la résolution des conflits, et la réduction des agressions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habiletés sociales comme objectifs des activités ;</li> <li>- L'objectif du programme était la diminution de la violence.</li> </ul>
Rencontres de Formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La coordonnatrice donnait les « thèmes » (objectifs) ;</li> <li>- Les enseignants responsables pour la création des activités.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espace pour discussion, évaluation et adaptation des activités du programme ;</li> <li>- Les échanges comme point essentiel pour la compréhension du programme.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les habiletés sociales comme objectifs des activités sont devenues plus claires et bien définies à mesure que le programme se développait.</li> </ul>
Habiletés Sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Élèves passifs dans le processus d'apprentissage des habiletés sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le dialogue comme outil pour régler des conflits.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les habiletés sociales acquises à l'école peuvent être appliquées dans d'autres situations ;</li> <li>- Compréhension de l'éducation physique comme moyen pour le développement des habiletés sociales.</li> </ul>

Cadre XI. Grille interprétative de l'enseignante 4

#### 4.2.4.2. L'interprétation des données

L'école où l'enseignante 4 a été acheminée semblait présenter des sentiments divers concernant le PHAVI. Si d'un côté nous avons observé que l'enseignante avait le soutien de l'équipe pédagogique et fonctionnaire, et possédait une bonne relation avec les étudiants, de l'autre côté le discours suggérait que l'enseignante devait faire face à la résistance des enseignants des cours réguliers envers le programme et à un environnement de travail hostile pour tous les enseignants du JEC. De plus, d'autres difficultés dont l'enseignante a dû affronter,

ont été soulevées : (1) la réduction des endroits pour le développement du PHAVI, vu que d'autres programmes ont démarré dans la deuxième moitié de l'année, et ont pris tous les espaces disponibles pour les activités du PHAVI ; (2) la suspension sporadique des cours du PHAVI, à cause des séminaires, réunions, planification, etc. ; et (3) le rassemblement des classes du PHAVI afin de couvrir des absences d'autres enseignants.

Les propos de l'enseignante 4 mettent en évidence la difficulté qu'elle avait de construire des activités visant à développer des habiletés sociales. Initialement, elle présentait des objectifs reliés à la motricité et à la connaissance du corps, et à mesure que le programme se déroulait les objectifs sont devenus de plus en plus clairs et bien définis au sujet des habiletés sociales.

Objectif : Analyser et réfléchir sur le corps et les mouvements (Plan de leçon de l'enseignante 4 – PLE4 – du 13/07/2015)

Objectif : Établir des objectifs et buts (PLE4 du 14/09/2015)

Pour développer ces objectifs, nous avons observé que l'enseignante avait adopté comme moyen l'éducation physique et a encouragé le dialogue pour être un outil de résolution des conflits. Malgré cela, les activités décrites suggèrent que les élèves étaient passifs dans le processus d'apprentissage, incluant leur évaluation.

Cette passivité est également présente dans le discours de l'enseignante quand elle emploie la métaphore de la connaissance comme une graine pour justifier son rôle avec les élèves.

**J'ai dû « planter » en eux ce que le programme demandait**, mais, ce qu'on enseigne, c'est un peu plus de respect envers notre prochain. (Extrait de l'entrevue de l'enseignante 4 – EE4)

Selon l'enseignante 4, les rencontres de formation étaient un milieu où les enseignantes discutaient, créaient, adaptaient et évaluaient ses activités, et tout cela, en fonction des « thèmes », qui étaient donnés par la coordonnatrice. À leur avis, ces échanges étaient essentiels

à la compréhension du programme, de même que pour la compréhension de l'objectif principal qui était la diminution de la violence.

Nous apportions et discussions les activités, et voyions si elles entraient dans le contexte du programme, et si ce n'était pas le cas, elle nous aidait à l'adapter. (EE4)

Au début, elle expliquait plus ou moins ce qu'on devait faire. Puis, elle a commencé à donner quelques thèmes. (EE4)

Pour finir, il est possible d'observer que l'enseignante a cru que les habiletés sociales acquises à l'école peuvent être appliquées dans diverses situations à l'école et à l'extérieur.

#### **4.2.5. L'enseignante 5**

##### **4.2.5.1. Grille interprétative des données**

La grille interprétative de l'enseignante 5 présente des aspects liés aux activités développés dans le PHAVI, aux rencontres de formation, et à l'origine de la violence. Cette grille a été construite à partir des données de l'enseignante extraites de sa feuille d'entrée des données (Annexe IX), et de sa matrice analytique (Annexe X).

	Épistémologie	Langage	Interdisciplinarité
Éléments méthodologiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objectifs prédéfinis par la coordonnatrice ;</li> <li>- Participation active dans la construction des activités ;</li> <li>- Activités et évaluations centrées sur l'enseignante;</li> <li>- Étudiants passifs dans le processus d'apprentissage.</li> </ul>		
Rencontres de Formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La coordonnatrice écoute les enseignantes ;</li> <li>- Objectifs apportés par la coordonnatrice ;</li> <li>- Aucun paramètre pour le développement des objectifs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espace pour l'échange d'expériences, et le dialogue ;</li> <li>- Discuter pour améliorer ;</li> <li>- Les échanges donnaient du support.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les habiletés sociales comme objectifs des activités sont devenues plus claires et bien définies à mesure que le programme développait.</li> </ul>
Habiletés Sociales			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tendance à comprendre la violence comme originaire de la famille.</li> </ul>

Cadre XII. Grille interprétative de l'enseignante 5

#### 4.2.5.2. L'interprétation des données

L'analyse des données de l'enseignante 5 a été un processus très difficile, car elle a ressenti une grande difficulté à organiser ses idées dans la rédaction des documents (rapports d'activités et plans de leçons), comme à l'oral lors de l'entrevue<sup>59</sup>. Malgré cette entrave, nous avons réussi à extraire quelques informations, même si cela a donné des résultats fragiles, étant donné la difficulté de l'enseignante à s'exprimer, et notre difficulté à suivre ses raisonnements.

Le corpus de l'enseignante 5 suggère qu'elle possédait une infrastructure favorable à la mise en œuvre du PHAVI, avec plusieurs salles et un terrain sportif disponibles pour le

<sup>59</sup> Nous croyons que l'enseignante 5 possède des troubles d'apprentissage semblables à la dyslexie, mais qui n'ont jamais été diagnostiqués, ou traités correctement à l'enfance et qui ont évolué, en affectant les raisonnements à l'âge adulte.

développement des activités du programme. Ces activités étaient construites par l'enseignante, mais elle affirmait que les objectifs étaient prédéfinis par la coordonnatrice.

Elle me passait les objectifs. Celle qui disait ce qu'on devait faire était la coordonnatrice, mais on pouvait l'appliquer à notre manière. (Extrait de l'enseignante 5 – EE5)

Il est possible d'observer dès le début du programme qu'il y avait un effort de la part de l'enseignante pour l'inclusion des habiletés sociales comme objectif des activités (valeurs, coopération, contrôle des émotions, établissement d'objectifs), mais avec le développement du programme, cela est devenu plus clair et mieux défini.

Selon ce que nous avons dégagé des données, les élèves participaient dans les activités, mais étaient passifs au processus d'apprentissage et cela incluait les évaluations centrées sur l'enseignante. Les activités étaient mal expliquées, essentiellement physiques et sans aucune précision lors des moments de réflexion ou dialogue.

L'enseignante comprenait les rencontres de formation comme étant un espace pour l'échange d'expérience et le dialogue. Ces échanges ont donné du support pour la réalisation de son travail, et les discussions étaient nécessaires pour l'améliorer.

On se rencontrait et on bavardait: "l'école a accepté, elle n'a pas accepté..." (EE5)

Les rencontres nous aidaient beaucoup, parce qu'il y avait un échange d'informations (EE5)

Finalement, concernant l'origine de la violence, les données ont mis en évidence que la professeure croyait que la tendance de violence des enfants avait une origine familiale.

## **4.2.6. L'enseignante 6**

### **4.2.6.1. Grille interprétative des données**

La feuille d'entrée des données et la matrice analytique de l'*enseignante 6* (Annexe XI et Annexe XII, respectivement) ont produit la grille interprétative présentée ci-dessous (cadre XIII, p. 155). Cette grille expose des aspects : (1) des activités développées par l'enseignante (objectifs, évaluation, stratégies, etc.) ; (2) de l'importance attribuée aux rencontres de formation ; et (3) liés à la compréhension de l'origine de la violence.

	Épistémologie	Langage	Interdisciplinarité
Éléments méthodologiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activités centrées sur l'enseignante ;</li> <li>- Évaluation externe aux élèves ;</li> <li>- Faible rapport parmi les objectifs et les activités décrites ;</li> <li>- Habiletés sociales comme objectifs des activités ;</li> <li>- La connaissance est transférable à l'élève.</li> <li>- Effort de produire des situations dans lesquelles les élèves peuvent s'exprimer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le dialogue comme outil pour la résolution de conflits, la réflexion et la transformation de comportements ;</li> <li>- Médiation/intervention de l'enseignante visant à l'expression orale de l'élève.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habiletés sociales comme objectifs des activités ;</li> <li>- Les habiletés sociales acquises à l'école peuvent être appliquées à d'autres situations.</li> </ul>
Rencontres de Formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construction collective des activités.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussions en groupe comme une assistance technique ;</li> <li>- Les échanges étaient fondamentaux pour le fonctionnement du programme.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les habiletés sociales comme objectifs des activités sont devenues plus claires et bien définies à mesure que le programme développait.</li> </ul>
Habiletés Sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Élèves passifs dans le processus d'apprentissage.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le dialogue comme outil pour la résolution de conflits, la réflexion et la transformation des comportements.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inclination à comprendre la violence comme multifactoriel ;</li> <li>- Les habiletés sociales acquises à l'école peuvent être appliquées à d'autres situations.</li> </ul>

Cadre XIII. Grille interprétative de l'enseignante 6

#### 4.2.6.2. L'interprétation des données

L'enseignante 6 a été envoyée dans une seule école par le DEVM, et c'était une des mêmes écoles où l'enseignante 2 a été envoyée, notamment celle où nous avons observé la difficulté de l'enseignante 2 avec le personnel et l'espace pour la réalisation des activités. Le portrait dressé par l'enseignante 6 nous laisse croire que cette école possédait du matériel pour les activités du PHAVI, et un terrain sportif pas toujours disponible (disparition de la clé du

terrain, occupation de l'espace par les professeurs de cours réguliers d'éducation physique). La relation de l'enseignante avec les fonctionnaires semblait être équilibrée, malgré les indices des inconsistances dans les classes attendues par le programme et dans la fréquence des étudiants.

Les propos de l'enseignante soulignent que les activités développées par l'enseignante ont été mieux acceptées par les garçons que par les filles. Ceci est attribué à la dispersion causée par les portables et par les disputes qui avaient eu lieu entre elles. La stratégie identifiée pour contourner cet obstacle était comme suit : l'enseignante a repartitionné son cours en deux blocs dont le premier était réservé aux activités qu'elle avait planifiées, et le deuxième aux activités libres.

Les activités planifiées par l'enseignante se concentraient sur les habiletés sociales, même si au début du programme ils n'étaient pas bien définis ou compréhensibles, comme nous pouvons voir dans l'extrait ci-dessous :

Objectif : Insérer des situations problématiques dans le ludique (Plan de leçon de l'enseignante 6 – PLE6)

Les exercices créés par l'enseignante visaient également à produire des situations dans la pratique sportive où les élèves pouvaient s'exprimer et résoudre leurs conflits.

Je me souviens quand on devrait introduire des problèmes pour que les enfants résolvent. Par exemple, **on jouait un jeu de basketball différent**. On choisissait un enfant de l'équipe, et seulement lui pouvait marquer le point. **L'objectif du jeu était ceci : créer des difficultés et promouvoir un désaccord entre eux, pour qu'ils puissent s'asseoir et le résoudre**: "Comment est-ce qu'on peut régler ça?" (Extrait de l'entrevue de l'enseignante 6 – EE6)

L'enseignante voyait le dialogue comme étant un outil non seulement pour la résolution de conflits, mais aussi pour la réflexion et la transformation des comportements.

**On leur donnait le libre arbitre pour parler (et dire) ce qu'ils pensaient.** C'était différent d'un cours d'éducation physique régulier, parce qu'il y avait un autre objectif, et parce que l'enfant pouvait parler et suggérer. (EE6)

**Ce que je travaillais sur, et que je croyais être l'objectif du programme, c'était la transformation.** C'était de leur faire mûrir dans un sens qu'ils n'étaient pas encore capables de voir. De résoudre leurs propres problèmes sans dispute, et des coups de poings. **Les faire réfléchir et bien résoudre les conflits.** (EE6).

L'enseignant comprenait que les habiletés sociales développées à l'école pourraient être utilisées également à l'extérieur de celle-ci.

J'ai compris comment conduire l'étudiant à la résolution de son conflit, et **amener cette résolution de conflit à l'environnement familial, l'environnement de la classe, à la récréation...** (EE6)

Nous avons observé que malgré l'effort de promouvoir l'expression orale des élèves et développer les habiletés sociales chez eux, le rapport parmi les activités et les objectifs décrits possédait un lien faible. C'est-à-dire que les activités prévoyaient la parole des élèves, mais nous n'avions pas réussi à voir la corrélation évidente avec le développement des habiletés sociales. De plus, à notre avis, les activités étaient centrées sur l'enseignante, et les évaluations externes aux élèves. Cela est renforcé par la compréhension de transférabilité de la connaissance présentée par l'enseignante, et exposé ci-dessous :

Tu dois réviser le contenu pour ceux qui voulaient apprendre, et essayer de garder les autres tranquilles afin **qu'on soit capable de leur transférer quelque chose.** (EE6)

L'enseignante 6 a considéré les rencontres de formation fondamentales à la mise en pratique du PHAVI, et cela dû aux échanges qui ont eu lieu et qui lui a permis la construction collective des activités et les discussions concernant les doutes, questions, problèmes, etc. Selon

l'enseignante, les rencontres fonctionnaient comme une « assistance technique » et animaient l'esprit de toutes les personnes impliquées dans le programme.

**Les rencontres avec la coordonnatrice étaient fondamentales**, par l'injection d'encouragement que cela nous donnait, et aussi pour les suggestions des solutions. Les autres programmes (où j'ai travaillé) n'avaient pas ces rencontres. Il y avait des semaines où on avait plusieurs problèmes avec les étudiants et on essayait de les résoudre, et quand (les solutions) ne marchaient pas, on était frustrés. Cette frustration disparaissait chaque vendredi. Les lumières s'allumaient, parce que tu ne partages pas seulement avec la coordonnatrice on partage (aussi) avec les (autres) collègues qui ont vécu la même chose que toi. **Cette rencontre était fondamentale, c'était comme une assistance technique.** (EE6)

Enfin, nous avons observé que l'enseignante se penchait vers la compréhension de la violence comme étant multifactorielle, une fois que dans les documents analysés, elle a souligné des aspects biologiques, affectifs, et environnementaux, pour expliquer des comportements agressifs chez les élèves.

## **4.2.7. Le groupe de discussion**

### **4.2.7.1. Grille Interprétative des données**

La grille interprétative du groupe de discussion (cadre XIV, p. 159) condense les points soulevés collectivement par les enseignantes pendant leur rencontre, présentés dans les trois matrices analytiques du groupe de discussion : éléments méthodologiques (Annexe XIII) ; rencontres de formation (Annexe XIV) ; et habiletés sociales (Annexe XV). De ce fait, la grille présentée ci-dessous touche des sujets liés à la planification des activités du PHAVI (objectifs, évaluation, stratégie de conduction des activités, etc.) ; au rôle des enseignantes dans le programme ; à la compréhension de la violence ; et d'autres.

	Épistémologie	Langage	Interdisciplinarité
Éléments méthodologiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Décision collective des objectifs ;</li> <li>- La plupart des évaluations centrées sur l'enseignante ;</li> <li>- Évaluation sans définition méthodologique ;</li> <li>- Contradiction : processus d'apprentissage centré sur l'élève (enfants actifs) x centrée sur l'enseignante (enfants passifs) ;</li> <li>- Perception d'une amélioration dans le comportement des élèves.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activités visant à développer le dialogue, la communication, la réflexion ;</li> <li>- Négociation comme stratégies pour la réussite des activités.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habiletés sociales comme objectifs des activités ;</li> <li>- Le développement des habiletés sociales comme option pour la réduction de la violence ;</li> <li>- L'éducation physique comme moyen pour développer les habiletés sociales ;</li> <li>- La violence n'est pas déterminée préalablement ;</li> <li>- Planification fondée dans les objectifs, expériences personnelles, échanges, et particularités de l'école et de la classe.</li> </ul>
Rencontres de Formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contradiction du rôle des enseignantes dans le programme (participants actifs x passifs) ;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espace pour les échanges d'expérience et la discussion des activités, leur évaluation et adaptation ;</li> <li>- Les échanges donnaient du support au travail.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les échanges comme base pour la planification des activités.</li> </ul>
Habiletés Sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Élèves passifs dans le processus d'apprentissage.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activités visant à la réflexion, et le dialogue ;</li> <li>- Réflexion et dialogue comme alternative à la violence.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les habiletés sociales comme objectif des activités ;</li> <li>- Les habiletés sociales acquises à l'école peuvent être appliquées à d'autres situations ;</li> <li>- Contradictions dans la compréhension de l'origine de la violence ;</li> <li>- La compréhension de la violence comme échangeable.</li> </ul>

Cadre XIV. Grille interprétative du groupe de discussion

#### 4.2.7.2. L'interprétation des données

Quatre enseignantes ont participé du groupe de discussion, soit : l'enseignante 1 ; l'enseignante 2 ; l'enseignante 3 et l'enseignante 6. Elles ont approfondi des thèmes touchés pendant les entrevues individuelles, qui ont renforcé, clarifié, ou réfuté les résultats personnels.

Concernant les activités développées pendant le PHAVI, elles avaient comme objectif de développer des habiletés sociales. De cette façon, les enseignantes cherchaient à créer des situations où les élèves pouvaient dialoguer, se communiquer, et réfléchir.

E3 - À mon avis, **le but était de développer des habiletés sociales. Communication, coopération**, contrôle du stress, tous ces trucs.

E1 - Oui, contrôle du stress.

E3 - (...) C'était ce que je cherchais à améliorer pour qu'ils puissent **mieux communiquer, résoudre des problèmes, régler un conflit, des affaires de notre environnement, et aussi de leur environnement, des choses que si on ne développe pas, les résultats peuvent être la violence.** (Extrait du groupe de discussion – GD)

Ces objectifs étaient choisis collectivement dans les rencontres de formation. En fait, la coordonnatrice apportait plusieurs options, et les enseignantes choisissaient lesquels elles voulaient travailler avec.

E2 - **Elle a apporté (les objectifs), mais si je ne me trompe pas, de ceux qu'elle a présentés, nous avons aussi suggéré d'autres.** Nous avons adapté quelques-uns. Lors des réunions on voyait l'objectif qu'on allait travailler avec, et l'activité qu'on allait présenter. (GD)

E3 – La coordonnatrice a apporté plusieurs objectifs et au cours du programme, nous avons décidé lesquels étaient les plus intéressants à développer dans l'école. (GD)

De plus, elles croyaient que les habiletés sociales étaient une option pour réduire la violence à l'école ou à son extérieur, et que l'éducation physique serait un moyen pour son développement.

E3 - L'objectif, en théorie, était le combat à la violence, en créant chez les enfants des habiletés sociales: communication, coopération, etc. Les activités étaient planifiées en fonction de cet objectif. Si le but était la communication (et) l'interaction, alors notre classe était organisée pour faire l'étudiant parler. Par exemple, dans un match de foot, la norme est de jouer sans parler, mais on les faisait traverser le terrain avec la condition de ceux qui avait le contrôle du ballon devaient être en conversation avec les autres joueurs. Si c'était (à propos du) respect, personne ne pouvait parler pendant qu'un autre avait la parole. Si le but était de suivre les règles, nous ajoutions d'autres règles en plus de celles déjà existantes, ou nous modifions des règles pour que les enfants puissent s'adapter à cette question de la règle. **Malgré toutes les activités étant physiques, leur but était de développer les habiletés sociales.** (GD)

Nonobstant, les enseignantes ont déclaré que les exercices étaient planifiés pour promouvoir le dialogue, mais cela ne se reflétait pas dans les évaluations. C'est-à-dire qu'elles étaient centrées sur les enseignantes, qui donnaient peu de chances aux élèves de participer à ce processus.

E2 - **On observait et décrivait comment le cours s'était déroulé dans le plan. Quant au comportement,** si (l'étudiant) avait des excuses, ou s'excusait beaucoup. La coordonnatrice (de l'école), deux ou trois fois, a aussi dit : « Cet étudiant a amélioré. » (GD)

E6 - **On prenait une moyenne. De quatre jours, trois ont bien fonctionné, un non.** Pendant les rencontres, on discutait ça. L'évaluation des élèves était (basé sur) l'observation du comportement d'un garçon qui brassait, qui frappait. S'il demandait des excuses au collègue, leur évaluation serait positive. Donc, il y avait cette sorte d'évaluation individuelle des "élèves problèmes. » (GD)

Cette contradiction était également présente dans les discours des enseignantes, quant à leur compréhension du processus d'apprentissage. D'une part, les extraits ci-dessous soulignent les pistes qui mettent en évidence l'importance du rôle actif des élèves dans leur apprentissage.

E6 - L'autocontrôle et **la réflexion étaient essentiellement ce que je travaillais** avec mes élèves. **Lorsqu'une plainte générale commençait, on s'asseyait et on réfléchissait.** Je crois qu'en développant ça, ils amènent ça à l'extérieur de l'école. (GD)

E3 - Parfois, **on devait les laisser résoudre (les problèmes) toutes seules, sans interférence.** (GD)

E1 - J'utilisais le dialogue avec eux. **Je leur faisais exprimer pour parler.** Cette affaire de se communiquer. (GD)

D'autre part, elles ont décrit leur mission étant « transmettre », « planter », « montrer » la connaissance aux étudiants en les mettant dans une position passive.

E1 - Je pense que **si on plante une graine dans l'étudiant, l'étudiant peut rentrer chez lui, et transmettre ça.** (GD)

E2 - Je présentais l'activité qu'ils allaient jouer et **montrais les objectifs qu'on devait attendre.** (GD)

La question de la prise en charge du programme est aussi sujette de confusion dans la discussion des enseignantes. D'un côté, elles se positionnent de manière passive, en affirmant que nous serions « propriétaire » du programme, celles qui donnent toutes les informations, et lignes directrices. Dans cette conception, elles suivaient seulement des ordres.

E3 - **Elle (la coordonnatrice) était la responsable du programme qui savait de quoi il s'agissait.** Elle nous coordonnait en disant, en expliquant, en montrant ce que le programme était, quel était son but, et comme il devrait être mené. (GD)

E3 - Techniquement, **le programme était à la coordonnatrice, elle était l'idéalisatrice.** Mais elle nous a toujours mis au courant. Nous étions participants. En fait, elle nous disait ouvertement quel part nous faisons du travail. Et effectivement, le programme s'est concrétisé parce que nous étions là. Mais il n'était pas notre création. Elle qui était la mentore, elle schématisait et présentait les propositions et nous étions les exécuteurs.

C'était de nos mains qu'elle était capable d'arriver à toutes les écoles et de mettre en œuvre le programme. (GD)

De l'autre côté, les enseignantes se sentaient comme des intégrantés actives dans le processus de construction du programme, en disant qu'elles avaient le libre arbitre et qu'il s'agissait d'un travail d'équipe.

**E6 - Elle ne dictait pas.** On rentrait dans la discussion et pensait aux possibilités. **Nous avons eu le libre arbitre pour travailler.** (GD)

E1 – La coordonnatrice était l'auteure du projet, mais nous étions les composantes. C'était comme si nous étions un groupe. **Nous travaillions en équipe. Je sentais que j'avais un rôle très important dans le développement du projet.** Chaque vendredi, une question, une proposition...Je me suis sentie aussi partie (du programme). (GD)

Les rencontres de formation étaient un endroit où les échanges d'expérience, la discussion, l'évaluation et l'adaptation des activités avaient lieu. Selon les enseignantes, cette interaction donnait du support au travail et constituait l'un des principales fondations pour la construction des activités. En fait, elles ne mentionnent pas des théories comme base de la planification, développement et évaluation des activités. Pour cela, elles citent seulement les échanges qui se sont produits pendant les rencontres, les objectifs des activités, les expériences personnelles et les particularités des écoles et classes.

**E3 - Ma base pour développer mon travail dans ce programme était l'échange qu'on avait,** parce que je n'avais pas d'expérience et je ne savais pas comment les choses marcheraient. **C'était à partir de tout ce qu'on discutait, des objectifs, de la réalité de chaque école.** Ce que je prenais pour base était nos échanges, et notre discussion. (GD)

**E6 - Je me servais de mon expérience en tant qu'enseignante. Si ça ne marchait pas, j'exposais le problème à la coordonnatrice et aux collègues** pour essayer de repenser d'une autre façon. (GD)

E3 - Dans mon cas, **je prenais comme base seulement les objectifs et les échanges qu'on faisait dans les rencontres de formation.** (GD)

E1 - **J'avais comme paramètre la classe** avec laquelle j'allais rencontrer, **le groupe d'âge, ce que j'allais développer, les matériels, l'espace physique**, et la disponibilité du terrain. (GD)

Concernant les évaluations, elles ne démontraient pas des paramètres définis. Chaque enseignante choisissait les aspects à être évalué (comportement, participation dans les activités, adhésion des étudiants, etc.), ainsi que les démarches, moyens et outils adoptés. La plupart des enseignantes se sont servi de l'observation pour faire leurs évaluations.

E2 - **On observait et décrivait comment le cours s'est déroulé** dans le plan. Quant au comportement, s'il y avait des excuses, ou s'il s'excusait. La coordonnatrice (de l'école), deux ou trois fois, a aussi dit: "Cet étudiant a amélioré." (GD)

E1 - **À la fin de la classe, je les mettais ensemble et leur demandais de s'autoévaluer**, de réfléchir à ce qui était présenté, sur l'activité. C'était comme ça que j'évaluais. (GD)

E6 - On prenait une moyenne. De quatre jours, trois ont bien fonctionné, un n'a pas. Pendant les rencontres, on discutait ça. **L'évaluation des élèves était l'observation du comportement** d'un garçon qui brassait, qui frappait. S'il demandait des excuses au collègue, leur évaluation serait positive. Donc, il y avait cette sorte d'évaluation individuelle des « élèves problèmes. » (GD)

Dans ce sens, elles ont trouvé qu'il y avait eu une amélioration dans le comportement des élèves, une fois qu'ils ont réduit la quantité des gros-mots, et des insultes proférées envers les autres. Cela reflète un changement dans la compréhension de ce qui est la violence de la part des étudiants, de l'utilisation du dialogue et de la réflexion comme une autre possibilité que d'agir agressivement.

E6 - **Il a beaucoup réduit le gros-mots**, parce qu'on ne pouvait pas les laisser reproduire ça tout le temps. **Le feedback des enseignantes (régulières) disait qui a amélioré**, qu'il a réduit (l'emploi de gros-mots). (GD)

E2 - On observait et décrivait comment le cours s'est déroulé dans le plan. Quant au comportement, s'il y avait des excuses, ou il s'excusait. **La coordonnatrice (de l'école), deux ou trois fois, a aussi dit: « Cet étudiant a amélioré. »** (GD)

Finalement, les enseignantes ont présenté une dernière contradiction reliée à leur compréhension de l'origine de la violence. En même temps qu'elles affirmaient qu'elles ont appris que la violence était multifactorielle et qu'il était important d'évaluer l'étudiant pour comprendre son attitude agressive, en général, un groupe culpabilise la famille, un autre l'environnement, et un autre la société.

E3 - Dans le programme, **on a étudié que la question de la violence est multifactorielle, mais à mon avis tout ça est à cause du social**. Parce qu'on est dans une culture où le social est très faible, le manque de cordialité, le manque de santé, tout ceci est la force motrice pour générer la violence. (GD)

E2 - **La famille a une grande influence, mais selon ma propre expérience**, mon père frappait ma mère jusqu'à mes 14-15 ans et elle était toujours très calme. Je ne suis pas violente aujourd'hui. Alors je suis d'accord que la famille est un miroir, mais **les amis, la rue, les endroits où il passe (influence) aussi...** (GD)

E1 - **Ça vient de la famille, de la coexistence, de la communauté**. C'est tout ceci qui déclenche ça. (GD)

E6 - C'est fou la famille, la mère est ça, le père est ça. **Chaque personne ne donne pas ce qu'elle a, alors l'élève n'a pas de l'amour dans son foyer**. (GD)

### **4.3 L'interprétation globale des données**

L'interprétation globale des données consiste de l'analyse finale des données de la recherche. Elle est le résultat des grilles et des interprétations des données par cas, présentés dans la sous-section précédente. Le format de présentation sera similaire à celui adopté dans l'interprétation des données par cas. C'est-à-dire qu'une grille sera exposée, suivie d'un texte où ses points seront discutés.

La grille interprétative globale des données (Cadre XV, p. 168) met en évidence des aspects liés à la compréhension des enseignantes concernant : (1) la planification, la mise en pratique et l'évaluation des activités ; (2) le rôle des élèves dans le processus d'apprentissage et dans les activités développées ; (3) leur rôle dans le programme ; (4) la fonction des rencontres de formation ; et (5) des questions sur la violence.

	Épistémologie	Langage	Interdisciplinarité
Éléments méthodologiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contradiction dans la définition des objectifs des activités: objectifs prédéfinis par la coordonnatrice x définis collectivement par les enseignantes ;</li> <li>- Contradiction dans la participation des élèves dans le processus d'apprentissage : élèves actifs x les élèves passifs ;</li> <li>- Contradiction dans le focus des activités : activités centrées sur les élèves x activités centrée sur les enseignantes ;</li> <li>- Inclination à comprendre la connaissance comme externe à l'individu ;</li> <li>- Évaluation centrée sur les enseignantes (externe aux élèves) ;</li> <li>- Évaluation sans définition méthodologique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activités visant à développer le dialogue, la communication, et la réflexion.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habiletés sociales comme objectifs des activités ;</li> <li>- Le développement des habiletés sociales comme une option pour réduire la violence ;</li> <li>- Compréhension de l'éducation physique comme un moyen pour le développement des habiletés sociales, mais difficulté à créer ces activités.</li> </ul>
Rencontres de Formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contradiction dans la compréhension du rôle des enseignantes dans le programme (participants actifs x participants passifs).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espace d'échange d'expériences, et de discussion sur la violence, des propositions du programme, des plans de leçons, et etc. ;</li> <li>- Les échanges comme point essentiel pour la compréhension et fonctionnement du programme.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les habiletés sociales comme objectifs des activités sont devenues plus claires et bien définies à mesure que le programme se développait ;</li> <li>- Les échanges comme base pour la planification des activités.</li> </ul>
Habiletés	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Élèves passifs dans le processus d'apprentissage des habiletés sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le dialogue et la réflexion comme outils pour la résolution des conflits, la transformation des comportements, comme option à l'agir avec</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les habiletés sociales comme objectif des activités ;</li> <li>- Les habiletés sociales acquises à l'école peuvent être appliquées à d'autres situations ;</li> </ul>

		violence et la réduction des agressions.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contradiction dans la compréhension de l'origine de la violence ;</li> <li>- La compréhension de ce qui est violence est échangeable ;</li> <li>- Perception de la réduction de l'agressivité des étudiants.</li> </ul>
--	--	--	--

Cadre XV.

Grille interprétative globale des données

En observant la grille interprétative des données, nous pouvons constater l'existence des points qui représentent un consensus parmi les enseignantes, tels que: l'attribution des habiletés sociales comme objectif des activités, le focus sur développer le dialogue, la communication et la réflexion, l'importance des rencontres de formation. Cependant, il y a aussi une gamme d'aspects contradictoires ou incertains qui sont mis en évidence dans le cadre, soit : la compréhension des enseignantes de leur rôle dans le programme, la compréhension de l'origine de la violence scolaire, et d'autres.

Du côté du consensus, les enseignantes proposaient des activités dont les objectifs visaient à développer des habiletés sociales. Cela est arrivé dès le début du PHAVI, quand la notion des habiletés sociales ne semblait pas être claire pour les enseignantes. À ce moment les objectifs étaient d'élaborer des stratégies, de développer le dialogue, de contrôler les émotions, de développer la cordialité, etc. À mesure que le programme se déroulait et que les discussions aux rencontres de formation ont eu lieu, les objectifs ont été mieux définis (savoir communiquer, établir des objectifs, identifier un problème, etc.).

La façon dont les enseignantes visaient à développer ces objectifs était liée à l'éducation physique. Cependant, malgré la formation des enseignantes dans ce domaine, elles ont présenté des difficultés à créer des activités reliées à l'éducation physique, qui cherchaient à développer des habiletés sociales à la place des habiletés motrices.

En fonction de ces difficultés, les enseignantes ont attribué aux échanges soulevés dans les rencontres de formation l'aspect fondamental à la compréhension du programme et à son fonctionnement. Selon elles, les rencontres ont fonctionné comme de l'assistance technique du PHAVI, une fois qu'elles pouvaient poser des questions, discuter leurs activités, échanger leur expérience, etc. D'une façon générale, les échanges touchaient à des questions concernant la

violence, les propositions du programme, les expériences personnelles, et la planification des activités.

Au tour du processus de planification des activités se situaient les deux premières contradictions des paroles des enseignantes: la responsabilité de la définition des objectifs ; et le rôle des enseignantes dans le programme. En même temps que les enseignantes reconnaissaient leur participation dans la construction des activités en choisissant activement les objectifs, en développant les stratégies d'enseignement et en organisant les évaluations, elles rapportaient que le programme appartenait à la coordonnatrice, qui était la responsable pour définir les objectifs, montrer ce qui devrait être fait, et guider les actions des enseignantes sur le terrain.

Le manque de clarté des enseignantes dans la compréhension de leur rôle dans les prises des décisions du programme était également présente dans leur entente du rôle des élèves dans les processus d'apprentissage et dans les activités développées. Il est possible de remarquer ces contradictions en confrontant les activités décrites dans les plans de leçons et les discours des enseignantes. Certaines fois, elles ont présenté des activités centrées sur les élèves où ils avaient l'opportunité de construire leurs connaissances, mais les discours portaient sur la passivité des étudiants dans le processus d'apprentissage comme si la connaissance était externe aux élèves (emploi de la métaphore de l'apprentissage comme un pépin). Dans d'autres occasions, les activités étaient centrées sur les enseignantes, avec peu ou aucun espace pour l'expression et le contrôle des élèves, pendant que les discours mettaient en évidence l'importance des jeunes dans les activités, où ils étaient amenés à chercher des situations problématiques, à trouver des solutions collectivement, et à créer des activités.

Malgré les contradictions présentées ci-dessus, l'importance du dialogue dans les activités n'a jamais été mise en question. Cela est parce que, selon les enseignantes, le dialogue, la communication, et la réflexion étaient des outils qui permettraient la résolution des conflits et la transformation des comportements. Ainsi, ils étaient la clé pour le développement des habiletés sociales et une option alternative à la violence, non seulement à l'école, mais aussi à son extérieur dans des situations diverses. Selon les enseignantes, si l'étudiant est capable de se contrôler, de réfléchir et de ne pas rentrer dans une dispute à l'école, il est capable de le faire aussi chez lui avec ses parents, dans la rue avec ses amis, etc.

En fait, ce contrôle de soi a été observé par les enseignantes, qui ont rapporté la diminution de l'utilisation de gros-mots par les élèves, et un changement dans leur compréhension de ce qui est considéré la violence. Dans quelques écoles, la réduction de l'agressivité a été également observée par les enseignants des cours réguliers et par l'équipe pédagogique. Le comportement a constitué un des paramètres d'évaluation utilisés par les enseignantes, qui dans certains moments concernaient les étudiants, et dans d'autres, les activités. D'une façon générale, les évaluations étaient centrées sur les enseignantes et ne présentaient pas une définition méthodologique. Concernant le premier point, c'est-à-dire l'évaluation centrée sur les enseignantes, les élèves n'étaient pas impliqués dans les processus d'évaluation, qui se résumaient à l'observation passive des enseignantes envers les étudiants ou les activités. À l'égard du deuxième point, le manque de définition méthodologique des évaluations, chaque enseignante a défini qui ou quoi évaluer (étudiants ou activités), ainsi que les moyens et critères de l'évaluation.

Finalement, la dernière contradiction comprend l'entendement de l'origine de la violence par les enseignantes. Cela veut dire qu'en même temps qu'elles ont affirmé avoir appris pendant les rencontres de formation que la violence était multifactorielle, que l'environnement n'était pas déterminant pour modeler le comportement d'un individu, elles attribuaient à la famille ou à la société le comportement agressif des étudiants.

### *Conclusion*

Cette section a détaillé les procédures de l'analyse et le traitement des données et a présenté les résultats individuels et globaux de la recherche. Par rapport au traitement des données, nous avons priorisé la description des phases pré-analytiques de l'analyse interprétative des documents, et de la *framework methodology*, soit l'organisation des documents, la familiarisation avec les données, l'identification du cadre thématique, l'indexation, et l'organisation et présentation des données. Dans les sous-sections : l'interprétation des données par cas, et l'interprétation globale de la recherche, des grilles interprétatives ont été présentées, suivis de la discussion de leurs données. Les résultats émergés de l'analyse présentent des consensus, tels que l'attribution des habiletés sociales comme objectif des activités, le focus sur le développement du dialogue chez les élèves, et l'importance des rencontres de formation ; mais aussi des contradictions, comme la compréhension des enseignantes de leur rôle et du rôle des étudiants dans le programme, et la compréhension de l'origine de la violence scolaire.

## 5. DISCUSSION DES DONNÉES

### *Introduction*

Dans ce chapitre, nous situons les résultats présentés dans le chapitre précédent (Analyse des et interprétation des données) et nous les discutons à la lumière de la documentation scientifique. Nous mettons également en évidence la manière dont la recherche corrobore avec la discussion du phénomène de la violence scolaire. Ainsi, nous commençons par exposer les points principaux ressortis de l'analyse globale de la recherche pour ensuite les mettre à la lumière en rapport aux théories qui ont fondé notre étude et aux recherches qui touchent l'objet en discussion. À la fin, nous présentons les limites et les pistes découlant de cette recherche.

Dans le chapitre précédent, nous avons détaillé les processus d'analyse des données, et nous avons présenté les résultats de la recherche. En ce qui concerne les résultats, ils ont émergé des documents, des entrevues et du groupe de discussion, et ont été exposés individuellement, par enseignante, dans un premier temps ; puis globalement, dans un second temps. Tenant compte des résultats globaux de la recherche, qui représentent une synthèse des analyses individuelles et du groupe de discussion, et les questions de la recherche définies<sup>60</sup> dans le premier chapitre de cette thèse, nous mettons en évidence les points saillants qui sont ressortis du processus de l'analyse :

- Il est possible d'identifier des éléments méthodologiques dans les activités développées par les enseignantes dans le PHAVI ;

---

<sup>60</sup> Questions de recherche : 1) Quels éléments d'une méthodologie peut-on identifier dans les activités développées par les enseignants dans le PHAVI? 2) Est-ce que ces éléments étaient-ils fondés sur des paramètres interdisciplinaires ? 3) Peut-on parler d'une « méthode » ou d'une esquisse d'une méthode interdisciplinaire en éducation physique comme résultat du PHAVI ? 4) Est-ce que les rencontres de formations ont été fondamentales à la construction de la méthodologie et au fonctionnement du PHAVI? 5) Est-ce que ces rencontres étaient-elles fondées sur des paramètres interdisciplinaires et de la recherche-action? 6) Est-ce que, selon les enseignants, la méthode ou l'esquisse appliquée a eu des effets positifs sur le développement d'Habiletés sociales des élèves? Si oui, dans quel sens? 7) Quelles étaient les contraintes pour le développement d'une méthode ou d'une esquisse d'une méthode intégrée par l'approche interdisciplinaire?

- Il y avait un effort de la part des enseignantes de développer les activités en s'appuyant sur des paramètres interdisciplinaires ;
- Les rencontres de formation lesquelles étaient fondées dans les paramètres de la recherche-action, ont été fondamentales à la compréhension et au fonctionnement du PHAVI ;
- Les enseignantes ont observé une réduction de l'agressivité des étudiants, ainsi qu'un changement dans leur compréhension de ce qu'est la violence.
- En plus des difficultés inhérentes aux écoles où le PHAVI a eu lieu (problèmes interpersonnels et de manque de structure), les enseignantes ont dû faire face à la difficulté à créer des activités en éducation physique avec l'objectif de développer des habiletés sociales, et à leur inclination à comprendre la connaissance comme externe à l'individu ;

La discussion qui aura lieu dans ce chapitre prendra comme base les points présentés ci-dessus, et sera organisée dans les sous-sections suivantes : (1) la construction de la « méthodologie » d'enseignement du PHAVI ; (2) Les paramètres interdisciplinaires de la « méthodologie » d'enseignement du PHAVI ; (3) La recherche-action et les rencontres de formation ; (4) Les effets observables du PHAVI ; (5) Les contraintes et les pistes de la recherche.

## **5.1. La construction de la méthodologie interdisciplinaire d'enseignement du PHAVI**

Dans le premier chapitre de cette thèse nous avons souligné le besoin de penser à de nouvelles stratégies d'intervention pour le développement des habiletés sociales, puisque selon Gendron et collègues (2005), le cadre désigné par les interventions investiguées n'a pas présenté des effets expressifs à court, moyen ou long terme. De cette façon, le PHAVI a proposé la construction d'une nouvelle méthodologie interdisciplinaire d'enseignement en éducation

physique, qui permettait le développement des habiletés sociales chez les étudiants des écoles publiques de la ville de Mesquita, se concentrant en particulier sur ceux qui présentaient un comportement agressif.

Dans ce sens, un des buts de notre étude était d'identifier des éléments méthodologiques dans les discours et dans les activités élaborées par les enseignantes. Selon les paramètres pour la planification de l'intervention éducative de Lenoir (2009), les éléments méthodologiques permettent l'identification des finalités socioéducatives comprises dans les actions des enseignantes, ainsi que le dévoilement des objets d'enseignement, du groupe cible, des modalités d'enseignement, et des ressources auxquelles les enseignantes ont fait appel.

De cette façon, le premier élément méthodologique issu des données concerne le groupe cible des interventions, soit : les élèves des 5<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup> années participantes au PHAVI. Malgré le fait que le groupe d'âge ne représente pas une résolution des enseignantes (il a été établi par le DEVM), ce sont elles qui ont pris la responsabilité d'explorer les plans psychologiques, sociaux, et culturels des sujets d'apprentissage (Lenoir, 2009), c'est-à-dire de découvrir effectivement qui étaient les élèves impliqués dans les interventions éducatives.

Le deuxième élément méthodologique identifié porte sur l'intention des enseignantes à réduire les niveaux de violence des étudiants du PHAVI. Cela représentait la raison pour laquelle les enseignantes enseignaient, soit le « pourquoi » elles veulent enseigner (Lenoir, 2009). La réduction de la violence, selon elles, était l'objectif majeur du PHAVI et constituait leur contribution à la communauté et à la société.

Pour arriver à diminuer l'agressivité des étudiants, les enseignantes cherchaient à développer les habiletés sociales. Cela constituait l'objet d'enseignement. Le « quoi enseigner » (Lenoir, 2009, p. 10). Elles pensaient qu'en développant des habiletés sociales chez les élèves, ils seraient capables de résoudre leurs problèmes d'une façon autre que par la violence. Cette notion s'aligne aux recherches sur les habiletés sociales qui défendent la capacité à résoudre des problèmes comme étant un élément clé de la compétence sociale, du fait qu'il comprenne d'autres habiletés telles que l'identification du problème, la proposition de solutions, la détermination des objectifs et la prévision des conséquences de ses actions (Gendron et al., 2005 ; Goldstein et McGinnis, 1997)

Le quatrième élément méthodologique issu de l'analyse des données comprend le « avec quoi enseigner » (Lenoir, 2009, p. 10), c'est-à-dire : le répertoire d'activités de l'éducation physique (jeux, sports, gymnastique, danses, etc.). Cet élément représente ce que les enseignantes ont utilisé comme ressource pour garantir l'enseignement des habiletés sociales au PHAVI (Lenoir, 2009).

Le dernier élément méthodologique identifié comprend le « comment enseigner » l'objet d'apprentissage, c'est-à-dire le rapport que les enseignantes du PHAVI ont établi avec leurs élèves au sujet des habiletés sociales (Lenoir, 2009, p.10). Dans ce sens, les enseignantes avaient adopté une posture qui valorisait le dialogue, la communication et la réflexion dans les interactions instaurées.

Pour finir, bien que les évaluations n'avaient pas été prises en compte dans les paramètres pour la planification de l'intervention éducative de Lenoir (2009), il convient de mentionner que l'auteur admet qu'il y avait d'autres questions relatives à ce processus, y compris les évaluations. Dans ce sens, les façons d'évaluer présentées par les enseignantes n'ont pas explicité une structure ou une uniformité relative au « qui, quoi, comment et quand évaluer », et il n'est ainsi pas possible d'affirmer que les évaluations constituent un des éléments méthodologiques ressortis du PHAVI.

En considérant ce qui a été exposé, l'identification des éléments méthodologiques présentés ci-dessus indique que si une méthodologie n'a pas été construite lors de la mise en œuvre du PHAVI, au moins un pas est fait dans cette direction. En effet, bien que le processus ait mis en évidence le caractère intentionnel des actions des enseignantes pour l'enseignement des habiletés sociales à travers l'éducation physique, telle que propose Goudas et Magotsiou (2009), Jacobs et collègues (2013), Spaaij et Jeanes (2013) et Vidoni et Ward (2009), cela n'a pas réussi à identifier des éléments qui confirment l'existence d'une évaluation commune aux enseignantes.

De plus, les éléments méthodologiques identifiés, surtout ceux correspondant au « comment enseigner », indiquent l'inclination des enseignantes à valoriser les élèves dans leur processus d'apprentissage, au contraire des recherches investiguées par Gendron et collaborateurs (2005) et Goudas et Magotsiou (2009), ainsi que les recherches menées par

Vidoni et Ward (2009), et Bluehardt et Shepard (1995). Le fait d'adopter le dialogue, la communication et la réflexion comme des outils pour l'enseignement des habiletés sociales font que les idées des enseignantes corroborent avec les idées défendues par Lenoir et collègues (2002), à savoir que la connaissance est le résultat d'un processus actif d'intervention du sujet sur l'objet et de l'action de l'objet sur le sujet.

## **5.2. Les paramètres interdisciplinaires de la méthodologie d'enseignement du PHAVI**

Dans la sous-section précédente, des éléments méthodologiques ont été identifiés, en indiquant qu'un pas est fait vers la construction d'une méthodologie d'enseignement dans le PHAVI. Cependant, cette méthodologie devrait être construite sous des paramètres interdisciplinaires, le programme touchant à un sujet multifactoriel ; visant à répondre à un problème d'ordre pratique ; et proposant la production d'un résultat utile à l'action (Lemay, 2011). Ainsi, un des objectifs de la recherche était d'investiguer si les éléments méthodologiques étaient fondés sur des principes interdisciplinaires. Ces principes ont été discutés dans le chapitre II – fondements épistémologiques et théoriques de la recherche (p. 30) et entourent trois aspects principaux : (1) l'épistémologie constructiviste; (2) l'importance d'une analyse à plusieurs niveaux ; et (3) le rôle central du langage.

Concernant le premier aspect de l'épistémologie constructiviste, les enseignantes ont présenté des points de vue en accord et en désaccord avec ceux qui défendent le constructivisme, c'est-à-dire que dans quelques situations, elles ont défendu la participation active des étudiants dans leur processus d'apprentissage, en donnant l'opportunité aux élèves de prendre de décisions, de négocier, de questionner, et de réfléchir sur leur participation, tel que le défendent Piaget (1970a); Lenoir et collègues (2002); Kunz (2010); et Freire (1999; 2011). Cependant, à d'autres occasions, les enseignantes ont caractérisé l'acte d'enseigner comme une action passive de l'étudiant. Ces aspects ont pu être observés spécialement dans les évaluations (toujours centrées sur l'enseignante), dans l'emploi de la métaphore de la connaissance comme un pépin,

et dans quelques activités décrites dans les plans des leçons. Cette position des enseignantes converge vers l'intervention clinique, dont l'acte d'intervenir est compris comme le suivi des lignes directrices explicites, et qui est fondée sur des paramètres de l'épistémologie réaliste (Fraser et al., 2009).

Le point (2) de l'importance d'une analyse à plusieurs niveaux, fait référence à la compréhension de la violence scolaire comme un phénomène multifactoriel, c'est-à-dire qui touche les dimensions individuelles, sociales, et morales-éthiques (Casella, 2012). Dans ce sens, les enseignantes ont présenté des contradictions dans leur discours qui ont parfois amené à des ententes de violence multifactorielle ou unifactorielle. Cependant, elles ont démontré une inclination plus accentuée vers l'approche défendue par Casella (2012), surtout lorsque nous regardons les plans des leçons. Cela est dû au fait que les enseignantes ont mis les habiletés sociales en évidence, ainsi que leur contribution à la réduction de la violence à l'école et à l'extérieur. Cet entendement signale une croyance de la relation entre les aspects socio-cognitifs-affectifs (habileté sociales), les jugements moraux et éthiques (« l'acceptation » de l'agir agressif), et socio-politique-économiques (différents endroits et situations) dans l'agir humain, tel que défend Casella (2012) et Campos (2015, 2017).

Finalement, le dernier principe, le rôle central du langage, représente l'aspect le plus marquant dans la parole des enseignantes. Cela est dû au fait que, comme nous avons vu dans la sous-section précédente, elles avaient adopté le dialogue, la communication et la réflexion comme stratégie d'enseignement des habiletés sociales. De plus, elles considéraient le dialogue et la réflexion comme des outils pour la résolution des conflits, et la transformation des comportements. Cet entendement s'aligne à la pensée Habermassienne partagé par Kunz (2010) et Campos (2015, 2017) où le langage est compris comme l'outil qui permet : (1) la résolution des conflits par le consensus (de façon non-violente); et (2) la prise de conscience du monde vécu (Habermas, 1987a).

Prenant en considération ce que nous avons exposé dans cette section, il est possible d'affirmer que même si les actions des enseignantes n'étaient pas 100% fondées sur les paramètres interdisciplinaires de cette recherche, elles ont mis des efforts pour que leurs activités intègrent les différentes disciplines de façon proactive, telle que le propose Lemay (2011). Dans ce sens, « l'esquisse » méthodologique émergeant du PHAVI, indiquait des interventions moins

coercitives pour l'enseignement des habiletés sociales, contraire à celles présentées par Vidoni et Ward (2009), et Bluechardt et Shepard (1995) e celles discutées par Gendron et collègues (2005).

### **5.3. La recherche-action et les rencontres de formation**

Comme exposé tout au long de cette thèse (p. 24 et p. 89), le PHAVI a été fondé sur des paramètres de la recherche-action. Ainsi, les enseignants devraient exercer un rôle actif dans la construction de la méthodologie prévue, en agissant comme des chercheurs et experts, en intégrant les théories bases du PHAVI avec leurs connaissances préalables, expériences de vie, etc. Tout cela est afin que la méthodologie construite dans le programme ne soit pas ni purement abstraite ni purement empirique (Lewin, 1946; Lhotelier et St-Arnaud, 1994). Dans ce sens, les rencontres de formation ont été organisées à partir des deux présupposés : (1) l'équilibre parmi les connaissances théoriques et l'action; et (2) la déconstruction des relations classiques entre savoir x action et chercheur x sujet (Lhotellier et St-Arnaud, 1994).

Concernant (1), la quête pour l'équilibre entre les connaissances théoriques et l'action, les enseignantes ont attribué aux rencontres de formation l'endroit où l'intégration théorique et pratique s'est édifiée. C'est-à-dire, l'espace où les échanges d'expérience, la discussion concernant les conceptions de violence, les considérations sur les propositions du programme, la construction des plans de leçons, etc., a eu lieu. Cette notion de formation s'approche à celle défendue par Lewin (1946) et L'hotelier et St-Arnaud (1994) dans le cadre de recherches-actions, étant donné qu'elles visent la réflexion du sens de l'action, la préparation pour la pratique et la création des connaissances à partir de l'action.

Par rapport à (2), la déconstruction des relations entre savoir x action, et chercher x sujet, les enseignants ont attribué aux échanges l'aspect fondamental à la compréhension et fonctionnement du PHAVI, étant donné qu'ils étaient pris comme base pour la planification des activités. À leur avis, cela a constitué le différentiel entre le PHAVI et d'autres programmes dont ils avaient déjà fait partie. L'écho des rencontres est observé dans les plans de leçons où

les objectifs ont présenté une évolution par rapport à leur clarté et leur définition. Ces constatations convergent vers les idées défendues par Lewin (1946); Goyette et Lessard-Hébert (1987); Dolbec et Prud'homme (2010); et Le Boterf (1983) qui attribuent à la recherche-action une triple finalité : recherche, action et formation. Dans ce sens, les échanges produits dans les PHAVI (formation) ont été fomentés par les interventions (l'action) et les théories (recherche), qui à leur tour étaient ajustées hebdomadairement en fonction des discussions dans les rencontres de formation.

Plus spécifiquement concernant la déconstruction des relations entre chercheur et enseignantes, ces dernières ont présenté des interprétations divergentes par rapport à leur rôle dans le programme. C'est-à-dire qu'en même temps qu'elles se reconnaissaient comme participantes actives dans le processus de construction des activités, de choix des objectifs, de développement des stratégies d'enseignement et d'organisation des évaluations, elles ne se sont pas approprié le programme. À leur avis, le PHAVI appartenait toujours à la coordonnatrice.

Malgré que cet entendement de la partie des enseignantes contredit les présupposés de la recherche-action, le fait de reconnaître leur « libre arbitre<sup>61</sup> » dans toutes les étapes qui englobent le développement de la méthodologie d'enseignement du PHAVI indique des pistes selon lesquelles les enseignantes se voyaient comme porteurs de connaissances tel que le proposent Le Boterf (1983), Lewin (1946), et Lhotellier et St-Arnaud (1994). En plus, le seul fait du PHAVI de garantir un espace de formation pour celles impliquées dans les interventions représente déjà un progrès, quand nous pensons aux recherches menées par Berghammer (2010) ; Graham (2012) ; Crawford (2013) ; Fawson (2012) ; Triplet (2013); et celles investiguées par Gendron et collaborateurs (2005) et Goudas et Magotsiou (2009).

---

<sup>61</sup> Expression employée par l'enseignante 6, pour expliquer le degré de participation des enseignantes dans la construction des activités.

## 5.4. Les effets observables du PHAVI

Tel que nous l'avons vu dans les sous-sections précédentes, le PHAVI a donné origine à des éléments méthodologiques qui indiquent un chemin pour la construction d'une méthodologie interdisciplinaire d'enseignement en éducation physique qui permet le développement des habiletés sociales. Cependant, l'impact des interventions menées par les enseignantes comprend un des objectifs de notre recherche. Dans ce sens, les enseignantes ont observé deux effets de la mise en pratique du PHAVI chez les élèves, soit : (1) le changement de la compréhension de ce qu'est la violence ; et (2) la réduction de l'agressivité.

Concernant le point (1), le changement de la compréhension de ce qu'est la violence, les enseignantes ont rapporté qu'au début du PHAVI, les élèves ne comprenaient pas que les coups de poing étaient des actes d'agression, qu'ils étaient une réponse à une agression antérieure. Cette compréhension des étudiants a changé à mesure que le programme se développait. Il indique une possible transformation des jugements moraux et éthiques des étudiants qui ont passé à ne plus accepter comme étant naturels les agressions physiques dans des situations de contre-attaque. Cela, selon Campos (2015; 2017), constituerait un pas vers des réponses non-violentes de la part des étudiants étant donné que les prises de décision des choix des types d'argumentation possibles représentent l'expression morale de l'individu qui amène à des conséquences éthiques.

Deuxièmement, la réduction de l'agressivité des élèves a été observée non seulement par les enseignantes du PHAVI, mais aussi par l'équipe pédagogique et les enseignantes des cours réguliers des quelques écoles où le PHAVI a eu lieu. Ce changement de comportement comprend surtout la diminution de l'emploi des gros-mots et des insultes proférés envers les autres. Cette transformation de l'agir des étudiants donne des indices du développement de la *rationalité communicationnelle*, proposée par Habermas (1987a) et adoptée par Campos (2015; 2017) et Kunz (2010; 2012). Selon ces auteurs, c'est la *rationalité communicationnelle* qui permet la conciliation des conflits de façon non-violente, à la place des discours inspirés dans la *rationalité instrumentale* qui rejettent la négociation et émergent des contextes de contrainte.

Les implications du PHAVI présentées ci-dessus répondent partiellement aux inquiétudes de Gendron et collaborateurs (2005) puisqu'elles : (1) représentent des résultats observables à court terme; et (2) indiquent l'intégration de nouveaux comportements dans le répertoire des étudiants. De plus, ces résultats révèlent que le programme possédait le potentiel de produire des résultats plus expressifs à moyen et long terme, s'il n'était pas discontinué, par le DEVM.

## **5.5. Les contraintes et les pistes de la recherche**

L'investigation menée dans cette thèse a pris le PHAVI comme objet d'étude et visait à effectuer l'examen détaillé et approfondi des circonstances et processus liés à leur mise en pratique. De cette façon, il était fondamental de signaler non seulement les points positifs issus de la recherche, mais aussi les difficultés auxquelles les enseignantes ont dû faire face. De cette façon, dans cette section, nous allons discuter les contraintes et les pistes de la recherche.

### **5.5.1. Les contraintes de la recherche**

Les défis de la recherche peuvent être organisés dans deux groupes. Le premier soulevé par les enseignantes, et reliés au fonctionnement du PHAVI dans les écoles, et le deuxième inhérent aux défis de la construction d'une activité interdisciplinaire.

Concernant les défis soulevés par les enseignantes, ceux qui ont été le plus souvent rapportés étaient reliés : (1) au manque de structure physique des écoles pour la réalisation des activités du PHAVI ; (2) au manque de respect envers le programme ; et (3) aux relations interpersonnelles précaires établies avec l'équipe pédagogique et enseignants des cours réguliers.

Pour le premier point, le manque de structure physique des écoles pour la mise en pratique des activités du PHAVI, les enseignantes ont mentionné des écoles qui n'avaient pas

de terrain sportif. Quand il y en avait, les enseignantes ont rapporté des difficultés occasionnelles à l'utilisation de l'espace dû à l'occupation par des professeurs d'éducation physique des cours réguliers, par d'autres programmes parascolaires ou par des événements organisés par les écoles. Le manque de structure des écoles de la ville de Mesquita ne consiste pas une exclusivité. Les recherches menées par Canestraro, Zulai, et Kogut (2008) ; Damazio, Silva (2008) ; Darido, Galvão, Ferreira et Fiorin (1999) mentionnent que cet aspect comprend une des entraves au processus de l'enseignement de l'éducation physique au Brésil.

Concernant pour le deuxième problème, le manque de respect envers le programme, les enseignantes ont raconté des situations où l'administration de l'école, et/ou l'équipe pédagogique réalisait des changements majeurs dans le fonctionnement du PHAVI sans préavis. Ces altérations concernaient des modifications des horaires de cours, des suspensions de cours et de rassemblement des classes. Cela, ajouté au troisième point, les faibles niveaux des relations interpersonnelles parmi les enseignants des cours réguliers et les enseignantes du PHAVI, a créé des environnements parfois hostiles pour ces dernières.

Ce qui est intéressant en rapport aux deux premiers points est que les investigations qui visent à discuter des programmes gouvernementaux dans les écoles, tels que les recherches menées par Campos et collègues (2014) ; Kalinoski, Jung, Hax, Marques et Xavier (2013) ; Parente et Azevedo (2011) ; Starepravo et collaborateurs (2012) ne sont jamais conduites à partir du point de vue du corps des enseignants et de l'équipe pédagogique et administrative des écoles où les programmes ont été introduits. En outre, l'environnement professionnel scolaire et les relations interpersonnelles parmi les corps professionnels de l'école ne constituent pas des objets d'investigation non plus. Les recherches s'occupent seulement d'explorer les relations enseignants-élèves et enseignants-parents (Frymier et Houser, 2000 ; Sorensen, 1989 ; Teven, 2001). Cela veut dire que nous, en tant qu'« intervenants », ne prenons pas en compte les impacts causés par les programmes offerts aux écoles dans les corps professionnels, et dans les relations qui se sont établies, et qui peuvent se convertir dans de soutien ou des entraves à la mise en pratique de ces programmes.

En plus des défis soulevés par les enseignants présentés ci-dessus, nous avons identifié d'autres contraintes à la mise en pratique du PHAVI, telles que : la difficulté à créer des activités en éducation physique avec l'objectif de développer des habiletés sociales, et la tendance des

enseignantes à comprendre la connaissance comme externe à l'individu. Concernant le premier point, la difficulté des enseignantes quant à la construction des activités en éducation physique visant le développement des habiletés sociales représente une entrave à la mise en œuvre du PHAVI, étant donné que la distanciation de l'éducation physique implique, dans la perte de la position favorable, que la discipline possède pour le développement des habiletés sociales, tel que l'indiquent Agbuga, Xiang et McBride, 2010 ; Bluechardt et Shepard, 1995 ; Fraser-Thomas, Côté et Deakin, 2005 ; Gendron et al., 2005 ; Goudas et Magotsiou, 2009 ; Holt et al., 2013 ; Jacobs et al., 2013 ; Spaaij et Jeanes, 2013 ; Tahmores, 2011 ; Theodoulides, 2003 ; Vidoni et Ward, 2009. Malgré ce fait, il était intéressant d'observer qu'en même temps qu'elles s'éloignaient du champ de l'éducation physique, les activités semblaient démontrer le processus de maturation des enseignantes quant à leur appropriation du programme. Cela parce que si, au début, les activités étaient plus « physiques », elles présentaient un lien moins explicite vers le développement des habiletés sociales; à mesure que le programme avait lieu, les activités étaient devenues moins « physiques », mais les objectifs étaient plus clairs et mieux définis concernant les habiletés sociales. Deuxièmement, la tendance des enseignantes à reconnaître la connaissance comme étant externe à l'individu chemine dans le sens opposé à ce que propose le PHAVI, qui à son tour se fonde sur des paramètres de l'intervention éducative de Lenoir et collaborateurs (2002), qui défend une action non coercitive, caractérisée par : la bienveillance, l'interactivité, la dialectique, l'intégration et la médiation.

### **5.5.2. Les pistes de la recherche**

Au début de ce chapitre, nous avons présenté les points saillants ressortis du processus d'analyse (p. 173), qui ont gravité autour de trois sujets: la méthodologie interdisciplinaire construite dans le PHAVI (retombée théorique) ; les rencontres de formation (retombée méthodologique) ; et les résultats du PHAVI chez les élèves (retombée pratique). Dans cette partie, nous allons reprendre ces trois questions pour en discuter les pistes et les retombées amenées par ces résultats.

Du côté de la retombée théorique, le PHAVI a proposé la construction d'une méthodologie d'enseignement en éducation physique qui permettait le développement des habiletés sociales. Malgré que les discussions aient démontré que la méthodologie en soi n'a pas été créée, elles ont soulevé cinq éléments méthodologiques, soit : (1) la définition des élèves de 5<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup> années participantes au PHAVI comme groupe cible (à « qui » enseigner) ; (2) l'intention des enseignantes à réduire les niveaux de violences des étudiants du PHAVI (le « pourquoi » enseigner) ; (3) l'objectif de développer des habiletés sociales dans les cours (le « quoi » enseigner) ; (4) l'utilisation du répertoire d'activités de l'éducation physique pour le développement des habiletés sociales (le « avec quoi » enseigner) ; et (5) l'adoption d'une posture qui valorisait le dialogue, la communication et la réflexion dans les interactions instaurées (le « comment » enseigner). L'identification de ces éléments méthodologiques indique non seulement que le processus de construction de la méthodologie s'est déclenché, mais indique aussi les éléments méthodologiques qui ont besoin d'être mieux développés, telle que l'évaluation, pour que la méthodologie soit effectivement structurée.

Le deuxième aspect concernant la méthodologie d'enseignement du PHAVI comprend son caractère interdisciplinaire. De cette façon, de la même manière que nous ne pouvons pas affirmer que les éléments méthodologiques identifiés sont suffisants pour confirmer la construction de la méthodologie, nous ne pouvons pas affirmer non plus que ces éléments méthodologiques s'appuient 100% sur des paramètres interdisciplinaires, vu qu'ils présentent des points de divergence de l'épistémologie constructiviste, et des notions qui contredisent la compréhension de la violence comme un phénomène multifactoriel. En dépit de ces constatations, les données révèlent que les contradictions identifiées représentent la transition par laquelle les enseignantes ont passé pendant la mise en œuvre du PHAVI. Alors, ces résultats signalent la présence du processus d'appropriation des enseignantes du cadre interdisciplinaire du PHAVI, et apportent des pistes des points qui nécessitent d'être mieux discutés.

Concernant les retombés méthodologiques, les paramètres de la recherche-action ont orienté le processus de conduction du PHAVI et ont influencé l'élaboration de la formule pédagogique pour les rencontres de formation, qui a été répartie dans 4 moments : 1) la présentation et discussion des théories liées au projet ; (2) la construction et présentation des plans de cours ; (3) l'analyse des plans de cours et (4) l'ajustement collaboratif des plans de

cours. Ce format a permis aux enseignantes de participer activement à la construction de la méthodologie d'enseignement du PHAVI et également de débiter un processus d'auto-reconnaissance comme porteuses de savoir. Cela est en fonction du « libre arbitre » aux prises décision dans le programme, mais aussi en fonction du réseau collaboratif qui a été établi parmi elles-mêmes et qui a constitué la source primaire d'aide à la planification des interventions. Cette organisation des rencontres de formation du PHAVI indique un chemin pour les formations des enseignants d'une façon générale, surtout la formation continue. Cela est en raison du processus de réflexion déclenché par ce type de formation qui remet en question les pratiques et interventions.

Finalement, de la part des retombées pratiques, le PHAVI a présenté des résultats, en seulement 7 mois d'opération, qui comportent un tel changement observable du comportement des étudiants (réduction de l'agression verbale) ainsi qu'un changement dans la compréhension de ce qu'est la violence (des coups de poing sont toujours un acte de violence). Ce fait indique le potentiel du PHAVI de produire des résultats plus expressifs à moyen et long terme, si nous considérons une période de fonctionnement plus éloignée. Mais il pointe aussi vers d'autres pistes d'étude, telles que l'investigation des niveaux de transfert et de maintien des habiletés sociales acquises ; et du niveau de généralisation et d'intégration de nouveaux comportements prosociaux dans le répertoire des jeunes tel que le proposent Gendron et collègues (2005). Nous pouvons ajouter l'investigation de l'impact de la mise en œuvre de programmes gouvernementaux dans les relations et l'environnement professionnel de l'école ; et le contraire, l'impact des relations et de l'environnement professionnel dans le succès des programmes gouvernementaux dans les écoles.

### *Conclusion*

Dans le cadre de ce chapitre, nous avons d'abord présenté les points saillants de l'analyse des données, en fonction des questions soulevées dans la recherche, soit : la possibilité d'identification des éléments méthodologiques dans les activités développées par les enseignantes dans le PHAVI ; l'effort des enseignantes de développer les activités en s'appuyant sur des paramètres interdisciplinaires ; les rencontres de formation fondées dans les paramètres de la recherche-action et fondamentales à la compréhension et au fonctionnement du PHAVI ; et l'observation des changements dans le comportement et dans la compréhension des étudiants de ce qu'est la violence. À partir de ces points, le chapitre a été organisé en sous-sections, dont la dernière s'est occupée de présenter les contraintes et les retombées de la recherche. Du côté des contraintes, trois points ont été identifiés : (1) le manque de structure physique des écoles pour la réalisation des activités du PHAVI ; (2) le manque de respect envers le programme ; et (3) les relations interpersonnelles précaires établies avec l'équipe pédagogique et les enseignants des cours réguliers. Du côté des pistes, trois retombées ont aussi été soulevées : (1) la retombée théorique, en fonction du processus de construction de la méthodologie interdisciplinaire qui s'est déclenchée ; (2) la retombée méthodologique, en fonction du format adopté pour les rencontres qui ont favorisé le processus de réflexion par les enseignantes ; et (3) la retombée pratique, en fonction des résultats et des possibilités d'investigation présentées.

## CONCLUSION

Dans le cadre de cette étude, nous avons cherché à évaluer le processus de mise en œuvre du PHAVI, un programme qui a eu lieu dans la ville de Mesquita (Rio de Janeiro-Brésil), qui visait à construire une méthodologie interdisciplinaire d'enseignement en éducation physique avec le but de développer des habiletés sociales chez les étudiants. Cette investigation a découlé des perceptions des enseignants durant leur participation, les déroulements méthodologique et pratique résultant de leur intervention.

Cet objectif a été formulé après l'investigation du large inventaire de recherches dédiées à l'examen de la problématique de la violence scolaire dans le monde entier, qui touchent différents angles de cette thématique, soit : la discussion, l'identification et la caractérisation de différentes manifestations de la violence scolaire dans le monde<sup>62</sup> ; la proposition, la présentation et l'évaluation de méthodologies et programmes d'intervention et prévention de la violence scolaire<sup>63</sup> ; l'identification et la discussion des conséquences de l'exposition à la violence scolaire<sup>64</sup> ; l'identification et la discussion des facteurs qui peuvent contribuer ou mener à la violence scolaire<sup>65</sup> ; la présentation et la discussion des perceptions, représentations et conceptualisations de la violence scolaire et d'autres facteurs y étant associés<sup>66</sup> ; et la présentation de données statistiques liées à la violence scolaire<sup>67</sup>.

---

<sup>62</sup> Barnes, Brynard et Wet (2012) ; Bekele, Aken et Dubas (2011) ; De Venanzi (2012) ; Dunne, Bonsumtwi et Owusu (2013) ; Ebeldour et Bart (2012) ; Kantola, Norocel et Repo (2011) ; Lyttle (2012) ; Morgan (2011) ; Sherer et Sherer (2011).

<sup>63</sup> Berghammer (2010) ; Cawood (2013) ; Crawford (2013) ; Fawson (2012) ; Graham (2012) ; Reed-Reynolds (2010) ; Romano-Dwyer (2012) ; Tinsley (2011) ; Triplett (2013) ; Turkum (2011).

<sup>64</sup> Bender et Lose (2011) ; Boutin (2010) ; Chen et Wei (2011) ; Falb, McCauley, Decker, Gupta et Silverman (2011) ; Ferrer et Muñoz (2012) ; Kim, Catalano, Haggerty et Abbot (2011) ; Rutkowski, Rutkowski et Engel (2013) ; Strom, Thoresen, Wentzel-Larsen et Dyb (2013) ; Ttofi, Farrington et Losel (2012) ; Zimmer (2012).

<sup>65</sup> Escobedo (2012) ; Espelage, Basile et Hamburger (2012) ; Fonseca, Fonseca, Gomes, Nogueira et Soares (2012) ; Gentile, Mathieson et Crick (2011) ; Kohler (2011) ; Madkour, Johnson, Clum et Brown (2011) ; Nguyen (2012) ; Reynoso (2010) ; Shaughnessy (2012) ; Swartz (2012) ; Waller (2013).

<sup>66</sup> Booren, Handy et Power (2011) ; Cowell (2013) ; Crump (2009) ; Dogutas (2011) ; Henriques (2010) ; Khemiri et Derivois (2012) ; Lopes, Fonseca, Fagundes et Veloso-Silva (2012) ; Lynch (2013) ; Martin, Mackenzie et Healy (2012) ; Mpiana (2011) ; Turkum (2011) ; Underhill (2012) ; Villanueva, Castro, Bilbao, Salles et Silva (2011)

<sup>67</sup> Neiman (2011) ; Annual report: Discipline, Crime, and Violence - School Years : 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011 ; Discipline, Crime, and Violence Annual Report: School Year 2011-2012.

Ce répertoire d'études sur la violence scolaire discute non seulement des aspects différents du phénomène, mais y présente aussi des compréhensions et des explications pour le problème, également différentes. Concernant les différentes compréhensions, dans cette recherche, nous avons privilégié l'investigation de la violence scolaire à partir des agressions physiques et verbales, étant donné qu'ils représentent les actes les plus visibles du phénomène dans les écoles publiques brésiliennes (Abramovay et Rua, 2002). Par rapport aux approches qui visent à expliquer la violence scolaire, elles présentent un regard unilatéral du problème qui, selon Casella (2012), est multifactoriel, soit produit de l'interaction : entre les aspects génétiques, cognitifs et affectifs de l'individu ; ses contextes : social, historique et politique ; ainsi que ses jugements moraux et éthiques. Cette compréhension de la violence scolaire comme étant multifactorielle nous a amenés à penser au besoin d'une étude fondée sur des paramètres interdisciplinaires puisque le processus de réflexion à l'égard de cette thématique doit permettre l'accès aux différents aspects du phénomène.

À partir de cette réflexion, le PHAVI a été conçu avec le but de développer des habiletés sociales chez les étudiants, à travers une base théorique interdisciplinaire, qui comprend l'intégration des domaines de la psychopathologie (le modèle de développement transactionnel-écologique) ; de la communication (la théorie de l'écologie du sens) ; de l'éducation physique (l'approche constructiviste et la conception critique-émancipatrice) ; et de l'éducation (l'intervention éducative). C'est en fonction de ce cadre original que le PHAVI a présenté, que nous avons proposé une investigation à son sujet, surtout par rapport aux déroulements théorique (la construction de la méthodologie interdisciplinaire), méthodologique (la formation du PHAVI) et pratique (résultat dans le comportement des élèves) de sa mise en œuvre.

L'intégration théorique mise sur pied dans le PHAVI a été possible en fonction des trois points qui relient les perspectives, soit : (1) l'épistémologie constructiviste (compréhension de la connaissance comme produit de l'interaction sujet-objet) ; (2) le besoin d'une analyse à plusieurs niveaux (objet d'étude multifactoriel) ; et (3) le langage (point fondamental dans les perspectives). Ces aspects ont contribué à la formation du cadre thématique de l'analyse, étant donné qu'ils ont constitué les paramètres d'analyse. Le cadre a été complété avec les unités d'analyse qui ont été établies à partir des questions de la recherche; cela touche les déroulements théorique, méthodologique et pratique cités ci-dessus.

Les résultats qui ont émergé des données ne confirment pas la construction de la méthodologie, mais donnent des indices que le processus de construction a été déclenché. Cela est en fonction de l'identification des éléments méthodologiques qui répondent aux questions majeures du processus d'intervention éducative, soit : 1) la définition des élèves de 5<sup>eme</sup> et 9<sup>eme</sup> années participantes au PHAVI comme groupe cible (à « qui » enseigner) ; (2) l'intention des enseignantes de réduire les niveaux de violences des étudiants du PHAVI (le « pourquoi » enseigner) ; (3) l'objectif de développer des habiletés sociales dans les cours (le « quoi » enseigner) ; (4) l'utilisation du répertoire d'activités de l'éducation physique pour le développement des habiletés sociales (le « avec quoi » enseigner) ; et (5) l'adoption d'une posture qui valorisait le dialogue, la communication et la réflexion dans les interactions instaurées (le « comment » enseigner). De plus, les résultats démontrent que ces éléments méthodologiques étaient partiellement fondés sur des paramètres interdisciplinaires et ont explicité le processus de maturation et appropriation des enseignantes, envers le programme. De plus, les résultats indiquent que ce processus d'appropriation s'est donné à partir des rencontres de formation proposées par le PHAVI, qui ont été inspirées dans des paramètres de la recherche-action. Finalement, les interventions ont produit des changements dans le comportement des étudiants puisqu'elles ont diminué les agressions verbales et ont changé leur compréhension de ce qu'est violence.

Pour conclure, nous aimerions rappeler les contributions rapportées par cette recherche :

- Du côté théorique, elle présente un grand nombre d'éléments méthodologiques qui peuvent englober, dans le futur, la méthodologie d'enseignement proposé par le PHAVI. Elle présente également les aspects qui ont besoin d'être le mieux développés ;
- Du côté méthodologique, la recherche présente une formule pédagogique pour les rencontres de formation, fondée sur des paramètres de la recherche-action, qui a permis aux enseignantes de s'approprier le programme, et de collaborer à la construction de la méthodologie.
- Du côté pratique, l'étude a présenté des résultats à court terme, relativement au comportement des étudiants et de leur entente de la violence. Cela indique le

potentiel du PHAVI de produire des résultats à moyen et long terme. De plus, la recherche a soulevé des points d'investigation qui ne sont pas bien explorés dans la littérature, soit : l'investigation de l'impact de la mise en œuvre de programmes gouvernementaux dans les relations et l'environnement professionnel de l'école ; et le vice-versa.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Annual report: discipline, crime, and violence - school year 2008-2009 (V. D. O. Education, Trans.). (2010) (p. 126).
- Annual Report: discipline, crime, and violence - school year 2009-2010 (V. D. O. Education, Trans.). (2011) (p. 133).
- Annual Report: discipline, crime, and violence - school year 2010-2011 (V. D. O. Education, Trans.). (2012) (p. 134).
- Abramovay, M. et Rua, M. D. G. (2002). *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO.
- Agbuga, B., Xiang, P. et McBride, R. (2010). Achievement goals and their relations to children's disruptive behaviors in an after-school physical activity program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 278-294.
- Akers, R. (1990). Rational choice, deterrence, and social learning theory in criminology. *Journal of Criminal Law and Criminology*, 81(3), 653-676.
- Alves-Mazzotti, A. J. (1991). O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de pesquisa*, 77, 53-61.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de pesquisa*, 36(129), 637-651.
- Alvesson, M. et Sköldbberg, K. (2009). *Reflexivny methodology: new vistas for a qualitative research* (2<sup>e</sup> éd.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- André, M. E. D. A. (1984). Estudos de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de pesquisa*, 49, 51-54.
- Atlas de desenvolvimento humano. Repéré à : <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>
- Azevedo, C. E. F. O., Leonel G. L., Gonzalez, R. K. A. et Márcio M. (2013). *A Estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo*. Communication présentée au : IV Encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade, Brasília/DF. Repéré à : <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enepq5.pdf>
- Babbie, E. (2013). *The practice of social research* (13<sup>e</sup> éd.). Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

- Backes, D. S., Colomé, J. S., Erdmann, R. H. et Lunardi, V. L. (2011). Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. *O mundo da saúde*, 35(4), 438-442.
- Bain, L. L. (1989). Interpretative and critical research in sport and physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(1), 21-24.
- Barnes, K., Bynard, S. et Wet, C. (2012). The school in school violence in the Eastern Cape Province. *Journal of Social Sciences*, 31(2), 209-218.
- Barreau, H. (1990). *L'épistémologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Baxter, P. et Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Bayer, R. (1954). *Épistémologie et logique depuis Kant jusqu'à nos jours*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bechara, E. (2009). *Moderna gramática portuguesa* (37<sup>e</sup> éd.). Rio de Janeiro: Nova fronteira.
- Bekele, A. B., Aken, M. A. G. V. et Dubas, J. S. (2011). Sexual violence victimization among female secondary school students in Eastern Ethiopia. *Violence and Victims*, 26(5), 608-630.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: an ecology of human development. *American Psychologist*, 35(4), 320-335.
- Bender, D. et Losel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 99-106.
- Berghammer, M. C. (2010). *An evaluation of character education and its use to reduce or prevent school violence*. (Thèse de doctorat), Walden University.
- Bluechardt, M. H. et Shepard, R. J. (1995). Using an extracurricular physical activity program to enhance social skills. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 160-169.
- Booren, L. M., Handy, D. J. et Power, T. G. (2011). Examining perceptions of school safety strategies, school climate, and violence. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 9(2), 171-187.
- Boutin, S. (2010). *Les différentes formes de violence agie envers les pairs à l'âge scolaire primaire influencent-elles la consommation de psychotropes chez les adolescentes?* (Mémoire de maîtrise), Université de Sherbrooke.

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi: 10.3316/QRJ0902027
- Brofenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Burget, M. (2003). Ante el conflicto... Una apuesta por la educación. Dans E. Vinyamata (Dir.), *Aprender del conflict: conflictologia y educación*. Barcelona: Editorial Graó.
- Camiré, M. et Trudel, P. (2010). High school athletes' perspectives on character development through sport participation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(2), 193-207.
- Campenhoudt, L. V. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Paris: Dunod.
- Campos, L. C. B., Campos, F. A. D., Lopes, N., Pinheiro, S. V., Junior, J. A. O., Kravchychyn, C. et Oliveira, A. A. B. (2014). Impacto das ações do programa segundo tempo no município de Araras-SP: o olhar dos pais e responsáveis pelos beneficiados. *Coleção Pesquisa em Educação Física*, 13(1), 87-94.
- Campos, M. N. (2007). Ecology of meanings: a critical communication model. *Communication Theory*, 17(4), 386-410.
- Campos, M. N. (2011). Navegar é preciso. Comunicar é impreciso. Thèse de « livre Docência ». Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brésil, 497p.
- Campos, M. N. (2015). *Traversée : essai sur la communication*. Berne: Peter Lang.
- Campos, M. N. (2017). *Faculté de juger, communication et transdisciplinarité*. Communication présentée au Sixième Colloque international « discours, représentations, argumentation », Rio de Janeiro.
- Canestraro, J. D. F., Zulai, L. C. et Kogut, M. C. (2008). *Principais dificuldades que o professor de educação física enfrenta no processo ensino-aprendizagem do ensino fundamental e sua influência no trabalho escolar*. Communication présentée au VIII Congresso Nacional de Educação-EDUCERE, Curitiba (Brésil).
- Carles, P. (Directeur). (2001). La sociologie est un sport de combat [Film cinématographique].
- Casella, R. (2012). The historical and political roots of school violence in South Africa: developing a cross-national theory. Dans S. Salmarsh, K. H. Robinsom et C. Davies (Dirs.), *Rethinking School Violence: Theory, Gender, Context* (p. 38-55). New York: Palgrave Macmilliam.

- Catalino, R. F. et Hawkins, J. D. (1996). The social developmental model: a theory of antisocial behavior. Dans J. D. Hawkins (Dir.), *Delinquency and Crime: Current Theories* (p. 149-197). New York: Cambridge University Press.
- Cawood, N. D. (2013). Addressing interpersonal violence in the school context: awareness and use of evidence-supported programs. *Children & Schools*, 35(1), 41-52.
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias* (8), 432-443.
- Chen, J.-K. et Wei, H.-S. (2011). The impact of school violence on self-esteem and depression among taiwanese junior high school students. *Social Indicators Research*, 100, 479-498.
- Chrispino, Á. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 15(54), 11-28.
- Chrispino, A. et Gonçalves, D. E. (2013). Políticas públicas sistêmicas para a redução da violência: a visão de futuro e a resiliência. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 21(81), 821-838.
- Cicchetti, D. et Lynch, M. J. (1993). Toward an ecological/transactional model of community violence and child maltreatment: consequences for children's development. *Psychiatry Interpersonal & Biological Processes*, 56, 20. doi: 10./00332747.1993.11024624
- Côté, J., Ericsson, K. A. et Law, M. P. (2005). Tracing the development of athletes using retrospective interview methods: a proposed interview and validation procedure for reported information. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17(1), 1-19. doi: 10.1080/10413200590907531
- Cowell, J. M. (2013). What the journal of school nursing authors have said about violence in schools. *The Journal of School Nursing*, 29(2), 90-92.
- Crawford, D. (2013). *A case study of violence prevention in an elementary school*. (Thèse de doctorat), Walden University.
- Crump Jr, L. B. (2009). *How teachers perceive the "school violence issue"*. (Mémoire de maîtrise), The University of Tennessee at Chattanooga.
- Damazio, M. S. et Silva, M. F. P. (2008). O ensino da educação física e o espaço físico em questão. *Pensar a prática*, 11(2), 197-207.
- Darido, S., Galvão, Z., Ferreira, L. A. et Fiorin, G. (1999). Educação física no ensino médio: reflexões e ações. *Motriz*, 5(2), 138-145.

- De Venanzi, A. (2012). School shootings in the USA: popular culture as risk, teen marginality, and violence against peers. *Crime, Media, Culture*, 8(3), 261-278.
- Denzin, N. K. (1984). *The research act*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2000). *The handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Devís-Devís, J. (2006). Socially critical research perspectives in physical education. Dans D. Kirk, D. Macdonald et M. O'Sullivan (Dirs.), *The handbook of physical education* (p. 37-58). London, Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Dirk, R. et Moraes, O. C. R. (2012). *Dossiê Criança e Adolescente*. Rio de Janeiro: Rio Segurança.
- Discipline, Crime, and Violence Annual Report: School Year 2011-2012 (V. D. O. Education, Trans.). (2013) (p. 133).
- Dogutas, A. (2011). *School violence in Turkey multiple perspectives in multiple settings*. (Thèse de doctorat), Kent State University.
- Dolbec, A. et Prud'homme, L. (2010). La recherche-action. Dans B. Gauthier, *Recherche Sociale : de la Problématique à la collecte des données* (5<sup>e</sup> éd., p. 531-569). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Dunne, M. S., R., Bonsumtwi-Sam, C. et Owusu, A. (2013). Peer relations, violence and school attendance: analyses of bullying in senior high schools in Ghana. *The Journal of Development Studies*, 49(2), 285-300.
- Dyson, B., Griffin, L. L., et Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240. doi: 10.1080/00336297.2004.10491823
- Elbedour, S. E., A. et Bart, W. M. E., H. (2012). School violence in bedouin schools in Israel: a re-examination. *School Psychology International*, 34(3), 257-269.
- Épistémologie. (2013). Dans *Dictionnaires de français Larousse*. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%a9pist%C3%a9mologie/30520?Q=%C3%a9pist%C3%a9mologie%20-%2030435>
- Ericsson, K. A., & Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102(2), 211-245. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.102.2.211>

- Ericsson, K. A. et Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87(3), 215-251.
- Escobedo, Z. A. (2012). *Substance abuse and school violence among Latino youth*. (Mémoire de maîtrise), California State University, Long Beach.
- Espelage, D. L., Basile, K. C. et Hamburger, M. E. (2012). Bullying perpetration and subsequent sexual violence perpetration among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 50, 60-65.
- Falb, K. L., Mccauley, H. L., Decker, M. R., Gupta, J., Raj, A. et Silverman, J. G. (2011). School bullying perpetration and other childhood risks factors as predictors of adult intimate partner violence perpetration. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 165(10), 890-894.
- Fawson, P. R. (2012). *Fostering healthy teen intimate relationships through an in-school violence prevention program*. (Thèse de doctorat), The University of Utah, Utah.
- Fenning, P. A., Pulaski, S., Gomez, M., Morello, M., Maciel, L., Maroney, E., . . . Maltese, R. (2012). Call to action: a critical need for designing alternatives to suspension and expulsion. *Journal of School Violence*, 11(2), 105-117. doi: 10.1080/15388220.2011.646643
- Ferrer, B. M. O., G. M. et Muñoz, L. V. A. G., M. C. M. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Iationamericana de psicologia*, 44(22), 55-66.
- Ferry, M., Mccaughtry, N. et Kulinna, P. H. (2011). Social and emotional pedagogy: rhythm and junctures. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 13-30.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa* (S. Netz, Trans. 2<sup>o</sup> éd.). Porto Alegre: Bookman.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. doi: 10.1177/1077800405284363
- Fonseca, M. H., Fonseca, S. G., Gomes, C. S., Nogueira, D. M. G. et Soares, L. S. (2012). Bullying: forma de violência e exclusão escolar. *Motricidade*, 8(s. 2), 797-802.
- Fonseca, D. C., Salles, L. M. F. et Silva, J. M. A. D. P. E. (2014). Contradições do processo de disciplinamento escolar: os "livros de ocorrências" em análise. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 35-44.
- Formação para monitores de aprendizagem. Repéré à 20/11/2017, de <http://www.mesquita.rj.gov.br/pmm/gestao-anterior/2015/05/20/formacao-para-monitores-de-aprendizagem>

- Fraser-Thomas, J. L., Côté, J. et Deakin, J. (2005). Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 19-40.
- Fraser, M. W., Richman, J. M., Galinsky, M. J. et Day, S. H. (2009). *Intervention research: developing social programs*. New York: Oxford University Press.
- Freire, J. B. (1999). *Esboço de organização de um currículo em uma escola*. Communication présentée au XI Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte, Florianópolis.
- Freire, J. B. (2005). *O jogo: entre o riso e o choro* (2<sup>e</sup> éd.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Freire, J. B. (2009). Oficinas do jogo: ensino, pesquisa e extensão. *Revista brasileira de docência, ensino, e pesquisa em educação física*, 1(1), 157-175.
- Freire, J. B. (2011). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática*
- Freire, J. B. et Goda, C. (2008). Fabricando: as oficinas do jogo como proposta educacional nas séries iniciais do ensino. *Movimento*, 14(01), 111-134.
- Freire, J. B. et Lisboa, A. M. (2005). A inteligência em jogo no contexto da educação física escolar. *Motriz*, 11(2), 131-140.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17<sup>e</sup> éd.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frymier, A. B. et Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207-219. doi: 10.1080/03634520009379209
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2<sup>e</sup> éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gale, N. K., Heath, G., Cameron, E., Rashid, S. et Redwood, S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC Medical Research Methodology*, 13(1), 117. doi: 10.1186/1471-2288-13-117
- Galvão, A., Gomes, C. A., Capanema, C., Caliman, G. et Câmara, J. (2010). Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 18(68), 425-442.
- Gendron, M., Royer, É., Bertrand, R. et Potvin, P. (2005). Les troubles du comportement, la compétence sociale et la pratique d'activités physiques chez les adolescents. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 211-233.

- Gentile, D. A., Mathieson, L. C. et Crick, N. R. (2011). Media violence associations with the form and function of aggression among elementary school children. *Social Development, 20*(2), 213-232.
- Geoffrion, P. (2010). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5<sup>e</sup> éd., p. 391-414). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Gibbert, M., Ruigrok, W. et Wicki, B. (2008). What passes as a rigorous case study? *Strategic Management Journal, 29*(13), 1465-1474. doi: 10.1002/smj.722
- Glaserfeld, E. V. (1996). L'interprétation constructiviste de l'épistémologie génétique. Dans O. Z. Mantovani de Assiz, M. C. De Assis, et Z. Ramozzi-Chiarottino (Dirs.), *Proceedings of the 4th International Symposium (1994)* (p. 176-182). Águas de Lindóia (Brésil): Universidade São Paulo et Universidade de Campinas.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report, 8*(4), 597-606.
- Goldstein, A. P. et McGinnis, E. (1997). *Skillstreaming the adolescent: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. Champaign, IL: Research Press.
- Gonçalves, L. A. O. et Sposito, M. P. (2002). Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de pesquisa, 115*, 101-138.
- Goudas, M. et Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology, 21*, 356-364.
- Goyette, G. et Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Graham, C. C. (2012). *The effects of a violence prevention-intervention on prosocial behavior and perception of school safety*. (Thèse de doctorat), Duquesne University.
- Greenbaun, T. L. (1988). *The practical handbook and guide to focus group research*. Lexington: Lexington.
- Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communications*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Habermas, J. (1987a). *Théorie de l'agir communicationnel* (Tome 1). Paris: Fayard.
- Habermas, J. (1987b). *Théorie de l'agir communicationnel* (Tome 2). Paris: Fayard.
- Hauser, M. D. (1996). *The evolution of communication*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Henriques, J. M. (2010). *Perceptions of school violences: school personnel views of Violent behavior and preparedness*. (Thèse de doctorat), Capella University.
- Holt, N., L., Mchugh, T.-L. F., Tink, L. N., Kingsley, B. C., Coppola, A. M., Neely, K. C. et Mcdonald, R. (2013). Developing sport-based after-school programmes using a participatory action research approach. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 5(3), 332-355.
- Holt, N., L., Sehn, Z. L., Spence, J. C., Newton, A., S. et Ball, G. D. C. (2012). Physical education and sport programs at in inner city school: exploring possibilities for positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(1), 97-113.
- Human development index and its components. (2016). Repéré à 09/12/2017, de <http://hdr.undp.org/en/composite/HDI>
- Jacobs, F., Knoppers, A. et Webb, L. (2013). Making sense of teaching social and moral skills in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(1), 1-14.
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602-611.
- Jimerson, S. R., Morrison, G. M., Pletcher, S. W. et Furlong, M. (2006). Youth engaged in antisocial and aggressive behaviors: who are they? Dans S. R. Jimerson et M. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: from research to practice* (p. 3-19). New York - London: Routledge.
- Kalinoski, A. X., Jung, L. G., Hax, G. P., Marques, A. C. et Xavier, G. B. (2013). Núcleo especial do programa segundo tempo na ESEF - UFPEL. *Revista brasileira de atividade física & saúde*, 18(2), 236-241. doi: <https://doi.org/10.12820/rbafs.v.18n2p236>
- Kantola, J., Norocel, O. C. et Repo, J. (2011). Gendering violence in the school shootings in Finland. *European Journal of Women's Studies*, 18(2), 183-197.
- Kappel, K. (2011). Naturalistic epistemology. Dans S. Bernecker et D. Pritchard (Dirs.), *The Routledge companion to epistemology* (p. 836-847). London - New York: Routledge.
- Khemiri, A. K. et Derivois, D. (2012). La violence scolaire du point de vue des professionnels des maisons d'enfants à caractère social : une étude exploratoire. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 60(7-8), 516-525.
- Kim, M. J., Catalano, R. F., Haggerty, K. P. et Abbott, R. D. (2011). Bullying at elementary school and problem behavior in young adulthood: a study of bullying, violence, and substance use from age 11 to 21. *Crime, Behavior and Mental Health*, 21(2), 136-144.

- Kim, N.-S. (2007). *Program theory of sport-related intervention: a multiple case study of sport-related youth violence prevention programs*. (Thèse de doctorat), University of Texas at Austin.
- Kirk, D. (2006). Sport education, critical pedagogy, and learning theory: toward an intrinsic justification for physical education and youth sport. *Quest*, 58(2), 255-264. doi: 10.1080/00336297.2006.10491882
- Kirk, D. et Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), 376-387.
- Kirk, D. et Macphail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1), 103-121.
- Kitzinger, J. (1995). Introducing focus group. *BMJ: British Medical Journal*, 311(7000), 299-302.
- Kohler, E. A. (2011). *School size and incidents of violence among texas middle schools*. (Thèse de doctorat), Sam Houston State University.
- Kunz, E. (2010). *Transformação didático-pedagógico do esporte* (7<sup>e</sup> éd.). Ijuí: Unijuí.
- Kunz, E. (2012a). Práticas didáticas para um "conhecimento de si" de crianças e jovens na educação física. Dans E. Kunz (Dir.), *Didática da Educação Física* (4<sup>e</sup> éd., Vol. 2, p. 15-52). Ijuí: Unijuí.
- Kunz, E. (2012b). *Didática da educação física* (4<sup>e</sup> éd.). Ijuí: Unijuí.
- Lamoureux, A. (2006). *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Beauchemin.
- Laundra, K. H., Kiger, G. et Bahr, S. J. (2002). A social developmental model of serious delinquency: examining gender differences. *The Journal of Primary Prevention*, 22, 389-407.
- Le Boterf, G. (1983). La recherche-action : une nouvelle relation entre les experts et les acteurs sociaux. *Pour*, 90, 39-46.
- Lemay, V. (2011). La propension à se soucier de l'autre : promouvoir l'interdisciplinarité comme identité savante nouvelle, complémentaire et utile. *Au miroir des disciplines. Réflexions sur*

*les pratiques d'enseignement et de recherche inter-et transdisciplinaires* (p. 25-47): Berne, Peter, Lang.

Lenoir, Y. (1997). A importância da interdisciplinaridade na formação de professores do ensino fundamental. *Cadernos de pesquisa* (102), 5-22.

Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29. doi: 10.7202/1017474ar

Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Jean-Claude, K. et Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 04(04).

Levandoski, G., Ogg, F. et Cardoso, F. L. (2011). Violência contra professores de educação física no ensino público do Estado do Paraná. *Motriz*, 17(3), 374-383.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social issues*, 2(4), 34-46.

Lhotellier, A. et St-Arnaud, Y. (1994). Por une démarche praxéologique. *Nouvelles pratiques sociales*, 7(2), 93-109.

Light, R. (2008). Complex learning theory - its epistemology and its assumptions about learning: implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(1), 21-37.

Lopes, E. L., Fonseca Filho, G. S., Fagundes, J. L. C. et Veloso-Silva, R. R. (2012). School violence: an overview of public-school teachers of Montes Claros - MG. *Motricidade*, 8(S. 2).

Ludke, M. et André, M. E. D. A. (1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagogia Universitária

Lynch, M. J. et Cicchetti, D. (1998). An ecological-transactional analysis of children and contexts: the longitudinal interplay among child maltreatment, community violence, and children's symptomatology. *Development and Psychopathology*, 10, 235-257.

Lynch, V. A. (2013). *School violence: crisis preparedness from a principal's perspective*. (Thèse de doctorat), Bowie State University.

Lyttle, L. (2012). School violence case study at Virginia Tech (p. 20).

- Madkour, A. S., Johnson, C. C., Clum, G. A. et Brown, L. (2011). Disaster and youth violence: the experience of school-attending youth in New Orleans. *Journal of Adolescent Health, 49*, 213-215.
- Martin, D., Mackenzie, N. et Healy, J. (2012). Balancing risk and professional identity, secondary school teachers' narratives of violence. *Criminology and Criminal Justice, 13*(4), 398-414.
- Mazzotti, T. B. (2013). *Epistemologia das ciências da educação*. Retórica e argumentação na pedagogia, Vol. 7. M. V. M. Cunha, Tarso Bonilha (Dir.) (p. 234).
- McGragor, S. L. T. et Murnane, J. A. (2010). Paradigm, methodology and method. *International Journal of consumer studies, 34*(4), 419-427.
- Mclafferty, I. (2004). Focus group interviews as a data collecting strategy. *Journal of Advanced Nursing, 48*(2), 187-194. doi: 10.1111/j.1365-2648.2004.03186.x
- Portal MEC. Repéré à <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>
- Meirinhos, M. et Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser: Revista da educação, 2*(2), 49-65.
- Monzo, B. P., Correia, A. B. D. S., Antunes, F. D. S., Pereira, P. R. et Lima, T. F. D. (2015). Painel regional: Baixada Fluminense - Observatório SEBRAE. Rio de Janeiro: SEBRAE/RJ.
- Morgan, D. (2011). *Secondary School Violence and Hawai'i's Mahu Population*. (Thèse de doctorat), University of Southern California. Repéré à <http://search.proquest.com/docview/748220741?Accountid=12543>
- Morgan, D. L. (1996). Focus group. *Annual Review of Sociology, 22*, 129-152.
- Mpiana, K. (2011). The perceptions that grade twelve learners have about sexual violence against girls in the school. *African Journal of Business Management, 5*(23), 9992-9997.
- Neiman, S. (2011). *Crime, violence, discipline, and safety in U.S. public schools: findings from the school survey on crime and safety: 2009-10* (NCES 2011-320). U.S. Department of education, national center for education statistics. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- Nguyen, C. (2012). *The relationship between hopelessness and school violence among african american adolescents: a quantitative study*. (Mémoire de maîtrise), California State University, Long Beach.

- Nickerson, A. B. et Brock, S. E. (2011). Measurement and evaluation of school crisis prevention and intervention: introduction to special issue. *Journal of School Violence*, 10(1), 1-15. doi: 10.1080/15388220.2010.519261
- Oliveira, A. A. B. (1997). Metodologias emergentes no ensino da educação física. *Revista da educação Física da Universidade Estadual de Maringá*, 8(1), 21-27.
- Parente, C. M. D. et Azevedo, É. N. (2011). *Monitoramento do programa Mais educação: educação integral em construção*. Communication présentée au XXV Simpósio Brasileiro / II Congresso Ibero-americano de política e administração da educação, São Paulo.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks-London-New Delhi: Sage Publications.
- Piaget, J. (1966). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1970a). *L'épistémologie génétique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1970b). *Psychologie et épistémologie*. Paris: Éditions Gonthier.
- Piaget, J. (1973). *Introduction à l'épistémologie génétique* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1977). *Études Sociologiques* (3<sup>e</sup> éd.). Genève: Librairie Droz.
- Picklesimer, B. K. (1991). *The development and evaluation of the life-skills development inventory-college form*. The University of Georgia, USA.
- Pimentel, A. (2001). O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de pesquisa* (14), 179-195.
- Portal INEP. Repéré à [ideb.inep.gov.br](http://ideb.inep.gov.br)
- Portal MEC. Repéré à <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>
- Portal oficial da presidência da República. Repéré à <http://www.planalto.gov.br>
- Priotto, E. P. et Boneti, L. W. (2009). Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. *Revista diálogo educacional*, 9(26), 161-179.
- Prodócimo, E., Caetano, A., Sá, C. S. D., Santos, F. A. G. D. et Siqueira, J. C. F. (2007). Jogo e emoções: implicações nas aulas de educação física escolar. *Motriz*, 13(2), 128-136.

- Reed-Reynolds, S. (2010). *The impact of violence prevention programs on school-based violent behaviors*. (Thèse de doctorat), TUI University, Cypress, California.
- Reynoso, E. (2010). *How students' perceptions of school violence influence their experience at an urban high school*. (Thèse de doctorat), University of Massachusetts.
- Ritchie, J. et Spencer, L. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Romano-Dwyer, L. A. (2012). *"And I can get anyone into Hamlet" - using humanities-based approaches after expulsion for school violence a hermeneutical transformation of safe schools*. (Thèse de doctorat), York University, Toronto, Ontario.
- Rovegno, I. (1998). The development of in-service teachers' knowledge of a constructivist approach to physical education: teaching beyond activities. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(2), 147-162. doi: 10.1080/02701367199810607680
- Rovegno, I. et Dolly, J. P. (2006). Constructivist perspectives on learning. Dans D. Kirk, D. Macdonald et M. O'Sullivan (Dir.), *The handbook of physical education*. London: Sage.
- Russ, J. et Leguil, C. (2008). Morale et éthique chez Jürgen Habermas. Dans J. Russ et C. Leguil (Dir.), *La pensée éthique contemporaine* (p. 25-30). Paris: Presses universitaires de France.
- Rutkowski, L.; Rutkowski, D. et Engel, L. (2013). Sharp contrasts at the boundaries: school violence and educational outcomes internationally. *Comparative Education Review*, 57(2), 232-259.
- Sameroff, A. J. (1995). General systems theories and developmental psychopathology. Dans D. Cicchetti et D. J. Cohen (Dir.), *Developmental psychopathology* (vol. 1, p. 659-695). New York: J. Wiley.
- Sameroff, A. J. (2000). Dialectical processes in developmental psychopathology. Dans A. J. Sameroff, M. Lewis et S. M. Miller (Dir.), *Handbook of developmental psychopathology* (2<sup>e</sup> éd., p. 23-40). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Sameroff, A. J. et Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. Dans F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek, et G. Siegel (Dir.), *Review of child development research* (vol. 4, p. 58). Chicago: University of Chicago Press.
- Sameroff, A. J. et Mackenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology*, 15, 28. doi: 10.1017.S0954579403000312

- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. et Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. [Documentary research: theoretical and methodological clues]. *Revista brasileira de história & ciências sociais*, 1(1).
- Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5<sup>e</sup> éd., p. 337-360). Québec: Les Presses de l'université du Québec.
- Schantz, R. (2011). Skepticism and anti-realism. Dans S. Bernecker et D. Pritchard (Dirs.), *The Routledge companion to epistemology* (p. 477-487). London - New York: Routledge.
- Shaughnessy, J. (2012). The challenge for English schools in responding to current debates on behaviour and violence *pastoral care in education: an international journal of personal, social and emotional development*, 30(2), 87-97.
- Sherer, P. P. et Sherer, M. (2011). Violence among high school students in Thailand: cultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6), 867-880.
- Siebers, J. (2010). What cannot be said: speech and violence. *Journal of Global Ethics*, 6(2), 89-102.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (2002). Sport education: a retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 409-418.
- Silva, J. M. A. P. et Salles, L. M. F. (2010). A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. *Educar em Revista* (spe2), 217-232.
- Simard, G. (1989). *La méthode du focus group*. Laval: Mondia.
- Soler, L. (2000). *Introduction à l'épistémologie*. Paris: Ellipse.
- Sorensen, G. (1989). The relationships among teachers' self-disclosive statements, students' perceptions, and affective learning. *Communication Education*, 38(3), 259-276. doi: 10.1080/03634528909378762
- Spaaij, R. et Jeanes, R. (2013). Education for social change? A Freirean critique of sport for development and peace. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(4), 442-457.
- Spano, R., Vazsonyi, A. T. et Bolland, J. (2009). Does parenting mediate the effects of exposure to violence on violent behavior? An ecological-transactional model of community violence. *Journal of Adolescence*, 32, 1321-1341. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.12.003

- Sposito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre a violência no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 87-103.
- Sroufe, L. A. (1990). Considering normal and abnormal together: the essence of developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 2(4), 335-437.
- Sroufe, L. A. et Rutter, M. (1984). The domain of developmental psychopathology. *Child Development*, 55(1), 13.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (Dirs.), *The handbook of qualitative research* (2<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks: Sage publications.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4<sup>e</sup> éd.). Madrid: Morata.
- Starepravo, F. A., Rinaldi, I. P. B., Pizani, J., Seron, T. D., Teixeira, R. T. S. et Oliveira, A. A. B. (2012). As equipes colaboradoras do programa segundo tempo e suas contribuições para o desenvolvimento de uma política de esporte educacional. *Motrivivência* (39), 129-141. doi: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2012v24n39p129>
- Strom, I. F. T., S., Wentzel-Larsen, T. et Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: a study of 15-years old adolescents and their school environment. *Child Abuse et Neglect*, 37, 243-251.
- Swartz, K. (2012). *Code of the hallway: examining the contextual effects of school subculture on physical violence, sexual offending, and non-violent delinquency*. (Thèse de doctorat), the University of Cincinnati.
- Tahmores, A. H. (2011). Role of play in social skills and intelligence of children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 2272-2279.
- Tavares dos Santos, J. V. (2001). A Violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 105-122.
- Tellis, W. M. (1997). Application of a case study methodology. *The Qualitative Report*, 3(3), 1-19.
- Teven, J. J. (2001). The relationships among teacher characteristics and perceived caring. *Communication Education*, 50(2), 159-169. doi: 10.1080/03634520109379241
- Theodoulides. (2003). 'I would never personally tell anyone to break the rules, but you can bend them': teaching moral values trough team games. *European Journal of Physical Education*, 8(2), 141-159.

- Thompson-Klein, J. (2011). Une taxinomie de l'interdisciplinarité. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 7(1), 15-48.
- Tinsley, D. L. (2011). *Middle school violence and the leadership styles of school resource officers*. (Thèse de doctorat), Walden University.
- Triplett, C. A. (2013). *The effects of a violence prevention program on alternative high school students*. (Thèse de doctorat), Faculty of Trevecca, Nazarene University.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P. et Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: a systemic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Agression and Violent Behavior*, 17, 405-418.
- Turkum, A. S. (2011). school violence: to what extent do perceptions of problem-solving skills protect adolescents? *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(1), 127-132.
- Twin, S. (1998). An analysis of the effectiveness of focus groups as a method of qualitative data collection with Chinese populations in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 28(3), 654-661.
- Underhill, D. W. (2012). *Noble or malevolent in a moment of dismay: how postsecondary students construe and characterize bystander action in school violence shooting incidents*. (Thèse de doctorat), University of Denver, Denver.
- Un nouveau film de La matrice en chantier. (2017). Repéré le 28 juillet, 2017, de <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1022486/nouveau-film-la-matrice-en-preparation>
- Vidoni, C. et Ward, P. (2009). Effects of Fair Play instruction on student social skills during a middle school sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 285-310.
- Villanueva, C. F., Castro, J. C. R., Bilbao, R. D., Salles, L. M. F. et Silva, J. M. A. D. P. E. (2011). Imaginary representations of interaction and school violence. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 11(3), 51-78.
- Waller, K. J. (2013). *A correlational study of the levels of school violence and the school's physical environment as perceived by teachers*. (Thèse de doctorat), Capella University.
- Webster, C., Mindrila, D. et Weaver, G. (2013). Affective learning profiles in compulsory high school physical education: an instructional communication perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(1), 78-99.
- Yablon, Y. B. et Addington, L. A. (2010). Putting students' views of school safety into context: a comparison of adolescent personal safety across locations in Israel. *Journal of School Violence*, 9(4), 407-422. doi: 10.1080/15388220.2010.507147

- Yin, R. K. (1981). The case study crisis: some answers. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 58-65.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods* (vol. 5). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Zaluar, A. et Leal, M. C. (2001). Violência extra e intramuros. *Revista brasileira de ciências sociais*, 16(45), 145-164.
- Zhu, X., Ennis, C. D. et Chen, A. (2011). Implementation challenges for a constructivist physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 83-99. doi: 10.1080/17408981003712802
- Zihisire, M. M. (2011). *La recherche en sciences sociales et humaines : guide pratique, méthodologie et cas concrets*. Paris: L'Harmattan.
- Zimmer, C. (2012). *The experience and psychological impact of school violence on rural Alberta teachers*. (Mémoire de maîtrise), University of Lethbridge, Lethbridge, Alberta

## **ANNEXE I: Plan des questions de l'entrevue demi-dirigée**

- 1) Expliquez le programme? (Comment cela a-t-il fonctionné? Quels objectifs? Qui a participé? Où avez-vous travaillé? Etc.)
- 2) Qu'est-ce que vous avez senti / pensé de votre participation au projet? (Avez-vous aimé ou pas? Qu'est-ce que vous avez trouvé intéressant? etc.). Quel était votre rôle dans le programme?
- 3) Comment étaient les rencontres de formation? (Qu'est-ce que vous pensez d'eux? Qu'est-ce que c'était discuté lors de ces réunions?) À quelle fréquence êtes-vous allé aux rencontres? Avez-vous eu des difficultés?
- 4) Avez-vous apprécié les rencontres de formation? Pourquoi? Quels étaient votre rôle et d'autres enseignantes lors de ces réunions? Quel était le rôle de Camila? Comment avez-vous collaboré lors de ces réunions?
- 5) Quels étaient les objectifs du programme? Par qui et comment ont-ils été développés?
- 6) Comment avez-vous cherché à atteindre ces objectifs?
- 7) Comment les activités ont été organisées et qui les a organisées? Comment étaient-ils évalués? Et par qui?
- 8) Pensez-vous que les activités que vous avez développées ont collaboré pour atteindre les objectifs du programme? En quoi?
- 9) Comment évaluez-vous votre participation au PHAVI?
- 10) Comment évaluez-vous la pertinence de la formation pour la réalisation de ce programme?
- 11) Comment évaluez-vous globalement le PHAVI?
- 12) Avez-vous participé à d'autres programmes? Si oui, qu'est-ce qui différencie ce programme des autres?
- 13) Que changeriez-vous dans l'organisation / la réalisation du projet pour l'améliorer?

## **ANNEXE II: Plan des questions du groupe de discussion**

1. À propos du projet, vous parlez beaucoup de Camila, qu'elle a eu l'idée du PHAVI, qu'elle était la responsable pour la formation, mais en même temps vous parlez des échanges, de collaboration...
  - Quel était le rôle de Camila après tout?
  - Diriez-vous que le programme appartient à Camila ou c'est de vous autres et Camila?
2. Dans les entretiens individuels, vous avez déclaré que le programme avait l'objectif de combattre la violence des étudiants et que cette violence était reliée à une perturbation à la structure familiale.
  - De quel genre de violence parlez-vous exactement? (Était l'objectif du PHAVI de combattre cette violence?)
  - Dans quelle mesure avez-vous spécifiquement cherché à « combattre » cette violence?
  - Comment une activité réalisée à l'école peut-elle contribuer à réduire cette violence (utilisez ce qu'ils ont dit de violence) si, au cours des entretiens individuels, vous avez déclaré que le problème est environnemental, surtout du milieu familial dans lequel l'élève est inséré?
3. Vous avez dit que les activités avaient un but spécifique.
  - Vous souvenez-vous de l'un de ces objectifs? (Si personne ne répond, certains d'entre vous ont parlé de résolution de problèmes et de résolution de conflits. S'agissait-il de l'un des objectifs des cours?)
  - Comment ce(s) objectif(s) a(ont)-t-il(s) été choisi(s)? (Avez-vous eu une participation, ou était-ce juste Camila?) (D'où ces objectifs sont-ils sortis?)
  - Comment ces objectifs pourraient-ils contribuer à l'objectif du PHAVI (réduire la violence à l'école ou les autres violences dont elles avaient parlé)?
  - Outre les objectifs, quel(s) paramètre(s) avez-vous utilisé pour planifier une activité?
  - Quelqu'un a dit dans l'entretien que vous deviez organiser une activité pour vous tromper. Expliquez un peu à ce sujet. Pourquoi était-il important de "se tromper"?
  - Et comment les évaluations de classe ont-elles été faites par vous et les étudiants?

## ANNEXE III: Feuille d'entrée des données de l'enseignante 2

### ENSEIGNANTE 2

#### Rapport École A (5):

- Faible lien avec l'équipe pédagogique (problèmes de communication, équipe très absente) ;
- Résistance des enseignantes des cours réguliers (pas participants au PHAVI) envers le programme: Sabotage aux activités (disparition intentionnelle de la clé du terrain de sport) ;
- Manque de respect de l'école envers le programme: Changements des horaires de cours du programme pour couvrir les absences des enseignants des cours réguliers; libération des étudiants des cours du programme ;
- Bonne relation initiale avec les étudiants ;
- Terrain sportif constamment non-disponible pour les activités du programme (seul lieu pour la mise en pratique des cours du PHAVI).

#### Rapport École B (6):

- Bonne relation avec l'équipe pédagogique, les enseignantes des cours réguliers et les élèves ;
- Plusieurs espaces pour les activités du programme ;
- Participation active des étudiants dans les activités ;
- Activités théoriques et pratiques concernant la violence et les habiletés sociales ;
- Observation de petits changements dans le comportement des étudiants pendant les classes (diminution de l'utilisation de gros mots) ;
- Rapport d'un cas d'agression dans la classe : Un étudiant a jeté un objet sur un autre, qui a frappé l'enseignante. Elle les a retirés de la salle et a reporté au coordination pédagogique.

#### Plans de Leçons (12):

- Dès le début, il y a eu un effort de l'enseignante envers l'inclusion des habiletés sociales comme objectifs des activités du programme, même si cette notion n'était pas toujours claire et parfois mélangée avec d'autres objectifs dirigés au développement de la motricité (promouvoir l'estime de soi, coopération, élaborer des stratégies, etc.).
- Dans les derniers plans de leçons, les objectifs étaient plus clairs et mieux définis en ce qui concerne le développement des habiletés sociales (savoir communiquer, établir des objectifs, identifier des problèmes, etc.)
- Activités compatibles avec les objectifs, cependant la plupart n'étaient pas directement liées à l'éducation physique.
- Évaluations fondées dans l'observation. Elles visaient à évaluer la participation des étudiants, et le développement des cours et des habiletés sociales chez les élèves.
- L'enseignante donne les lignes directrices de l'activité, mais ce sont les élèves qui le développent. L'étudiant est au centre de l'activité.

## ANNEXE IV : Matrice analytique de l'enseignante 2

	Épistémologie	Langage	Interdisciplinarité
Éléments méthodologiques	Je pense que pas tout le monde, mais quelques uns (ont amélioré). Il y avait une fille que l'enseignante et la coordinatrice ont dit qu'elle s'était beaucoup améliorée.	J'ai décidé de leur dire, ce que je faisais, ce qu'ils allaient faire. On échangeait. Je proposais une activité du programme, avec un objectif, et si on avait du temps ce jour-là, on jouait une activité de leur choix. Il y avait toujours cet échange.	L'objectif était de voir la diminution de la violence chez les élèves. On devait découvrir pourquoi ça se passait comme ça, n'est-ce pas?
			C - Tu m'avais dit que tu négociais avec les étudiants... E2 - Oui (...) Par exemple, pour découvrir si chez eux il y avait de la violence, on faisait un jeu rapide, parfois j'amenai des bonbons, du chocolat...
Rencontres de Formation	On se mettait en groupe et on se mélangeait pour penser à l'objectif du cours, et aux tâches.	On discutait beaucoup des propositions du programme, leur développement. On faisait le plan des leçons pour les cours de la semaine suivante...	
	On planifiait les cours et elle nous disait à nouveau ce qu'elle voulait.	C'était super l'interaction. L'apprentissage aussi a toujours très bien coulé.	
		Je ne parlai pas beaucoup	
Habiletés Sociales			C - Penses-tu que cette expérience peut être répliquée ailleurs? E2 - Oui, je crois. (...) Habituellement, ils aiment le professeur d'éducation physique, c'est déjà un point de plus à notre faveur, pour travailler ce sujet, et d'autres activités.
			Je vois dans les réunions des autres écoles, les parents ils sont plus présents. Je pense que c'est fondamental, parce que si la famille était plus proche, ce serait un...
			C - Est-ce que tu changerais quelque chose dans le programme? J- L'approximation de la famille. Essayer d'avoir la famille dans le programme.

## ANNEXE V : Feuille d'entrée des données de l'enseignante 3

### ENSEIGNANTE 3

#### Rapport École A (8):

- Le programme avait le support de l'école (équipe pédagogique, fonctionnaires de support, et enseignants des cours réguliers).
- L'enseignante du PHAVI participait dans toutes les activités de l'école (réunions des enseignants, évènements commémoratifs, fêtes, etc.).
- Classes homogènes (âge x année scolaire).
- Activités développées dans un cour de récréation à découvert.
- Des prévus et imprévus ont eu des effets sur l'assiduité des classes du PHAVI (jours congés, examens, séminaires).
- Mise en évidence des aspects positifs des activités : inclusion des étudiants qui habituellement étaient mis de côté; des moments de réflexion des étudiants (identifier des attitudes personnelles qui pourraient améliorer la réalisation de l'activité).

#### Rapport École B (8):

- Bonne acceptation du programme et bonne relation dans l'école.
- L'enseignante a participé, pendant la période de planification, et à la demande de la direction, à la confection d'ornements thématiques pour décorer l'école durant des occasions spéciales.
- Classes avec décalage d'âge x année scolaire.
- Activités développées dans la cour d'entrée et sortie des élèves.
- L'évaluation initiale de l'enseignante identifiait le besoin de développer des activités liées au respect envers l'autre, l'empathie, et le dialogue.
- Activités de réflexion sur le sens du respect, de l'écoute, et de la coopération.
- Plusieurs activités de conversation, de discussion et de dialogues.
- Activités « empruntées » des autres enseignantes du PHAVI, apprises pendant les rencontres de formation.
- Rapport des interventions fait par l'enseignante, quand les activités n'ont pas bien fonctionné. Dans la plupart des cas, il s'agissait des conversations avec les étudiants pour identifier les raisons de l'échec de l'activité, ainsi que la meilleure façon de résoudre les entraves de leur réalisation.

#### Rapport École C (8):

- Étudiants participatifs ayant une relation normale envers l'enseignante.
- Participation de l'enseignante dans les réunions de l'école.
- Activités avec les objectifs de développer le dialogue, le respect, la coopération, la création et le respect des règles.
- Activités qui permettent le dialogue et la réflexion.
- Rapport d'un cas de rétention des étudiants après l'heure de sortir, pour qu'ils finissent la tâche. L'enseignante est restée avec eux, et l'évaluation a été positive (« une surprise très agréable »).

Plans de leçons (10):

- Dès le début il y a eu un effort envers l'inclusion des habiletés sociales comme objectifs des activités développées par l'enseignante, même si la notion n'était pas toujours claire (connaître l'autre, interagir avec tous, promouvoir l'empathie et la cordialité, développer la communication, etc.). Malgré cet effort, la façon dont ces objectifs ont été développés n'était pas claire dans la description des activités.
- Au fur et à mesure que le PHAVI s'est développé, les objectifs étaient devenus plus clairs en ce qui concernait les habiletés sociales (savoir communiquer, établir objectifs et buts, identifier un problème, résoudre des conflits).
- Initialement, les activités étaient plus pratiques et liées à l'éducation physique. À mesure que le programme se développait et les objectifs devenaient plus centrés sur les habiletés sociales, les activités se sont éloignées du domaine de l'éducation physique (lecture de poèmes, jeu-questionnaire, construction d'un journal de bord personnel non reliés à l'éducation physique).
- Il y a eu un effort dans les activités de mettre les étudiants au centre de l'apprentissage (défis, construction collective, interaction, dialogues, discussion).
- L'activité, qui avait comme cible *établir objectifs et buts*, a demandé aux étudiants, organisés en groupes, de créer un jeu, en spécifiant les règles et objectifs afin que toute la classe puisse jouer ensemble (comme les activités d'autres enseignantes qui visaient à établir objectifs et buts).
- Évaluations fondées dans l'observation. Elles visaient à évaluer la participation des étudiants, leur apprentissage et leur intérêt dans l'activité, ainsi que le succès dans l'accomplissement des objectifs de l'activité. Seulement une fois quand l'activité a « échoué », les étudiants ont eu l'opportunité de discuter des raisons de l'échec.

## ANNEXE VI : Matrice analytique de l'enseignante 3

	Épistémologie	Langage	Interdisciplinarité
Éléments méthodologiques	Nous nous rencontrions, et nous construisions le matériel qu'on allait développer. Ce n'était pas nécessairement la même chose, mais nous discutons toujours le thème de la leçon.		Les étudiants devraient être capables de formuler un problème. Ça c'était la base de notre cours et je pourrais utiliser n'importe quel artifice de l'éducation physique pour travailler ça. On bavardait. On pourrait créer des choses ensemble, des nouveaux et différents trucs pour travailler avec les étudiants. Plusieurs objectifs visaient à lutter contre la violence à l'école.
	On crée des règles pour faciliter la réalisation de la tâche pour nos élèves, ainsi, ils sont obligés de penser à d'autres stratégies pour accomplir la tâche.		L'objectif de mettre fin à la violence n'était pas possible, mais de diminuer, ou au moins de connaître notre public, comment ils se comportaient, ce qu'ils pensaient avant et après le programme, c'était ça le but.
	Les objectifs étaient prédéfinis. Notre travail était guidé, il était fondé sur un travail spécifique. Alors on avait des difficultés à trouver des idées pour atteindre ces objectifs.		C - On ne peut pas dire qu'une méthodologie a été créée, mais qu'un grand pas a été donné? E3 - Absolument. Cette étude peut être la base pour un travail.
Éléments de Formation	Chaque semaine, nous avions une orientation, Nous nous rencontrions, et nous construisions le matériel qu'on allait développer. Ce n'était pas nécessairement la même chose, mais nous discutons toujours le thème de la leçon : "Aujourd'hui, nous allons développer la résolution des problèmes.		Dans les rencontres, on recevait de Camila un support sur la question de la violence
	Nous nous rencontrions et parlions beaucoup. En groupe c'était plus facile à penser. Nous ne l'avons jamais fait toutes seules. Toujours en groupe, avec l'orientation de Camila, et avec l'aide de nos collègues. Ainsi, la plus grande difficulté n'existait pas (développer des activités en fonction des habilités sociales). Parce que si je ne réussissais pas à avoir une idée qui attendait mon objectif, je pourrais prendre une idée d'une amie ou compléter avec une affaire que je venais à penser plus tard.		
	Son travail pour être très bien planifié nous facilitait la vie. Parce qu'elle nous montrait: "Nous allons travailler ça. Les objectifs sont ça." Nous connaissons déjà les objectifs. Et à chaque réunion, nous construisions ensemble ce qu'on devait faire. Alors elle était excellente en tant qu'enseignante, conseillère, coordinatrice.	Il y avait aussi la discussion sur la compréhension de la violence, dans certaines écoles, les étudiants comprenaient un coup de poing comme violence, et d'autres ne comprenaient pas. Ce genre de chose on échangeait beaucoup dans les rencontres.	
	A chaque rencontre, on devrait arriver en conditions d'exposer ce qui a été fait pendant la semaine, et si ça a fonctionné ou non. On devrait aussi arriver avec des idées préplanifiées pour la semaine suivante, et exposer aux collègues. Comme nous construisions tout ensemble, il était nécessaire d'apporter une idée. Ensuite, nous analyserions ensemble pour voir si ça correspondait à l'objectif. Parfois, on pensait ensemble: «Regarde ça, peut-être qu'il ne va pas développer cet objectif comme ça." Donc, notre rôle était de prendre nos expériences de la semaine précédente et des idées pour atteindre l'objectif de la semaine suivante.	A un moment ils (le DEVM) voulaient changer la fréquence des rencontres, parce que les autres enseignants (des autres modules du PHAVI) ont commencé à se rencontrer tous les 15 jours, ou à chaque mois. Pour notre groupe, il fallait arriver chaque semaine, et si ça n'arrivait pas nous aurions du day off. Nous n'allions pas travailler. Mais c'était tellement bon d'être ensemble, que nous ne voulions pas d'avoir du day off, pour avoir l'opportunité de partager les plans de leçons. Nous sommes déjà rencontrés pendant un congé pour planifier, discuter, et travailler. Quelle était notre obligation d'être là pendant le congé? Aucune.	

Rencon	Chacun pouvait construire son truc, mais nous construisions ensemble. Par exemple, je planifiai mon cours selon mon objectif. Quand on discutait, on voit si ça allait ou pas. Bien sûr qu'une personne parfois a plus le sens du leadership que les autres. Dans nos cas, les gens qui étaient depuis plus longtemps dans le programme possédaient une meilleure compréhension de son fonctionnement		
	Ce qui se passait lors des rencontres était l'exposition aux collègues: "cette semaine j'ai travaillé ça dans mon école, mes étudiants sont comme ça." On partageait des plans de leçons et on disait: "mes élèves ne font pas ça" ou "je n'ai pas d'espace dans mon école pour faire ça".		
	En même temps qu'on était sur le terrain, on avait quelqu'un derrière, pour coordonner, pour nous donner les lignes directrices qu'on suivait		
	À chaque fois qu'on se rencontrait, nous préparions le plan de leçon que j'allais utiliser pour toute la semaine. Donc, nous nous rencontrions, nous élaborions le matériel, et pendant la semaine suivante, nous le mettions en pratique. Le vendredi, nous arrivions de nouveau à la rencontre, et présentions le résultat, et créions un nouveau matériel et ainsi de suite.		
Habilités Sociales	De petites graines ont été posées, des questions ont été proposées, et des affaires pour permettre la réflexion certainement ont été générées dans leur esprit.		Allons développer la résolution des problèmes.
			Comme nous-mêmes avons étudié dans des formations, la question de la violence est multifactorielle.
			Nous rencontrions la classe une fois par semaine pendant une heure et demie. Il n'était pas possible de transformer la réalité d'une personne. Malheureusement. Mais on a réussi à amener les étudiants à penser et à réfléchir aux choix futurs. Ils étaient dans leur cinquième année, dans un endroit violent. J'ai pu faire quelque chose pour les faire réfléchir.

## ANNEXE VII : Feuille d'entrée des données de l'enseignante 4

### ENSEIGNANTE 4

#### Rapports (5)

- Environnement hostile dans l'école. D'un côté, il y avait de la résistance des enseignantes des cours réguliers envers le programme (ces enseignantes jugeaient le programme comme étant « une blague »), elles ont même organisé une vote pour « décider » si le programme devrait être interrompu ou non (Quand le programme avait débuté, la mairie de la ville de Mesquita avait du retard dans les salaires de tous les fonctionnaires). De l'autre côté, il y avait du soutien des autres fonctionnaires et de l'équipe pédagogique.
- Bonne relation avec les étudiants.
- Pendant les premiers mois de la mise en œuvre du PHAVI, l'enseignante n'avait pas eu de problème avec l'espace pour le développement de ses activités. Cependant, au mois d'août, d'autres programmes avaient démarré, et le PHAVI avait rencontré des difficultés pour son fonctionnement.
- Des prévus et imprévus ont fait que les classes du PHAVI étaient suspendues pendant quelques jours (séminaires, réunions, entraînements des chorégraphies commémoratifs, récupération, planification, etc.).
- Parfois les classes du PHAVI ont été rassemblées pour des activités du module éducation pour le mouvement (afin de couvrir les absences d'autres enseignants du JEC).
- Activités libres de conversation, et qui provoquent le conflit (les étudiants doivent résoudre le conflit)

#### Plans de leçons (5):

- Initialement les objectifs étaient attachés aux aspects moteurs des étudiants et à la connaissance du corps (élargir le répertoire moteur, connaître les limites et les possibilités du mouvement corporel, valoriser les pratiques sportives). Avec le progrès du PHAVI les objectifs étaient devenus plus centrés sur les habiletés sociales (savoir communiquer, établir objectifs et buts).
- Période de transition entre les objectifs/activités motrices, et les objectifs/activités dirigés vers les habiletés sociales. La transition des objectifs, a commencé avec l'introduction des notions de coopération et collectivité, et par la suite à travers l'introduction d'un objectif de chaque sphère. Concernant la transition des activités, elles étaient initialement reliées au mouvement, et après se sont distancées de l'éducation physique (p. ex. débats sur la technologie d'information), pour à la fin revenir aux contenus de la discipline, mais avec un accent sur le développement des habiletés sociales.
- Évaluation décrite seulement dans un plan de leçon. Elle était basée sur l'observation des interactions des étudiants dans les activités.

## ANNEXE VIII : Matrice analytique de l'enseignante 4

	Épistémologie	Langage	Interdisciplinarité
Éléments méthodologiques	J'ai du « planté » en eux ce que le programme demandait, mais, ce qu'on enseigne, c'est un peu plus de respect envers notre prochain	Il y avait beaucoup de bagarres, beaucoup de gros-mots. Au début, c'était comme ça. On est arrivé à la fin de l'année en sachant comment résoudre les problèmes sans en venir aux mains. Ils ont réussi à résoudre leurs problèmes à travers le dialogue. Il y a eu beaucoup de changement.	C'était la non-violence. Le programme était sur la violence. Essayer de lutter contre la violence. Ils ont réussi à arriver à la fin de l'année sans se bagarrer les uns avec les autres. Nos activités étaient toujours comme ça. Solution de problèmes. On leur posait un problème, les activités étaient problématiques, ainsi ils étaient amenés à résoudre ce conflit, sans en venir aux mains, sans traiter les autres, ils devraient trouver la solution. Ils devraient donner une solution sans utiliser la violence.
	Le but du programme était d'apporter cela aux enfants, cette socialisation. Les enseigner à vivre les uns avec les autres.	Ils étaient amenés à résoudre ce conflit, sans en venir aux mains, sans traiter les autres, ils devraient trouver la solution. Ils devraient donner une solution sans utiliser la violence.	L'enseignant d'éducation physique est habitué à enseigner le sport, ou la santé. On n'est pas habitué à leur apporter un problème. (...) On amenait le conflit, et dans l'éducation physique, ce n'est pas comme ça.
	Il y a eu des parents qui sont venus nous parler, qu'ils pouvaient voir la différence chez leurs enfants à la maison.		
Rencontres de Formation	Au début, elle expliquait plus ou moins ce qu'on devait faire. Puis, elle a commencé à donner quelques thèmes.	Nous apportions et discussions les activités, et voyions si elles entraient dans le contexte du programme, et si ce n'était pas le cas, elle nous aidait à l'adapter.	
	Notre but était de créer le problème, pour qu'ils puissent résoudre le problème	J'ai eu des difficultés à arranger les activités, donc les cours de formation, m'ont beaucoup aidé à comprendre. C'était essentiel.	
		Je pense que dans le groupe, comme tout le monde parlait un peu. Je parlai un peu.	
Habiletés Sociales	Le but du programme était d'apporter cela aux enfants, cette socialisation, les enseigner à vivre les uns avec les autres.	Il y avait beaucoup de bagarres, beaucoup de gros-mots. Au début, c'était comme ça. On est arrivé à la fin de l'année en sachant comment résoudre les problèmes sans en venir aux mains. Ils ont réussi à résoudre leurs problèmes à travers le dialogue. Il y a eu beaucoup de changement.	Ce qu'on enseigne, c'est un peu plus de respect envers notre prochain, à un ami, à la maison
		C'était la non-violence. Le programme était sur la violence. Essayer de lutter contre la violence. Ils ont réussi à arriver à la fin de l'année sans se bagarrer les uns avec les autres. Nos activités étaient toujours comme ça. Solution de problèmes. On leur posait un problème, les activités étaient problématiques, ainsi ils étaient amenés à résoudre ce conflit, sans en venir aux mains, sans traiter les autres, ils devraient trouver la solution. Ils devraient donner une solution sans utiliser la violence.	L'enseignant d'éducation physique est habitué à enseigner le sport, ou la santé. On n'est pas habitué à leur apporter un problème. (...) On amenait le conflit, et dans l'éducation physique, ce n'est pas comme ça.
		Tu vois qu'elle est capable de comprendre, qu'elle peut résoudre les problèmes d'une autre manière	

## ANNEXE IX : Feuille d'entrée des données de l'enseignante 5

### ENSEIGNANTE 5

#### Rapports (3):

- Étudiants participatifs.
- Bonne structure pour la réalisation des activités (salles de cours et terrain sportif disponibles pour le JEC).
- Présence dès le début des objectifs qui s'approchent des habiletés sociales (socialisation, et respect).
- Les activités étaient un succès.
- Progrès observé dans les attitudes et relations interpersonnelles des élèves.

#### Plans de leçons (10):

- Dès le début du PHAVI, il y avait eu un effort pour l'inclusion des habiletés sociales comme objectifs des activités mis en pratiques (valeurs, coopération, contrôle des émotions, établissement d'objectifs). Cependant, ces objectifs se mélangeaient à d'autres pas nécessairement du domaine de l'éducation physique (raisonnement logique, mémoire).
- À mesure que le projet se développait, les objectifs devenaient mieux définis et plus clairs concernant les habiletés sociales.
- Les activités n'étaient pas bien expliquées. Il n'est pas possible de comprendre la façon dont les objectifs établis ont été atteints.
- Activités essentiellement pratiques. Il n'y avait pas de précision concernant des moments de réflexion et des conversations.
- Les activités semblaient être principalement centrées sur l'enseignant.
- Évaluations en fonction de l'apprentissage des étudiants. Centré sur l'enseignante.

## ANNEXE X : Matrice analytique de l'enseignante 5

	Épistémologie	Langage	Interdisciplinarité
Éléments méthodologique	Qui trace l'objectif c'est Camila. Elle arrivait aux rencontres: "la semaine prochaine ce sera tel objectif."	L'objectif général était d'éviter le conflit, de ne pas se disputer. Le but était la pratique du sport et l'aide des collègues, sans dispute, avec la collaboration et l'amitié.	
	Nous, dans le programme, on crée des règles pour essayer de rééduquer les étudiants troublés, révoltés.		
	Elle passait les objectifs. Qui disait ce qu'on devait faire était Camila, mais on pouvait l'appliquer à notre manière.		
Rencontres de Formation	Qui trace l'objectif c'est Camila. Elle arrivait aux rencontres: "la semaine prochaine ce sera tel objectif."	Chaque rencontre qui avait, elle bavardait et demandait ce qui a marché, ce qui n'a pas.	
		On se rencontrait et bavardait: "l'école a accepté, elle n'a pas accepté..."	
		Chacun parlait de son expérience. Camila nous demandait: "Mais que s'est-il passé?" Elle voulait savoir ce qui s'était passé, pour essayer d'améliorer.	
		Ils donnaient des conseils... On échangeait des informations, on s'aidait. Parfois, on disait: "je n'ai pas ce truc-là, je te prête." On bavardait au sujet de nos expériences: "Pourquoi tu ne fais pas comme ça?"	
		Les rencontres nous aidaient beaucoup, parce qu'il y avait un échange d'informations	
	"C - Quelle est la différence essentielle (entre ce programme et les autres auxquels tu as déjà participé)? E5 - Honnêtement, la coordinatrice. Elle nous a fait attention, d'une façon que d'autres personnes n'ont pas donnée dans d'autres programmes. Elle nous a entendu parler.		
Habiletés Sociales			Un garçon là, il est élevé par son oncle, il est révolté.

## ANNEXE XI : Feuille d'entrée des données de l'enseignante 6

### ENSEIGNANTE 6

#### Rapports (8):

- L'école possède un terrain sportif et le matériel pour les activités.
- Relation interpersonnelle en équilibre.
- Chez les étudiants de 9<sup>ème</sup> année les activités ont été 100% acceptées.
- Les garçons ont accepté les activités plus facilement que les filles. Les filles étaient plus « hyperactives » (utilisé dans un sens négatif), elles n'arrêtaient pas de jouer au téléphone, et se disputaient entre elles.
- Les cours étaient partagés entre des activités établies par l'enseignante et des activités libres.
- L'enseignante a « transmis » les connaissances préalablement déterminées.
- Indique la réalisation des activités pour la résolution du conflit dans la pratique sportive.
- Au début des activités du programme, il y avait de rapports de punitions dans le cas des étudiants qui ne faisaient pas les activités déterminées.
- Inconstance dans la fréquence des étudiants et de classes attendues par le programme (changement en fonction de basse fréquence).
- Difficultés occasionnelles avec l'utilisation du terrain sportif (disparition de la clé du terrain, occupation de l'espace par les professeurs de cours réguliers d'éducation physique).
- Exprime le sentiment d'un manque de la formation quand les rencontres n'avaient pas pu être réalisées en fonction de journées congés consécutives

#### Plans de leçons (13):

- Dès le début il y avait eu un effort envers l'inclusion des habiletés sociales comme objectifs des activités développées par l'enseignante (insérer des solutions problèmes, des compétences sociales, développer la cordialité et l'authenticité, etc.)
- Avec le développement du PHAVI, les objectifs étaient devenus plus clairs et mieux définis envers les habiletés sociales (résoudre des conflits, établir des buts et objectifs, savoir communiquer, gérer l'intimité interpersonnelle).
- Dans la plupart des activités décrites, il n'était pas possible de comprendre la façon dont les objectifs ont été contemplés.
- La plupart des activités étaient pratiques et centrées sur l'enseignante.
- Il y avait un effort pour l'inclusion des activités d'expression des sentiments, mais sans être contextualisé.
- Évaluations de l'activité en fonction de la participation des étudiants et de la mise en pratique (si les activités ont été réalisées ou pas). Il n'y avait pas de référence concernant l'apprentissage des élèves ou des objectifs (s'ils ont été attendus ou pas).

## ANNEXE XII : Matrice analytique de l'enseignante 6

	Épistémologie	Langage	Interdisciplinarité
Éléments méthodologiques	On commençait du plus facile au plus difficile. À peu près à la moitié du programme, je me souviens qu'on devrait introduire des problèmes pour que les enfants résolvent. Par exemple, on faisait un jeu de basketball différent. On choisissait un enfant de l'équipe, et seulement lui pouvait marquer le point. L'objectif du jeu était ça. Créer des difficultés et promouvoir un désaccord entre eux, pour qu'ils puissent s'asseoir et résoudre: "Comment est-ce qu'on peut régler ça?"	Le but n'est pas simplement de tenir l'enfant à l'école. L'objectif est transformer cet enfant en un bon citoyen. On l'accueille, donne de l'amour, écoute.	J'ai compris comment conduire l'étudiant à la résolution de son conflit, et amener cette résolution de conflit à l'environnement familial, l'environnement de la classe, à la récréation...
	On avait la solution, mais on les laissait créer leur solution.	Habituellement, je parlais du but de l'activité, et après l'activité, on rassemblait un objectif général. "Qu'avez-vous appris avec cette activité?" On demandait si ça marchait ou pas.	
	"Il ne va pas arrêter de jouer le ballon, alors, qu'est-ce qu'on peut faire pour améliorer ça?" Puis on s'asseyait et on voyait ce qu'on pouvait changer. On crée des jeux aussi.	Ce que je travaillais, et que je croyais être l'objectif du programme c'était la transformation. C'était de leur faire mûrir dans un sens qu'ils n'étaient pas encore capables de voir. De résoudre leurs propres problèmes sans dispute, et des coups de poings. Les faire réfléchir et bien résoudre les conflits.	
	Tu dois passer le contenu pour ceux qui voulaient apprendre, et essayer de garder les autres tranquilles afin qu'on soit capable de leur transférer quelque chose.	On travaillait pour les apprendre à résoudre un conflit. Quand il y avait une bagarre entre les étudiants et je les séparais, lors de rencontre c'était cool (de discuter): "Comment as-tu fait? J'ai mis tout le monde assis, pour se calmer, boire de l'eau, jeter de l'eau sur la tête, se rafraîchir, et après on va voir ce qui est arrivé." Habituellement, dans un conflit, chacun va trouver qu'il a raison et que l'autre n'a pas, et chacun va défendre sa thèse. Chacun va dire ce qu'il a pensé au moment de la dispute et tout le monde va réfléchir.	
	Habituellement, il fallait changer (l'activité). Parce qu'elle était conduite à ne pas marcher. Ça c'est l'intéressant du programme. Quelque chose devrait ne pas marcher, pour générer le conflit. Alors, nous faisons des changements pour l'adapter, et ces changements parfois venaient des enfants. Parce qu'on leur donnait le libre arbitre pour parler, de ce qu'ils pensaient. C'était différent d'un cours d'éducation physique régulier, parce qu'il y avait un autre objectif. Parce que l'enfant pouvait parler et suggérer. Plusieurs fois j'ai créé une activité suggérée par un enfant. Je rassemblais un peu de chaque suggestion et on faisait l'activité, et observait si ça a marché ou pas. Sinon, on adaptait. Mais les suggestions des rencontres étaient très positives. C'était exactement pour créer ces conflits pour leur résolution.		
		Il y a eu des moments d'écoute, de faire un travail plus ciblé, plus théorique.	
	"Asseyons ici, allons régler, qu'est-ce qu'on va faire?"		

Rencontres de Formation	Les rencontres avec Camila étaient fondamentales, par l'injection d'encouragement que cela nous donnait, et aussi pour les suggestions des solutions. Les autres programmes (où j'ai travaillé) n'avaient pas ces rencontres. Il y a des semaines qu'on a plusieurs problèmes avec les étudiants et on essaye de les résoudre, et quand il ne marche pas, on est frustrés. Cette frustration était brisée chaque vendredi. Les lumières s'allumaient, parce que tu ne partages pas seulement avec Camila, on partage avec les collègues, qui ont vécu la même chose que toi. Cette rencontre était fondamentale, c'était comme une assistance technique.		
	Chacun amenait ses problèmes, et parfois le problème d'une personne était le même de l'autre, ainsi la solution était pour les deux. On décrivait le problème là-bas, et un aidait l'autre. Plusieurs fois j'ai aidé mes collègues, et avec cette aide, je me suis découverte. J'ai dit: "je pense que si je fais ça, ça va marcher aussi, n'est-ce pas?!"		
	Ce fut une partie très cool du programme, parce que seule, peut-être je n'aurais pas pensé à cette possibilité.		
Habiletés Sociales	Allume des lumières dans leurs esprits, qu'ils n'ont pas l'opportunité d'allumer avec d'autres personnes. Avec les parents, les enseignants qui sont souvent stressés.	J'ai trouvé intéressante la façon dont les élèves résolvent les problèmes. Je pense que si les adultes le faisaient comme ça, tout serait plus simple, la communication. Parce que les enfants résolvaient de la meilleure forme possible.	Je pense que le manque d'affection, parfois les rend agressif.
	E6 - Alors, il change un peu. Un enfant troublé, dont personne veut s'approcher, et transformer cet enfant en un enfant tranquille... jusqu'à améliorer les notes... C - As-tu remarqué ce changement? E6 - J'ai remarqué ce changement.	On "propose" un conflit pour qu'ils résolvent leurs propres problèmes sans dispute, et sans se battre. Parce qu'ils voulaient tout résoudre avec des cris. Les faire réfléchir et résoudre leurs conflits correctement.	L'étudiant qui parfois est hyperactif, qui n'est pas capable de se rapprocher(...) J'ai trouvé (qu'il a changé le comportement).
		Habituellement, dans un conflit, chacun va trouver qu'il a raison et que l'autre n'a pas, et chacun va défendre sa thèse. Chacun va dire ce qu'il a pensé au moment de la dispute et tout le monde va réfléchir.	J'ai compris comment conduire l'étudiant à la résolution de son conflit, et amener cette résolution de conflit à l'environnement familial, l'environnement de la classe, à la récréation...
			J'ai profité de leur réalité pour travailler leur comportement
			Il (l'étudiant avec un mauvais comportement) avait des problèmes de santé, et émotionnels
			Il (l'étudiant) veut attirer l'attention. Il a une mauvaise réputation, parce qu'il veut l'attention et personne ne veut l'écouter, pour découvrir ce qu'il a de bon. Personne ne donne du crédit à ce garçon. Et là tu donnes de la responsabilité au garçon, et ça l'implique, tu crois en lui et il va vouloir te prouver que tu peux croire en lui. Ça, c'est vraiment cool.
			Pour savoir comment faire face aux conflits familiaux
			S'ils se battent ici, la tendance de se battre à l'extérieur de l'école et beaucoup plus grande aussi.
		La plupart n'ont pas une famille structurée.	

## ANNEXE XIII : Matrice analytique du groupe de discussion – éléments méthodologiques

	Épistémologie	Langage	Interdisciplinarité
	E6 - On devait fournir des problèmes pour que les enfants puissent les résoudre ils-mêmes.	C - Comment vous essayer de combattre cette violence? E1 - Je faisais des activités auxquels ils réfléchissaient sur certains questions quotidiennes, de salle de cours... Je toujours cherchais proposer des activités dont ils pouvaient réfléchir sur ces sujets.	E3 - (...) En montrant qu'il existe toujours une autre chance d'être différents, malgré ce qui se passe dans la vie.
	E6 - Elle voulait qu'on encourageât les enfants à résolvent (les problèmes) ils-mêmes.	E3 - Nous avions fixé certains objectifs liés à la question de la violence. "Quel sorte d'activité, nous pouvions offrir aux étudiants a fin qu'ils puissent agir différemment? Contrairement à ce qu'ils feraient normalement?" Il n'arrivait pas à être une lutte contre la violence, mais à n'importe quoi que les poussaient à penser, réfléchir, découvrir d'autres façons d'agir, de procéder. Distinct de la façon auquel ils sont habitués, généralement violente, avec des cris, de chaos et destruction.	E2 - Le but était de développer des habilités chez nos étudiants. Habilités qu'ils ne savaient pas eu'ils avaient. Non seulement les motrices, notre but primaire était le cognitif.
	E3 - Je pense que les enseignants peuvent et doivent montrer aux étudiants une autre alternative.		
	E2 - Montrer qu'ils avaient le potentiel pour ça. (développer les habilités)		
	E1 - Je pense que si on plante une graine dans l'étudiant, l'étudiant peut rentrer chez lui, et transmettre ça.	E6 - On bavardait beaucoup avec les étudiants. Les activités qu'on menait étaient pensées pour provoquer des situations de dialogue. On devenait très proches des élèves, et ils nous parlaient des choses qu'ils ne disaient à personne d'autre.	
	E1 - On choisissait (les objectifs) ce qui on allait travailler. Camila présentait plusieurs objectifs et on voit ce qui était plus facile pour adapter aux activités physiques avec les étudiants.	E3 - À mon avis, le but était développé des habilités sociales. Communication, coopération, contrôle du stress, tous ces trucs. E1 - Oui, contrôle du stress. E3 - (...) C'était ce que je cherchais à travailler qu'ils puissent mieux communiquer, résoudre de problèmes, régler un conflit, des affaires du notre environnement, et aussi de leur environnement, des choses que si on ne développe pas, les résultats peut être la violence.	
	E6 - Camila a présenté le projet déjà avec ces objectifs. Ils n'étaient pas modifiés, mais adaptés. Les buts sont arrivés en fonction de la partie théorique du projet.	E3 - L'objectif, en théorie, était le combat à la violence, en créant chez les enfants des habilités sociales: communication, coopération, etc. Les activités étaient planifiées en fonction de cet objectif. Si le but était la communication, l'interaction, alors notre classe était organisée pour faire l'étudiant parler. Par exemple, dans un match de foot, le normal est de jouer sans rien parler, mais on les faisait traverser le terrain avec la condition de ceux qui avait le contrôle du ballon devraient être conversation avec d'autres étudiants. Si c'était le respect, personne ne pouvait parler pendant qu'un autre avait la parole. Si le but était de suivre les règles, nous ajoutions d'autres règles en plus de celles déjà existantes, ou nous modifions des règles pour que les enfants puissent s'adapter à cette question de la règle. Malgré toutes les activités étaient physiques, leur but était de développer les habilités sociales.	

Éléments méthodologiques	E6 - Un grand nombre d'activités, on faisait pour "ne pas marcher", pour voir la résolution d'eux. Parce que s'on fait d'une façon que tout va bien, on n'est pas capable de voir leur réaction à ça. Par exemple, l'adaptation du basket, où tu dois lancer le ballon seulement avec une des mains, et l'autre doit être serré avec un collègue. On sait qu'il ne va pas marcher, parce que c'est trop d'information et parfois ils ne veulent pas donner les mains.		
	E3 - L'objectif du cours était résoudre de conflits. Alors, on devrait tout schématiser: "Qu'est-ce qu'on doit faire pour générer le conflit intentionnel, pour qu'ils aient l'opportunité de lui résoudre?" La communication, le contrôle de la colère, toute, nous devons provoquer dans les activités, pour que les étudiants réagissent, tel comme prévu dans l'objectif.		
	E1 - On pensait à la façon de développer ces objectifs, d'une façon plus appropriée. On décidait ensemble, mais en général, elle que nous donnait les objectifs.	E1 - J'utilisais le dialogue avec eux. Je leur faisais leur exprimer, pour parler. Cette affaire de se communiquer.	
	E2 - Elle a apporté (les objectifs), mais si je ne me trompe pas, de ceux qu'elle a présentés, nous avons aussi suggéré d'autres. Nous avons adapté quelques-uns. Lors des réunions on voyait l'objectif, qu'on allait travailler, et l'activité qu'on allait présenter.		E3 - Nous, en tant qu'enseignants, ne voulons pas avoir de problèmes. Donc, on organise les équipes, on distribue le matériel, tout ça pour réduire les problèmes qui peuvent se produire. Avec notre projet, c'était le contraire, nous devons provoquer ces conflits pour que les élèves puissent identifier la difficulté et gérer en fonction de nos objectifs.
	E3 - Camila a apporté plusieurs objectifs et au cours du programme, nous décidons lesquels étaient les plus intéressants à développer dans l'école.		
	E3 - À mon avis toute la période était d'évaluation. Tout ce qu'on faisait, nous devons observer s'il marchait ou pas. Par exemple: un cours concernant la communication, ils en employaient? Au lieu de se battre, tu dialogues, parle de ses problèmes? Et la plus importante évaluation, concernant à nous-mêmes, et à tout ce que nous avons fait pour attendre ces objectifs.		E6 - Je me servais de mon expérience en tant qu'enseignante. S'il ne marchait pas j'exposais le problème à Camila, aux collègues pour essayer de repenser d'une autre façon.
	E3 - Parfois, on devrait les laisser résolvent toutes seules, sans interférence.		E1 - J'avais comme paramètre la classe laquelle j'allais rentrer , le groupe d'âge, ce que j'allais développer, les matériels, l'espace physique, si le terrain serait libre ou pas.
	E2 - À travers notre effort, engagement, et beaucoup de conversation (la violence verbale) a diminué.	E2 - Parfois on faisait un échange, un jeu, un cadeau, une affaire qui leur permettait aller plus loin.	
	E2 - Quand les étudiants allaient résoudre: il n'y a pas d'autre façon de régler ça?"		

E1 - À la fin de la classe, je les mettais ensemble et leur demandais de s'autoévaluer, de réfléchir à ce qui était présenté, sur l'activité. C'était comme ça que j'évaluais.	E3 - Dans mon cas, je prenais comme base seulement les objectifs et les échanges qu'on faisait dans les rencontres de formation.	
E6 - On prenait une moyenne. De quatre jours, trois ont bien fonctionné, un n'a pas. Pendant les rencontres, on discutait ça. L'évaluation des élèves était l'observation du comportement d'un garçon qui brasse, qui frappe. S'il demandait des excuses au collègue, leur évaluation serait positive. Donc il y avait cette sorte d'évaluation individuelle des "élèves problèmes. »	E6 - L'autocontrôle et la réflexion étaient essentiellement ce que je travaillais avec mes élèves. Lorsqu'une plainte générale commençait, on s'asseyait, et on réfléchissait. Je crois qu'en développant ça, ils amènent ça à l'extérieur de l'école.	
E1 - Avec le programme on était capable d'échanger avec eux, expliquer. Toujours en essayant d'améliorer ça (la violence) avec eux.	E1 - Selon le thème, on était capable de développer l'activité et leur amené à la réflexion.	
E2 - On observait et décrivait comme le cours s'est déroulé dans le plan, quant au comportement. S'il y avait de l'excuse, ou excuse-moi. La coordinatrice (de l'école), deux ou trois fois, a aussi dit: "Cet étudiant a amélioré."		E6 - On devrait avoir un traitement différent avec ces étudiants et réaliser une évaluation également différente avec eux. Pour savoir s'ils ont des problèmes qu'ont besoin de support psychologique, des médicaments et tout.
E2 - Je présentais l'activité qu'ils allaient jouer et montrais les objectifs qu'on devrait attendre. (L'évaluation) C'était une conversation et l'observation du comportement des étudiants.		
E6 - Il a beaucoup réduit le gros-mots, parce qu'on ne pouvait pas les laisser reproduire ça tout le temps. Le feedback des enseignantes (régulières) disait qui a amélioré, qui a réduit.		
E2 - À travers des jeux, on les faisait faire attention aux autres façons d'agir.	E2 - J'ai fait un théâtre avec eux, d'une situation où la soeur plus jeune tombait enceinte, et au moment quand elle disait à ses parents, c'était un bordel. Elle a été frappée et a perdu son bébé. Puis, ils ont fait la mise en scène sans la violence du premier cas. Ils ont remarqué que le père et la mère ont discuté avec la fille, et ils ont leur demandé si elle voulait épouser avec le garçon ou pas, la grand-mère, elle aussi n'a pas fait de scandale dans la rue.	

## ANNEXE XIV : Matrice analytique du groupe de discussion – rencontres de formation

	Épistémologie	Langage	Interdisciplinarité
Rencontres de Formation	E3 - Elle (Camila) était la responsable du programme, qui savait de quoi il s'agissait. Elle nous coordonnait en disant, en expliquant, en montrant ce que le programme était, quel était son but, et comme il devrait être mené.	E3 - Ma base pour développer mon travail dans ce programme était l'échange qu'on avait, parce que je n'avais pas de l'expérience et je ne savais pas comme les choses marcheraient. C'était à partir de tout qu'on discutait, des objectifs, de la réalité de chaque école. Ce que je prenais pour base était nos échanges, et notre discussion.	
	E6 - Elle exposait l'objectif du programme, et on la donnait le feedback chaque semaine. Ça que nous sauvait. Elle nous disait ce qui pourrait être fait, et nous demandait de réfléchir. Ensemble on trouvait une solution.		
		E2 - On posait des questions à Camila, aux amis, concernant les cours, le développement, tout qu'on faisait dans le programme.	
		E1 - (Camila) nous donnait du support pour développer les objectifs établis. On se rencontrait et on discutait tous les sujets.	
	E3 - Techniquement, le programme est de Camila, elle est l'idéalisatrice. Mais elle nous a toujours mis au courant. Nous étions participants. En fait, elle nous disait ouvertement que nous faisons part du travail. Et effectivement, le programme s'est concrétisé parce que nous étions là. Mais il n'est pas notre création, Camila qui était la mentore, elle schématisait et présentait les propositions, et nous étions les exécuteurs. C'était parmi nos mains qu'elle était capable d'arriver à toutes les écoles et mettre en oeuvre le programme.		
	E6 - Elle ne dictait pas. On rentrait dans la discussion et pensait aux possibilités. Nous avions le libre arbitre pour travailler.		
	E1 - Dans le plan de leçon je décrivais (l'évaluation) par classe, ce que je trouvais d'une façon générale et je donnais mon opinion. Tous les vendredis on discutait, puis Camila lisait.		
	E3 - Dans les rencontres nous évaluons si ce que nous avons fait était en accord avec l'objectif. Nous nous évaluons à tout le temps: "Regarde, ce truc que je fais a marché, ce truc-là n'a pas marché.", les évaluations étaient comme ça.		
	E6 - S'il ne marchait pas j'exposais le problème à Camila, aux collègues pour essayer de repenser d'une autre façon.		
	E1 - Camila était l'auteur du projet, mais on était composante du projet. C'était comme s'il était un groupe. Nous travaillions en équipe. Je me suis senti avec un rôle très important dans le développement du projet. Chaque vendredi une question, une proposition...Je me suis sentie partie aussi.		

## ANNEXE XV : Matrice analytique du groupe de discussion – habiletés sociales

	Épistémologie	Langage	Interdisciplinarité
		E1 - À travers ma planification, je développais les activités auxquels ils (les étudiants) réfléchissaient sur certaines questions.	E1 – Cette violence, ils (les étudiants) venaient de chez eu. Eux-mêmes l'apportaient et ça arrivait à l'école, ils comprenaient comme une soupape d'échappement.
		E2 - Une autre façon (d'agir) différemment de la violence	E6 – La violence de l'extérieur qu'ils reproduisaient. Par exemple, il y a de l'enfant qui est fan de son père, mais le père est chef du trafic de drogues, et dit beaucoup un gros-mots en particulier. L'enfant veut faire ça tout le temps, il est une façon de s'exprimer et de dire qu'elle aime cette personne.
		E3 - Nous essayons de le faire réfléchir, découvrir d'autres façons d'agir, de procéder. Distinct de la façon auquel ils sont habitués, généralement violente, avec de cris, de chaos et destruction.	E2 - C'est un miroir. Ils regardaient ça et trouvaient qu'ils devraient faire aussi. Même si on pense qu'ils faisaient intentionnellement, parfois ils n'ont pas notion de la violence qu'ils pratiquaient.
	E3 - En leur montrant qu'il n'y a aucun avantage avec une attitude agressive, avec un discours agressif, ou un mauvais comportement. En leur montrant ça, il y a une chance, une perspective d'être différente, malgré les faits de la vie.		E3 - Le temps change le sens de la violence. Il manque du bon sens dans la société lequel où on vit, dans les endroits plus pauvres, qui est la réalité de Mesquita ce sens de ce qui est l'agression, de la violence. L'évolution de la société amène les gens à déformer les valeurs. Ils ne sont pas habitués à entendre des mots gentils, des attitudes, que nous comprenons dans notre bon sens comme étant d'une personne polis. Ils reproduisent ça d'une façon très fort. Bien qu'il y a beaucoup de violence physique, il n'est pas tout le monde qui "adopte la violence physique", mais presque 100% des enfants possèdent cette violence présente dans ses discours. Appeler un autre enfant de retardé, imbécile, mongol, ridicule, n'était pas considéré comme violence selon eux. Même un coup de couteau n'est pas de violence, selon le contexte. Par exemple, si quelqu'un fait quelque chose envers moi, et je pousse, ça n'est pas compris comme violence. Il y avait une distorsion des valeurs, et ça était une des raisons qui faisaient qu'ils réagissaient comme ça.
			E2 - Si quelqu'un me frappe et je donne un coup de poing, je ne suis pas violent, je ne fais que me défendre. Les discussions ont fait qu'ils comprenaient qui c'était aussi de la violence.
			E6 - Déstructuration de la famille, père qui frappe la mère, alcoolisme, ces affaires...
			E6 - Il me frappe, je riposte, ainsi il est tranquille dans sa conscience, parce que la violence n'est pas partie de lui, ainsi, c'était difficile, des enfants s'excuser et dire: "j'ai fait une erreur."
		E6 - Les activités qu'on menait étaient pensées pour provoquer des situations de dialogue.	E6 - C'est fou la famille, la mère est ça, le père est ça. Chaque personne ne donne pas ce qu'elle a, alors l'élève n'a pas de l'amour dans son foyer.

Habilités Sociales		<p>E3 - Le but était de développer des habilités sociales: Communication, coopération, contrôle du stress, tous ces trucs.</p> <p>E1 - Oui, contrôle du stress.</p> <p>E3 - (...) mieux communiquer, résoudre de problèmes, régler un conflit, des affaires de notre environnement, et aussi de leur environnement, des choses qui si on ne développe pas, les résultats peuvent être la violence.</p>
		<p>E3 - Dans le programme, on a étudié que la question de la violence est multifactoriel, mais à mon avis tout ça à cause du social. Parce qu'on est dans une culture où le social est très faible, le manque de cordialité, le manque de santé, tout ça est la force motrice pour générer la violence.</p>
		<p>E1 - J'utilisais le dialogue avec eux. Je leur faisais leur exprimer, pour parler. Cette affaire de se communiquer.</p> <p>E2 - La famille a une grande influence, mais selon ma propre expérience, mon père frappait ma mère jusqu'à mes 14-15 ans, et elle était toujours très calme. Je ne suis pas violente aujourd'hui. Alors je suis d'accord que la famille est un miroir, mais les amis, la rue, les endroits où il passe (influence) aussi...</p>
		<p>E1 - Ça vient de la famille, de la coexistence, de la communauté. C'est tout qui déclenche ça.</p>
		<p>C - Comment une activité scolaire peut collaborer à la solution d'un problème environnemental, ou de la famille?</p> <p>E6 - Le contrôle de soi que l'étudiant va acquérir. Le contrôle de soi et la réflexion. Je crois qu'en développant ça, ils amènent à d'autres endroits aussi.</p>
		<p>E1 - Si quelqu'un vient attaquer, mais à la place il a une maîtrise de soi, il est capable de réfléchir, il est calme et patient, et ne produit pas un désordre, parfois ça évite trop des affaires.</p> <p>E2 - C'est le contrôle de soi. Parce que si dans le sport je suis capable de me contrôler, quand je gagne ou je perds, je ne moque pas mon adversaire, je ne rentre pas dans une dispute, etc. Chez moi, à mon école, où je m'amuse, je réussirai aussi à me contrôler. Et je peux transmettre à d'autres personnes.</p>
		<p>E1 - Selon le thème, on faisait ce travail de résoudre les conflits.</p>
		<p>E3 - Elle (la violence) n'est pas seulement de la famille. Elle n'est pas générée dans l'école. Elle est antérieure, ce n'est pas seulement de l'enfant, c'est de ses parents, de ses grands-parents, en fonction de la déstructure sociale. Il y a des familles qui n'ont pas de problèmes financiers ou de santé et qui partagent cette déstructure. C'est pour cette raison que la violence est multifactorielle. Il y a de gens qui sont humbles, qui n'ont pas de la structure financière, et les enfants ne sont pas violents. C'est l'approbation que la violence est multifactorielle. Mais à mon avis, ce qui "crie", ce qui fait la différence parmi notre culture, entre le Brésil et les autres pays, c'est le social.</p>
		<p>E3 - Concernant la violence, selon moi, avant qu'il soit familial, c'est social.</p>
		<p>E6 - Il y a toujours la chance qu'une personne ne soit pas ce qui est déterminé pour la famille. Tout commence chez la famille, mais notre culture peut être meilleure. Il faut que quelqu'un prenne l'initiative...</p>

			<p>E3 - La famille, selon moi, est décisive dans cette question de violence, parce qu'elle est la plus proche de l'enfant. C'est ce qu'elle voit, mais si elle veut, elle peut détourner le regard et faire d'une autre façon. C'est pour ça que je crois que la question du social me parle beaucoup. Plus que toutes les autres choses. Parce qu'une personne, si elle peut être médecin, difficilement elle ne va pas devenir trafiquante de drogues. Une personne en bonne conscience ne fera pas cet échange. Un gars qui peut travailler et acheter, il ne va pas voler. C'est difficile. Mais et les politiciens? Je parle des gens droits, quelqu'un qui a eu la chance d'étudier, d'agrandir, de graduer, de travailler, une personne qui est élevée selon ces normes, ne va pas vouloir moins que ça. Et ça est plus social que familial.</p>
--	--	--	---