

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR

MELANIE PLAMONDON SIMARD

CARACTÉRISTIQUES DE LA CULTURE SCOLAIRE D'UNE ÉCOLE ALTERNATIVE
ET SES EFFETS SUR L'AGENTIVITÉ ET LE SENTIMENT DE BIEN-ÊTRE DES
ÉLÈVES À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

JANVIER 2017

Sommaire

De nos jours, diverses approches concernant les élèves à besoins éducatifs particuliers se côtoient et ont des répercussions non négligeables sur les structures scolaires et les pratiques pédagogiques qui sont mises à la disposition des élèves. Plusieurs chercheurs soutiennent que l'école et son fonctionnement actuel seraient en quelque sorte la source des difficultés scolaires. La culture scolaire traditionnelle ne comblerait pas certains besoins éducatifs des élèves. La présente recherche s'est penchée sur la dynamique entre les caractéristiques de la culture scolaire d'une école alternative de niveau primaire et l'agentivité et le sentiment de bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers. Pour ce faire, une recherche descriptive a été priorisée. Plus précisément, il s'agit d'une étude de cas par observation directe, dans une perspective ethnométhodologique. Nous avons fréquenté cinq classes d'une école alternative publique durant deux mois. Nous avons effectué des entrevues semi-dirigées avec les cinq enseignants, six parents, la directrice de l'école et la responsable du service de garde. À l'aide des données collectées en entrevues et par l'interprétation des observations, la chercheuse dresse le portrait de la culture scolaire d'une école alternative publique. Finalement, l'analyse a permis de postuler que l'école alternative offre les conditions éducatives pour chaque élève en adaptant sa culture à leurs besoins.

Abstract

In Canada, several complementary methods for teaching students with special needs have been approached. These methods have a significant impact on the structure of education in Canada in regards to teaching practices and school organization. Researchers argue that the education system and its organization is the basis of academic difficulties for students with special needs. In this regard, the traditional educational culture is not beneficial for these students. The following research explores the dynamics between the cultural characteristics of alternative elementary schools, its relationships and its agencies. As such, the research was done using a descriptive approach. In particular, this research consists of a case study of direct observation in an ethnomethodological perspective. In this effect, five classrooms in an alternative public elementary school were observed and monitored for two months. Additionally, semi-directed interviews were conducted with five teachers, six parents, the principal of the school and the director of daycare services at the school. The analysis and the interpretations of these observations helped the researcher make a global portrait of the culture promoted in public alternative elementary schools. The analysis argues that alternative schools offer the necessary learning conditions that are conducive to the adapted learning and the well-being of special need students.

Remerciements

La rédaction de ce mémoire et l'accomplissement des différentes étapes de ce processus n'auraient été possibles sans les encouragements et le soutien de plusieurs personnes. Tout d'abord, je désire remercier mes deux directrices de maîtrise, Stéphanie Demers et Geneviève Lessard, qui par leur expertise, leur disponibilité et leur patience ont su m'accompagner, m'encourager, me guider, me motiver et me permettre de développer les habiletés nécessaires à la réalisation de ce projet. Je ne vous remercierai jamais assez les filles!

De plus, je souhaite remercier les enfants, les membres du personnel et les parents de l'école alternative publique dans laquelle j'ai effectué ma collecte de données. Tous m'ont accueilli chaleureusement et avec intérêt. Sans vous, ce projet n'aurait pas pu être réalisé. Merci à tous de m'avoir admise dans votre quotidien scolaire!

Finalement, je tiens à dire merci infiniment à tous les membres de ma famille et à mes amis qui ont manifesté leur intérêt envers mon projet, qui m'ont encouragée, écoutée et supportée dans ce parcours. Merci à Geneviève Deschênes pour ton enthousiasme, ton efficacité afin de créer et de modifier des schémas! Merci à mes amis qui ont accepté de lire des chapitres et de me fournir de la rétroaction constructive, de traduire des articles ou certains passages de mon mémoire. Merci Geneviève D., pour la lecture finale! Encore une fois, merci à vous tous qui m'avez côtoyée de près ou de loin dans cette aventure mémorable et inoubliable.

Nous avons réussi!

MERCI!

TABLE DES MATIÈRES

<i>SOMMAIRE</i>	II
<i>ABSTRACT</i>	III
<i>REMERCIEMENTS</i>	IV
<i>LISTE DES FIGURES</i>	VIII
<i>LISTE DES TABLEAUX</i>	IX
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	3
1.1. LES ELEVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS	4
1.2. LA CULTURE SCOLAIRE TRADITIONNELLE	8
1.3. LA CULTURE SCOLAIRE ALTERNATIVE	12
1.4. OBJECTIFS DE RECHERCHE	16
1.4.1. OBJECTIF GENERAL	16
1.4.2. OBJECTIFS SPECIFIQUES	16
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL	17
2.1. ÉLÈVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS	18
2.2. LA PEDAGOGIE OUVERTE ET LES DIMENSIONS ESSENTIELLES DE L'ÉCOLE ALTERNATIVE	24
2.3. LA CULTURE SCOLAIRE	29
2.4. L'AGENTIVITE	32
2.5. LE SENTIMENT DE BIEN-ETRE	33

CHAPITRE III CHOIX MÉTHODOLOGIQUES	38
3.1. TYPE DE RECHERCHE	39
3.2. ÉCHANTILLON, PARTICIPANTS	42
3.3. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNEES	43
3.4. CALENDRIER DE DEMARCHE DE REALISATION	46
3.5. PLAN D'ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES	47
3.6. CONSIDERATIONS ETHIQUES	48
3.7. LIMITES DE LA RECHERCHE	48
CHAPITRE IV PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	50
4.1. CONTEXTE SCOLAIRE	51
4.1.1. DIMENSIONS DE LA CULTURE SCOLAIRE D'UNE ECOLE ALTERNATIVE PUBLIQUE	52
4.1.2. LES VALEURS	53
4.1.3. LES PRATIQUES ENSEIGNANTES	55
4.2. L'AGENTIVITE	68
4.3. LE SENTIMENT DE BIEN-ETRE	72
4.4. DYNAMIQUE ENTRE LA CULTURE SCOLAIRE, L'AGENTIVITE ET LE BIEN-ETRE DES ELEVES.	78
CHAPITRE V DISCUSSION	80
5.1. LES ELEVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS	81
5.2. LA PEDAGOGIE OUVERTE ET LES DIMENSIONS ESSENTIELLES DE L'ECOLE ALTERNATIVE.	85
5.3. L'AGENTIVITE	89
5.4. LE SENTIMENT DE BIEN-ETRE	93
CONCLUSION	98

<u>APPENDICES</u>	103
APPENDICE 1 : GRILLES D'OBSERVATION	104
APPENDICE 2 : SCHEMAS	110
<u>RÉFÉRENCES</u>	112

Liste des figures

Figure 1. Inclusion, agentivité et bien-être.....	15
Figure 2. Caractéristiques de l'école alternative observée.....	67
Figure 3. Les principales manifestations d'agentivité observées.....	71
Figure 4. Manifestations du sentiment de bien-être observées	77
Figure 5. Dynamique entre la culture scolaire, les pratiques pédagogiques, l'agentivité et le sentiment de bien-être des élèves	78

Liste des tableaux

Tableau 1. Modèles explicatifs des difficultés d'apprentissage	6
Tableau 2. Caractéristiques essentielles du sentiment de bien-être	34
Tableau 3. Instruments de collectes de données et modalités d'analyse.....	44
Tableau 4. Choix d'activités offerts aux élèves du 1 ^{er} cycle.....	60

INTRODUCTION

L'éducation et les conditions pour le développement du plein potentiel de l'enfant sont des droits, selon la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (1948), la *Convention relative aux droits de l'enfant* (1990) et la *Loi sur l'instruction publique* (1998). Toutefois, puisqu'en 2011-2012, 11,6 % des élèves ont 12 ans et plus lors de leur entrée au secondaire. (MELS, 2014), nous pouvons constater que tous les élèves ne réussissent pas leur parcours primaire dans les délais imposés.

Dans le désir de respecter le droit aux conditions de réussite et de réduire le taux de retard scolaire, la réforme implantée au Québec dès 2001 visait le passage de l'accès à l'éducation au plus grand nombre d'élèves vers le succès du plus grand nombre, c'est-à-dire la démocratisation de la réussite éducative. Comme Reboul (1984) l'explique en faisant une analogie avec la loterie, cette finalité part du principe que les élèves sont égaux, qu'ils ont toutes les mêmes chances de réussite. Par contre, les enfants n'ont pas le même nombre de billets de loterie au départ, ils arrivent avec des parcours différents, un bagage intellectuel, cognitif, affectif et socioculturel propre à chacun. Or, l'enseignement est le même pour tous, avec les mêmes travaux à réaliser et les mêmes examens à réussir (ibid). On peut donc remettre en question le principe qui est présent dans l'école quant à l'égalité des chances. Reboul (1984) indique que les élèves qui apprennent différemment ont moins de « billets » que ceux dont le style d'apprentissage et la socialisation correspondent aux exigences de l'école et à la norme scolaire.

CHAPITRE I
PROBLÉMATIQUE

1.1. Les élèves à besoins éducatifs particuliers

Les élèves qui n'apprennent pas au même rythme selon la culture scolaire traditionnelle sont désignés sous différents vocables, notamment : « en difficulté d'apprentissage », « handicapé en difficulté d'adaptation et d'apprentissage [HDAA] », « en situation de handicap », « à besoins éducatifs particuliers ». Dans le cadre de cette recherche, nous retenons l'appellation « élèves présentant des besoins éducatifs particuliers » [EBEP] puisqu'il s'agit, selon nous, de la terminologie qui promeut une approche interactionnelle autour de l'élève tout en estimant que chaque enfant présente des besoins éducatifs particuliers dans son cheminement. Considérant l'unicité de chaque apprenant, considérant que chaque personne est issue d'un contexte unique, considérant l'importance de la diversité de l'apprentissage, puisqu'apprendre est une action que le sujet exerce lui-même, on peut arriver au constat que chaque élève est un élève ayant des besoins éducatifs particuliers (Burns, 1972).

Différentes façons de considérer les élèves à besoins éducatifs particuliers se côtoient actuellement et ont un effet important sur les structures scolaires et les pratiques pédagogiques qui sont mises à leur disposition. Par exemple, à l'aube des années 1900, on s'appuyait sur des modèles médicaux pour expliquer les difficultés scolaires des élèves (Lipson et Wixson, 1986 : cités dans Goupil, 1997). Ensuite, ces modèles ont été utilisés en enseignement, en émettant l'hypothèse que les besoins éducatifs particuliers (BEP) des élèves seraient intrinsèques, donc dans cette approche, ces derniers seraient les seuls responsables de leurs difficultés (Lessard,

2007). Par ailleurs, Roiné (2011) aborde la tradition de médicalisation de l'échec scolaire, en expliquant qu'il est difficile de savoir si l'élève est en retard scolaire à cause d'un handicap reconnu ou simplement par l'écart (social ou culturel) entre les élèves et les normes scolaires. Pour sa part, Dudley-Marling (2004) postule que « les troubles d'apprentissage seraient sans doute très différents si, dès le début, sa base théorique avait été établie en sociologie et anthropologie plutôt qu'en médecine et en psychologie » (traduction libre, p. 483).

D'un autre point de vue, l'approche interactionnelle tient compte de différents facteurs pouvant être la cause des difficultés d'apprentissage, par exemple, l'organisation du système scolaire lui-même.

Ce changement de paradigme non négligeable permet de remettre en cause les modèles médicaux des *difficultés d'apprentissage*. Plutôt que de se demander uniquement « ce qui ne va pas avec l'élève », on se questionne parallèlement sur « ce qui ne va pas dans " ce " système scolaire pour qu'il produise autant d'échecs » et à un degré autre, ce qui ne va pas dans " cette " culture ayant construit une institution rendant l'échec si prolifique. (Lessard, 2007, p. 8)

En observant le tableau 1, présentant les modèles explicatifs des difficultés d'apprentissage de Goupil (1997), nous remarquons que les quatre premières approches expliquant les difficultés d'apprentissage se centrent sur l'élève, considéré comme porteur de ses difficultés scolaires. L'approche relevant de déficiences liées au développement intellectuel attribue les difficultés d'apprentissages à des dommages cérébraux mineurs, à un manque de maturation et plus encore (Goupil, 1997). Cette approche soutient que les difficultés sont causées par des troubles instrumentaux et qu'il s'agit de certaines fonctions qui sont affectées, tels la mémoire, le langage et les perceptions visuelles, auditives et temporelles. D'un autre point

de vue, l'approche basée sur le traitement de l'information vise à expliquer comment les informations sont traitées et emmagasinées pour être mémorisées. Certains élèves auraient donc des difficultés à mémoriser l'information nécessaire à leur réussite scolaire (Fulk 1994, cité par Goupil 1997). La quatrième approche du tableau explicatif des difficultés d'apprentissage est celle basée sur l'affectivité. En ce sens, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage auraient un niveau d'anxiété, des problèmes d'estime de soi ou des problèmes motivationnels plus élevés que les autres élèves (Goupil, 1997). Par contre, la dernière approche, l'approche interactionniste, est de nature écosystémique, qui « implique la prise en considération des interactions de l'enfant avec l'ensemble des composantes (acteurs et environnement physique) des systèmes au travers desquels il transite » (Larose, Terrisse, Lenoir *et al.* 2004, p. 72). Autrement dit, avec cette approche, il s'agit d'impliquer les différentes sphères gravitant autour de l'élève et qui l'influencent dans son processus d'apprentissage.

Tableau 1

Approches explicatives des difficultés d'apprentissage (Goupil, 1997, p. 68)

Approches	Caractéristiques
De types neurologique et médical	Accent mis sur les processus neurophysiologiques et sur le diagnostic
Relevant de déficiences liées au développement intellectuel	Accent mis sur les déficits de l'élève en ce qui concerne les préalables (facteurs instrumentaux) et sur les symptômes de ces déficits.
Basées sur le traitement de l'information	Accent mis sur l'interprétation de l'information en relation avec l'apprentissage
Basées sur l'affectivité	Accent mis sur les problèmes émotifs en relation avec les troubles d'apprentissage
Fondées sur l'interaction	Accent mis sur des facteurs multiples en interaction : l'élève, la tâche, l'école et l'enseignement.

Dans la perspective interactionniste, il y a donc lieu de s'interroger sur le rôle de l'école dans les difficultés scolaires. Engelmann (1986) émet comme hypothèse que l'école et sa pédagogie seraient, elles aussi, responsables des difficultés de l'élève. Cette approche s'intéresse à la dynamique entre les multiples sphères (acteurs et environnement) entourant l'élève dans son processus d'apprentissage. Engelmann et Carnine (1991), émettent l'hypothèse que l'école et sa culture accentueraient elles aussi, les BEP de l'élève.

Selon certains sociologues, tels Bourdieu et Passeron (1970), l'école comme institution aurait une influence prépondérante sur la réussite scolaire des élèves. Dans un même ordre d'idées, Lessard (2007), suggère que l'école dans son fonctionnement actuel serait en partie à l'origine des difficultés d'apprentissage. En effet, comme le mentionne le Conseil supérieur de l'éducation (2016), dans son *Rapport sur l'état et les besoins en éducation 2014-2016*, dans la culture scolaire traditionnelle, les élèves sont confrontés très tôt aux évaluations sommatives dans lesquelles ils sont comparés entre eux, et ce, dans un contexte uniformisé et compétitif où l'erreur est pénalisée. Les élèves préfèrent alors prendre le moins de risques possible (Crahay (2007).

Le rôle joué par les acteurs scolaires (enseignants, parents, direction d'école, autres intervenants, etc.) constituerait aussi un pan de l'accentuation des inégalités scolaires et sociales. En ce sens, Favre (2003) explique qu'il existe une « contrainte de l'échec », c'est-à-dire que les enseignants s'attendent à ce que les EBEP soient en échec. Roiné (2011) explique que ceux-ci anticipent les échecs des élèves BEP, et que, pour leur éviter des frustrations trop importantes, les enseignants élaborent une méthodologie spécifique de réduction des exigences, en

concentrant ces élèves, par exemple, sur des tâches d'exécution, au détriment de tâches de compréhension. Cette stratégie de personnalisation à la baisse contribuerait donc à l'accroissement des inégalités scolaires. Son impact sur la suite des événements serait non négligeable, car ces élèves seraient dispensés de certains apprentissages souvent essentiels à l'acquisition de compétences de niveau supérieur « car les apprentissages se font en spirale et les connaissances antérieures y ont un effet important » (Rochex et Crinon, 2011, p. 75).

Nous retenons donc que certains besoins éducatifs particuliers des élèves peuvent être d'origine médicale, alors que d'autres prennent naissance dans la culture scolaire traditionnelle portée par les acteurs de l'éducation.

1.2. La culture scolaire traditionnelle

Le Centre de recherche sur l'intervention et la réussite scolaire (CRIRES) a mené une étude sur la réussite scolaire au Québec (2011) et a repris le modèle d'Engeström (1999), qui insiste sur l'importance de l'interrelation entre tous les acteurs, en expliquant que « les agents de la réussite scolaire sont multiples : l'élève, l'enseignant, la direction d'établissement, le personnel professionnel, les cadres supérieurs, les parents ou les chercheurs » (CRIRES, 2011, p. 161). Dans ce sens, notre recherche porte sur les caractéristiques de la culture scolaire alternative. Plus précisément, sur les particularités de l'enseignant, de la classe et de l'école, du rôle que les parents jouent ou ne jouent pas à l'école, mais d'un point de vue interactionniste, donc sur les pratiques pédagogiques des différents acteurs.

Les sociologues Bourdieu et Passeron (1970) ont avancé que les exigences scolaires sont forgées de telle sorte que ce sont les enfants provenant de familles proches de la culture

scolaire qui ont un taux plus élevé de réussite. Ils utilisent le concept de culture scolaire en expliquant l'impact entre la distance qui existe entre les dimensions culturelles valorisées à l'école et celles qui composent la culture première des élèves. Ainsi, l'école transformerait, entre autres, les inégalités familiales en inégalités de réussite scolaire, en ne s'adaptant pas à tous les contextes familiaux. Comme Baby (2005) l'explique, la culture scolaire traditionnelle conviendrait à 75 % des élèves, car ils sont capables de s'adapter à cette culture et donc de comprendre son fonctionnement, de se conformer aux règles, aux procédures, aux mentalités et aux valeurs de celle-ci. Ainsi, selon le principe d'éducabilité, l'école devrait fournir les opportunités éducatives pour tous les élèves. Pour ce faire, elle devrait mieux adapter sa culture à leurs besoins (Meirieu, 2009 ; CSE, 2016). Car comme Dudley-Marling (2004) le stipule, les institutions scolaires et le fonctionnement à l'intérieur de celles-ci sont parfois créateurs de difficultés d'apprentissage chez les élèves.

En effet, dans son article portant sur la construction sociale des difficultés d'apprentissage, Dudley-Marling (2004) mentionne que l'institution scolaire telle qu'elle est faite maintenant n'est pas normale ou naturelle dû à des pratiques telles que le suivi et le groupement par aptitudes, le cheminement selon l'âge, le fait de changer d'enseignants chaque année et l'évaluation du rendement des élèves. Il y a des conditions à l'apprentissage, cela ne peut pas être forcé, mais exige de la collaboration et de la participation (voir l'appendice 2 pour schéma sur les conditions d'apprentissage). Il faut qu'il y ait des opportunités d'apprentissage, de la motivation, la possibilité de se sentir bien et d'avoir un pouvoir sur ses actions et sur son apprentissage (Cartier, 2008). C'est pour ces raisons que dans le cadre de notre recherche, nous employons le concept agentivité pour faire référence au pouvoir que les élèves ont sur leur

apprentissage (Cartier, 2008; Giddens, 1979; Bandura, 1997; Viau, 2003; Lessard et Tardif, 1999; Roiné, 2011).

Si l'éducation est un droit et que l'on aspire à ce que tous les élèves apprennent, doit-on avoir un seul modèle d'école ? Fournier (2007) explique que c'est dans cette optique qu'est né le courant de l'éducation nouvelle, mouvement qui est formé de pédagogues, médecins, philosophes et psychologues qui veulent modifier l'éducation, en misant sur des qualités propres à l'individu telles que le développement de son intelligence et de son autonomie, et ce, par des méthodes actives lui permettant de construire ses connaissances. Les approches alternatives sont issues de l'Éducation nouvelle, qui au départ ont été conçues par des médecins travaillant avec des élèves dits atypiques, pour finalement réaliser que ces approches répondent aux besoins de tous. C'est le cas avec les écoles alternatives. Au départ, elles visent à s'adapter aux enfants qui sont considérés comme étant marginaux, pour arriver à des systèmes éducatifs complets qui répondent aux besoins éducatifs particuliers de chaque sujet apprenant.

En Europe et aux États-Unis, depuis le 19^e siècle, des pédagogues tels que Reboul (1984), Neill (1982), Snyders (1971), Freinet (1964) et plusieurs autres mentionnent qu'une école unique pour tous les élèves ne correspond pas aux besoins de chacun, puisque chaque élève présente des besoins éducatifs particuliers et différents les uns des autres. « Freinet soutient qu'il faut en finir avec une école fermée, où les savoirs scolaires sont complètement coupés de la vie et ils ne répondent en rien aux intérêts des enfants » (Jacomino, 2014, p. 10). Conséquemment, il existe différentes solutions proposées pour favoriser l'apprentissage des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, telles que la différenciation pédagogique, les mesures adaptatives, les classes d'adaptation scolaire, et ainsi de suite. Or, ces mesures ne

fonctionnent pas suffisamment et elles ne sont pas effectuées à grande échelle (Vienneau, 2006). En ce sens, Paré (2011) indique, dans les résultats de son étude auprès d'enseignants de niveau primaire, « qu'il est difficile d'individualiser davantage l'enseignement offert dans les classes ordinaires » (p. 217). Cette recherche stipule que les pratiques d'individualisation les plus fréquentes sont de « varier les regroupements d'élèves dans les activités d'apprentissage proposées (81,9 %) et proposer à un sous-groupe d'élèves une activité spécialement conçue pour eux (59,7 %) (ibid, p. 218). Selon les enseignants de ces classes, les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont trop nombreux, les besoins diffèrent d'un élève à l'autre et leur propre manque de formation en adaptation scolaire sont les principales causes des difficultés à adapter leur enseignement. Or, les résultats de cette recherche et de plusieurs autres portant sur les caractéristiques de la forme scolaire et les pratiques enseignantes indiquent que ces dernières sont restées relativement traditionnelles et transmissives (Casalfiore, et De Ketele, 2002; Craig, 2001; De Kock, Slegers et Voeten, 2005; Demailly, 2001; Könings, 2007).

En ce sens, au Québec, il existe plusieurs mesures adaptatives pour favoriser l'apprentissage des EBEP. Par contre, ces dispositions comportent un grand nombre de lacunes et de limites, car ces élèves sont souvent soumis à des tâches simples/simplistes, sans problématique, sans recherche de solution (Lupart, Whitley, Odishaw *et al.* 2006 ; Roiné, 2011). Thouny et Catteau (2012) avancent que pour aider les EBEP, il ne suffit pas d'adapter l'enseignement. Il faut essayer de changer la structure scolaire, la forme scolaire et les pratiques éducatives. En effet, plusieurs auteurs rapportés par Loyens (2007) indiquent qu'il est possible d'offrir aux élèves un environnement d'apprentissage différent de celui qui est dominant. Il s'agit de leur offrir a) un environnement stimulant et complexe, b) des tâches authentiques; c)

un apprentissage laissant place à la négociation et au partage des responsabilités; d) des représentations multiples et variées des contenus à s'approprier; e) la possibilité de saisir et d'intégrer le principe fondamental voulant que les connaissances se construisent graduellement et f) que l'élève soit au cœur de l'enseignement-apprentissage et de la réussite qui en découle (Driscoll, 2005; Marshall, 1992; Slavin, 2006; Woolfolk, 2004 : cités par Loyens, 2007).

À la lumière de ces connaissances, tout comme Schwartz et Okita le mentionnaient en 2004 il semble donc qu'il faille émettre l'hypothèse que la culture scolaire traditionnelle et son manque de diversité dans ses approches ne répondraient pas à certains besoins des élèves, en les privant de plusieurs possibilités de réussite.

1.3. La culture scolaire alternative

Depuis le 19^e siècle, il est question de discours novateurs, de pédagogies nouvelles et ouvertes, communément appelées « alternatives ». Houssaye (2002) nous réfère entre autres, à Decroly, Freinet et Montessori, qui abordent la dynamique d'enseignement-apprentissage en personnalisant l'expérience scolaire de chaque élève en fonction de ses besoins. Aux États-Unis, une recherche menée par Lagana-Riordan, Aguilar, Franklin, *et al.* (2011) indique que quelques écoles alternatives adoptent une philosophie centrée sur la recherche et l'élaboration de solutions. Cette étude s'est servie d'entrevues individuelles pour explorer les perceptions des élèves BEP âgées de 15 à 17 ans ayant fréquenté initialement l'école traditionnelle, puis l'école alternative par la suite. Dans ces écoles, on encourage les étudiants à fixer leurs propres objectifs et à s'y engager à leur propre rythme; ils exécutent donc leurs travaux individuellement, et ce, sans contraintes ou pénalités temporelles. Il est reflété, dans cette étude, que les enseignants

aident les étudiants à faire le suivi de leurs objectifs et discutent régulièrement avec ces derniers de leurs progrès individuels. Par ailleurs, les entrevues menées ont permis de noter que les étudiants ont identifié la pauvre qualité de la relation avec leurs enseignants comme étant une source majeure de difficultés rencontrées à l'école traditionnelle. Plusieurs étudiants avaient l'impression que les professeurs de ces écoles étaient bien intentionnés, mais surchargés de travail et qu'ils avaient peu de temps pour de l'attention personnalisée et individuelle (Lagana-Riordan, Aguilar, Franklin, *et al.*, 2011).

De leur côté, Reuter et ses collègues (2007) ont mené une recherche d'une durée de cinq ans, auprès des élèves de la maternelle au CM2 (équivalent au 3^e cycle du primaire au Québec) du Réseau d'Éducation prioritaire dans deux écoles qui mettent en pratique l'approche alternative élaborée par Célestin Freinet. Leur recherche se centre sur différentes dimensions de la vie à l'école, tels le rapport à l'école, le rapport au savoir et aux apprentissages, la violence, et ainsi de suite. Celle-ci conclut que cette approche permet de répondre davantage aux besoins spécifiques des élèves, notamment, par les activités centrées sur l'expérience. Au terme de cette recherche, les auteurs mentionnent que les EBEP semblent mieux s'intégrer que dans leurs anciennes écoles, car ils sont traités comme les autres élèves et non comme des élèves « problématiques », « à problèmes » ou moins doués.

L'école ou la culture scolaire alternative en soi, n'ont pas fait l'objet de recherche empirique. Dans les diverses recherches mentionnées ci-haut, lorsqu'il est question de l'alternatif, on parle soit d'aspects de la culture scolaire alternative, soit de certaines approches

pédagogiques à l'intérieur de la culture traditionnelle. Les grandes recherches empiriques, non théoriques sont vraiment inusitées et la plus importante est celle de Reuter (2007).

Par ailleurs, au Québec, une recherche s'est intéressée aux effets de la pédagogie ouverte sur les apprentissages et la socialisation d'élèves en position minorisée. En effet, Cleary-Bacon (1995) est arrivée au constat que cette pédagogie avait une influence positive sur le processus de prise en charge de leur apprentissage et sur le degré d'estime de soi des élèves innus du premier cycle au primaire.

D'ailleurs, Dionne (1982) explique que les écoles alternatives favorisent l'enseignement basé sur le vécu actuel plutôt que sur un programme qui correspondrait au plus grand nombre de personnes, avec des connaissances potentiellement utiles. Cette pédagogie comporterait de nombreux avantages pour tous les élèves. Selon Lemay (1994), les écoles publiques alternatives font preuve d'efficacité auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers et révolutionnent le rapport élèves/enseignant/enseignement puisqu'elles « proposent un regroupement multiâge des élèves, une intégration des savoirs plutôt que des manuels qui déterminent ce qui est enseigné [...], une stratégie d'apprentissage par projets plutôt que du simple au complexe, etc. » (p. 799). Le Conseil supérieur de l'éducation [CSE] ajoute que « la formule des écoles alternatives, qui mise sur le développement global des enfants, respecte leur rythme d'apprentissage et les évalue quand ils sont prêts, montre qu'il est possible de faire autrement » (CSE, 2016, p. 73).

Il semble toutefois que la mise en application de pédagogies alternatives dans différentes écoles régulières facilite l'adaptation et la réussite scolaire (Pallascio et

Beaudry, 2000 ; Lemay, 1994). Les bienfaits ne se limiteraient donc pas uniquement aux écoles dites alternatives.

Devant l'état de nos connaissances sur le sujet, tout comme Capitanescu le mentionne en 2002, il semble opportun d'émettre l'hypothèse que la culture scolaire alternative accorde une place importante à la diversité de l'environnement d'apprentissage et que cette culture favorise l'agentivité puisqu'elle priorise l'attribution du pouvoir aux élèves. Quand le souci premier de l'éducateur de la culture scolaire est de répondre aux besoins de l'élève, il est possible de postuler que cet éducateur devrait pouvoir satisfaire aux enjeux de l'inclusion, de l'agentivité et du bien-être. C'est-à-dire que la conception de l'enfant existant au cœur de la culture scolaire alternative est telle qu'il s'agit d'une priorité pour tous les membres de sa communauté éducative.

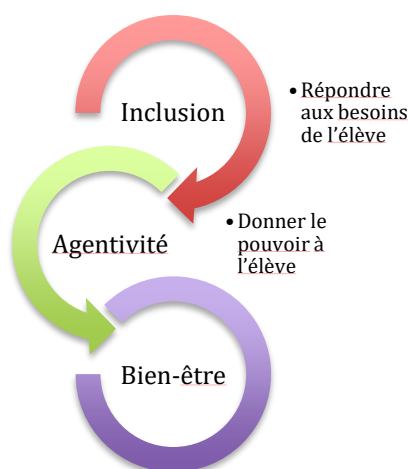


Figure 1 : Inclusion, agentivité et bien-être.

Au regard des différentes recherches mentionnées subséquemment, nous savons que les pédagogies alternatives semblent avoir des effets positifs auprès des élèves, mais que les pratiques diffèrent d'un milieu à l'autre. En effet, nous en savons peu sur les pratiques

alternatives. Nous voulons donc saisir plus précisément les caractéristiques de la culture scolaire alternative et l'agentivité (implication/responsabilisation/pouvoir) des EBEP et leur sentiment de bien-être.

1.4. Objectifs de recherche

1.4.1. Objectif général

Dresser le portrait de la dynamique entre les caractéristiques de la culture scolaire d'une école alternative de niveau primaire, l'agentivité et le sentiment de bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers.

1.4.2. Objectifs spécifiques

- Observer et décrire les dimensions de la culture scolaire d'une école alternative de niveau primaire.
- Observer et décrire l'agentivité et le bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers.
- Décrire la dynamique entre la culture scolaire, l'agentivité et le bien-être des élèves.

Afin de répondre à ces objectifs de recherche, le prochain chapitre tentera de définir les concepts de notre recherche.

CHAPITRE II
CADRE CONCEPTUEL

Nos objectifs de recherche recourent cinq concepts généraux : les élèves à besoins éducatifs particuliers, l'école alternative, la culture scolaire, l'agentivité, et le sentiment de bien-être, définis dans ce chapitre et qui caractériseront notre cadre conceptuel.

2.1. Élèves à besoins éducatifs particuliers

Au Québec, le terme « élèves à risque et élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) » est utilisé. Or, celui-ci est davantage administratif ; dans les documents ministériels, les définitions d'EHDAA sont nominales, donc non opérationnelles, mais plutôt institutionnelles et descriptives (Lessard, 2007; Schmidt, Tessier, Drapeau, *et al.* 2003). Ailleurs, notamment en Europe, c'est le terme EBEP qui est utilisé. « Le concept de BEP se centre sur l'analyse des besoins de l'enfant [...] les résultats de l'enseignement dépendent de l'interaction entre l'enfant et l'éducation offerte à l'école, mais aussi de l'influence des parents et de la collectivité » (OCDE, 1995, p.36).

En ce sens, la déclaration de Salamanque (1994), adoptée par la conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux portant sur les politiques et pratiques en matière d'éducation suggère que le terme élèves handicapés soit remplacé par élèves à besoins éducatifs particuliers, puisque tous les élèves, au cours de leur parcours scolaire sont enclins à éprouver des besoins éducatifs nécessitant diverses ressources (humaines, techniques ou financières) pour faciliter leur réussite (Ebersol, 2011). Ces élèves peuvent « présenter une déficience, être surdoués, vivre dans les endroits isolés ou dans des communautés nomadiques, appartenir aux minorités ethniques, culturelles ou linguistiques ou encore provenir de milieux défavorisés »

(ibid, p. 75). Le concept d'élèves à besoins particuliers réfère à l'idée que tous les élèves devraient entrer dans la norme et que ceux qui n'y arrivent pas sont des déviants. Il semblerait que les élèves considérés hors-normes sont pris en charge rapidement par le système scolaire qui leur attribue des étiquettes particulières (au Québec, ces étiquettes sont associées à la classification par cote (12 : trouble de comportement, 34 : trouble du langage, etc.) après de courtes investigations sur la nature de l'écart entre la norme et le comportement de l'élève hors-norme. Certains, comportements, tel que souligné par (Cantin, Bouchard et Bigras, 2012) peuvent être considérés des comportements propres à l'enfance ou issus d'un besoin développementalement normal (bouger, par exemple).

Ce qu'il faut retenir de ces définitions, c'est que différents acteurs (enseignants, intervenants, parents) jouent un rôle dans l'identification et l'analyse des besoins des élèves. Ainsi, nous retenons le concept d'EBEP qui selon nous, nous outille davantage et qui est plus représentatif de la complexité des dynamiques impliquées dans les difficultés scolaires.

Avant de préciser davantage le concept d'élèves à besoins éducatifs particuliers, il importe de s'attarder à l'apprentissage dans sa globalité.

Parfois un réseau de contraintes (socio-scolaires, par exemple) oblige l'individu à reproduire fidèlement une pensée qui n'est pas la sienne de façon aliénante. Il ne s'agit pas ici d'apprentissage, puisque la connaissance véritable n'est pas une simple assimilation, mais toujours aussi une accommodation, un acte d'appropriation, une part de « réinvention » ou de création qui permet la maîtrise et ouvre la possibilité de connaissances nouvelles. Mais apprendre ne peut pas être seulement l'appropriation de la connaissance d'autrui, comme le stipulent par exemple les théories béhavioristes. Apprendre, pour les cognitivistes comme les constructivistes, c'est aussi s'approprier, c'est-à-dire digérer, rendre consciente, réfléchir la mémoire de sa propre expérience (Perret-Clermont, 2001, p. 2).

Nous retenons donc de cette citation que l'apprentissage requiert l'engagement de l'apprenant à défaut des capacités de reproduction, afin que celui-ci soit en mesure de

s'approprier et de réfléchir sur les connaissances. De plus, cet extrait insiste sur le fait que l'apprentissage devrait s'effectuer par le biais de la création de connaissances nouvelles et à travers les expériences propres à l'élève, et non uniquement par celles transmises et imposées par autrui.

Par ailleurs, la psychologie génétique de Piaget « requiert des schèmes de pensées-issus de l'interaction entre la maturation du système nerveux, l'expérience physique (interactions perceptuelles avec le monde matériel) et l'acquisition du langage et qui se développent en stades séquentiels distincts » (Demers et Sinclair, 2015, p. 309). En effet, la psychologie génétique perçoit l'enfant comme étant le sujet/l'acteur principal en lien avec ses apprentissages et le développement de son plein potentiel. « Pour Piaget, l'enfant est capable de prendre en compte certaines notions intuitivement, c'est-à-dire dans ses pratiques, bien avant d'en avoir une conscience et une maîtrise intellectuelle » (ibid, p. 311). Autrement dit, l'enfant apprend davantage lorsqu'il est en action, et par la suite, il peut établir des liens entre les connaissances théoriques et pratiques. Cette capacité à effectuer des liens entre les apprentissages vécus et transmis est définie par Piaget comme étant le processus de construction cognitive. Toutefois, selon Demers et Sinclair (2015) il importe de spécifier que le processus de construction cognitive est possible grâce à la relation holistique et englobante de tous les acteurs jouant un rôle dans l'éducation des enfants. Dans la perspective piagétienne, les enfants explorent et expérimentent de façon solitaire. Alors que dans une perspective socioconstructiviste, l'apprentissage est essentiellement de nature sociale et culturelle avant d'être intériorisé. Plus précisément, le socioconstructivisme implique les échanges d'informations par les pairs, il ne peut s'agir d'un procédé dissocié :

Comprendre tout seul, c'est comme avoir peur tout seul. En effet, comment savoir si l'on a vraiment compris, être sûr que l'on est en prise avec le réel dans sa réflexion et non pas en train de devenir un peu fou ? L'expérience personnelle, pour devenir apprentissage, requiert une certaine forme de validation sociale, et inversement, une connaissance qui n'est ni connaissance que si des personnes la portent, se la sont appropriées. En somme, la connaissance a besoin d'interlocuteurs (Perret-Clermont, 2001, p. 3).

Cet extrait démontre clairement l'importance d'une communauté d'apprentissage autour de l'enfant et de la puissance positive qu'engendrent les interactions sociales constructives pour les apprentissages. En percevant l'enfant comme étant l'acteur principal de ses apprentissages, tout en prenant en considération son besoin d'être accompagné et guidé dans son développement, nous pouvons explorer certaines conditions propices à l'apprentissage lorsque des élèves présentent des besoins éducatifs particuliers.

Cartier (2008) considère qu'il existe trois conditions essentielles à l'apprentissage des élèves à besoins éducatifs particuliers. Elle présente le modèle du fonctionnement de ces élèves selon les conditions en insistant sur le fait que tout apprenant doit posséder deux qualités : la volonté d'agir et le pouvoir de le faire. Finalement, pour qu'il y ait apprentissage significatif, le milieu dans lequel l'apprenant évolue doit fournir les opportunités pour qu'il y ait apprentissage.

L'auteur explique également que le pouvoir est ce qui permettra à l'élève d'agir pour parvenir à construire des connaissances. « Dans le pouvoir, on retrouve les connaissances déjà acquises par l'élève, ses conceptions de l'apprentissage et de l'intelligence, ses stratégies cognitives et d'autorégulation (incluant les stratégies de gestion des ressources) » (Cartier, 2008, p. 3).

Quant à la condition de la volonté, celle-ci est essentielle à tout apprentissage. Il n'y a pas d'apprentissage sans engagement. « Ce vouloir faire les choses leur permet de s'engager

dans des tâches souvent très complexes et exigeantes et aussi de persévérer le temps nécessaire à leur réalisation finale » (ibid. p. 11). L'absence de motivation, l'anxiété et l'impuissance acquise sont des agents perturbateurs à la condition de la volonté.

Finalement, Cartier (2008) identifie les activités d'apprentissage : les diverses situations que l'enseignant présente aux élèves comme étant un aspect directement relié à leur potentiel d'apprentissage. Pour favoriser l'engagement des élèves, les activités qui leur sont proposées doivent respecter certaines balises, telles que : « être pertinentes, complexes et avoir un aspect motivant. En ce qui concerne la pertinence, les activités doivent demander à l'élève d'acquérir des connaissances de façon signifiante » (ibid. p. 15). En ce sens, Thouny et Cotteau (2012) expliquent que :

[...] les adaptations mises en œuvre révèlent dans la plupart des cas une réelle volonté de prendre en compte les difficultés que rencontrent certains élèves. Elles sont considérées comme aidantes, mais sont l'aboutissement de plusieurs malentendus qui occasionnent les inégalités scolaires. Loin de permettre l'émancipation, ces adaptations pédagogiques accentuent la relation de dépendance et contribuent à construire chez certains élèves une logique scolaire qui n'est pas celle du savoir, mais de la tâche, dans une dimension très réduite, et elles jouent un rôle non négligeable dans la construction du rapport au savoir et à l'apprentissage (p. 24).

Ces auteurs expliquent que les malentendus sont causés, entre autres, par la réduction du niveau d'exigence des tâches et que les adaptations pédagogiques, qui entraînent une logique de faire et non une logique d'apprentissage, défavorisent et dévalorisent l'acquisition des connaissances par les élèves. Autrement dit, pour qu'il y ait apprentissage, l'élève doit vouloir et pouvoir, mais avant tout, ce dernier doit avoir l'opportunité d'apprendre. Les activités proposées doivent permettre à l'élève de s'engager et d'être capable de réussir la tâche en question tout en évitant les malentendus causés par les adaptations mises en place par les enseignants.

Or, la réussite de la tâche éducative ne dépend pas seulement de l'élève, mais engage tous les acteurs de son éducation, des ressources responsables des conditions d'apprentissage (la direction, par exemple), aux adultes signifiants responsables du soutien, à ceux dont la responsabilité est d'élaborer les tâches, la relation pédagogique requise pour les réussir, et ainsi de suite. En bref, cela requiert un ensemble de pratiques pédagogiques de la part de tous les acteurs de l'éducation.

Certains auteurs affirment que les pratiques pédagogiques jouent un rôle dans l'étiquetage et dans la catégorisation des individus en les identifiant comme ayant des EBEP. Par exemple, Baglieri et Knopf (2004), dans leur article sur la normalisation de la différence en pédagogie d'inclusion, expliquent que dans la plupart des écoles occidentales, la culture scolaire privilégiée suppose que les enfants d'un même âge apprennent généralement de la même façon. Autrement dit, les écoles favorisent certaines façons de connaître, de faire, de penser et d'interagir ; et les élèves qui n'y parviennent pas sont considérés comme présentant des besoins particuliers (Dudley-Marling et Dippo, 1995 : cités dans Baglieri et Knopf, 2004).

En contrepartie, lorsqu'on aborde le concept d'inclusion scolaire, il importe de comprendre que la démarche est plus complexe que de simplement intégrer physiquement un élève ayant des besoins éducatifs particuliers dans une classe régulière (Vienneau, 2006). Au début des années 2000, nous abordions un nouveau paradigme éducatif centré sur l'ouverture à la diversité et la dénormalisation. Il s'agit là du concept de conditions universelles d'apprentissage (CUA) qui favorise l'apprentissage pour tous les individus (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011).

Il ne s'agit donc plus de concevoir les différences de « l'élève inclus », mais d'élargir notre rapport à la différence en concevant les caractéristiques de tous ceux qui composent la classe; de penser la classe comme un lieu où se côtoient autant de

différences qu'il y a d'élèves [...] la pédagogie universelle souhaite mettre à la disposition des élèves diverses adaptations environnementales ou types d'enseignement susceptibles de contribuer aux apprentissages à un moment ou à un autre (ibid, p. 94).

L'inclusion paraît être une véritable illusion aux yeux de certains intervenants scolaires. Il leur semble difficile de répondre aux exigences du programme lorsque la classe est composée de plusieurs élèves présentant des besoins éducatifs particuliers (Moran, 2007; Humphrey, Bartolo, Ale, et al. 2006; Paine, 1990). Certains milieux affirment être inclusifs, alors qu'on y trouve très peu de pratiques inclusives (Vienneau, 2006).

À la lumière de ces informations, il importe de retenir que la culture scolaire traditionnelle, par les interactions entre les différents acteurs scolaires ainsi que la stratégie d'intervention adoptée par ces derniers, pourrait avoir un impact potentiel tant sur la création des besoins particuliers que sur le succès et le bien-être des élèves. En ce sens, nous faisons l'hypothèse que l'école alternative et sa pédagogie ouverte pourraient représenter d'autres solutions pour l'apprentissage et le développement du plein potentiel des élèves à besoins éducatifs particuliers.

2.2. La pédagogie ouverte et les dimensions essentielles de l'école alternative

Paquette (1992) explique que la pédagogie ouverte et interactive est une pédagogie dans laquelle l'élève est amené à se responsabiliser, en effectuant des choix et en les assumant. Celui-ci possède différents talents qu'il utilise quotidiennement, car l'enseignant propose diverses activités qui utilisent ces multiples talents. Cette pédagogie est interactive, car elle se fonde sur l'apprenant, ses talents et sur son processus d'apprentissage. Il s'agit également d'une pédagogie qui : « renonce à l'uniformisation et à la conformité. Elle cherche plutôt à cultiver

l'unique et à proposer de multiples voies pour effectuer les apprentissages » (ibid. p.1). Cette pédagogie porte bien son nom, puisque les objectifs sont ouverts et permettent des réalisations différentes pour les élèves.

Paquette (1992) mentionne que trois axes sont en constante interaction dans la pédagogie ouverte, soit l'activité ouverte d'apprentissage, l'aménagement physique et l'intervention interactionnelle.

Dans cette pédagogie, les activités mènent à des solutions, à des productions, à des résultats imprévisibles et diversifiés. Voici les différentes caractéristiques définissant l'activité ouverte : « Elle est complète en elle-même, elle ne prédétermine pas les apprentissages à réaliser, elle naît de problèmes ou de situations significatives décidés par les élèves ou les intervenants, elle favorise l'intégration des différents champs disciplinaires et elle consiste en une démarche continue » (ibid. p. 85-87).

L'aménagement physique en pédagogie ouverte comprend les dimensions de l'espace, du temps et du groupe. L'aménagement de l'espace doit être flexible, en raison de la diversité des activités effectuées dans la classe. Certains espaces seront permanents alors que d'autres seront temporaires, par exemple, une section théâtre sera temporaire alors que les quelques bureaux de travail seront permanents. Il est important de préciser que l'élève autant que l'intervenant contribuent à l'aménagement de l'espace.

En ce qui a trait à l'organisation du temps, il est primordial que la planification du temps soit gérée en majeure partie par l'élève. Par exemple, avec un tableau de programmation, l'enseignant peut proposer différentes activités et les élèves choisissent lesquelles ils veulent effectuer durant un temps donné. Ce tableau propose des activités à réaliser individuellement, en équipe ou en groupe-classe. Ainsi, l'élève en vient à planifier lui-même ses journées et à

développer son autonomie. Pour que ce fonctionnement soit efficace, il est primordial que l'intervenant fasse preuve de souplesse et qu'il s'adapte à la classe. Autrement dit, selon Lobrot (1973), l'enseignant doit accepter que l'élève ne manifeste plus d'intérêt envers une activité et qu'il décide de l'abandonner ou de la continuer ultérieurement. « L'élève est appelé à planifier son travail. Il doit prendre une décision sur les activités qu'il réalisera à un moment donné » (Paquette 1992, p. 127). Concrètement, le tableau de programmation de la journée ou de la semaine s'instaure comme suit : « l'enseignant mentionne les périodes qui sont réservées à certains travaux collectifs, ensuite les élèves planifient leurs travaux d'équipe et finalement ils planifient leurs travaux individuels » (ibid). Ainsi, plusieurs activités ont lieu en même temps, l'enseignant intervient au besoin et les élèves peuvent s'entraider, la classe devient donc un vrai milieu de travail.

L'aménagement du groupe consiste en la manière dont sont organisés les travaux individuels, en équipe et collectif. Le travail individualisé est un moment durant lequel l'élève découvre les réponses à ses questionnements et non un même travail distribué à tous les élèves qu'ils font individuellement. Dans la pédagogie ouverte, le travail d'équipe prend la forme d'équipes permanentes et d'équipes temporaires. Les équipes permanentes sont formées pour une durée de deux à trois semaines ou de quelques mois (selon le niveau de scolarité). Ce fonctionnement assure une continuité dans les activités de la classe et favorise l'apprentissage réel du travail en équipe, avec les conflits et les désaccords qui peuvent survenir, plutôt que de changer les équipes de travail lorsque survient un conflit. Les équipes de travail temporaires sont quant à elles créées pour une activité donnée et elles sont formées par l'intérêt des élèves pour une même tâche. Pour un fonctionnement optimal, il importe que les équipes travaillent

sur des projets qui les intéressent et que les élèves disposent suffisamment de temps pour mener leurs réalisations à terme.

La troisième composante de la pédagogie ouverte est l'intervention interactionnelle. Paquette (1992) explique que sept attitudes sont fondamentales pour les praticiens d'une pédagogie ouverte : 1) accepter l'apprenant tel qu'il est ; 2) être un intervenant transparent ; 3) être sensible et attentif aux demandes des élèves ; 4) entretenir une relation démocratique avec les élèves ; 5) mettre ses ressources personnelles et professionnelles à la disponibilité des élèves ; 6) accepter en tant qu'intervenant, d'apprendre et d'améliorer ses compétences personnelles et finalement ; 7) accepter d'être en évolution constante et en changement dans ses principes et ses pratiques enseignantes.

Il existe deux types d'intervention : formelle et informelle. L'intervention formelle vise à diriger l'élève et à le ramener à la tâche lorsqu'il s'égaré. L'intervention informelle vise à soutenir l'élève et à l'inviter à se dépasser dans ses projets et apprentissages. Autrement dit, « dans une pédagogie ouverte et interactive, l'intervention est une activité de soutien au processus d'apprentissage » (ibid, p. 148).

Selon le Réseau des écoles publiques alternatives du Québec [RÉPAQ] (2008), les écoles alternatives au Québec ont vu le jour en 1955. La pédagogue Colette Noël et des parents ont créé une école alternative privée inspirée du mouvement de l'Éducation nouvelle de Célestin Freinet. Voir le schéma en appendice 2, pour les principales caractéristiques de cette pédagogie, selon le RÉPAQ (2008).

Pour le bon fonctionnement des écoles alternatives, la place des parents est primordiale et obligatoire. Leur participation prend différentes formes selon les intérêts des parents : présence aux assemblées générales de l'école, implication dans la vie pédagogique de l'école

et/ou à la maison (aide aux enseignants, animer des projets avec les élèves, ou les assister dans leurs projets personnels, participation aux sorties de classe, participer au conseil d'établissement, à divers comités de travail, etc.).

Les écoles alternatives favorisent généralement une structure par classes multiâges qui encouragerait le développement du sentiment d'appartenance et l'entraide entre les élèves et qui éviterait les comparaisons dévalorisantes.

Les activités d'apprentissage peuvent être placées sur un continuum allant de fermées à ouvertes. Bien que ce soient les activités ouvertes qui sont davantage privilégiées dans les milieux alternatifs, il arrive que l'enseignant doive proposer une activité fermée dans le but de travailler ou d'évaluer une compétence spécifique chez un élève ou un groupe d'élèves. L'activité prédominante est le projet personnel, qui est choisi par les élèves en fonction de leurs intérêts et besoins d'apprentissage. Le projet intégrerait généralement plusieurs domaines d'apprentissage et l'élève en viendrait à développer son autonomie, son sens de l'organisation et même sa capacité à expliquer sa démarche et ses résultats. En effectuant des projets, les élèves auraient donc une expérience concrète des différents apprentissages qu'ils effectuent, ce qui donne un sens aux tâches effectuées et augmenterait leur degré de motivation puisque les élèves travaillent sur des sujets qui ont comme origine leurs intérêts et leurs besoins d'apprentissage (REPAQ, 2013).

Selon leurs besoins, l'enseignement des notions spécifiques s'effectue en groupe-classe. Les évaluations formatives et qualitatives sont quotidiennes et amènent l'enfant à prendre conscience de ses progrès tout en refusant la comparaison au groupe (ibid.). Puisque les évaluations sont formatives, elles répondent à la fonction d'aide à l'apprentissage. Les seules évaluations sommatives sont les épreuves obligatoires prescrites par le MELS, à la fin du

primaire. L'autoévaluation permet à l'élève de se fixer des objectifs qu'il relèvera par le biais d'activités précises. Durant cette activité, l'élève se remet en question et juge de sa réussite.

Ces différentes caractéristiques auraient donc comme finalités éducatives le développement de l'autonomie, la responsabilisation et l'engagement de l'élève.

2.3. La culture scolaire

Le mot « culture » est un concept vaste, ambigu et omniprésent en éducation, il importe donc de le définir. La réforme des programmes éducatifs au Québec avait pour orientation première de modifier la perspective culturelle en enseignement. Celle-ci offre la possibilité aux enseignants de verbaliser leurs buts profonds qui appuient leurs choix d'enseigner, « de donner sens à leur travail en jouant un rôle de “passeur culturel” et “d'éveilleur d'esprit” dans une école refondée, qui transmet la culture » (Gauthier et Simard (2010) : cités par Mellouki, 2010, p. 103). De plus, cette perspective exige une puissante identité professionnelle de la part des enseignants, basée sur leurs aptitudes, leur discernement, leur éthique ainsi que sur la conscience manifeste qu'ils ont envers leur rôle de « passeur culturel ».

Lorsqu'il utilise les termes « passeur culturel », Inschauspé (2007), considéré comme étant le père de la réforme des programmes au Québec, s'oppose à l'idée que les enseignants agissent à titre de techniciens, d'applicateurs d'un programme élaboré par d'autres. Il explique que le monde de la culture est « le monde de la langue et des langages, du nombre et de la science, des arts et de la technique, du travail et des institutions, un monde, résultat des productions passées » (ibid. p. 23). En effet, Inschauspé (2007) estime qu'il importe d'amener les élèves d'un monde à l'autre, en favorisant, entre autres, un enseignement qui utilise une

approche par problème. Il insiste toutefois sur la mission de l'école comme étant d'apprendre, « au-delà des savoirs et des savoir-faire, d'apprendre à être » (ibid, p. 154).

Forquin (1996) mentionne que la culture est de nature individuelle et collective. Individuellement, celle-ci renvoie aux connaissances et compétences d'une personne, à sa capacité de jugement et d'évaluation. La culture renvoie également aux croyances personnelles entretenues, mais aussi partagées et considérées valides par un ensemble d'individus, dans un contexte donné. Dans le cadre de notre recherche, le contexte est l'école alternative publique.

De son côté, Reboul (1984) définit la culture comme étant ce qui différencie l'homme des animaux. Ainsi, les sciences sociales définissent la culture au niveau collectif comme étant les « caractéristiques du mode de vie d'une société, d'une communauté ou d'un groupe, y compris les aspects que l'on peut considérer comme les plus quotidiens » (Forquin, 1996, p. 9). En éducation, la culture est « essentiellement un patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitués au fil des générations et caractéristique d'une communauté humaine particulière définie de manière plus ou moins large et plus ou moins exclusive » (ibid, p. 10). Nous pouvons transposer cette définition dans le contexte d'école alternative, dans laquelle il y a amalgame de connaissances, valeurs et caractéristiques prédominantes, pour favoriser le plein développement des enfants. L'éducation et la culture se complètent l'une et l'autre, « l'une ne peut être pensée sans l'autre et toute réflexion sur l'une débouche immédiatement sur la prise en considération de l'autre » (ibid, p. 12).

Dans le cadre de cette recherche de nature interactionniste, qui a pour objectif de décrire les caractéristiques de la communauté de l'école alternative, nous retenons la culture dans sa dimension collective, soit la culture scolaire. Levasseur (2012) et Forquin (1996)

précisent que la culture scolaire réfère au curriculum et aux programmes d'enseignement officiel, mais plus fondamentalement, elle renvoie à l'objet d'enseignement, aux contenus, aux finalités éducatives, à la vision de l'enfant et ainsi de suite. De plus, Levasseur (2010) précise que cette culture dresse le profil idéal de l'école et des attentes face aux divers intervenants, dans un contexte social précis. De ces définitions, nous retenons que la culture scolaire est composée, entre autres, des pratiques pédagogiques, qui dans chaque école sont exercées différemment.

Il importe également de définir la culture organisationnelle, puisque l'école est une organisation en soi. Guberman, Fournier, Belleau *et al.* (1994) affirment que cette culture englobe le fonctionnement et l'organisation de la structure, le partage des tâches et du pouvoir entre les différents acteurs sociaux ainsi que les valeurs prônées par les acteurs. Ils expliquent que la culture possède une matérialité et qu'elle est étroitement liée au contexte d'interaction sociale existant à l'intérieur de l'organisation. Comme décrit dans la section précédente, nous savons que dans le cas de la culture scolaire alternative, l'importance est accordée aux valeurs et au respect de celles-ci et que le fonctionnement et l'organisation scolaire sont élaborés, partagés et réfléchis par et pour les acteurs.

En ce sens, la présente recherche vise à observer et décrire les caractéristiques de la culture scolaire dans une dimension collective et organisationnelle, tels son fonctionnement, ses pratiques pédagogiques, l'intérêt accordé à l'enfant et au plein développement de son potentiel (voir l'appendice 2, pour le schéma sur les différentes cultures).

2.4. L'agentivité

Dans cette recherche, nous observerons et décrirons l'agentivité des élèves BEP dans le contexte d'école alternative. Lang (2011) explique que le terme agentivité renvoie à la capacité de l'humain à prendre la responsabilité de ses actes. Ricoeur (2000) définit ce concept comme étant la force individuelle d'être l'instigateur de ses actions. En ce sens, l'agentivité est donc un acte intentionnel dont nous sommes l'auteur.

De plus, Demers (2011) mentionne que l'agentivité reconnaît l'élève comme acteur principal ayant un pouvoir d'action sur ses apprentissages. Ainsi, l'agentivité s'oppose à une approche où les élèves assument un rôle passif dans leurs apprentissages (Lefrançois, Éthier, Demers *et al.* 2014). En effet, Piaget (1936/1977) affirme que l'enfant est indubitablement actif dans ses apprentissages, qu'il explore et cherche à comprendre ce qui l'entoure et ce qui se situe dans ses champs d'intérêt.

Pour qu'il y ait appropriation d'un objet d'apprentissage, il faut aussi que l'apprenant donne des signes de compréhension et d'implication dans l'activité cognitive qui lui permet de faire sien cet objet, c'est-à-dire de l'interpréter et de le (re) construire (Demers et Sinclair, 2015, p. 321).

De plus, White et Wyn (1998) expliquent que « l'agentivité et les occasions de l'exercer sont régies et construites par les structures sociales » (traduction libre, p. 314).

En ce sens, il ne suffit pas que l'élève prenne pouvoir sur sa scolarisation, mais il importe que la structure scolaire permette et soutienne cette possibilité. En effet, plusieurs recherches démontrent l'importance de percevoir l'enfant comme étant l'acteur principal de son développement. Pour favoriser le développement, il importe que la structure scolaire soit non

menaçante, que les relations soient chaleureuses, respectueuses et soucieuses du respect de l'intégrité et de l'individu (Demers et Sinclair, 2015).

Tel que mentionné ci-haut, le fonctionnement des écoles alternatives exige de l'élève une participation et un engagement actifs. Ainsi, l'élève est reconnu comme l'acteur principal de ses apprentissages. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que cette culture scolaire reconnaît l'agentivité des élèves et qu'elle favorise la prise de pouvoir par ceux-ci. En effet, la culture scolaire alternative remet aux élèves le choix des projets, des objectifs d'apprentissage, des modalités d'exécution et d'évaluation des tâches, et bien plus encore. Au regard des différentes caractéristiques de la culture scolaire alternative, nous postulons également que celle-ci favorise le sentiment de bien-être des élèves.

2.5. Le sentiment de bien-être

Puisque la mission de l'école devrait favoriser l'émancipation des élèves, nous estimons que pour y arriver, l'enfant doit se sentir bien dans ce qu'il fait. En ce sens, nous nous intéressons donc au sentiment de bien-être des élèves BEP, dans le contexte général de l'école et dans le cadre spécifique de la réalisation des activités dans les écoles alternatives.

Le bien-être est défini comme étant la « sensation agréable procurée par la possibilité de satisfaire, sans stresser ou surmener l'organisme, ses besoins sur les plans physique, émotif, intellectuel, spirituel, interpersonnel et social et environnemental » (Legendre 2005, p. 1202). Cet état est donc une condition propre à chaque individu puisque ses besoins lui sont très personnels. En ce sens, Csikszentmihalyi (2004) explique que le bien-être est un état qui se trouve par le plein engagement dans toutes les sphères de la vie et qu'il s'agit d'un processus circulaire. Il nuance les notions de plaisir et de joie en expliquant que le plaisir s'obtient sans

effort véritable, qui ne produit pas de dépassement de soi. Alors que la joie survient quand nous dépassons nos limites et que nous accomplissons quelque chose de mieux. L'auteur explique cette nuance en donnant l'exemple qu'un enfant peut éprouver une joie d'apprendre lorsque cet apprentissage lui permettra d'acquérir de nouvelles aptitudes. Tandis que lorsque l'apprentissage est imposé et « récompensé » de façon extrinsèque, la joie s'atténue.

À travers ses années de recherche sur le bien-être, Csikszentmihalyi (2004) a développé la théorie de l'expérience optimale couramment appelée « flow » en anglais. Ses recherches ont permis de ressortir huit caractéristiques essentielles qui combinées ensemble reflètent et favorisent l'atteinte du bien-être profond, durant une activité précise :

Tableau 2

Caractéristiques essentielles du sentiment de bien-être (Csikszentmihalyi, 2004 p. 58-59).

1. La tâche entreprise est réalisable, mais constitue un défi et exige une aptitude particulière;
2. l'individu se concentre sur ce qu'il fait;
3. la cible visée est claire;
4. l'activité en cours fournit une rétroaction immédiate;
5. l'engagement de l'individu est profond et fait disparaître toute distraction
6. La personne exerce un contrôle sur ses actions;
7. la préoccupation de soi disparaît, mais paradoxalement, le sens de soi est renforcé après cette expérience;
8. la perception de la durée est altérée.

Tel que mentionné ci-haut, ces caractéristiques constituent un processus circulaire, le passage suivant illustre adéquatement cette dynamique :

L'engagement dans une tâche précise (un défi) qui fournit une rétroaction immédiate, qui exige des aptitudes appropriées, un contrôle sur ses actions et une concentration intense ne laissant aucune place aux distractions ni aux préoccupations à propos de soi et qui s'accompagne (généralement) d'une perception altérée du temps constitue une expérience optimale (ibid, p. 77).

Dans la même idéologie, Seligman (2011) élabore la théorie du bien-être. Il mentionne qu'il n'y a pas de définition opérationnalisable, mais que plusieurs composantes contribuent au bien-être, et que celles-ci sont mesurables. Le bien-être a donc cinq composantes : « les émotions positives, l'engagement, les relations personnelles positives, le sens et la réussite » (Seligman 2011, p. 36).

Les émotions positives sont mesurées subjectivement par le bonheur et la satisfaction. L'engagement est aussi évalué subjectivement, il « comprend toutes les variables subjectives du bien-être : plaisir, extase, confort, chaleur et autres » (ibid.). Le sens, est défini et mesuré de façon distincte des autres composantes du bien-être, car la réflexion, les émotions que nous ressentons lorsque nous vivons un événement, peuvent être différentes une fois ledit événement terminé et lorsque nous y réfléchissons plus objectivement. « La réussite et les relations personnelles positives occupent une place légitime parmi les composantes du bien-être, car elles ne sont pas recherchées pour le plaisir ou le sens qu'elles apportent » (ibid, p. 38). La réussite permet de mieux expliquer les décisions que l'humain prend pour lui-même, quand il est libre de toutes obligations. Les relations personnelles positives réfèrent aux autres, avec qui nous vivons nos joies, nos fiertés, les moments forts de notre vie, ainsi que les moments les plus difficiles. « L'autre est le meilleur antidote aux difficultés de la vie et le compagnon le plus sûr de ses joies » (ibid, p. 41). Finalement, il importe de rappeler que chacune des composantes contribue au bien-être, qu'elles sont mesurées objectivement ou subjectivement et majoritairement, et que, nos choix de vie sont destinés à développer au maximum ces cinq composantes. « La mise en œuvre de vos forces les plus grandes entraîne davantage d'émotions positives, de sens, de réussite, mais aussi de meilleures relations » (ibid, p. 47).

Avec ce que nous savons de la culture scolaire alternative, nous émettons l'hypothèse que les cinq composantes de la théorie du bien-être; les émotions positives, l'engagement, les relations personnelles positives, le sens et la réussite sont présents et valorisés dans les écoles alternatives publiques québécoises.

D'autre part, nous savons que l'interaction sociale a un effet de nature circulaire dans le processus d'apprentissage, « l'interaction sociale favorise la construction de certains savoirs (et le développement du savoir-faire) qui, une fois intériorisés, permettent à l'individu de participer à des interactions sociales plus complexes, et à nouveau d'apprendre » (ibid. p. 323). Dans la culture scolaire alternative, les interactions sociales sont importantes et omniprésentes. Par les différentes activités, les élèves construisent ensemble des savoirs et/ou se les divulguent entre eux. Plusieurs « études expérimentales soulignent par ailleurs que les enfants ne peuvent traiter d'une question cognitive que si elle a un sens à leurs yeux » (Demers et Sinclair, 2015, p. 320). Cet extrait confirme l'importance que les apprentissages prennent naissance des intérêts des élèves.

À la lumière de ces différents éléments, nous émettons l'hypothèse que la culture de l'école alternative favorise la combinaison des caractéristiques de l'expérience optimale et des composantes de la théorie du bien-être. En effet, tel que mentionné ci-haut, en milieu alternatif, l'élève est l'initiateur principal des projets qu'il mène, donc il a le contrôle sur ses actions, ce qui selon nous, favorise son engagement à la tâche et également l'atteinte du sentiment de bien-être.

En raison des différentes caractéristiques mentionnées ci-haut, il apparaît pertinent de s'intéresser de plus près à la culture scolaire alternative, afin de pouvoir décrire la dynamique entre les caractéristiques de la culture scolaire d'une école alternative de niveau primaire,

l'agentivité et le sentiment de bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers. Le prochain chapitre présente concrètement la méthodologie qui sera utilisée pour mener à l'atteinte des objectifs de recherche.

CHAPITRE III
CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Ce chapitre présente les différentes modalités mises en œuvre dans le but d'atteindre les objectifs de recherche. La première partie abordera le type de recherche utilisée. La deuxième partie décrira l'échantillon et les participants ciblés pour cette recherche. Les instruments de collecte de données employés seront présentés dans la troisième partie. La quatrième quant à elle traitera du calendrier de démarche de réalisation. Enfin, le plan d'analyse des données recueillies est présenté dans la cinquième et dernière partie.

3.1. Type de recherche

Cette recherche visait à : 1) observer et décrire les dimensions de la culture scolaire d'une école alternative de niveau primaire ; 2) observer et décrire l'agentivité et le bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers, et 3) identifier la dynamique entre la culture scolaire, l'agentivité et le bien-être des élèves. Afin de décrire les caractéristiques de la culture scolaire de l'école alternative, une recherche de nature descriptive qualitative s'imposait. Van Der Maren (2003) définit ce type de recherche ainsi : « Une théorie descriptive tente de rendre compte d'un objet ou d'un phénomène en identifiant [...] et en dégagant les principes et les structures dominants de son fonctionnement, de son évolution et de son interaction avec l'environnement » (p. 31). Ainsi, comme les caractéristiques de la culture scolaire alternative ont été peu étudiées dans le contexte québécois, les visées de cette recherche étaient nomothétiques, donc visaient la production de savoir. Il était en effet souhaité que la recherche produise une description dense et riche de l'école alternative comme phénomène éducatif afin d'éclairer des recherches futures.

L'approche la plus appropriée pour décrire les caractéristiques mises en valeur dans ce type d'école est l'étude de cas par observation directe, dans une perspective ethnométhodologique. Ogien (2001) explique que « l'ethnométhodologie opère de manière située (elle est locale) et processuelle (elle est ajustée aux nécessités mouvantes de la réalisation des activités courantes) » (p. 391). Plus précisément, notre recherche s'est déroulée dans une école alternative publique (locale), ayant pour objectif de décrire les caractéristiques de la culture scolaire de cette école (processuelle). Machive (2012) estime que l'ethnométhodologie serait la science dans laquelle le chercheur est le plus rigoureusement en relation avec le cas à l'étude et que dans cette approche scientifique, ce dernier est amené à établir des liens étroits avec la population à l'étude. En effet, pour notre recherche, il importait que les chercheurs établissent un lien de confiance avec les différents acteurs de l'école alternative publique, afin de pouvoir s'imprégner adéquatement de la culture pour « produire une description détaillée de la logique de l'action ou de l'organisation pratique des activités discursives des membres d'une société » (Fornel, Ogien et Queré, 2001, p. 20). Les interactions scolaires relèvent particulièrement de cette organisation pratique et sont en grande partie de nature discursive. De plus, l'ethnométhodologie permet au chercheur d'aborder les différents contextes de l'action humaine en permettant de la considérer comme une « culture » étrangère au regard de ce même chercheur. L'expérience de la pédagogie ouverte nous était plutôt étrangère, le fait de considérer une classe d'une école alternative comme un contexte culturellement étranger nous a permis d'orienter notre regard et notre analyse. En effet, il importait de prendre le temps de s'acclimater au milieu, pour pouvoir effectuer une description riche et dense. À ce titre, Fornel et ses collègues soulignent que :

La démarche ethnométhodologique, qui analyse généralement un site de travail particulier, est mise en œuvre chaque fois de *novo* : son ambition est de rendre compte des procédés ordinaires qui permettent aux individus de découvrir la connaissance locale, les pratiques locales, les vernaculaires locaux et tous autres éléments qui contribuent à l'identification de « ce qui est » (Fornel, Ogien et Quéré, 2001, p.21).

La culture est un objet de recherche systémique (Durand, Ria et Flavier, 2002; Reckwitz, 2002; Swidler, 2001) et s'observe dans l'actualisation, en pratiques sociales et dans les *textes culturels*, des normes, des valeurs, des *patterns* routinisés et des discours partagés, compréhensibles par les observateurs de la même culture. D'où l'idée, dans notre étude de cas ethnographique, d'aller observer des *patterns* routinisés et habituels. Les personnes qui sont le plus en mesure de décrire leur réalité sont celles qui vivent eux-mêmes la réalité de la culture alternative, de là l'importance de l'ethnographie et de notre présence dans ce milieu sur une durée de deux mois.

Afin de répondre aux objectifs de la recherche, nous présentons les différentes caractéristiques de la culture scolaire d'une école alternative de niveau primaire, et ce, à l'aide d'une étude de cas. Notre recherche s'inscrit dans ce que Stake (1995) définit comme une étude de cas intrinsèque, qui vise une analyse approfondie d'un cas particulier. Dans ce projet, l'étude de cas a servi à l'étude particulière d'une école alternative québécoise et non à une généralisation pour toutes les écoles membres du Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ). Van der Maren (1993/2003) spécifie que l'étude de cas vise à extraire des récurrences, des structures pour comprendre le phénomène étudié, qu'elle permet de faire ressortir des régularités à partir d'une étude approfondie d'un ou plusieurs cas. Dans le même ordre d'idées, Yin (1984/2003) considère que l'étude de cas consiste en l'analyse d'un phénomène dans ses conditions de vie réelle et dans lequel diverses sources de collectes de

données sont utilisées. Dans le cadre de cette recherche, nous visions à observer un phénomène jusqu'à présent méconnu, peu étudié, qu'on pourrait nommer comme un cas révélateur.

Notre cas à l'étude était donc la culture scolaire propre à une école alternative. Nous considérons que les pratiques pédagogiques de l'école alternative constituent une culture unique, avec ses façons de penser, ses méthodes d'enseignement-apprentissage, le matériel didactique utilisé, l'organisation physique et temporelle et même, par la nature des interactions entre les acteurs en présence. Dans cette étude, la culture familiale et le programme de formation de l'école québécoise étaient exclus des pratiques à observer.

3.2. Échantillon, participants

Puisqu'il n'y a aucune école alternative publique en Outaouais, différentes écoles ont été contactées. La collecte de données a donc eu lieu dans une école alternative publique membre du RÉPAQ de la région de la Montérégie. La philosophie de cette école envers les élèves à besoins éducatifs particuliers a agi à titre de facteur important dans le choix du milieu d'observation.

Cette école de niveau primaire accueille, annuellement, une centaine d'élèves et dont 10 % de ces élèves ont un trouble spécifique reconnu, ou en attente d'être reconnu. Les participants à l'étude étaient les groupes dans lesquels il y avait des enfants avec un diagnostic ou en attente d'en obtenir un. Nous avons observé cinq classes de niveau primaire. Les enseignants, les techniciens en éducation spécialisée (TES), les orthopédagogues, la direction, les parents et toute autre personne intervenant avec ces élèves faisaient partie de la population à

l'étude. Puisque dans ce type de pédagogie, tous les acteurs sont impliqués, il importait de s'attarder à leur implication et à leur apport dans l'école.

3.3. Instruments de collecte de données

L'étude de cas, dans une perspective ethnométhodologique, convenait mieux aux objectifs de la recherche, puisque comme mentionné précédemment, elle a permis de dresser le portrait de la dynamique entre les caractéristiques de la culture scolaire d'une école alternative de niveau primaire, l'agentivité et le sentiment de bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Puisque la collecte de données s'est effectuée par le biais d'une présence soutenue dans le milieu durant plusieurs semaines, le journal de bord s'est avéré être l'outil principal de consignation des données. Savoie-Zajc (2009) explique que cet outil remplit « trois principales fonctions : garder le chercheur en état de réflexion active pendant sa recherche, lui fournir un espace pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience, et consigner les informations qu'il juge pertinentes » (p.145).

Concrètement, le journal de bord a servi à conserver des traces écrites pour se souvenir des événements survenus, des paroles entendues, des questionnements émergents, etc. (Baribeau, 2005). Dans le cadre de notre recherche, le journal de bord servait également à consigner des notes descriptives. Deslauriers (1991) et Laperrière (1992) expliquent que les notes descriptives concernent les observations, les faits, les échanges entre les acteurs et que les données factuelles doivent être mentionnées, tels le lieu, le contexte d'activités et les acteurs

présents. Laperrière (1992) insiste sur le fait que les notes descriptives « sont concrètes, neutres, et souvent énoncées dans les mots des acteurs » (p. 106).

Le journal de bord a été utilisé également pour observer ce qui se déroulait à l'extérieur de la salle de classe, notamment, dans les corridors, dans le bureau de la direction, dans celui de l'orthopédagogue, etc. Pour les observations directes en salle de classe, des grilles en lien avec les pratiques pédagogiques ont été élaborées à partir des travaux de Bru (1991) et Spradley (1980). (Voir en appendice 1) Ces grilles ont permis de recueillir des informations de nature qualitative, en s'attardant davantage aux types d'activités proposées aux élèves, aux différents regroupements pour les multiples activités, etc.

Bru (1991) décrit les pratiques enseignantes selon trois types de variables praxéologiques :

les variables didactiques, en lien avec la gestion du contenu disciplinaire, les variables pédagogiques, en lien avec la gestion des interactions en salle de classe, ainsi que les variables d'organisation pédagogique, associées à la configuration de l'espace, des acteurs et du temps (Demers, 2011 p.142).

Des grilles d'observations ont été également utilisées pour observer les manifestations de l'agentivité et les caractéristiques essentielles à l'atteinte du bien-être des élèves. (Voir le schéma en appendice 1) Des entrevues semi-dirigées avec les membres du personnel ont eu lieu dans le but de revenir sur certaines observations effectuées à l'aide des grilles et du journal de bord. Savoie-Zajc (2009) mentionne d'ailleurs que ces entrevues visent à expliquer, comprendre, apprendre et émanciper. Dans le cadre de cette recherche, les entrevues nous ont permis de comprendre les dynamiques sociales entre les différents acteurs et les pratiques pédagogiques vécues dans cette école. Nous avons établi le schéma d'entrevue à partir des

concepts définis dans le cadre conceptuel. Bien qu'un guide d'entrevue eût été élaboré, les chercheurs se réservaient la possibilité de modifier ce schéma selon les différents acteurs interviewés.

Tableau 3

Instruments de collecte de données et modalités d'analyse

Instruments de collecte	Données recueillies	Modalités d'actualisation	Modalités d'analyse
Grilles d'observation, dans le journal de bord	<ul style="list-style-type: none"> – Corpus de notes, par jour, par groupe, par cycle, par activité, par concepts à l'étude (pratiques pédagogiques, agentivité, sentiment de bien-être) 	<ul style="list-style-type: none"> – Assise dans la classe de façon à avoir une vue d'ensemble. – Se promener dans les locaux pour observer les actions, interactions entre les différents acteurs. – Se promener dans les corridors, cafétéria, gymnase dans les moments de pause, de transition, etc. – Écrire tout ce qui est dit, fait, en lien avec les concepts à l'étude. 	<ul style="list-style-type: none"> – Reprendre les grilles et le journal de bord afin de repérer les thèmes récurrents pour cibler les regroupements thématiques. – Utiliser le logiciel Atlas Ti pour coder les regroupements thématiques et faire une synthèse de ceux-ci
Entrevues semi-dirigées	<ul style="list-style-type: none"> – Cinq entrevues avec des enseignants. – Une entrevue avec la directrice de l'école, – Une entrevue avec la directrice du service de garde, – Six entrevues avec des parents. 	<ul style="list-style-type: none"> – Entrevue individuelles ou en dyade (avec les parents). – Modifier les questions d'entrevues prévues si celles-ci ne s'appliquent pas. – S'assurer de respecter la personne qui est interviewée, ne pas déterminer l'orientation de la discussion. 	<ul style="list-style-type: none"> – Effectuer la transcription des entrevues – Repérer les thèmes récurrents pour effectuer des regroupements thématiques. – Utiliser le logiciel Atlas Ti pour coder les regroupements thématiques.

3.4. Calendrier de démarche de réalisation

La collecte de données s'est effectuée durant deux mois consécutifs au cours desquels nous avons observé cinq classes sur une base hebdomadaire régulière. En effet, nous avons observé une classe de niveau préscolaire durant 7-8 jours, ensuite deux classes de 1^{er} cycle et finalement, deux classes de 2^e-3^e cycle, toutes des classes multiâge. Les entrevues avec les enseignantes s'effectuaient durant une période de planification dans les jours consacrés à cette classe.

Puisque la culture scolaire alternative est ouverte et flexible, il importait que les intervenants comprennent qu'en plus de l'entrevue avec eux, il était fort possible que nous leur posions des questions en cours d'observation, pour clarifier certains aspects. Les observations en classe étaient consignées dans les grilles et dans le journal de bord. Il importe de mentionner que, pour vivre réellement la culture de l'école alternative, il était impératif d'assister à des activités avec la communauté de l'école et ne pas s'en tenir uniquement à l'observation et à la prise de notes en classe et dans ses environs. Durant ces périodes que l'utilisation d'un journal de bord a été requise, pour noter des informations sur les gens, les interactions, les activités, etc. En observant à différents moments de la journée et de la semaine, les apprentissages et l'évolution du cheminement des élèves ont ainsi pu être observés. Autrement dit, les observations et les entrevues semi-dirigées se sont effectuées en alternance et à différents moments de la collecte de données dans le milieu.

3.5. Plan d'analyse des données recueillies

Après une journée d'observation, plusieurs informations furent recueillies, il était donc important de résumer les notes prises, en les consignant quotidiennement dans le journal de bord. Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1990) suggèrent de récapituler chaque journée d'observation en effectuant des regroupements thématiques en lien « avec les informations sur les gens et les événements, sur les thèmes émergents, sur les questions de recherche soulevées, sur les nouvelles hypothèses ou les idées à explorer, et sur les points ou les questions cibles pour la prochaine visite » (p.109). Le contenu des grilles d'observations a été analysé en effectuant des regroupements émergents des éléments principaux et répétitifs. Par exemple : dans la classe de Danielle, la rétroaction sur les apprentissages par l'enseignante s'effectuait de façon plutôt verbale qu'écrite. Ainsi, le terme « rétroaction verbale » devenait un regroupement thématique.

Les entrevues semi-dirigées furent analysées en créant des codes qui émergeaient des éléments principaux et répétitifs tirés des notes d'observation. Nous avons traité les données avec le logiciel Atlas.ti, puisqu'il s'agit d'une plate-forme conviviale, qui permet de coder des données complexes et d'en faire une synthèse. Concrètement, le traitement d'analyse consiste à attribuer un codage sur des éléments spécifiques du texte :

Le logiciel Atlas.ti autorise la codification et l'analyse de données textuelles, graphiques et sonores. Ces données sont les documents primaires constituant le point de départ de l'analyse. Les documents s'organisent dans des collections structurées, qui s'appellent unités herméneutiques. À partir de ces unités, le chercheur commence à sélectionner des segments [...] et à les assigner à des codes et à des mémos (Karsenti, & al. 2011, p. 294).

Ce logiciel a su répondre adéquatement aux besoins de cette recherche. Pour obtenir une analyse plus précise et rigoureuse, il a été pertinent de procéder à une validation interjuge.

Cette technique consistait à demander à deux personnes de coder un même texte, dans le but de vérifier si les mêmes codes étaient associés aux mêmes unités de sens et de les ajuster au besoin. L'analyse de ces données a permis de comprendre la dynamique entre cette culture scolaire et l'agentivité et le sentiment de bien-être des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

3.6. Considérations éthiques

Afin de respecter les normes de l'Université du Québec en Outaouais en ce qui a trait à l'éthique de la recherche, nous avons utilisé différentes mesures visant à protéger l'identité des acteurs. Le formulaire de consentement, qui énonçait les engagements fondamentaux à la recherche et la possibilité de se retirer en tout temps, a été distribué et signé par les différents acteurs (enseignants, directrices, éducateurs du service de garde, etc.) ainsi que par les parents des élèves. Étant donné la culture scolaire et le fonctionnement de cette école, les élèves côtoient les différents enseignants, donc, il importait que les formulaires de consentement soient distribués à tous les élèves de l'école. Lorsqu'un parent refusait que son enfant soit observé, nous confirmions de quel élève il s'agissait, pour nous assurer de ne pas l'observer. Les intervenants et les enfants se sont vus attribuer des noms fictifs. Les formulaires de consentement, les journaux de bord, les entrevues enregistrées, ainsi que les verbatims ont été conservés sous clé, tel que mentionné dans la demande de certificat éthique.

3.7. Limites de la recherche

Une des limites importantes à la recherche est que l'observation fut temporaire et a eu lieu durant une période précise. L'analyse ne peut donc prétendre à rendre entièrement compte

des pratiques habituelles ou des pratiques qui évolueront dans ce milieu. Par ailleurs, les différents outils élaborés pour la collecte de données ne permettent pas de mesurer directement le degré réel d'agentivité et de sentiment de bien-être des élèves, mais l'interprétation est faite par la chercheuse. De plus, puisque chaque élève est unique, avec ses caractéristiques, ses forces et ses défis, il n'y a peu de généralisations possibles qui puissent être effectuées. Le contexte dans lequel s'est effectuée la recherche était en quelque sorte une limite. En effet, en raison des moyens de pression exercés par les enseignants, nous avons été confrontés à quelques éléments hors de notre contrôle. Par exemple, l'école devant nous accueillir a décliné son offre, nous avons donc dû changer de milieu. Nous devions planifier les entrevues avec les intervenants durant les heures de classe, ceux-ci désireux de respecter les 32 heures de travail hebdomadaires. En raison du contexte conflictuel entre le gouvernement et les enseignants, ces derniers ont refusé de remplir le questionnaire en ligne, qui visait à obtenir davantage d'informations à la suite des observations et des entrevues. Finalement, puisque peu d'études existent sur ce sujet, il n'y a pas de comparaison possible entre les résultats de cette recherche et d'autres.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats et l'analyse issus des observations directes et des entrevues semi-dirigées effectués dans une école alternative publique de niveau primaire. Pour chacun des concepts présentés dans cette étude, nous exposerons les données générales permettant de répondre aux objectifs de recherche.

4.1. Contexte scolaire

Comme le veut l'ethnométhodologie, qui consiste en une description détaillée par observation directe, nous avons fréquenté une école alternative publique durant deux mois. Nous avons observé une classe de maternelle, deux classes de premier cycle (6-7 ans) et deux classes de 2^e-3^e cycles (8-11 ans). Il est à noter que dès la première année primaire, les classes sont multiniveaux. Nos observations ont été d'une durée de 7-8 jours dans chaque classe. Les entrevues semi-dirigées ont été effectuées avec les cinq enseignants des classes observées, six parents, la directrice de l'école et avec la responsable du service de garde. Les sept entrevues avec les membres du personnel étaient d'une durée de 40 à 80 minutes. Nous avons envisagé de demander aux intervenants de remplir un questionnaire en ligne, mais en raison des moyens de pression mobilisés dans le cadre du conflit de travail opposant les enseignants au gouvernement, les intervenants ont décidé de s'en tenir à l'observation en classe et aux entrevues. Le questionnaire n'a donc pas été utilisé.

Avant d'exposer les résultats de cette recherche, il importe de rappeler les objectifs spécifiques de celle-ci :

- 1) Observer et décrire les dimensions de la culture scolaire d'une école alternative de niveau primaire.
- 2) Observer et décrire l'agentivité et le bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers.
- 3) Décrire la dynamique entre la culture scolaire, l'agentivité et le bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers.

La prochaine section vise à répondre au premier objectif spécifique, soit décrire les dimensions de la culture scolaire d'une école alternative publique.

4.1.1. Dimensions de la culture scolaire d'une école alternative publique

Dans le cadre de cette recherche, la culture scolaire fait référence aux caractéristiques du mode de vie d'une société, au fonctionnement quotidien, aux pratiques éducatives, qui sont exercées différemment dans chaque école, et aux valeurs prônées.

Rappelons que la collecte de données s'est effectuée dans une école alternative publique québécoise, faisant partie d'une commission scolaire et membre du Réseau des Écoles Publiques Alternatives du Québec (RÉPAQ). Les principales caractéristiques d'une école alternative publique sont qu'une place prépondérante est accordée à l'enfant dans son processus d'apprentissage, que les parents s'impliquent activement dans l'école, qu'ils agissent en tant que coéducateurs, que les groupes sont multiâges et que les relations sont égalitaires entre les membres du personnel et les élèves.

Plus précisément pour cette école, les élèves sont en groupe multiâges dès leur première année du primaire. En effet, les élèves du premier cycle (6-7 ans) sont regroupés alors que les

élèves du deuxième et troisième cycle, âgés entre 8 et 11 ans sont dans les mêmes classes. Il y a environ 18 élèves par groupe.

4.1.2. Les valeurs

Le code de vie, intitulé *le valeureux*, est élaboré et adapté dans chaque classe, selon les valeurs du projet éducatif. La régulation des comportements s'effectue à partir du *valeureux*. Ce dernier vise à encourager les élèves à développer leur autonomie, le respect, l'engagement, la démocratie, l'interdépendance et l'ouverture. Selon nos observations, il appert qu'en maternelle, on se concentrait davantage sur l'autonomie et le respect, qu'au 1^{er} cycle, on insistait aussi sur l'engagement et finalement qu'à compter du 2^e cycle, on intégrait toutes les valeurs. Tout au long de notre présence dans ce milieu, nous n'avons vu aucun système d'émulation, de contrats comportementaux ou autres systèmes béhavioristes. Lors d'une situation problématique, les intervenants prenaient le temps de discuter avec l'enfant et de trouver avec lui des solutions lui permettant de modifier ses comportements tout en répondant à ses besoins. Par exemple, si un élève avait de la difficulté à se déplacer calmement dans les corridors, il pouvait décider de marcher avec un autre enfant ou un adulte jusqu'à ce qu'il se sente capable de se promener sans déranger les autres dans l'école.

Il semblerait que la régulation des comportements s'effectuait par le respect des valeurs du projet éducatif qui se manifestait de façon observable dans toutes les sphères d'activité dans cette culture scolaire. Ceci amenait les élèves à régler leurs conflits entre eux, à être capables de reconnaître leurs besoins, de les nommer et d'être en mesure de trouver des moyens pour y répondre. Nous avons observé que l'adulte intervenait peu ou pas. Lorsque c'était le cas,

l'intervention avait pour but de favoriser une prise de conscience de l'élève et ensuite, il décidait de modifier ou non son comportement. Selon nos observations, les élèves s'autoévaluaient et s'autorégulaient, sans que l'enseignant intervienne directement (ex. nommer personnellement chaque élève qui est inattentif ou qui parle de sujet non en lien avec la tâche à accomplir.) Par exemple, nous avons observé qu'au préscolaire, un élève éprouvait de la difficulté à rester centré sur une tâche, il se déplaçait fréquemment pour aller parler à d'autres élèves ou pour les taquiner. La technicienne en éducation spécialisée (TES) a discuté avec lui et lui a remis le pouvoir de décider le nombre de minutes qu'il pouvait rester, en place, à accomplir une tâche. Il s'était fixé un défi lui-même, qu'il a jugé réaliste et atteignable pour lui. En entrevue, Christine (enseignante au préscolaire) expliquait qu'en intervenant ainsi, les enfants sont amenés à réfléchir à leurs comportements, à se questionner et à prendre des décisions. Les enseignantes disent agir à titre de guide, d'organisatrice, de chef d'orchestre tout en étant en collaboration avec l'élève. Dans cette pédagogie alternative, nous avons observé que l'accent est davantage centralisé sur le développement des compétences sociales et personnelles, ainsi que sur le développement de l'estime de soi de l'élève, de l'autonomie, de la connaissance de soi, de la collaboration avec les autres. Ce n'est que par la suite que les apprentissages de nature académique s'effectuent. En entrevue, la mère d'un enfant à besoins éducatifs particuliers expliquait qu'elle considérait que la priorité est mise sur les valeurs du projet éducatif; le respect et l'acceptation des différences. Ainsi, elle estime que son enfant n'est pas jugé ou ne se sent pas inférieur aux autres. Autrement dit, il semble que les attentes soient particulièrement individualisées selon les besoins et la personnalité de l'enfant. L'approche pédagogique ouverte, la conception de l'enfant et de son développement apparaissent comme étant transversales, puisque justement, elles sont appuyées

sur des valeurs claires et partagées par tous les acteurs. En effet, les six valeurs préconisées par cette école alternative sont l'autonomie, le respect, l'engagement, la démocratie, l'interdépendance et l'ouverture.

Lors d'entrevues semi-dirigées, Monique et Danielle (enseignantes au 1^{er} cycle) mentionnaient qu'elles voulaient former des citoyens de demain, des élèves qui réfléchissent, qui ont des opinions et non des élèves obéissants. Danielle croit que plus les élèves ont des choix, plus cela éveille leur curiosité et plus ils développent leur motivation intrinsèque et leur goût d'apprendre. Selon les dires de quelques enseignants, certaines familles qui visaient la performance avant le développement de soi ont parfois tenté d'intervenir auprès du personnel enseignant dans le but de modifier leurs pratiques pédagogiques. Lors de ces situations, l'équipe-école se devait de discuter avec les parents et de les ramener aux fondements de l'école alternative et des valeurs qui y sont prônées.

4.1.3. Les pratiques enseignantes

Les méthodes d'enseignement observées dans cette école sont variées et la genèse d'une progression des savoirs s'effectue à partir des intérêts des élèves. Bien que tout le contenu du programme de formation de l'école québécoise doive être couvert, cela témoigne de l'actualisation des valeurs de l'école dans les pratiques enseignantes. Nous avons observé à plusieurs reprises que l'enseignement est contextualisé à partir des projets et des différentes tâches effectuées par les élèves et pour y arriver que les enseignants travaillent en partenariat et en décloisonnement. Par exemple, au préscolaire, une enseignante prend en charge les activités de conscience phonologique pendant que sa collègue anime des activités de littérature jeunesse.

Nos observations démontrent que dès la première année, les élèves s'habituent à changer d'enseignants selon les disciplines : mathématiques, français, sciences, arts, c'est-à-dire que les enseignants sont tout autant spécialistes que généralistes. Les groupes semblent être séparés selon la progression de l'élève, dans le respect de leur rythme développemental et de travail, et non selon le niveau scolaire, et ce, autant dans les matières de base qu'avec les matières « spécialisées » (éducation physique, anglais, etc.). En ce sens, certains élèves de 2^e année étaient jumelés avec des élèves de 1^{ère} année pour les mathématiques ou pour le français. L'inverse pouvait se produire également, c'est-à-dire qu'un élève de 1^{ère} année pouvait se retrouver dans un groupe avec des élèves plus avancés. L'équipe-école semblait faire preuve d'une sensibilité dans la formation des groupes en portant entre autres attention aux choix de mots qu'ils employaient et au développement de différentes modalités pour répartir les élèves. Par exemple, en anglais, il y avait un code de couleur pour déterminer les groupes selon les niveaux de maîtrise de la langue.

Par ailleurs, puisque la culture scolaire est centrée sur les besoins de l'élève et sur son cheminement singulier, peu de manifestations de discrimination, de rapports sociaux hiérarchisés, de sentiment d'infériorité ou de jugement ont été observées dans la salle de classe. Ainsi, les observations réalisées nous portent à constater que, dans l'ensemble, les élèves qui éprouveraient davantage de difficultés scolaires, sociales ou développementales sont peu exposés au jugement négatif des autres élèves ou exclus des activités. Lorsque des situations discriminatoires sont survenues, les parents des enfants concernés ont fait part de leurs inquiétudes et l'équipe-école est intervenue de façon à ce que les épisodes d'intimidation cessent. Les enseignantes affirmaient ne pas assumer de rôle différent en présence d'élèves à

besoins éducatifs particuliers. Par exemple, Monique indiquait qu'elle s'assurait de suivre leur rythme et de viser des tâches se situant dans leur zone proximale de développement (ZPD). Danielle expliquait pour sa part que puisque chaque enfant possède son rythme d'apprentissage personnel, elle n'agit pas différemment avec ceux ayant des besoins éducatifs particuliers. Par contre, elle estime que l'enfant à besoins particuliers nécessitera davantage d'encadrement et d'un suivi plus soutenu pour exécuter un projet. Enfin, Christine disait qu'elle s'assure de garder un œil sur les élèves à besoins éducatifs particuliers sans que cela ne paraisse.

J'veais l'avoir en tête, pis j'veais aller [voir] sans que lui s'en rende compte, j'veais être là derrière lui pour l'épauler, pour le faire avancer pas à pas, je prône beaucoup l'autonomie, pis ce qui aide à mes élèves beaucoup, j'ai plus de temps à consacrer à celui qui a un besoin particulier sans que lui s'en rende compte, le ressent au niveau du groupe (Christine, entrevue le 29 octobre 2015).

Cet extrait de verbatim traduit une préoccupation pour l'inclusion de l'élève à besoins particuliers, pour la préservation de son intégrité et pour le maintien d'un statut équivalent pour chaque élève. En entrevue individuelle, la mère adoptive d'un enfant diagnostiqué avec un trouble complexe expliquait que les membres du personnel appliquent beaucoup d'interventions ayant comme objectif de s'adapter aux besoins de ce jeune, afin qu'il développe son estime de soi, sa personnalité propre et ses capacités cognitives.

Dans le cadre de nos observations effectuées en salle de classe, nous avons remarqué qu'il y a seulement eu quelques (environ 3-4, sur un total d'environ 160) périodes d'enseignement magistral. L'enseignant semblait profiter de toutes occasions pertinentes pour procéder à de l'enseignement en sous-groupe, avec quelques élèves, afin de transmettre la rétroaction sur des activités déjà effectuées. Ces regroupements visaient à permettre aux élèves

de consolider rapidement et efficacement certaines notions déjà apprises. De plus, par le biais de nos observations, nous avons constaté que puisque chaque élève progresse à son rythme et à sa vitesse, les grilles d'autocorrection d'écriture ont été également personnalisées afin de permettre à tous les élèves de s'autocorriger, peu importe leur niveau. En effet, différents modèles de grilles de corrections ont été élaborés selon la progression de l'élève. Par exemple, au 2^e et 3^e cycle, cinq grilles différentes étaient à la disposition des élèves de la classe. Ces dernières ont été produites par les enseignantes de même niveau, selon des critères qu'elles avaient formulés en fonction de la progression de l'élève. Avant d'aller consulter l'enseignante pour obtenir des rétroactions verbales, les élèves devaient s'autocorriger avec la grille qui référait le plus possible à son niveau. Nos observations démontrent que les enseignantes ont peu recours à l'enseignement magistral, favorisant plutôt la discussion entourant les savoirs produits par les élèves. En effet, lorsque les élèves effectuaient des présentations, l'enseignante reprenait certains éléments afin d'approfondir, de revenir sur des savoirs déjà explorés et de faire des liens avec d'autres notions et concepts que les élèves discutaient déjà entre eux. Par exemple, en anglais, l'enseignement est contextualisé à partir des productions d'élèves. Conséquemment, les nouveaux apprentissages sont échafaudés sur les anciens. Parfois, l'enseignant faisait un temps d'arrêt pour expliquer, à toute la classe, une nouvelle notion grammaticale, sinon il le faisait de façon individuelle.

De plus, chaque élève élaborait son activité selon son choix de sujets, ce qui provoquait une grande diversité dans les productions. Dans le cadre de nos observations, nous avons remarqué que les enseignantes favorisaient le partage des savoirs construits en équipes ou individuellement par le biais de communications orales. Ces présentations semblaient très

enrichissantes pour tous et permettaient à la fois d'approfondir leur compréhension d'un sujet d'intérêt personnel et d'apprendre sur divers thèmes. Lors de notre collecte de données, les élèves du 2^e-3^e cycles effectuaient un projet d'univers social. Ils ont choisi une époque, qu'ils ont étudiée par le biais de recherches documentaires. Ils ont exposé les résultats de leur étude aux autres équipes avec des modes de présentations variés : diaporama, maquettes ou pièces de théâtre, par exemple. À la fin de chaque présentation, les enseignantes s'assuraient d'accompagner les élèves afin qu'ils tissent des liens entre les différentes époques (c'est-à-dire établir les éléments de continuité et de changement dans les phénomènes sociohistoriques). Ainsi, les élèves s'approprièrent l'ensemble des savoirs prescrits par le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) en univers social durant cette période donnée, sans recourir aux manuels et tout en ayant les savoirs qu'ils ont eux-mêmes construits, corroborés et validés. Le PFEQ sert de toile de fond et à travers les différents projets, les enseignants et les élèves semblent parvenir à « couvrir » les divers éléments prescrits.

Nous avons observé que l'attention portée aux différents domaines d'apprentissage peut varier selon les besoins des élèves et de leurs projets, plutôt qu'en fonction d'un horaire figé. Ainsi, certaines semaines, les élèves travaillaient davantage les mathématiques, car ils se concentraient sur le développement de la compétence 1 (résoudre des situations problèmes). Durant ces semaines, l'horaire était modifié, les élèves n'avaient pas de périodes *nuages* (voir explications plus bas), mais plusieurs moments consécutifs alloués aux mathématiques.

Même dans la gestion du temps, les pratiques pédagogiques et l'approche des enseignants semblent favoriser la prise de décision par l'élève, et ce, dès le préscolaire. Par les multiples choix qui s'offrent à lui, l'élève apprend à se connaître, à prendre des décisions, ainsi

qu'à en assumer les suites. Ainsi, nous avons remarqué qu'au préscolaire, les choix des élèves se traduisaient dans les ateliers en après-midi et les ateliers de parents. Les ateliers étaient élaborés par thématique et les enfants n'avaient pas de consignes plus précises que d'être liées à ce thème. Par exemple, si l'atelier s'intitulait « construction », l'élève devait construire, peu importe comment, avec quoi, avec qui, il devait construire.

Au 1^{er} cycle, les élèves ont les *jeudis choix*, ils ont quatre périodes de choix entre art plastique, sciences, univers social et éducation physique. Les enseignants de chaque discipline proposent deux ou trois activités/projets différents durant quatre semaines et les enfants choisissent les tâches, les objets d'apprentissage ou les concepts à aborder. Le tableau 4 présente un exemple des choix offerts aux élèves.

Tableau 4

Choix d'activités offerts aux élèves du 1^{er} cycle au cours des deux premières périodes.

	Arts plastiques	Sciences	Univers social	Éducation physique
Période 1	Animaux en feuilles	Les liquides et les solides	Le plan du quartier	Basketball
Période 2	Le portrait	Les pommes	La ligne du temps	Soccer

À partir des offres d'activité, l'élève devait faire des choix. Il ne pouvait donc s'inscrire au soccer et à la ligne du temps, car ces activités étaient offertes à la même période. Les élèves devaient également faire des choix lors des « cinq au quotidien », des comités engagement, des ateliers de parents, des travaux personnels ainsi que des projets personnels.

Au 2-3^e cycle, il s'agit sensiblement des mêmes choix, mais en plus, il y a les périodes *nuages* (environ 12 par semaine) où les élèves choisissent leur horaire, parmi les champs

suivants : sciences, écriture, lecture, anglais, éducation physique, mathématiques et musique, tout en ayant certaines contraintes à respecter. Ils établissaient leur horaire le jeudi ou le vendredi pour la semaine suivante. Voici quelques exemples de contraintes : ils devaient absolument choisir une période d'écriture, de lecture et de mathématiques le lundi ou le mardi. Ainsi, ils assistaient à une mini-leçon en début de semaine et ils se concentraient sur la notion explorée pour les jours suivants. Toutes les disciplines ne sont pas offertes à chaque période *nuage*, donc les élèves devaient s'assurer de planifier leur horaire en fonction de pouvoir assister à tous les cours nécessaires dans la semaine. À la fin des périodes, ils s'autoévaluaient sur leur engagement qu'ils devaient ensuite justifier auprès l'enseignant. Marie (enseignante de 2-3^e cycle) expliquait, en entrevue, que pour certains élèves, cette tâche était complexe et qu'elle nécessitait un soutien constant. Afin de respecter le rythme de l'enfant, il est arrivé qu'un élève ait le même horaire pour une durée de quatre semaines, qu'il modifiait ensuite petit à petit.

Le vendredi matin, les élèves étaient en comité engagement. Différents comités sont chapeautés par les enseignants et les élèves en choisissaient un dont ils seront membres durant l'année complète. Chaque comité est ouvert aux élèves de la 1^{ère} à la 6^e année. Les élèves de maternelle se joindront à un groupe à compter du mois d'avril. Il y a le comité démocratique, vert, communautaire, culturel, « cuisine Sans T », petits projets, vie active. Voici quelques exemples de réalisations des comités : organisation de collectes de sang par le comité communautaire, mini-marathon par le comité vie active (les fonds amassés ont été remis à la fondation Mira), production de leur propre nettoyant tout usage biologique et gestion du jardin intérieur et extérieur par le comité vert, etc. Nos observations et les propos entendus lors des entrevues permettent de constater que par le biais de ces comités, les élèves sont amenés à

travailler en interdisciplinarité et à effectuer différentes tâches nécessaires à la réalisation de leurs projets : appels téléphoniques aux différentes entreprises, création d'affiches, diffusion de messages à l'interphone, messages dans les classes, etc.

De plus, nous avons remarqué que dans chaque discipline l'enseignant s'assurait de conserver des traces de la progression de l'élève, soit dans l'agenda de l'élève ou à même le cahier. Des grilles d'autoévaluation et des commentaires étaient inclus dans l'agenda. Une fois par semaine, l'enseignant discutait avec quelques élèves. Cette période se nommait période *cœur*. Sur une feuille prédéterminée, ils indiquaient leur niveau d'autonomie et d'engagement dans les différentes disciplines. Par la suite, ils formulaient des objectifs et avec l'aide de l'enseignant et des autres élèves, ils proposaient des solutions pour atteindre ledit objectif. À l'aide de l'agenda et des traces que les spécialistes laissent dans les cahiers, l'enseignant régulier pouvait évaluer la progression de l'élève et l'aider dans la recherche d'objectifs futurs.

En plus des comités, les élèves doivent s'investir dans un projet personnel. Ce dernier permet d'apprendre de nouvelles informations, de se connaître en tant qu'apprenant, d'apprendre à connaître les autres, de développer sa confiance en soi ainsi que la confiance en l'autre et de transférer ses apprentissages dans des situations de la vie quotidienne. Le projet personnel permet également de développer la responsabilisation, la satisfaction personnelle, l'autonomie, la maturité. Il occupe une place prépondérante dans la culture scolaire alternative. Bien que l'ampleur, la démarche et le résultat de celui-ci diffèrent d'un niveau scolaire à un autre, les élèves effectuent des projets dès la maternelle. Par exemple, à ce stade, les élèves présentaient des dessins qu'ils avaient faits à la maison, ou un nouveau jeu qu'ils avaient appris, etc. Lors de leur présentation, ils devaient expliquer pourquoi ils avaient choisi ce dessin ou ce

jeu, ce qu'ils en aimaient ou n'aimaient pas, etc. Par la suite, les autres élèves formulaient des commentaires constructifs en lien avec ce que leur collègue avait présenté.

Au 1^{er} cycle, ils font beaucoup de travaux personnels (TP). Les TP ont les mêmes visées que le projet personnel, mais à plus petite échelle. Par exemple, certains TP que les élèves ont présentés durant la période de collecte de données ont entre autres pris la forme de recettes (croustade aux pommes, brownies, biscuits au chocolat). Une élève s'intéressait aux desserts préférés des élèves de sa classe, elle a donc effectué un sondage et présenté les résultats à l'aide d'un diagramme à bandes.

Au début du mois de décembre, les élèves du 2-3^e cycle ont commencé à réfléchir à leur projet personnel et ils entamaient les premières étapes de la démarche, soit l'émergence des idées et la planification. Les enseignantes expliquaient qu'un projet personnel effectué en 3^e année n'aurait pas la même ampleur qu'un effectué en 6^e année. Les attentes diffèrent selon le niveau des élèves. L'enseignant peut amener l'élève à complexifier la problématique ou réorienter la nature de son projet. Par exemple, Simon un élève de 5^e année, voulait organiser un tournoi de hockey, Marie (l'enseignante), discutait avec lui afin de l'aider à réaliser qu'il possédait déjà beaucoup de connaissances sur le hockey et que cela ne lui permettrait pas d'en apprendre davantage. Par contre, dans afin de respecter son intérêt, elle proposa à Simon d'organiser le tournoi avec l'aide d'un éducateur spécialisé dans le cadre d'une activité parascolaire plutôt qu'en projet personnel. Simon a accepté cette suggestion.

Certains élèves avaient déjà des idées de projet : travailler sur les effets spéciaux, sur des personnages historiques, sur les musiques du monde, etc. Une élève de 4^e année voulait faire

un projet sur les écoles du monde. Elle voulait commencer par comparer les écoles de son quartier avec l'école qu'elle fréquente. À proximité, il y a une école anglophone et une école régulière. Dans le cadre d'un projet en anglais, elle a déjà visité l'école anglophone, donc elle a fait les démarches nécessaires pour aller à l'école régulière durant une demi-journée. Pour s'assurer de vivre pleinement l'ambiance et le fonctionnement de l'école régulière, elle a choisi le moment idéal, selon elle. Pour cela, elle a considéré les différentes activités à l'horaire. Ne voulant pas y aller un vendredi après-midi ni pendant un cours d'anglais, elle a choisi d'y aller un jeudi.

Lors des périodes allouées au projet personnel, les élèves complétaient un tableau en indiquant leurs objectifs à atteindre, ce qu'ils avaient réussi à accomplir ou non, et une réflexion sur les raisons expliquant l'atteinte ou non des objectifs. Au moment de quitter le milieu d'observation, les élèves étaient dans la phase d'émergence, ils se rendaient à la bibliothèque pour faire de la recherche ou consultaient Internet. D'autres se questionnaient sur ce qu'ils voulaient faire. Chacun semblait progresser à son rythme et l'enseignant agissait à titre de guide, de conseiller et de personne-ressource.

Outre l'implication des enfants, dans un esprit de coopération et dans un milieu où l'expertise de chacun est reconnue, l'implication des parents est l'un des critères d'inscription à cette école. Chaque mois, les parents doivent être présents à l'école pour un minimum de trois heures en classe, en plus d'une heure dans l'un des comités. Pour l'aide en classe, les enseignants envoyaient un calendrier mensuel avec les dates et les périodes de la journée pour lesquelles les besoins étaient prioritaires et les parents s'inscrivaient aux moments qui leur convenaient davantage. Par contre, il était possible qu'une fois rendus à l'école, les besoins aient changé et

que les parents soient dirigés dans une autre classe. Nous avons observé que la flexibilité et la capacité d'adaptation de tous les acteurs font partie intégrante de ce milieu. Lorsque les parents venaient aider en classe, on pouvait leur demander d'animer une activité déjà préparée par les enseignants, ou de circuler pour répondre aux questions. Nous avons remarqué que lorsque les parents étaient présents l'enseignant travaillait une notion précise avec un sous-groupe de trois-quatre élèves. De plus, en entrevue semi-dirigée, Christine expliquait que le fait d'avoir un ratio de 16-18 élèves et des parents qui viennent co-enseigner permettait aux enseignants d'être avec un petit groupe d'élèves à besoins particuliers et d'assurer un suivi adéquat auprès des élèves. Danielle mentionnait que les parents peuvent donner des trucs, qu'ils transmettent leurs connaissances de différents moyens, mais de façon aussi efficace.

Une des particularités de cette école est que les parents prenaient les élèves en charge les mercredis après-midi, en animant différentes activités. Les parents proposaient des ateliers d'une durée de 7-8 semaines et les élèves s'inscrivaient à ce qu'ils voulaient. Les activités proposées variaient chaque session, mais les principales étaient : initiation au patin, initiation au kick-boxing, atelier culinaire, initiation à l'espagnol, jeux de société, jeux sportifs. Certains ateliers étaient ciblés pour les élèves de la maternelle à la 2^e année, ou de la 3^e année à la 6^e année, tandis que d'autres étaient offerts à tous. Durant ce temps, les enseignants étaient en rencontre, afin de discuter d'un thème précis, en équipe-cycle ou en équipe-école, selon les besoins. Les membres du personnel expliquaient l'importance de ces rencontres pour permettre la continuité des apprentissages de la maternelle à la 6^e année.

Le service de garde a également adopté les valeurs et le fonctionnement de l'école alternative. La directrice du service de garde a décidé d'adopter le même fonctionnement et de

travailler sur les mêmes valeurs pour assurer le suivi et la cohérence entre les interventions en classe et hors classe. Chaque jour, les éducateurs proposaient des activités que les enfants avaient préalablement suggérées. Ces derniers décidaient alors ce qu'ils souhaitaient faire. Les groupes du service de garde sont donc multiâge également. Lors de nos observations, il y avait souvent une activité au gymnase, une activité culinaire, une activité créative et une activité à l'extérieur. Le local de la bibliothèque était toujours accessible pour les enfants qui préféraient lire, dessiner ou s'occuper par eux-mêmes. Cet espace était accessible pour ceux qui ne ressentaient pas le besoin d'être animé ou en action.

La figure présentée à la page suivante représente les caractéristiques principales de la culture scolaire de l'école alternative observée. À la lumière des résultats recueillis, il est possible de constater que les six valeurs scolaires chapeautent ces caractéristiques culturelles et que celles-ci sont réfléchies, établies et organisées de façon à favoriser le développement des valeurs du projet éducatif.

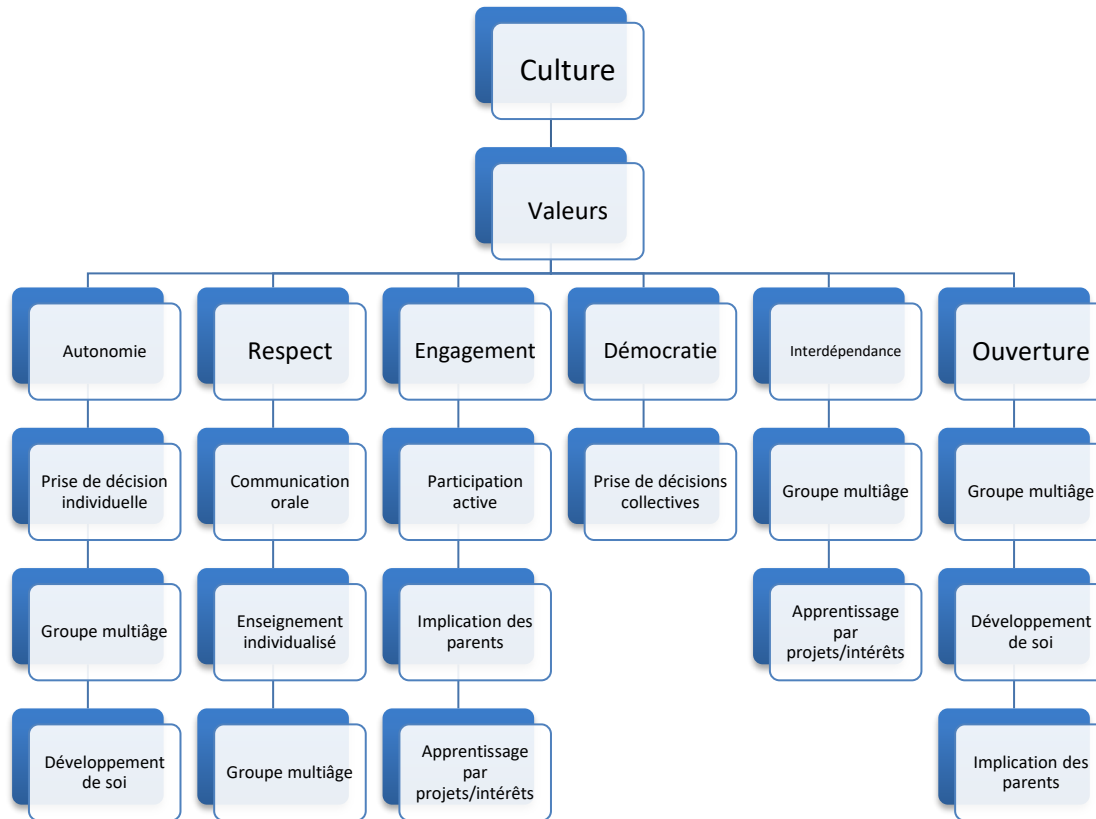


Figure 2. Caractéristiques de l'école alternative observée.

Cette figure démontre que les principales dimensions de la culture scolaire alternative sont les caractéristiques mises en œuvre pour développer les valeurs du projet éducatif. Puisque la culture présente une dynamique et une continuité, certaines caractéristiques sont reliées à plus d'une valeur. Nous pouvons donc affirmer que les valeurs de l'école sont omniprésentes et qu'elles sont au cœur de cette culture scolaire et du fonctionnement de cette école alternative.

Plusieurs autres éléments en lien avec la culture scolaire de cette école alternative seront présentés dans les paragraphes suivants, visant à décrire l'agentivité et le bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers.

4.2. L'agentivité

L'agentivité réfère au pouvoir que l'élève a sur et pour ses apprentissages. Tel qu'avancé dans les chapitres précédents, il importe que la structure scolaire permette et encourage cette prise de pouvoir. Plusieurs manifestations d'agentivité ont été observées dans les diverses classes de cette école alternative. L'élève est l'acteur principal. Tout est mis en place et réfléchi pour lui et il est au cœur de sa réussite.

Les situations suivantes, observées durant notre collecte de données, témoignent de l'importance accordée à l'élève et à ses intérêts/besoins, et ce, dans une diversité de situations. Par exemple, les élèves avaient le choix de lire pour eux-mêmes ou pour d'autres personnes. Ils pouvaient s'affirmer s'ils ne se sentaient pas aptes à effectuer le travail demandé et l'adulte tentait de les aider à trouver des moyens leur permettant de s'engager dans la tâche. Lors d'une entrevue de lecture, l'enseignante demandait aux élèves si les livres les intéressaient, ou s'ils préféreraient en choisir d'autres. Quelques fois, elle imposait deux livres et l'enfant avait le choix parmi ces derniers. L'enseignante expliquait qu'elle avait une intention d'évaluation précise pour cet élève et que ces livres répondaient au dit objectif.

Lors de nos observations, nous avons noté plusieurs caractéristiques démontrant l'agentivité des élèves. Malgré la flexibilité et la diversité de l'horaire, les élèves savaient quelles tâches ils devaient effectuer. Ils avaient des occupations variées, accomplissaient différentes activités et avaient pourtant peu recours à l'enseignante. En cas de difficulté, ils pouvaient écrire leur nom au tableau, ou demander de l'aide à leurs collègues.

Les enseignants semblaient profiter de toutes les opportunités pour rendre les élèves actifs dans leur apprentissage. Par exemple, au préscolaire l'enseignante expliquait à un élève comment attacher son soulier et elle lui demanda de pratiquer un peu avant de retourner à son jeu. Dans la classe de Danielle, nous avons observé que certains élèves manifestaient le désir de vouloir changer leur bureau de place, l'enseignante a profité de l'occasion pour créer une situation mathématique dans laquelle les élèves devaient proposer de nouveaux plans de classe en respectant certaines contraintes.

Nos observations nous ont permis de noter que les apprentissages étaient effectués à partir de ce que les élèves accomplissaient. Par exemple, au 2-3^e cycle, pour travailler l'estimation et la mesure, les élèves devaient sauter le plus loin qu'ils pouvaient et estimer/mesurer leurs sauts. En anglais, ils effectuaient un projet de correspondance avec des élèves d'une école anglophone avant de faire une visite mutuelle de leurs écoles.

Les élèves semblaient être en contrôle de leurs actions. À cet effet, différentes manifestations ont été observées. Par exemple, les enseignantes demandaient aux enfants de se choisir une place où ils ne seraient pas tentés de parler avec leur voisin et ils y parvenaient, sinon ils changeaient de place en cours d'activité. Bien que cette responsabilité revienne aux élèves, nous avons observé qu'à quelques reprises, l'enseignante prenait la décision de demander à certains de changer de place. Une autre manifestation d'autocontrôle est que durant une présentation, un élève de 1^{er} cycle a dit à ses collègues « je ne me sens pas écoutée ». À un autre moment, durant les activités, les élèves discutaient de ce qu'ils étaient en train de faire et semblaient concentrés sur la tâche. À quelques reprises, certains élèves perdaient le fil et

n'étaient plus en action, mais ils y revenaient par eux-mêmes, par des rappels de l'enseignante ou d'autres collègues.

Nos observations ont permis de relever des manifestations d'autonomie de la part des élèves 2-3^e cycle. Ils n'avaient pas besoin que l'enseignante soit en classe le matin pour s'occuper. Parfois elle discutait avec un parent à l'extérieur de la classe et les élèves savaient quoi faire et commençaient leur routine du matin. Bien que la majorité d'entre eux commençait rapidement leurs tâches, certains élèves, qui avaient besoin de plus d'encadrement, attendaient une consigne de la part de l'enseignant ou d'un collègue de classe. Ces différents exemples témoignent du contrôle que les élèves avaient et qu'ils prenaient.

Dans cette culture scolaire, nous avons remarqué que les élèves pouvaient prendre des initiatives et contribuer au bien commun de la classe. Par exemple, dans une classe de 1^{er} cycle, certains élèves ont fabriqué une affiche pour rappeler de nettoyer le coin écriture une fois l'activité terminée. Un autre élève a remarqué que le tableau de choix pour les cinq au quotidien n'était pas complété, alors il a demandé à l'enseignante la permission de le finir. Nous avons observé que les interactions constructives et respectueuses entre les élèves étaient fréquentes et favorisées. Nous considérons qu'il s'agit d'une communauté qui est là pour apprendre, et non pour rendre à l'enseignant ce qu'elle attend d'eux et être en compétition les uns envers les autres. Ainsi, l'entraide entre les élèves était une pratique courante. Nous avons observé, une élève du préscolaire qui a échappé des feuilles qu'elle distribuait et immédiatement, 2-3 élèves sont venus l'aider, sans que personne ne le demande. À un autre moment, une éducatrice spécialisée est entrée dans la classe d'anglais avec une élève et elle a demandé si cette dernière était dans ce cours, l'enseignant a répondu qu'il ne le savait pas, ensuite une autre élève est venue voir et a

dit : « je vais t'aider à regarder dans ton agenda. » Il appert que la responsabilité est remise à l'élève et non à l'enseignant, et dans ce contexte, un élève a pris la liberté d'entraîner sa collègue. Nous avons également observé qu'à plusieurs reprises les élèves se posaient des questions entre eux, au lieu de toujours se référer à l'enseignant. De plus, ils ont la possibilité ou prennent l'initiative de fournir de la rétroaction comportementale à leurs collègues. Par exemple, dans la classe de 2-3^e cycle, Sam dit à Éric: « tu devrais mieux t'organiser dans ton matériel, ainsi tu retrouverais tes choses ». Au préscolaire, on entendait des propos tels que : « allez, tu vas réussir » « l'union fait la force ! » « Essaie comme ça et comme ça ! » Ces différents exemples observés durant notre présence à cette école permettraient d'avancer que cette structure scolaire semble favoriser les relations harmonieuses, dans lesquelles les différents acteurs se sentent en sécurité et respectés pour les personnes qu'ils sont. La figure suivante représente les principales manifestations d'agentivité observées et l'interaction entre celles-ci.

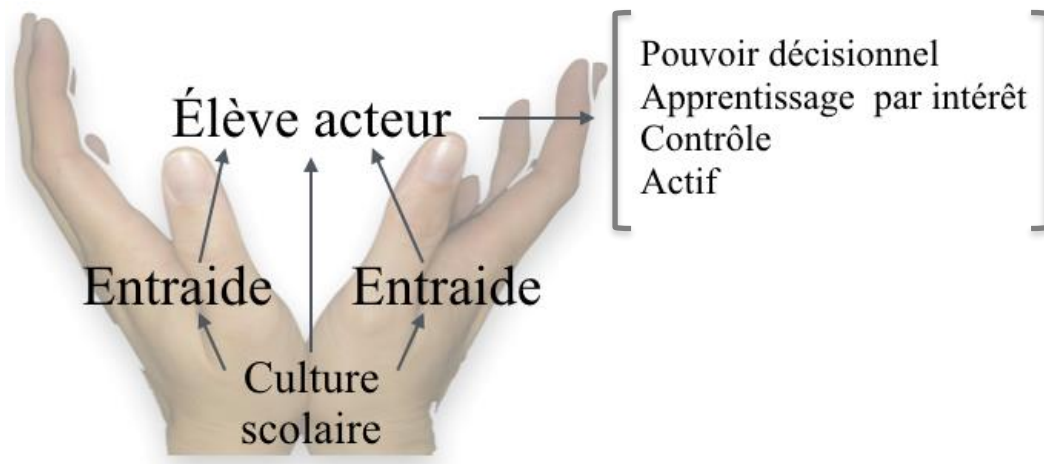


Figure 3. Les principales manifestations d'agentivité observées.

En effet, les observations effectuées tout au long de la collecte de données permettraient de constater que la culture scolaire soutient l'élève dans son rôle d'acteur principal quant à ses

apprentissages. L'entraide, telle qu'expliquée dans cette section, se révélait continuellement présente, elle semblait pratiquée et valorisée par tous les acteurs. De plus, l'entraide de tous semble contribuer à ce que l'élève soit l'acteur principal de ses apprentissages. Selon nos observations, cette agentivité se reflétait par le pouvoir décisionnel que les élèves pouvaient exercer et que l'environnement scolaire permettait. Les apprentissages qui s'effectuaient à partir des intérêts des élèves semblaient être au premier plan dans cette école. Nous estimons que l'agentivité des élèves se traduisait également lorsque nous les voyions en action et en contrôle de leurs faits et gestes.

Les différents éléments exposés dans cette section permettent de décrire l'agentivité des élèves. Il importe maintenant de présenter les manifestations du sentiment de bien-être observées dans cette culture scolaire alternative.

4.3. Le sentiment de bien-être

Le bien-être se définit comme étant la sensation éprouvée lorsqu'il y a satisfaction de ses besoins sur les différents aspects de la vie (physique, émotionnel, intellectuel, social et interpersonnel). Le sentiment de bien-être est un processus circulaire, propre à chaque individu et qui est favorisé par huit caractéristiques essentielles. Caractéristiques que nous avons présentées dans le chapitre du cadre conceptuel.

Tableau 2

Caractéristiques essentielles du sentiment de bien-être (Csikszentmihalyi, 2004 p. 58-59).

1. La tâche entreprise est réalisable, mais constitue un défi et exige une aptitude particulière;
2. l'individu se concentre sur ce qu'il fait;
3. la cible visée est claire;
4. l'activité en cours fournit une rétroaction immédiate;
5. l'engagement de l'individu est profond et fait disparaître toute distraction
6. La personne exerce un contrôle sur ses actions;
7. la préoccupation de soi disparaît, mais paradoxalement, le sens de soi est renforcé après cette expérience;
8. la perception de la durée est altérée.

Plusieurs manifestations d'état de bien-être ont été observées lors de la collecte de données. Les différentes tâches présentées par le milieu scolaire et choisies par les élèves nous paraissaient réalisables, mais elles semblaient également constituées en des défis à relever pour ces derniers. Puisqu'ils étaient constamment en action, soit en projet personnel ou en comité de groupe, les tâches présentaient des défis tant en ce qui concerne la gestion du temps (mener un projet à terme et s'organiser dans les différentes étapes) que dans la gestion des relations personnelles et sociales lors de projets en groupe. Par exemple, en musique, les élèves avaient l'occasion d'essayer de jouer du carillon, tout en ayant la possibilité de changer d'idée. Lors d'une période d'observation durant ce cours, nous avons noté que l'enseignant avait dit à un élève : « C'est difficile de jouer du carillon, mais essayes et si tu veux, tu continues et sinon tu changes d'instrument » (Annie, observation 2 nov. 2015). En projet personnel (projet à la maison), un enfant de 2^e année avait trouvé une recette de biscuits au chocolat, et il l'avait faite par lui-même. En effectuant son projet, l'enfant a décidé de doubler la recette pour en amener à l'école tout en réservant quelques morceaux à offrir à son père.

Nos observations constantes dans ce milieu nous ont permis de remarquer que, dans cette communauté, les apprentissages s'effectuaient généralement au-delà du programme. Autrement dit, nous avons observé que les élèves travaillaient selon leurs intérêts et que le PFEQ servait surtout de ligne directrice.

Selon nos observations, la plupart des élèves semblaient engagés dans les différentes activités et s'ils discutaient entre eux, c'était à propos de la tâche à effectuer. Toutefois, si l'élève ne parvenait pas à se recentrer sur la tâche ou s'il semblait plus passif, les intervenants prenaient le temps d'échanger avec ce dernier, afin que l'élève verbalise les raisons pour lesquelles il n'était pas en mesure de se concentrer. Cette technique d'intervention démontre à quel point le bien-être des élèves demeure important pour favoriser les apprentissages.

Nous avons remarqué que les élèves semblaient se connaître comme apprenants : les méthodes de travail favorables, leurs besoins, leurs capacités. Leurs agissements visaient à répondre à ces besoins individuels. Par exemple, certains allaient chercher eux-mêmes des coquilles et des objets sensoriels lorsqu'ils réalisaient qu'ils avaient de la difficulté à se concentrer. Ils semblaient être engagés : lorsque d'autres élèves présentaient des rapports de lecture, d'actualité ou des projets personnels, ils posaient des questions et ils formulaient des commentaires constructifs. Nous avons remarqué qu'ils s'encourageaient fréquemment entre eux. Par exemple en musique, ils jouaient une portée plus difficile et un élève a dit « Go, cette fois, on va l'avoir » et ils ont réussi. Puisqu'ils ont l'opportunité de gérer leur horaire (par les périodes *nuages* ou les *jeudis choix*), nous pensons qu'ils sont davantage motivés et engagés le moment venu.

Lors des entrevues avec les enseignantes et les parents, différents propos reflétaient que les enfants éprouvaient un sentiment de bien-être à fréquenter cette école. Par exemple, tous les parents (6) disaient que leurs enfants semblaient heureux d'aller à l'école, qu'ils ne demandaient pas de rester à la maison en raison de malaises physiques. De plus, les parents affirmaient qu'il est difficile de prendre des rendez-vous médicaux, car les enfants ne veulent pas manquer les différents événements de tous les jours, par exemple, les ateliers de parents le mercredi, les *jeudis choix* et les comités engagement le vendredi. Des parents affirmaient voir leurs enfants devenir autonomes et avoir 1001 idées de projets personnels à effectuer. Une maman racontait que lorsque ses enfants sont « tannants » elle leur dit : « arrêtez, sinon vous n'irez pas à l'école demain, » et les enfants disaient « non! On veut y aller! » En entrevue individuelle, une maman d'enfant à besoins éducatifs particuliers mentionnait qu'elle pensait que son enfant éprouvait du bien-être à l'école. En effet, elle disait que son enfant était motivé, même s'il était très fatigué le soir. La mère expliquait que pour son travail personnel, son enfant voulait écrire un livre, et ce, malgré le fait que la fluidité de sa lecture variait de jour en jour et selon sa motivation. Elle nous a expliqué que malgré tout, puisque son fils avait un objectif, cela lui confirmait qu'il voulait apprendre et qu'il se sentait heureux à cette école.

La directrice mentionnait pour sa part que « le taux d'absentéisme est très faible, je dirais environ 3-5 absences par jour et non 20-25, tel qu'on peut le voir dans les écoles régulières ». Elle-même en tant que maman d'enfants fréquentant une école alternative remarquait que ses enfants voulaient fréquenter l'école :

Je n'ai pas eu à prendre de congés avec mes propres enfants parce qu'ils avaient des bobos au ventre ou rien, quand l'enfant n'est pas bien, ça s'en va dans son ventre et des maux de ventre, maux de tête, ces enfants-là en ressentent beaucoup quand ils

sont stressés, quand ils ne sont pas bien à l'école, ça sort physiquement, eux autres leur corps leur parle (Chantal, entrevue le 3 décembre 2015).

Les enseignantes remarquent elles aussi que les enfants semblent contents d'être à l'école, ils arrivent heureux, souriants, avec plusieurs choses à raconter. Ils sentent qu'ils sont à leur place qu'ils sont écoutés et respectés. Voici un extrait d'entrevue avec une enseignante de 2-3^e cycle :

On travaille beaucoup le respect, donc s'ils sentent qu'ils se font intimider, la différence je pense qu'on la travaille beaucoup, donc tu es différent dans quelque chose, tu ne devrais pas te sentir intimidé, on travaille tellement ça donc oui j'imagine qu'ils sont heureux dans le quotidien (Hélène, entrevue le 18 novembre 2015).

Une autre enseignante expliquait, lors de l'entrevue, que puisque plusieurs possibilités sont offertes aux élèves, ils ont plus de chances d'être heureux, même s'il y a des tâches qu'ils aiment plus ou moins. Dans l'ensemble, ils ont plus d'occasions d'être bien. Une autre enseignante affirmait qu'à la fin de la journée, il lui arrivait de dire aux élèves qu'il faudrait une période de plus dans la journée et certains approuvaient.

Tout au long de notre passage dans cette école, d'une durée de huit semaines, nous n'avons remarqué aucune évaluation sommative. Contrairement à ce que le Conseil supérieur de l'éducation (2016) avance pour les écoles traditionnelles, dans notre milieu de recherche les élèves ne paraissaient pas comparés entre eux ni évoluer dans un contexte uniformisé et compétitif où l'erreur est pénalisée. Nos observations démontrent que les évaluations étaient quotidiennes, variées et qu'elles visaient la fonction d'aide à l'apprentissage, en amenant l'élève à réaliser lui-même ses apprentissages et ses accomplissements. Il est possible de postuler que l'absence d'une évaluation anxieuse favorise le sentiment de bien-être des élèves. Rajouter composantes du bien-être.

Ces différents propos observés et entendus durant notre présence dans cette école témoigneraient des conditions dans la culture scolaire et des manifestations de sentiment de bien-être qu'éprouvent les élèves à fréquenter cette école. En effet, puisque l'école alternative offre des opportunités éducatives pour tous les élèves en adaptant sa culture à leurs besoins, nous croyons qu'elle favorise le sentiment de bien-être des ceux-ci.

La *Figure 4* permet de schématiser la synthèse des observations en lien avec le sentiment de bien-être chez les élèves. À la lumière de nos observations, nous pouvons avancer que la culture scolaire privilégie les tâches comportant des défis, nécessitant l'entraide de tous les acteurs, que les projets naissent des intérêts des élèves, que les rétroactions fréquentes et constructives ainsi que les encouragements sont des caractéristiques qui favorisent un sentiment de bien-être chez les élèves. Ce sentiment se manifeste par des élèves souriants, concentrés, qui souhaitent aller à l'école et qui sont engagés dans leur apprentissage.

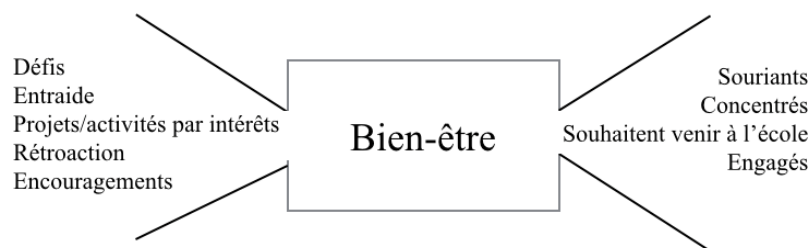


Figure 4. Manifestations du sentiment de bien-être observées.

Après avoir décrit les dimensions de la culture scolaire d'une école alternative de niveau primaire et décrit l'agentivité et le sentiment de bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers, il importe maintenant d'identifier la dynamique entre ses trois concepts.

4.4. Dynamique entre la culture scolaire, l'agentivité et le bien-être des élèves.

L'analyse de cette culture scolaire répond à ce que Meirieu (2009) appelle le principe d'éducabilité. En effet, nos observations ont permis de confirmer que l'école alternative fournit les opportunités éducatives pour tous les élèves en adaptant sa culture à leurs besoins.

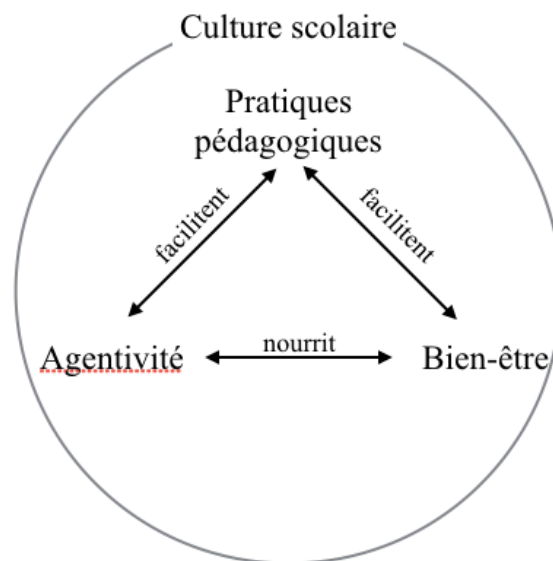


Figure 5. Dynamique entre la culture scolaire, les pratiques pédagogiques, l'agentivité et le sentiment de bien-être des élèves.

Ce schéma met en lumière les relations entre les différents concepts de cette recherche. Les résultats de celle-ci suggèrent que la culture scolaire alternative favorise les pratiques pédagogiques autonomisantes et sécurisantes. Ces dernières encouragent et préconisent l'agentivité et le sentiment de bien-être de tous les élèves. En effet, les résultats confirment que les élèves ont le pouvoir sur et pour leurs apprentissages, donc que l'agentivité est valorisée et présente dans cette culture scolaire. Les caractéristiques du sentiment de bien-être et l'agentivité se nourrissent donc mutuellement. Différentes situations observées témoignent de cette relation.

Par exemple, lorsque les élèves étaient actifs dans leurs apprentissages, nous remarquons également qu'ils étaient engagés dans la tâche, qu'ils semblaient être concentrés et éprouver un sentiment de satisfaction.

La prochaine section présentera les relations entre les résultats exposés dans ce chapitre et les éléments issus de la problématique, afin d'en permettre une meilleure compréhension.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Avant d'entamer la discussion, il importe de se remémorer l'objectif principal de cette recherche, lequel est de dresser le portrait de la dynamique entre les caractéristiques de la culture scolaire d'une école alternative de niveau primaire et l'agentivité et le sentiment de bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers. Les objectifs spécifiques consistent à : 1) observer et décrire les dimensions de la culture scolaire d'une école alternative de niveau primaire ; 2) observer et décrire l'agentivité et le bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers ; 3) identifier la dynamique entre la culture scolaire, l'agentivité et le bien-être des élèves.

Nous considérons que les résultats présentés dans le quatrième chapitre permettent de répondre à l'objectif principal ainsi qu'aux objectifs spécifiques. Dans cette section, nous reprendrons les concepts utilisés au cours de cette recherche et nous établirons des liens entre les différentes sources de données recueillies et les résultats découlant de l'analyse.

5.1. Les élèves à besoins éducatifs particuliers

Tel qu'expliqué dans la problématique, l'école et sa culture scolaire traditionnelle ne conviendraient pas à tous les élèves. Ceux qui n'apprendraient pas au rythme de la majorité présenteraient des besoins éducatifs particuliers. Roiné (2011) mentionne qu'il est possible que les élèves aient des besoins particuliers en raison des normes scolaires imposées et des diverses adaptations menées auprès de cette population. En effet, certains enseignants réduiraient leurs attentes envers les élèves BEP, en leur proposant des tâches d'exécution au détriment de tâches de compréhension. Au Québec, il existerait diverses méthodes d'individualisation pour favoriser l'apprentissage des EBEP, mais ces dispositions comporteraient un grand nombre de lacunes et

de limites, car ces élèves seraient soumis à des tâches singulières/réductrices, sans problématique ou sans exploration de solution. (Lupart, Whitley, Odishaw *et al.* 2006 ; Roiné, 2011)

Dans le contexte de l'école alternative publique québécoise dans laquelle nous avons effectué notre collecte de données, nos observations ont permis de confirmer que les enseignants refusent d'utiliser l'approche de réduction des exigences pour les EBEP. Au contraire, les pratiques pédagogiques prônées dans cette culture scolaire sont autonomisantes et sécurisantes. Lors des entrevues semi-dirigées, plusieurs enseignantes mentionnaient qu'elles individualisaient leurs exigences selon la personnalité et les besoins de chaque enfant. L'individualisation s'effectue également avec les élèves n'étant pas identifiés comme EBEP, et ce, toujours en visant le développement de leur plein potentiel. Nous pouvons reprendre ici les propos de Bouchard qui affirme que « l'égalité des chances, c'est l'inégalité du traitement. L'équité c'est traiter les gens de façon inégale afin que tous aient la même chance » (2012, p. 171). Nos observations ont permis de confirmer que dans cette école alternative, les étiquettes ne font pas partie de la culture, car les caractéristiques de cette dernière font en sorte que ces difficultés ne seraient pas construites ni consolidées par cette culture.

Tel que mentionné dans les chapitres précédents, les écoles alternatives publiques forment des groupements multiâges, mais homogènes en ce qui à trait au développement cognitif et des besoins d'apprentissage. De plus, les enseignants diffèrent pour plusieurs disciplines et les évaluations sont fréquentes et répondent à la fonction d'aide à l'apprentissage. Ces pratiques se distingueraient de la culture scolaire traditionnelle, qui prônerait plutôt le suivi

et le groupement par disciplines, le cheminement selon l'âge, le fait de changer d'enseignants chaque année et l'évaluation du rendement des élèves (Dudley-Marling, 2004).

Perret-Clermont (2001) explique que l'apprentissage se réaliserait par la genèse de nouveaux savoirs, par le biais d'expériences vécues et non seulement par des connaissances révélées par un « adulte-expert ». Les pratiques pédagogiques de l'école alternative abonderaient en ce sens en favorisant l'apprentissage par projet et la démocratisation des savoirs lors d'expériences. À travers de nombreuses présentations orales, les élèves transmettent leurs nouvelles connaissances à leurs collègues, et ainsi, l'enseignant n'est pas le seul expert des savoirs à acquérir et à les communiquer. Lorsque l'enseignant agit à titre d'expert, c'est à partir d'opportunités créées par les élèves, qui auraient donc du sens pour eux.

De plus, tel que discuté dans la problématique, Thouny et Catteau (2012) affirment que pour favoriser l'apprentissage des EBEP, il ne suffirait pas de différencier l'enseignement : il faudrait également tenter de modifier les pratiques éducatives. En effet, d'autres chercheurs (Driscoll, 2005; Marshall, 1992; Slavin, 2006; Woolfolk, 2004 cités par Loyens, 2007) mentionnent qu'il est possible de permettre aux élèves l'accès à un environnement d'apprentissage qui diverge de celui qui est répandu. Il s'agirait de leur offrir a) un système motivant et complexe, b) des projets authentiques; c) un environnement dans lequel il est possible de discuter, de négocier et de diviser les rôles et les tâches ; d) des représentations nombreuses et diversifiées, des connaissances à intégrer, à apprendre; e) la chance de comprendre et d'assimiler le principe primordial voulant que les apprentissages se structurent progressivement ; et f) que l'élève soit l'acteur principal, au cœur de l'enseignement-

apprentissage et du succès qui en résulte (Driscoll, 2005; Marshall, 1992; Slavin, 2006; Woolfolk, 2004 cités par Loyens, 2007).

Les observations effectuées lors de notre collecte de données nous permettent de montrer que l'école alternative répondrait aux caractéristiques d'enseignement-apprentissage mentionnées dans le paragraphe ci-haut. En effet, l'élève serait au cœur de ses apprentissages et l'environnement stimulant et complexe dans lequel il évolue lui permettrait d'effectuer différentes tâches/projets authentiques et ainsi de construire ses connaissances par différents moyens.

L'étude menée par Lagana-Riordan *et al.* (2011), portant sur les écoles alternatives aux Etats-Unis, vient en ce sens appuyer la collecte de données de cette recherche. Ceux-ci indiquent que dans ces écoles, les élèves seraient encouragés à s'engager à leur propre rythme dans leurs apprentissages et à se fixer des objectifs. Les enseignants accompagneraient les élèves dans leurs buts et ils discuteraient fréquemment des progrès accomplis et des défis à surmonter. Bien que cette étude ait été effectuée auprès d'une population d'élèves âgés de 15 à 17 ans, nous avons remarqué ces mêmes pratiques dans l'école alternative primaire. En effet les périodes *cœur* prévues à l'horaire, pour les élèves du 2^e-3^e cycle, servaient de régularisation des apprentissages et permettaient d'échanger sur les réalisations effectuées et sur les objectifs à poursuivre.

Ces divers éléments nous incitent à nous pencher plus précisément sur la pédagogie ouverte ainsi que sur les caractéristiques principales de l'école alternative que nous avons observées en les mettant en relation avec les écrits recensés.

5.2. La pédagogie ouverte et les dimensions essentielles de l'école alternative.

Paquette (1992) explique que la pédagogie ouverte se déploierait sur trois axes qui seraient constamment en relation, soit l'activité ouverte d'apprentissage, l'aménagement physique et l'intervention interactionnelle. En complément, Cartier (2007) mentionne que pour favoriser l'engagement des élèves, les activités se devraient d'être significatives, complètes et soutiendraient la recherche de solutions. Par le biais de l'autoethnographie et des divers instruments de collecte de données, nous pouvons soutenir les propos de ces deux auteurs. Effectivement, les observations effectuées dans les différentes classes de niveau primaire ont permis de constater que les activités proposées sont ouvertes et complètes, qu'elles prennent naissance à partir de situations authentiques pour l'élève et qu'elles encouragent l'interdisciplinarité. Par exemple, lors des périodes allouées au comité engagement, les élèves impliqués dans le projet « cuisine Sans T » étaient amenés à lire des recettes, calculer les proportions nécessaires pour la multiplication de celles-ci, les cuisiner et gérer les finances du projet. De plus, lorsqu'ils vendaient leurs collations, ils devaient expliquer les différentes recettes (pour les allergies), tout en interagissant avec leurs collègues. Les projets ou travaux personnels étaient également des situations d'apprentissage véritables et multidisciplinaires pour les élèves. Les activités encourageaient la recherche de solutions, les modalités de présentations sont illimitées et diversifiées. Nos observations permettent d'étayer les propos de Lemay (1994), qui mentionne que l'école alternative favoriserait l'apprentissage interdisciplinaire par projets et non à l'aide de manuels qui sélectionnent les connaissances à acquérir.

En ce qui a trait à l'aménagement physique de l'espace, nos observations concordent avec ce que Paquette (1992) explique ; certains aménagements étaient temporaires alors que d'autres étaient permanents et tous les acteurs étaient concernés dans l'organisation de l'espace. En effet, dans cette école alternative, l'aménagement physique était flexible et les élèves avaient accès à différents locaux pour mener leurs projets à terme. Durant la période d'observation, qui était d'une durée de deux mois, les élèves travaillaient fréquemment à différents endroits : les corridors, la bibliothèque, les locaux du service de garde, etc. Les enseignants savaient où étaient les élèves et avec la présence des parents et des TES, les enseignants pouvaient se promener entre les différents locaux pour accompagner les élèves ou, au besoin, demander à un autre adulte d'aller assister en classe.

Pour ce qui est de l'organisation du temps, Paquette (1992) insiste sur le fait que la planification du temps devrait majoritairement être effectuée par l'élève. Il importe que l'enseignant réserve quelques périodes hebdomadaires pour la réalisation de travaux collectifs, mais pour combler les autres plages horaires, les élèves planifient eux-mêmes leurs projets personnels. Dans le contexte de la classe de niveau préscolaire, les élèves n'ont pas vraiment de pouvoir de décision relié à la planification des tâches, mais plutôt en lien avec le choix des activités à certaines périodes de la journée. Par exemple, ils avaient le pouvoir de décider ce qu'ils souhaitaient accomplir durant la routine du matin ou en atelier l'après-midi. Pour les élèves du 1^{er} cycle, il leur était donné le pouvoir de planifier leur horaire du jeudi. Les *jeudis choix* permettaient ainsi à l'élève de faire des choix parmi des projets en science, en arts, en éducation physique et en mathématiques et ainsi d'organiser 4 périodes de leur journée. Par contre, tel qu'expliqué dans le chapitre précédent, certaines conditions et restrictions

s'appliquaient. L'élève devait donc prendre le temps de réfléchir aux différents choix offerts, et par la suite, assumer les décisions qu'il avait prises. Pour les élèves du 2-3^e cycle, ils avaient davantage de périodes pour planifier leur travail. En effet, en ayant environ 12 périodes *nuages* par semaine à déterminer, ils pouvaient faire des choix en lien avec leur propre style d'apprentissage et ainsi, gérer leur horaire en fonction de leurs intérêts et de leur personnalité. Ils semblaient se connaître en tant qu'apprenants. Lorsqu'ils planifiaient leur horaire pour la semaine suivante, certains mentionnaient choisir en fonction de leurs intérêts : « Je n'aime pas la lecture, donc je ne vais pas commencer ma semaine avec ce cours » ou « J'aime trop les sciences, donc je vais les garder pour mon vendredi après-midi » (Samuel, observation du 26 nov. 2015). Toutefois, l'élève devait respecter certaines contraintes lorsqu'il planifiait son horaire, peu importe le niveau scolaire. Les contraintes sont mentionnées dans le chapitre d'analyse.

De ce fait, dans chaque classe, une variété d'activités et de projets était en cours simultanément et l'enseignant ainsi que les parents présents étaient disponibles pour intervenir, guider et accompagner. Il importe également de mentionner que plusieurs observations ont relevé des manifestations d'entraide entre les élèves, facilitant ainsi le bon déroulement des projets. Nous avons donc pu voir cette école, avec les acteurs et les valeurs transmises, comme étant un réel environnement de construction de sens.

La troisième composante de la pédagogie ouverte est l'intervention interactionnelle. Selon Paquette (1992), il y a quelques attitudes essentielles lorsqu'on intervient en pédagogie ouverte : 1) accepter l'apprenant tel qu'il est ; 2) être transparent, sensible et attentif aux besoins des élèves ; 3) établir/entretenir une relation équitable et juste avec les élèves ; 4) rendre ses

compétences personnelles et professionnelles accessibles aux élèves ; 5) avoir le désir d'apprendre et d'améliorer ses aptitudes et finalement ; 6) être constamment en évolution et en réflexion critique envers ses pratiques enseignantes. Par le biais de notre collecte de données, nous pouvons affirmer que ces attitudes étaient présentes dans cette école alternative et qu'il en était de même pour tous les élèves, qu'ils aient des besoins éducatifs particuliers ou non. En effet, dans le milieu observé, les mercredis après-midi étaient consacrés aux rencontres du personnel et avaient comme objectif de réfléchir, d'évaluer et de modifier les pratiques enseignantes. Nous pouvons également postuler que les relations entre les acteurs étaient basées sur le respect, l'écoute, la démocratie et l'accompagnement. Puisque, chaque jour, les élèves côtoyaient plusieurs enseignants, ils pouvaient ainsi créer des liens de confiance avec différents adultes et non uniquement avec leur enseignant titulaire. À la lumière de ces éléments, nous pouvons affirmer que la pédagogie de cette école alternative correspond aux éléments principaux de l'école alternative telle que décrite par Paquette (1992).

Dans un recueil d'entrevues menées auprès de différents penseurs de l'éducation, Bouchard mentionne que « l'école doit être un lieu d'interaction et d'accompagnement dans le processus d'établissement des connaissances. [...] on peut bâtir à partir des connaissances avec lesquelles les enfants arrivent » (2012, p. 171). L'école alternative dans laquelle nous avons effectué nos observations serait réellement un lieu d'interaction et d'accompagnement entre les différents acteurs. En effet, rappelons que lors des entrevues semi-dirigées effectuées pour cette recherche, les enseignants mentionnaient agir à titre de guides, de chefs de groupe, d'accompagnateurs pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages. Tout cela fondé sur les intérêts et les connaissances des enfants.

Dans notre problématique, nous avons émis l'hypothèse que la culture scolaire alternative accorde une place prépondérante à la pluralité de l'environnement éducatif et qu'elle remet pouvoir d'apprentissages aux élèves. Comme en témoignent les nombreuses manifestations observées, la collecte et l'analyse des données recueillies permettraient de constater que le fait de considérer l'élève comme étant l'acteur principal de ses apprentissages serait une valeur absolue et inévitable dans cette culture scolaire. C'est donc ainsi que l'agentivité pourrait être habilitée à se manifester.

5.3. L'agentivité

Tel qu'expliqué dans le chapitre du cadre conceptuel, le terme agentivité est défini comme étant la faculté de prendre en charge ses actions, comme étant le pouvoir individuel d'être l'initiateur de ses conduites (Lang, 2011; Ricoeur, 2000). Dans les sciences de l'éducation, Demers (2011) explique que l'agentivité identifie l'élève comme acteur principal, ayant un pouvoir d'action sur et pour ses apprentissages ainsi que sur son développement. Par contre, cette agentivité n'est accessible que si la structure environnementale permet à l'élève d'être l'acteur principal. En effet, « cet apprentissage et ce développement requièrent un espace social et discursif non menaçant, des relations intrasubjectives chaleureuses et signifiantes, un espace de réflexion respectueux de l'intégrité et de l'intériorité » (Demers et Sinclair, 2015, p. 324).

À travers notre collecte de données et l'analyse des résultats obtenus, nous pourrions affirmer que la culture scolaire de cette école alternative valorise l'agentivité des élèves et que le fonctionnement de celle-ci est organisé en considérant l'élève comme étant l'acteur principal

de ses apprentissages et de son développement. Les différents exemples présentés dans le chapitre d'analyse — lorsque l'enseignante demande à l'élève si le livre à lire l'intéresse, ou lorsqu'une enseignante dit à Victor qu'elle va l'aider à adopter les attitudes favorisant un travail efficace, par exemple — illustreraient que l'élève est au cœur de ses apprentissages et qu'il a un pouvoir décisionnel. Les intervenants seraient à l'écoute et respectueux des besoins des élèves. Nous considérons que cette école alternative offrirait un espace social non menaçant et que les relations sont soucieuses du respect de l'autre, ce qui correspondrait à l'environnement que Demers et Sinclair (2015) proposent pour favoriser l'agentivité des élèves.

Nous avons également constaté que les enseignants semblaient profiter de toutes les opportunités pour favoriser les apprentissages chez les élèves. Par exemple, au préscolaire, lors de la collation, il était fréquent que l'enseignante demande aux élèves combien d'enfants mangeaient des fruits, légumes, produits laitiers, etc. Les élèves seraient ainsi amenés à effectuer des apprentissages significatifs et en contexte authentique. Rappelons-nous Dominique, au chapitre quatre, qui a suggéré une situation mathématique (présenter des plans de classe) lorsque les élèves ont manifesté le besoin de modifier l'aménagement physique de la classe. De plus, les tâches proposées étaient très souvent authentiques et requéraient la participation active des élèves. Ils semblaient aussi actifs par leur implication dans les différents comités, dans les différents projets proposés par les spécialistes et dans la multitude de choix qui leur étaient offerts tous les jours.

Par le biais de l'autoévaluation effectuée à la suite de chaque période, les élèves étaient amenés à poser un regard critique sur leur engagement plutôt que sur leur performance. Ils avaient également un pouvoir décisionnel sur leurs travaux/projets personnels ainsi que sur les

modalités de présentations. Évidemment, certaines contraintes et exigences devaient être respectées, telles des limites temporelles, des exigences académiques en lien avec les défis cognitifs quant au choix des sujets, mais le contenu et la forme du travail ou du projet étaient généralement remis entre les mains des élèves.

En plus d'être actifs dans leurs apprentissages, la structure de cette école permettait aux élèves d'avoir le contrôle sur leurs actions, et ce, dès le préscolaire. Comme mentionné dans la présentation et l'analyse des résultats, l'enseignante ou l'éducatrice spécialisée remettait à l'élève le pouvoir de choisir une place où il pouvait se concentrer et ne pas se laisser distraire par ses collègues. L'échange, relaté à la page 54 de ce mémoire, entre la TES et l'élève du préscolaire témoignerait de la confiance envers cet enfant, de la compréhension du fait que l'élève serait l'acteur principal et que peu importe son âge et ses capacités, il est capable de prendre de bonnes décisions pour lui. Celui-ci estimait le temps qu'il pensait pouvoir consacrer activement à une tâche sans quitter sa place de travail. De plus, lorsque les élèves entraient en classe, à différents moments de la journée, ils savaient quoi faire, et ce, peu importait si l'enseignante était présente en classe. Ce comportement était encore plus visible, aux 2-3^e cycles, où dès leur entrée en classe, la majorité des élèves entamaient différentes tâches. Il n'était pas nécessaire que l'enseignante les dirige. Pour les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, un tuteur (élève plus âgé) leur était assigné. Ainsi les élèves ayant des BEP pouvaient se référer à leur tuteur avant d'aller consulter l'enseignante. Ces différents éléments permettent d'affirmer que la structure scolaire favoriserait la prise de pouvoir de l'élève sur ses apprentissages, autant au niveau de sa croissance personnelle et sociale qu'au niveau académique.

L'analyse que nous avons effectuée à partir des données recueillies permettrait de confirmer ce que Demers et Sinclair (2015) mentionnaient en ce qui a trait aux caractéristiques favorables à l'apprentissage des élèves. En effet, elles insistent sur l'importance que les relations entre les divers acteurs soient sincères et que les apprenants puissent avoir accès à un environnement réflexif, soucieux du respect de l'autre et à l'écoute de leurs besoins. Nos multiples observations en salle de classe ont permis de noter que les relations entre les acteurs semblaient basées sur le respect, l'écoute et l'entraide. En effet, l'altruisme entre les élèves était spontané et fréquent. Les différents exemples rapportés dans le chapitre précédent démontrent que les relations avec autrui feraient partie intégrante de ce milieu. Dès le préscolaire, des élèves s'empressaient d'aller vers leurs collègues pour proposer du soutien, que ce soit pour aider un élève à ramasser les effets tombés de son étui à crayon ou pour encourager verbalement un élève qui dit qu'il éprouvait des difficultés. La culture scolaire de cette école favoriserait la régulation des comportements et des apprentissages entre les élèves. Plusieurs exemples tirés des observations et des entrevues semi-dirigées vont dans ce sens. Rappelons aussi que lors des présentations orales, les élèves étaient invités à fournir de la rétroaction constructive à leurs collègues. Nous avons rapidement constaté que les élèves semblaient habitués et capables de transmettre des commentaires positifs, critiques et variés, et ce, dès le niveau préscolaire. Bien entendu, l'envergure de la critique se bonifiait d'année en année par le biais de la pratique. Durant la collecte de données, nous avons entendu à plusieurs reprises des élèves communiquer avec leurs collègues pour les recentrer sur la tâche ou dans les « *bons choix* » comportementaux (termes utilisés par les acteurs de cette école). Ces différents éléments confirment que les élèves seraient les acteurs principaux de leur développement personnel et académique et permettraient

de corroborer les écrits scientifiques en lien avec l'agentivité de tous les élèves (Lefrançois, Éthier, Demers *et al.* 2014; Demers, 2011; Piaget, 1936/1977).

5.4. Le sentiment de bien-être

Comme mentionné dans le cadre théorique, le sentiment de bien-être est un état personnel à chaque humain et il s'agit d'un processus circulaire. Csikzentmihalyi (2004) précise que ce sentiment survient lorsque nous accomplissons quelque chose au-delà de nos limites. Par exemple, dans le cadre scolaire, l'élève éprouve de la joie (bien-être) lorsque ses apprentissages lui permettent d'acquérir de nouvelles compétences, tandis que si ceux-ci s'effectuent de manière extrinsèque, le sentiment de bien-être s'estompe. Par le biais de ses nombreuses recherches sur le bien-être, Csikzentmihalyi (2004) a mis au point la théorie de l'expérience optimale qui s'atteint par huit caractéristiques, qui se reflètent durant une activité précise. Il importe de rappeler ces particularités

Tableau 2

Caractéristiques essentielles du sentiment de bien-être (Csikszentmihalyi, 2004 p. 58-59).

1. La tâche entreprise est réalisable, mais constitue un défi et exige une aptitude particulière;
2. l'individu se concentre sur ce qu'il fait;
3. la cible visée est claire;
4. l'activité en cours fournit une rétroaction immédiate;
5. l'engagement de l'individu est profond et fait disparaître toute distraction
6. La personne exerce un contrôle sur ses actions;
7. la préoccupation de soi disparaît, mais paradoxalement, le sens de soi est renforcé après cette expérience;
8. la perception de la durée est altérée.

La collecte de données ainsi que l'analyse des informations récoltées permettraient d'affirmer que, dans la culture scolaire d'une école alternative, les activités d'apprentissage présenteraient des défis, mais seraient à la portée de l'élève. En effet, lorsque les élèves choisissaient leurs projets ou travaux personnels, les intervenants s'assuraient qu'ils se situent dans leur zone proximale de développement (élaborée par Vygotsky (1933/1985)) et que les élèves avaient les aptitudes requises pour mener à terme les différentes tâches. Lorsqu'il est arrivé que l'enseignante propose une activité trop complexe, cette dernière a su partager son erreur didactique, tout en proposant des solutions afin que, malgré le niveau de difficulté de l'activité, les élèves vivent des réussites. En effet, l'enseignante de musique avait choisi une partition qui se situait à l'extérieur de la zone proximale de développement de ce groupe. Lorsqu'elle a réalisé cela, elle l'a mentionné aux élèves, qui sont toutefois parvenus à interpréter la partition, et ce, au-delà de ce que l'enseignante estimait. Ils ont donc fait preuve de détermination et d'engagement, et ce, malgré le défi que représentait cette tâche.

Selon Csikzentmihalyi (2004) et Seligman (2011), pour vivre une expérience optimale, l'individu doit être concentré et engagé envers ce qu'il fait. À plusieurs reprises, lors des observations, les élèves semblaient concentrés. Ils discutaient de la tâche, ils s'entraidaient lorsque nécessaire et semblaient complètement absorbés par l'activité. Comme mentionné dans l'analyse, il arrivait que les élèves soient déconcentrés par des stimuli externes, mais l'entourage faisait en sorte qu'ils parvenaient à se recentrer à nouveau. Tel qu'expliqué dans le chapitre précédent, si l'élève n'était pas disposé à se concentrer, les intervenants prenaient le temps de discuter avec lui afin de le faire verbaliser sur les raisons l'empêchant de s'engager dans la tâche,

plutôt que d'utiliser des techniques d'intervention behavioristes, couramment utilisées dans la culture scolaire traditionnelle (Perret-Clermont, 2001).

La rétroaction immédiate qu'offre la tâche est une autre composante de la théorie du bien-être élaborée par Csikzentmihalyi (2004). La culture scolaire alternative favorise la rétroaction immédiate à l'inverse de la culture scolaire traditionnelle, avec ses évaluations sommatives, fréquentes qui amènent les élèves à se comparer et à être en compétition les uns envers les autres (CSE, 2016). C'est dans cette perspective que les élèves du niveau primaire devaient autoévaluer leur engagement à la fin de chaque période. L'élève devait se donner un/des objectifs (s) et formuler des critères justifiant l'atteinte ou non des buts. Lorsque les élèves étaient en période de projet, les enseignantes leur rappelaient de compléter le tableau, qui avait pour fonction de se donner préalablement des objectifs et par la suite, d'évaluer la réussite ou non, en expliquant les facteurs favorables ou nuisibles. Cette méthode de travail semblait permettre aux élèves de cibler des étapes à franchir pour une période de temps donné. Selon Csikzentmihalyi (2004), le fait d'effectuer un retour et de porter un regard critique sur leur engagement permettrait aux élèves d'obtenir une rétroaction immédiate et logiquement reliée au but établi. Nous pourrions associer ces éléments à deux composantes de la théorie du bien-être selon Seligman (2011) soit la réussite et les relations personnelles. Plusieurs observations effectuées démontrent que les élèves semblaient vivre plusieurs réussites et qu'ils étaient ainsi en mesure d'effectuer des décisions pour eux, pour répondre à leurs besoins et qu'ils interagissaient adéquatement avec les autres, qu'ils avaient besoin de ces interactions, autant lors de moments de joie que d'événements plus difficiles.

Finalement, dans l'expérience optimale, Csikzentmihalyi (2004), la préoccupation de soi disparaît et la perception de la durée est altérée. La personne s'engage avec conviction dans ce qu'elle fait, elle ne se sent pas menacée, parce que la tâche comporte un but particulier, des attentes explicites et un défi se situant dans la zone proximale de développement. À plusieurs reprises, nous avons perçu que les élèves étaient réellement engagés dans les différentes activités. Par exemple, tel qu'indiqué, à quelques reprises dans le chapitre d'analyse, l'enseignante de 1^{er} cycle, Danielle, mentionnait qu'il faudrait davantage de périodes dans une journée parce que le temps passait trop vite. Lorsque certains élèves acquiesçaient, cela démontrait que le temps était perçu différemment selon l'activité en cours. Dans le même ordre d'idées, lorsque les élèves planifiaient leur horaire et qu'ils choisissaient leur discipline préférée en début de semaine, ou à la fin de la semaine, certains affirmaient que le temps allait passer plus vite s'ils commençaient par leurs matières favorites, alors que d'autres préféraient se décharger des sujets qu'ils aimaient moins, pour effectuer des tâches qu'ils appréciaient davantage à différents moments de la semaine.

Nous n'avons pas retenu tous les éléments de Seligman (2011) en lien avec sa théorie du bien-être, théorie dans laquelle il explique que le bien-être est atteint par cinq composantes mesurables, soient les « les émotions positives, l'engagement, les relations personnelles positives, le sens et la réussite » (Seligman 2011, p. 36). En effet, au regard des observations effectuées dans le cadre de notre recherche, nous estimons que certains aspects de Seligman (2011) s'appliquaient moins que ceux avancés par de Csikzentmihalyi (2004). Par exemple, nous ne nous sommes pas attardés au sens, à la réflexion que l'individu effectue à la suite d'une action et d'une décision prise.

Les objectifs de cette recherche visaient à dresser le portrait de la dynamique entre les caractéristiques de la culture scolaire d'une école alternative de niveau primaire et l'agentivité et le sentiment de bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers. La discussion des résultats a permis de répondre aux objectifs en démontrant que la culture scolaire alternative favoriserait les pratiques pédagogiques qui à leur tour encourageraient l'autonomie et le développement de soi. De plus, elles inciteraient et valoriseraient l'agentivité et le sentiment de bien-être des élèves. Tel que démontré, ces derniers ont effectivement le pouvoir sur et pour leurs apprentissages. Les caractéristiques du sentiment de bien-être et de l'agentivité s'entretiennent réciproquement. Plusieurs événements observés confirmeraient cette relation. Par exemple, quand les élèves étaient actifs dans leurs apprentissages, nous constatons aussi qu'ils étaient engagés dans l'activité, qu'ils paraissaient concentrés et ressentir un sentiment de bien-être. Leur donnant ainsi envie d'apprendre et d'être à l'école.

CONCLUSION

La réforme des programmes en éducation implantée au Québec, dès 2001, aspirait à permettre la réussite au plus grand nombre d'élèves et ainsi, réduire le taux d'échec scolaire. Or, selon Baby (2005), la culture scolaire traditionnelle répondrait aux besoins d'environ 75 % des élèves. Selon le principe d'éducabilité et les droits de réussite pour tous les enfants, est-il opportun d'offrir un seul modèle d'enseignement ou d'école à tous les élèves ? Depuis le 19^e siècle, plusieurs pédagogues tels que Reboul (1984), Neill (1982), Snyders (1971), Freinet (1964) affirment qu'une culture scolaire traditionnelle pour tous les élèves ne répond pas aux besoins de tous. Au Québec, plusieurs moyens sont mis en place pour favoriser la réussite des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Toutefois, ces solutions sont limitées, car elles proposent des tâches singulières, sans défi, nécessitant peu ou pas de réflexion critique (Lupart, Whitley, Odishaw et McDonald, 2006 ; Roiné, 2011). En Europe, des discours novateurs et des pédagogies nouvelles ou alternatives sont étudiés depuis le 19^e siècle. Des pédagogues tels Decroly, Freinet et Montessori estiment que la dynamique d'apprentissage s'effectue en personnifiant le parcours scolaire tous les élèves en considérant prioritairement leurs besoins (Houssaye, 2002). Au Québec, Lemay (1994) mentionne que les écoles publiques alternatives ont démontré des effets bénéfiques auprès de tous les élèves, incluant les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, et qu'elles modifieraient le rapport élèves/enseignant/enseignement puisqu'elles préconisent l'apprentissage multidisciplinaire, et non des manuels qui déterminent ce qui doit être appris, l'apprentissage par projets plutôt qu'une gradation allant du simple au complexe.

Ainsi, devant l'état de nos connaissances sur le sujet, dans la même lignée que Capitanescu (2002), nous avons émis comme hypothèse que la culture scolaire alternative accordait une place importante à la diversité de l'environnement d'apprentissage et que cette culture soulignait l'importance de donner du pouvoir aux élèves.

Constatant les difficultés vécues par les élèves à besoins éducatifs particuliers, il importe d'envisager diverses solutions pour favoriser leur réussite scolaire. D'où l'idée d'enquêter sur les caractéristiques de la culture scolaire d'une école alternative et sur le sentiment de bien-être et l'agentivité. Cette recherche descriptive misait sur l'observation et la description des caractéristiques qui émanent du modèle de ces écoles alternatives. Afin de cerner adéquatement et pouvoir décrire fidèlement la culture scolaire, nous avons jugé opportun d'effectuer une étude de cas par observation directe, dans une perspective ethnométhodologique. Pour ce faire, nous avons procédé à une collecte de données dans une école alternative publique de niveau primaire durant deux mois. L'observation soutenue dans cinq classes et les 13 entrevues semi-dirigées effectuées auprès d'enseignantes, de deux directrices et de parents nous ont permis de répondre aux objectifs de recherche : dresser le portrait de la dynamique entre les caractéristiques de la culture scolaire d'une école alternative de niveau primaire et l'agentivité et le sentiment de bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers. Les objectifs spécifiques consistaient à : 1) Observer et décrire les dimensions de la culture scolaire d'une école alternative de niveau primaire, 2) Observer et décrire l'agentivité et le bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers, 3) Identifier la dynamique entre la culture scolaire, l'agentivité et le bien-être des élèves.

Par le biais de l'analyse des résultats obtenus, nous pouvons affirmer que cette école alternative fournit les opportunités éducatives pour tous les élèves en adaptant ses pratiques et ses interventions pour répondre le plus possible aux besoins de ceux-ci. La culture scolaire alternative de cette école privilégie les pratiques pédagogiques sécurisantes et vise à rendre les élèves autonomes. De plus, ces pratiques favorisent et soutiennent l'agentivité et le sentiment de bien-être de tous les élèves. En effet, les résultats démontrent que les élèves ont le pouvoir sur et pour leur développement académique et personnel, donc que l'agentivité est valorisée et omniprésente dans cette culture scolaire. Nous avons également relevé que les caractéristiques du sentiment de bien-être et l'agentivité s'entretiennent mutuellement.

À cette étape de notre recherche, nous décelons trois limites. Dans un premier temps, puisque la collecte de données a été éphémère et qu'elle s'est déroulée pendant une période précise, les constats ne peuvent rendre compte des procédures et pratiques pédagogiques courantes ou évolutives. De plus, bien que les résultats de la recherche apparaissent significatifs, il importe de se remémorer que la taille de l'échantillon permet d'obtenir une conception générale sur la culture scolaire d'une école alternative publique, mais qu'en aucun cas, il n'est possible de généraliser. En effet, cette recherche a servi à l'étude exclusive d'une école alternative québécoise et non à une généralisation pour toutes celles membres du RÉPAQ. Finalement, en raison des moyens de pression exercés par les enseignants, nous avons été confrontés à quelques éléments hors de notre contrôle. En effet, nous avons dû changer de milieu d'observation et nous n'avons pas utilisé tous les outils de collecte de données prévus.

Cette étude ne donnera pas toutes les réponses, mais mérite d'amorcer, d'entreprendre des réflexions et d'apporter des idées qui pourront être expérimentées dans des écoles régulières.

Nous espérons que cette recherche entraînera d'autres travaux ou études plus approfondies. En effet, il pourrait être intéressant de transposer ces pratiques alternatives dans des milieux institutionnels traditionnels, dans lesquels les élèves présentent des besoins éducatifs particuliers importants et d'observer l'impact que la pédagogie alternative occasionne sur le développement de ces élèves.

APPENDICES

Appendice 1 : Grilles d'observation

Les pratiques pédagogiques

Date : Heure et durée de l'observation : Enseignant : Groupe : Activité :	
Discipline : (contenu, s'il y a lieu)	
Méthode d'enseignement (groupe-classe, sous-groupes d'élèves, magistraux, etc.)	
Activités présentées aux élèves (ateliers, activités ludiques, activités structurées, etc.)	
Matériel didactique utilisé (manuels, matériel de manipulation, outils technologiques, etc.)	

Modalités d'interaction : échanges verbaux	
Modalité d'interaction : comportements physiques des élèves.	
Modalités : régulation apprentissage	
Modalités : comportements	

Date :	
Heure :	
Enseignant :	
Groupe :	
Activité :	
Mode d'organisation de la classe au niveau social (travail en équipe? choisissent leurs coéquipiers? Travail individuel? Etc.	
Mode d'organisation physique (Espace de travail, différents coins (lecture, ateliers, etc.)	
Mode d'organisation temporelle	

Caractéristiques du sentiment de bien-être

Date :	
Heure :	
Élève :	
Activité :	
la tâche entreprise est réalisable, mais constitue un défi;	
l'individu se concentre sur ce qu'il fait;	
la cible visée est claire;	
l'activité fournit une rétroaction immédiate;	


<p>l'engagement de l'individu est profond et fait disparaître toute distraction;</p>	
<p>la préoccupation de soi disparaît, mais, paradoxalement, le sens de soi est renforcé après cette « expérience »;</p>	
<p>la personne exerce un contrôle sur ses actions</p>	
<p>la perception de la durée est altérée</p>	

Manifestations observables de l'agentivité

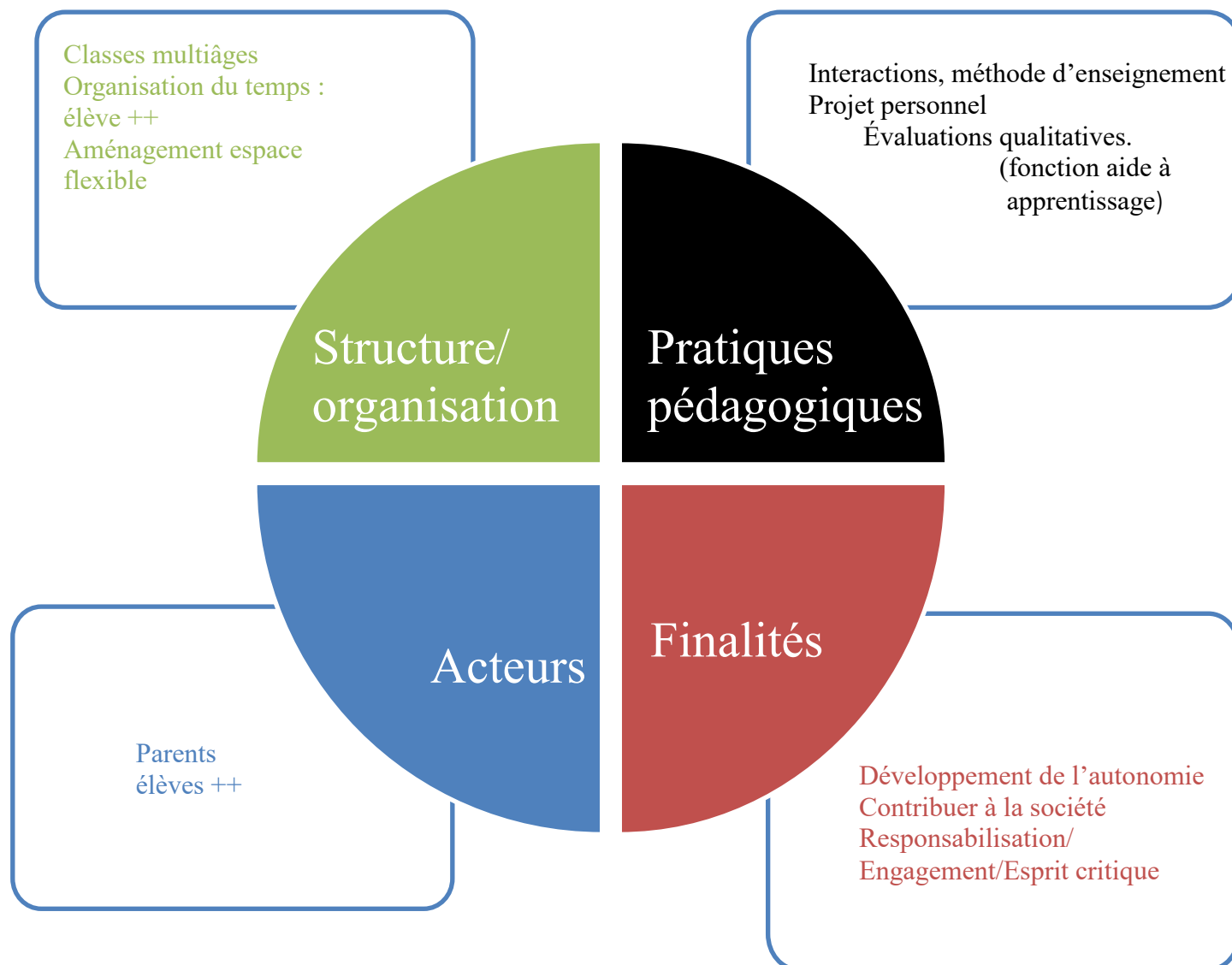
Date : Heure : Élève : Activité :	
L'élève est : ❖ L'acteur principal	
❖ Actif, en train de faire et non de regarder	
❖ Participation intentionnelle	
❖ En contrôle de ses actions	

Appendice 2 : Schémas

Conditions essentielles à l'apprentissage :

Opportunités d'apprentissage	Vouloir	Pouvoir
Activités pertinentes, complexes engagement 	Motivation (sentiment de compétence, de contrôlabilité, valeur de la tâche) bien-être*/intérêt	AGENTIVITÉ* pouvoir d'action, de choix, sur et pour son apprentissage

Caractéristiques de l'école alternative publique:



Différentes cultures :

Types de culture	Définitions	Auteurs
individuelle	Connaissances/compétences, capacité de jugement, d'évaluation différencie l'homme des animaux	Forquin (1996) Reboul (1984)
collective	Caract. de mode de vie d'une société et les aspects quotidiens	Forquin (1996)
scolaire	Curriculum et programme d'enseignement, finalités, pratiques éducatives , exercées différemment dans chaque école	LeVasseur (2010-2012) Forquin (1996)
organisa- tionnelle	Fonctionnement/organisation, partage des tâches du pouvoir entre les acteurs et valeurs prônées	Guberman et al. (1994).

RÉFÉRENCES

- Amnistie Internationale (1988). *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Folio 2103 : Paris : Fixot; Bruxelles.
- Baby, A. (2005). *La pédagogie des poqués*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Baglieri, S., et Knopf, J. H. (2004). Normalizing difference in inclusive teaching. *Journal of learning disabilities*, 37(6), 525-529. doi: 10.1177/00222194040370060701
- Bandura A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York : Worth Publishers.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données, le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors série*, (2), 98-114. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf
- Bergeron, L. ; Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 87-104. doi : 10.7202/1007729ar
- Bouchard, C. Dans Barbe J., Bazzo, M.-F. et Marissal, V. (2012). *De quoi le Québec a-t-il besoin en éducation?* (p. 13-20). Montréal, Québec : Lémeac.
- Bourdieu, P. et Passeron, J-C. (1970). *La reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.
- Burns, R.W. (1972). Édité dans *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires de JP Astolfi*. (1995).
- Cantin, G. Bouchard, C. et Brigas, N. (2012). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. *Revue des sciences de l'éducation*, 38 (3), 469-482. doi : 10.7202/1022708ar
- Capitanescu, A. (2002). *Pédagogies institutionnelles et coopératives, le pouvoir des élèves*. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:32044>

- Cartier, C. S. (2008). *Modèle d'analyse de la difficulté des élèves à apprendre de manière autoréglée en contexte de classe* (Document inédit). Université de Montréal. Repéré à <http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/-3.pdf>
- Casalfiore, S. & De Ketele, J.M. (2002). Exercer le métier d'enseignant en classe. Les fonctions qui structurent l'activité quotidienne des enseignants. Dans C. Maroy (dir.), *Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants* (pp. 209-242). Bruxelles : De Boeck.
- Cleary-Bacon, S. (1995). *L'influence d'une pratique de la pédagogie ouverte et interactive sur le développement du concept de soi et de l'habileté de prise en charge chez des élèves de première année du primaire en milieu autochtone*. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi). Repéré à <http://constellation.uqac.ca/1199/>
- Convention relative aux droits de l'enfance (1990.) *Convention relative aux Droits de l'Enfant, faite à New York le 26 janvier 1990*. Repéré à : <http://www.unicef.org/morocco/french/CDE.pdf>
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (3^e ed.) Bruxelles : DeBoeck Supérieur.
- Craig, C. J. (2001). The relationships between and among teachers' narrative knowledge, communities of knowing, and school reform: A case of "The Monkey's Paw." *Curriculum Inquiry*, 31(3), 303–331. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/3202273>
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Vivre : la psychologie du bonheur*. Paris : R. Laffont.
- De Kock, A., Slegers, M. & Voeten, J.M. (2005). New learning and choices of secondary school teachers when arranging learning environments. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 799–816. Repéré à <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X05000715>
- Demailly, L. (2001). Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires. Dans L. Demailly (dir.), *Évaluer les politiques éducatives : sens, enjeux, pratiques* (p. 13-30). Bruxelles : De Boeck-Université.
- Demers S. et Sinclair, F. (2015). Apprentissage et développement humain. Dans S. Demers, D. Lefrançois et M.-A. Éthier (dir) *Les fondements de l'éducation. Perspectives critiques* (p. 299-336). Montréal : Éditions MultiMondes.
- Demers, S. (2011). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Repérée à <http://www.archipel.uqam.ca/5079/>
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.

- Dionne, M. (1982). *Les écoles alternatives*. Université du Québec à Rimouski, Département des sciences de l'éducation.
- Driscoll, M. (2005); Marshall, H.-H. (1992); Slavin, R.E. (2006) et Woolfolk, A.E.(2004) cités par Loyens S.M.M. (2007). *Students' conceptions of constructivist learning*. Erasmus Uniservity Rotterdam. Repéré à <http://repub.eur.nl/pub/9264>
- Dudley-Marling, C. (2004). The social construction of learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 37(6), 482-489. doi: 10.1177/00222194040370060201
- Dudley-Marling, C. et Diplo, D. (1995). Dans S. Baglieri, et J.-H. Knopf, (2004). Normalizing difference in inclusive teaching. *Journal of learning disabilities*, 37(6), 525-529. doi: 10.1177/00222194040370060701
- Durand, M., Ria, L. et Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 83-103. doi : [10.7202/007150ar](https://doi.org/10.7202/007150ar)
- Ebersol, S. (2011). Inclusion. *Recherche et formation*, 61, 71-83. doi: 10.4000/rechercheformation.522
- Engelmann, S. (1986). Dans Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. (3^e éd.). Montréal, Québec : La Chenelière inc.
- Engelmann, S. et Carnine, D. (1991). *Theory of instruction: Principles and applications*. (3^e ed.). Eugene, Oregon: NIFDI Press.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. Dans Y. Engeström, R. Miettinen et R. Punamäki (dir.), *Perspectives on Activity Theory* (19-38.) New York: Cambridge University Press.
- Favre, J-M. (2003). *Étude des effets de deux contraintes didactiques sur l'enseignement de la multiplication dans une classe d'enseignement spécialisé*. Actes du séminaire national de didactique des mathématiques. (109-126).
- Fornel, M.; Ogien, A. et Quéré, L. (2001). *L'ethno-méthodologie. Une sociologie radicale*, Paris : La Découverte.
- Forquin, J. C. (1996). *École et Culture : Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Fournier, M. (2007). Enquête sur les pédagogies alternatives. *Sciences humaines*, (179), 24-30.
- Freinet, C. (1964). *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Paris : Armand Colin.

- Fulk, B. (1994). Dans G. Goupil, (dir.), (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3^e éd.). Montréal, Québec : La Chenelière inc.
- Gauthier, C. et Simard, D. (2010). *Paul Inchauspé ou fonder la réforme dans un retour à la tradition*. Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (51-73). Québec : Presses de l'Université Laval,
- Giddens, A. (1979). *Central problems in Social Theory : Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. London : Macmillan.
- Goupil, G. (dir.), (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3^e éd.). Montréal, Québec : La Chenelière inc.
- Gouvernement du Québec (2014). *Loi sur l'instruction publique*. Repérée à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/I-13.3.pdf>
- Gouvernement du Québec (2016). Conseil supérieur de l'éducation. *Remettre le cap sur l'équité. Rapport l'état et les besoins de l'éducation, 2014-2016*. Repéré à <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf>
- Guberman, N., Fournier, D., Belleau, J., Beeman, J., et Gervais, L. (1994). Des questions sur la culture organisationnelle des organismes communautaires. *Nouvelles pratiques sociales*, 7(1), 45-62. doi : 10.7202/301251ar
- Houssaye, J. (2002). *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Robin, Ferrer, Steiner, Dewey, Decroly, Montessori, Makarenko, Ferrière, Cousinet, Freinet, Neill, Rogers*. France : Armand Colin.
- Humphrey, N., Bartolo, P., Ale, P., Calleja, C., Hofsaess, T., Janikova, V., Mol Lous, A., Vilkiene, V. et Wetso, G. (2006). Understanding and responding to diversity in the primary classroom: An international study. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 305-318. <http://dx.doi.org/10.1080/02619760600795122>
- Inchauspé, P. (2007). *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal, Québec : Liber.
- Jacomino, B. (2014). *Comprendre Freinet-Essai graphique*. Paris, France : MaxMilo.
- Karsenti, T., Vassilis, K. et Depover, C. (2009). Dans C. Depover (2009). *La recherche en technologie éducative: un guide pour découvrir un domaine en émergence*. France : Agence Universitaires de la Francophonie.
- Könings, K.D., Brand-Gruwel, S. & Van Merrie, J. (2007). Teachers' perspective on innovations : Implications for educational design. *Teaching and Teacher Education*, 23, 985-997. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.004>

- Laferrière T. et al. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. *Éducation et francophonie* 39(1), 156-182. doi : 10.7202/1004335ar
- Lagana-Riordan, C., Aguilar, J. P., Franklin, C., Streeter, C. L., Kim, J. S., Tripodi, S. J., & Hopson, L. M. (2011). At-risk students' perceptions of traditional schools and a solution-focused public alternative school. *Preventing School Failure*, 55(3), 105-114.
- Lang, M. E. (2011). L'« agentivité sexuelle » des adolescentes et des jeunes femmes : une définition. *Recherches féministes*, 24(2), 189-209.
- Laperrière, A. (1992). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.), (2009). *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données*. (Québec. Presses de l'Université du Québec.
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y., & Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education Journal*, 13(2), 56-80. Repéré à http://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1232568865235_1828444973_21973/approche%20%C3%A9cosyst%C3%A9mique.pdf
- Lefrançois, D., Éthier, M-A., Demers, S. et Fink, N. (2014). Agentivité, citoyenneté et manuels scolaires au primaire. Dans M-C. Larouche et A. Araújo-Olivera, (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regards sur un domaine d'intervention et de recherche* (125-148). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec : Guérin.
- Lemay, P. (1994). Dans Pallascio, R. et Leblanc, D. (1994). Apprendre différemment. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 798-799. doi : 10.7202/031776ar
- Lessard, G. (2007). *Représentations sur les difficultés d'apprentissage en mathématiques au cours des dernières décennies*. Document inédit.
- Lessard, M. & Tardif, J. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : DeBoeck-Université.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal, Québec : Agence d'Arc.
- LeVasseur, L. (2010). Individu, société et éducation (1960-2000). Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (51-73). Québec : Presses de l'Université Laval.

- LeVasseur, L. (2012). L'école québécoise et la « culture scolaire » : développement intégral de l'enfant, développement cognitif de l'élève et contextes éducatifs. *Phronesis*, 1(4), 71- 83. doi : 10.7202/1013238ar
- Lipson, M.Y. et Wixson, K. K. (1986). Dans G. Goupil, (dir.), (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3^e éd.). Montréal, Québec : La Chenelière inc.
- Lobrot, M. (1973). *L'intelligence et ses formes, esquisse d'un modèle explicatif*. Paris, France: Dunod.
- Loyens, S. (2007). *Students' conceptions of constructivist learning*. Department of Sociology.
- Lupart, J., Whitley, J., Odishaw, J., et McDonald, L. (2006). Dans C. Dionne, et N. Rousseau, (2006). *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire*. Montréal, Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Marchive, A. (2012). Introduction. Les pratiques de l'enquête ethnographique. *Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle* 4(45), 7-14. doi : 10.3917/lsdle.454.0007
- Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité. *Les Cahiers Dynamiques*, 43 (1), 4-9.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Indicateurs nationaux des commissions scolaires et données par établissement*. Direction des statistiques et de l'information décisionnelle.
- Moran, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 119-134. doi : 10.1080/02619760701275578
- Neill, A. S. (1982). *Libres enfants de Summerhill*. Paris, France : La Découverte.
- Organisation de Coopération et de Développement Economique (1995). *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*, Paris, OCDE, Repérée à <http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/48948292.pdf>
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, Ministère de l'Éducation et des Sciences Espagne. (1994) *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Salamanque, Espagne. Repérée à http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_F.PDF
- Paine, L. (1990). *Orientations towards Diversity. What Do Prospective Teachers Bring?* (Rapport n° 89-9). East Lansing MI, National Center for Research on Teacher Education (Service de reproduction ERIC, N° ED 320 903).
- Pallascio, R. et Beaudry, N. (2000). *L'école alternative et la réforme en éducation : continuité ou changement?* Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Paquette, C. (1992). *Une pédagogie ouverte et interactive*. Montréal : Québec/Amérique.
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repérée à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6293>
- Perret-Clermont, A-N. (2001). Dans Demers S., Lefrançois D. et Éthier M.-A. (2015). *Les fondements de l'éducation. Perspectives critiques*. Montréal, Québec : MultiMondes.
- Piaget, J. (1936/1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris, France : Presses de l'universit de France.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243–263. doi: 10.1177/13684310222225432
- Réseau des écoles publiques alternatives au Québec (2008). *Référentiel des écoles publiques alternatives du Québec*. Brossard, Canada. Repéré à http://repaq.org/wp-content/uploads/REFERENTIEL_DU_REPAQ-AVRIL_2008.pdf.
- Réseau des écoles publiques alternatives au Québec. (2013). *Les conditions pédagogiques de développement des écoles publiques alternatives du Québec*. Repérée à <http://rose-des-vents.csdm.ca/files/Conditions-pedag-dev-ecoles-alternatives.pdf>
- Reuter, Y. (dir.) (2007). *Une école Freinet : fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. France : L'Harmattan.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.
- Rochex, J. Y., et Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : PUR.
- Roiné, C. (2011). Des "besoins éducatifs particuliers" aux "parcours spécifiques" - Etayage anthropologique et didactique. *Esquisse* (Mérignac), (54-55). (23-37). Repéré à <http://fr.calameo.com/books/00017502149dd59ea4c3c>
- Savoie-Zajc, L. (2009). Dans Gauthier, B. (dir.), (2009). *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Schmidt, S., Tessier, O., Drapeau, G., Lachance, J., Kalubi, J.C. et Fortin, L. (2003). *Recension des écrits sur le concept d' « élèves à risque » et sur les interventions éducatives efficaces*. Repéré à <http://w3.uqo.ca/moreau/documents/Schmidt2003.pdf>

- Schwartz, D. L., & Okita, S. (2004). *The productive agency in learning by teaching*. Document inédit.
- Seligman, M. (2011). *S'épanouir : Pour un nouvel art du bonheur et du bien-être*. Paris, France : Belfond.
- Snyders, G. (1971). *Pédagogie progressiste : éducation traditionnelle et éducation nouvelle*. (3^e ed.). Presses Universitaires de France.
- Spradley, J.P. (1980). Doing Participant observation. *Participant observation* (53-84). New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Swidler, A. (2001). What anchors cultural practices. Dans T. Schatski, K. Knorr Cetina & E. von Savigny (dir.), *The practice turn in contemporary theory* (74-92). New York : Routledge.
- Thouny, C. et Catteau, C. (2012). De l'invisibilité des savoirs à l'invisibilité des difficultés. Dans A. Thomazeau (dir.), *Inégalités scolaires et résilience* (41-57). Paris : France, Retz.
- Van Der Maren J-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement* (2^e ed.). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Van der Maren, J-M. (1993). *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Montréal : Librairie de l'Université de Montréal.
- Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives: la recherche sur l'inclusion scolaire* (7-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vygotsky, L.S. (1933/1985). La méthode instrumentale en psychologie. Dans B. Shneuwly et J.-P. Bronckhart, (dir.), *VYGOTSKY aujourd'hui* (39-47). Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- White, R. et Wyn. J. (1998). Youth Agency and Social Context. *Journal of Psychology*, 34, (3). 314- 327. doi: 10.1177/144078339803400307
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods* (2e ed.). Thousands Oaks (CA) : Sage Publications.
- Yin, R. K. (2003). *Case study Research: Design and Methods* (3e ed.). Thousands Oaks (CA) : Sage Publications.