



DESCRIPTION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES CONSIDÉRÉES INNOVANTES EN CONTEXTE D'INTÉGRATION SCOLAIRE DU PRIMAIRE

Mémoire présenté
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR
© **ALEXANDRA DION**

décembre 2024

Composition du jury :

Edith Jolicoeur, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski

Martin Blouin, directeur de recherche, Université du Québec à Rimouski

Marilyn Dupuis Brouillette, examinatrice externe, Université du Québec à Rimouski

Dépôt initial le 16 septembre 2024

Dépôt final le 17 décembre 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

À mes futurs élèves, ce mémoire
est pour vous.

*« Une manière de repenser la
pertinence d'un modèle éducatif est le
niveau de bonheur d'un enfant. »*

Maria Montessori

REMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord adresser mes remerciements les plus sincères à mon directeur de maîtrise, monsieur Martin Blouin, qui a été mon pilier tout au long de ce voyage intellectuel. À ce mentor, dont la sagesse et les conseils éclairés ont illuminé mon chemin et enrichi mes connaissances. Son soutien inconditionnel m'a donné la force de surmonter les défis et d'atteindre ce sommet académique. Merci pour tes encouragements constants, ton écoute, ta compréhension et ta confiance.

Merci infiniment à tous les élèves que j'ai eu le plaisir d'accueillir dans ma classe, aux merveilleuses personnes enseignantes avec qui j'ai eu l'occasion de travailler ainsi qu'à toutes celles qui ont accepté de collaborer à cette recherche.

Je remercie toutes les personnes qui ont fait partie de mon quotidien au cours des dernières années et qui ont su m'épauler chacune à leur manière. Merci à mes amies et collègues d'amour, Amélie et Catherine, pour leurs encouragements chaleureux et leurs sourires qui ont toujours dissipé les doutes. Mille mercis plus particulièrement à une amie, collègue et camarade en or, Alex-Ann, qui m'a soutenu dans ce projet comme si c'était le sien. Je te suis très reconnaissante de ta précieuse aide et je te présente tout mon respect et ma gratitude.

Je tiens aussi à exprimer mes remerciements les plus chaleureux à ma mère, un modèle inspirant qui m'a permis d'accomplir ce travail ardu. Merci également du fond du cœur à mon complice, mon confident, mon *fan* #1, mon amour de vie, Pierre-Étienne. Merci tout particulier de croire en moi, de me pousser à être meilleure chaque jour et d'être toujours là.

Enfin, merci à moi-même d'avoir cru en mes capacités et pour avoir persévéré avec détermination. Ce mémoire est sans aucun doute le fruit de notre collaboration, de nos échanges et de notre passion commune pour la connaissance.

RÉSUMÉ

Depuis la réforme en éducation, amorcée au tournant des années 2000, qui valorise l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires, les milieux scolaires font face à des défis toujours grandissants au regard de la diversité des besoins des élèves. À ce sujet, la vision de l'école québécoise ainsi que l'organisation des services éducatifs précisent qu'il importe de proposer une diversification des parcours scolaires qui répond aux besoins éducatifs des élèves et favorise l'accès à la réussite pour tous. Pour atteindre cet objectif, le ministère de l'Éducation suggère de livrer un enseignement adapté et inclusif en ajustant les pratiques (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999, 2001). Il apparaît donc pertinent de connaître les différentes pratiques actuelles des personnes enseignantes en matière d'innovation pédagogique, ce que peu de recherches offrent à ce jour. La présente étude, qui s'inscrit dans un devis de type quantitatif descriptif, a donc comme objectif la description des pratiques pédagogiques considérées innovantes (PPCI) par le personnel enseignant du primaire dans des classes ordinaires en contexte d'intégration.

Pour mener à terme cette recherche, des entrevues semi-dirigées et un questionnaire en ligne ont été retenus comme outils de collecte de données. Les entrevues ont permis d'une part, d'approfondir notre compréhension du contexte relié à la mise en place de PPCI et d'autre part, de circonscrire les éléments théoriques sous-jacents à la construction du questionnaire. Ce dernier a permis aux personnes enseignantes de réfléchir aux différentes PPCI qu'elles déploient dans leur classe. Au total, 43 personnes, toutes légalement qualifiées à enseigner au Québec et travaillant dans une classe au moment de la collecte, ont répondu au sondage. En termes de résultats, nous avons obtenu un meilleur portrait des PPCI mises en place par le personnel enseignant et avons pu en comprendre leur portée. Une telle étude entraîne des répercussions scientifiques et sociales quant au fait qu'elle pourrait éventuellement permettre d'offrir de la formation aux personnes enseignantes, contribuant ainsi à leurs compétences professionnelles de l'enseignement et assurant la scolarisation de tous les élèves.

Mots clés : pratiques pédagogiques, innovation pédagogique, motivation à apprendre, école primaire, élèves en contexte d'intégration, méthodes d'enseignement, éducation.

ABSTRACT

Since the reform of the school system, initiated at the turn of the 2000s, which promotes the integration of students in difficulty into ordinary classes, schools are facing ever-increasing challenges given the diversity of student's needs. In this regard, the Quebec school vision and the organization of educational services support a diversification of school trajectories to answer educational needs and favorizing school success for all students. To reach the objective, the Education Ministry suggests delivering an adapted and inclusive teaching by adjusting practices (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999, 2001). It then appears relevant to know the different practices of teaching people in the matter of instructional innovation, since few research offer that. This descriptive quantitative study has for objective to describe innovative pedagogical practices of ordinary elementary school teaching personal in integration context.

To achieve this study, semi-directed interviews and an online questionnaire were chosen as tools to collect data. The interviews allowed us to improve our understanding of the implantation of the innovative pedagogical practices and the establishment of underlying theoretical elements to build up the questionnaire. The latter allowed teaching persons to reflect on the innovative pedagogical practices in place in their classrooms. In total, 43 respondent persons, all legally qualified to teach in Quebec and working in a classroom at the time of the data gathering, responded to the survey. As for the results, we obtained a better portrayal of the innovative pedagogical practices put in place by the teaching personal and a better understanding of their reach. A such study brings scientific and social repercussions related to the fact that it could eventually offer training education to the teaching personal. This could contribute to their professional abilities and assure an inclusive education for all students.

Keywords: pedagogical practices, instructional innovation, learning motivation, elementary school, integration context students, teaching methods, education.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ix
RÉSUMÉ	xi
ABSTRACT.....	xiii
TABLE DES MATIÈRES.....	xv
LISTE DES TABLEAUX	xviii
LISTE DES FIGURES	xx
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xxii
LISTE DES SYMBOLES.....	xxiv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	4
1.1 LE CONTEXTE D'INTÉGRATION SCOLAIRE.....	4
1.2 LA VISION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE EN CONTEXTE D'INTÉGRATION	5
1.3 LA PÉDAGOGIE AU SERVICE DES ÉLÈVES	8
1.4 LA PÉDAGOGIE : D'HIER À AUJOURD'HUI	10
1.4.1 La pédagogie nouvelle.....	11
1.4.2 La pédagogie alternative.....	16
1.5 PRÉSENTE ÉTUDE : LE PROBLÈME DE RECHERCHE	20
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	22
2.1 L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE	23
2.2 LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES	24
2.2.1 Les dispositifs pédagogiques.....	25
2.3 RECENSION DES ÉCRITS.....	27

2.3.1	Écrits empiriques sur les pratiques pédagogiques considérées innovantes	28
2.3.2	Limites des études sur les pratiques pédagogiques considérées innovantes	36
2.4	OBJECTIF DE RECHERCHE	36
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE		37
3.1	TYPE ET DEVIS DE RECHERCHE	37
3.2	POPULATION CIBLE ET ÉCHANTILLON	38
3.3	MÉTHODE ET OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	39
3.3.1	Entrevues semi-dirigées	39
3.3.2	Questionnaire d'enquête	42
3.4	DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES	46
3.5	PROCÉDURES D'ANALYSE DES DONNÉES	47
3.6	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES DE LA RECHERCHE	48
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		50
4.1	FRÉQUENCE D'UTILISATION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES CONSIDÉRÉES INNOVANTES.....	51
4.1.1	L'autonomie.....	51
4.1.2	L'environnement physique	52
4.1.3	Le développement personnel	53
4.1.4	Le matériel	54
4.1.5	L'expression libre	57
4.1.6	L'évaluation	57
4.1.7	La coopération	59
4.1.8	Les méthodes d'enseignement	60
4.1.9	L'expérimentation.....	62
4.1.10	Le centre d'intérêt	63
4.2	SCORE MOYEN DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES CONSIDÉRÉES INNOVANTES	65
CHAPITRE 5 DISCUSSION.....		67
5.1	DESCRIPTION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES CONSIDÉRÉES INNOVANTES	67
5.1.1	Les pratiques pédagogiques considérées innovantes les plus utilisées	68

5.1.2 Les pratiques pédagogiques considérées innovantes les moins utilisées	73
CONCLUSION.....	79
LIMITES DE LA RECHERCHE	79
RETOMBÉES DE LA RECHERCHE	81
RECHERCHES À VENIR	82
ANNEXE I.....	84
ANNEXE II	86
ANNEXE III	91
ANNEXE IV	95
ANNEXE V	104
ANNEXE VI.....	105
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	107

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Définitions retenues des concepts abordés dans le cadre de notre étude	27
Tableau 2 Pratiques pédagogiques considérées innovantes soulevées dans les cinq études empiriques	35
Tableau 3 Structure interne du questionnaire en ligne	43
Tableau 4 Regroupement des 19 questions selon la catégorie de pratiques ciblée	44

LISTE DES FIGURES

Figure 1. L'autonomie	52
Figure 2. L'environnement physique	53
Figure 3. Le développement personnel	54
Figure 4. Le matériel	56
Figure 5. L'expression libre.....	57
Figure 6. L'évaluation.....	58
Figure 7. La coopération	60
Figure 8. Les méthodes d'enseignement.....	61
Figure 9. L'expérimentation	62
Figure 10. Le centre d'intérêt.....	64
Figure 11. Le score moyen des PPCI	65

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CSE	Conseil supérieur de l'éducation
EHDA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
LIP	Loi sur l'instruction publique
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE	Organisation de coopération et développement économiques
OPEN	Observation des pratiques enseignantes
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PPCI	Pratiques pédagogiques considérées innovantes

LISTE DES SYMBOLES

M	Moyenne
ÉT	Écart type

INTRODUCTION

L'hétérogénéité des élèves en milieu scolaire primaire est un sujet d'actualité et représente un défi de taille pour les différentes personnes actrices de l'éducation. Chaque élève présente des connaissances, des compétences et des besoins variés qui exigent une approche pédagogique adaptée et inclusive. Cette diversité peut se manifester à travers des différences cognitives, sociales, émotionnelles et culturelles, influençant directement la capacité des élèves à s'engager, à progresser dans leurs apprentissages et à vivre une réussite scolaire et éducative. Devant cette complexité, les pratiques pédagogiques doivent être conçues de manière à favoriser la scolarisation de tous les élèves. Cela implique non seulement la reconnaissance et le respect des différences individuelles, mais également la mise en place de pratiques flexibles qui favorisent l'épanouissement de tous les élèves et la valorisation des différences. En ce sens, les pratiques pédagogiques innovantes représentent une réponse dynamique et essentielle, puisqu'elles vont au-delà des méthodes traditionnelles, intégrant des stratégies et des outils qui stimulent la créativité, développent des aptitudes et encouragent une compréhension profonde des concepts (Wagnon, 2019, 2020). En créant un environnement inclusif et bienveillant où chaque élève se sent soutenu et valorisé, les personnes enseignantes peuvent véritablement encourager la réussite de tous les élèves, quel que soit leur point de départ (Bieth et al., 2018). Ainsi, l'adaptation des pratiques pédagogiques pour répondre à l'hétérogénéité des élèves constitue non seulement un impératif éducatif, mais également une opportunité de valoriser la diversité comme source d'enrichissement et de développement personnel pour chacun. Mais les pratiques pédagogiques sont-elles réellement adaptées dans les milieux scolaires du primaire? Les pratiques pédagogiques innovantes sont-elles présentes en classe? Comment s'opérationnalisent-elles concrètement? Vu de façon globale, l'objectif de notre recherche consiste à décrire les pratiques pédagogiques considérées innovantes mises en place par le personnel enseignant du primaire dans des classes ordinaires en contexte d'intégration.

Pour y arriver, nous présentons à l'intérieur du premier chapitre la situation problématique entourant l'intégration scolaire des élèves ayant des besoins diversifiés au regard de la vision de l'école québécoise ainsi que de la pédagogie. Cette mise en lumière sur les enjeux actuels associés à notre étude mène notamment à la formulation de notre problématique ainsi que de notre question de recherche, laquelle conduit à l'exploration du corpus scientifique. Le deuxième chapitre propose un cadre conceptuel définissant notre objet d'étude suivi d'une recension d'écrits appuyant ce dernier. Les aspects méthodologiques retenus pour la mise en œuvre de notre recherche, tels que l'échantillon, les méthodes et outils de collecte de même que les procédures d'analyse, sont décrits à l'intérieur du troisième chapitre. De son côté, le quatrième chapitre expose les résultats subséquents à notre démarche qui sont discutés dans le cadre du cinquième chapitre. Enfin, une conclusion rassemble les principaux éléments abordés tout en rendant compte des apports et des limites de notre étude.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce mémoire s'intéresse à la description des pratiques pédagogiques considérées innovantes (PPCI) mises en place par le personnel enseignant québécois du primaire. Puisque les recherches sur le sujet effectuées au Québec sont à notre connaissance inexistantes, il nous est difficile de statuer sur le caractère novateur des pratiques via les écrits réalisés dans le contexte québécois de notre étude. En revanche, en nous appuyant sur différents écrits européens et étrangers, nous pouvons les considérer comme innovantes (Capron Puozzo et Vuichard, 2022; Macaigne, 2018; Ohayon et al., 2004; Reuter et al., 2013; Verdiani, 2012; Vergnon et Lescouarch, 2018). C'est pourquoi nous ajoutons le terme « considérées » lorsqu'il s'agit des pratiques pédagogiques innovantes afin de nuancer la portée de nos propos.

Ce premier chapitre permet de circonscrire la problématique. Afin de bien en saisir la portée, nous abordons entre autres le contexte d'intégration scolaire, la vision de l'école québécoise, la pédagogie au service de l'élève ainsi que les concepts relatifs à la pédagogie nouvelle et à la pédagogie alternative. Ce même chapitre présente aussi le problème de recherche de notre étude ainsi que la question de recherche.

1.1 LE CONTEXTE D'INTÉGRATION SCOLAIRE

En 1999, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) publiait la politique de l'adaptation scolaire, intitulée *Une école adaptée à tous ses élèves*, qui avait pour objectif d'encourager l'intégration à temps plein des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) en classe ordinaire. Elle donnait une orientation plus claire, ajustée au contexte actuel, ainsi que des voies d'action à privilégier pour atteindre les

objectifs ciblés en lien avec les élèves qui présentent des besoins spécifiques en contexte d'intégration (MEQ, 1999). Pour Vienneau (2006) et Saint-Laurent (2008), l'intégration scolaire est un modèle de scolarisation dans lequel les EHDAA ne sont pas automatiquement scolarisés dans une école ou une classe spéciale avec d'autres EHDAA, mais préférablement dans le même environnement que tous les autres élèves de leur âge, soit une classe ou une école ordinaire de leur quartier. Cette intégration scolaire peut être totale ou partielle, c'est-à-dire qu'elle diffère en fonction du temps et du moment de l'arrivée de l'élève en classe (Saint-Laurent, 2008; Vienneau, 2006). De par ses idéologies, l'instauration de cette politique favorise ainsi l'intégration scolaire en classe ordinaire (MEQ, 1999). Dès lors, ce mouvement s'accélère grandement et est en constante évolution.

En conséquence, le taux d'élèves intégrés, en classe du primaire, passe donc de 56 % en 1999-2000 à 62 % en 2006-2007 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, [MELS], 2009) à 74 % en 2016-2017 (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, [MEES], 2017b) et atteint 77 % en 2021-2022 (MEQ, 2023). Depuis cette politique, les EHDAA sont majoritairement scolarisés en classe ordinaire au Québec (MEQ, 2023; MELS, 2009; MEES, 2017a; 2017b). La personne enseignante devient alors un pilier fondamental dans la réussite des élèves, spécialement pour les élèves en contexte d'intégration, à la fois sur les plans de la socialisation, de l'instruction et de la qualification (MEQ, 1999; MEES, 2017a).

1.2 LA VISION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE EN CONTEXTE D'INTÉGRATION

En constatant que maintenant plus d'élèves HDAA sont intégrés en classe du primaire ordinaire, il apparaît judicieux de se pencher sur l'évolution et l'état du contexte éducatif et scolaire actuel afin de vérifier s'il est en cohérence avec leurs besoins hétérogènes. À cet effet, des questions significatives émergent : Quelle est la vision de l'école québécoise de l'enseignement du primaire? Cette vision tient-elle compte des besoins présents chez les élèves en contexte d'intégration?

Implanté en 2001 par le MEQ, le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) est créé entre autres, à la suite de nombreux changements survenus dans les sociétés modernes ayant incité plusieurs gouvernements à entamer des réformes majeures dans leur système éducatif, dont celui de la politique mentionnée ci-haut (MEQ, 1999). De nombreuses recherches, effectuées à cette époque et particulièrement intéressées aux nouveaux besoins de formation, font ressortir sensiblement trois constats : il faut viser une formation globale et diversifiée, à long terme et ouverte sur le monde (MEQ, 2001). Outre les changements sociétaux, ces trois orientations servent de point culminant pour les acteurs et les actrices en éducation et par le fait même, influencent leur vision de l'école québécoise.

En 2001, le MEQ proposait que l'école soit un lieu fondamental à l'intérieur duquel les élèves vivent des apprentissages adaptés à leur réalité et développent des compétences générales essentielles à leur parcours scolaire et à leur vie sociale. Le PFEQ (MEQ, 2001) soutient que la visée de l'école québécoise est la réussite pour tous. Il préconise des apprentissages essentiels, propose une organisation scolaire mieux adaptée aux données de l'époque en éducation ainsi qu'une diversification des parcours scolaires afin de répondre aux besoins et aux intérêts particuliers de chacun.

Encore d'actualité aujourd'hui, le mandat de l'école québécoise est de « préparer l'élève à contribuer à l'essor d'une société voulue démocratique et équitable » (MEQ, 2001, p. 2). Sa toute première responsabilité est la réalisation des apprentissages de base, condition essentielle à la réussite scolaire. L'école doit également assurer une insertion harmonieuse des élèves dans la société afin qu'ils s'approprient et approfondissent les savoirs et les valeurs s'y rattachant tout en étant capables de participer de façon positive à leur évolution (MEQ, 2001).

L'école québécoise propose trois missions : instruire, socialiser et qualifier les élèves, et ce, dans le respect de l'égalité des chances tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire (MEQ, 2001). La première mission « instruire » demande à tout établissement scolaire la formation de l'esprit de chaque élève (MEQ, 2001). Bien que l'école ne soit pas le seul lieu pour apprendre, elle joue tout de même un rôle indispensable dans le

développement intellectuel et l'acquisition de connaissances. La deuxième mission « socialiser » encourage l'apprentissage du vivre-ensemble et le développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité auprès des élèves. Vivre dans une société pluraliste implique un enseignement qui tient compte du patrimoine des savoirs communs et des valeurs de base tout en les préparant à devenir des citoyens responsables. Enfin, l'école québécoise a pour troisième mission de « qualifier ». L'obtention d'un diplôme ou d'un certificat est valorisée et facilitera l'intégration professionnelle, qu'il s'agisse d'un diplôme d'études secondaires, un diplôme d'étude professionnelle ou d'un certificat de formation professionnelle au travail ou de formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé. L'école est donc tenue d'offrir un environnement éducatif adapté aux intérêts, aux aptitudes et aux besoins des élèves en différenciant la pédagogie et en leur proposant une diversification des parcours scolaires (MEQ, 2001).

Dans le respect du principe de l'égalité des chances pour tous, notamment en contexte d'intégration, il incombe à chaque école de préciser ses propres orientations et les moyens entrepris pour mettre en œuvre et enrichir le PFEQ (MEQ, 2001), et ce, en tenant compte des caractéristiques particulières de tous les élèves. Qui plus est, la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) stipule que la personne enseignante « a le droit de diriger la conduite de chaque groupe d'élèves qui lui est confié » (*Loi sur l'instruction publique*. RLRQ c. I-13). Possédant une expertise importante en pédagogie, elle a le droit de « prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève qui lui est confié » (*Loi sur l'instruction publique*. RLRQ c. I-13). La personne enseignante peut également « choisir les instruments d'évaluation des élèves qui lui sont confiés afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés » (*Loi sur l'instruction publique*. RLRQ c. I-13).

Depuis la publication de la politique de l'adaptation scolaire, *Une école adaptée à tous ses élèves* (MEQ, 1999), l'accent est mis sur la réussite scolaire de tous les élèves, dont ceux en contexte d'intégration, ce qui signifie que cette réussite se traduit différemment selon leurs

capacités et leurs besoins. Les personnes qui travaillent dans le milieu scolaire se doivent de trouver et de mettre en place les mesures nécessaires pour atteindre cette réussite. Ainsi, l'organisation des services éducatifs doit être au service des élèves et se baser sur une approche individualisée afin de répondre à leurs besoins et à leurs capacités (MEQ, 1999). Tout comme la LIP (*Loi sur l'instruction publique*. RLRQ c. I-13), la *Politique de la réussite éducative* rappelle aussi que le personnel enseignant a les compétences, les connaissances et les outils pour faire des choix visant le développement global et la réussite de chacun des élèves (MEES, 2017a). Le personnel enseignant doit ajuster ses pratiques pédagogiques et répondre aux besoins éducatifs de chaque élève.

À ce sujet, la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999), le PFEQ (MEQ, 2001) et la *Politique de la réussite éducative* (MEES, 2017a) ne mentionnent rien de spécifique quant à l'approche pédagogique à privilégier. De son côté, la LIP (*Loi sur l'instruction publique*. RLRQ c. I-13) précise que les personnes enseignantes ont « une expertise essentielle en pédagogie » leur permettant de choisir les modalités d'intervention pédagogique dans le but de répondre aux besoins et aux objectifs de chaque élève, mais ne stipule pas les pratiques pédagogiques à privilégier. Rappelons que l'objectif est de favoriser l'égalité des chances pour tous dans l'atteinte de la réussite éducative et scolaire. Cela étant dit, les enseignantes et les enseignants ont la liberté de choisir leurs pratiques pédagogiques en s'assurant de transmettre aux élèves un savoir, un savoir-faire et un savoir-être tout en développant des compétences (MEQ, 2001).

1.3 LA PÉDAGOGIE AU SERVICE DES ÉLÈVES

Selon Raynal et Rieunier (2012), la pédagogie englobe « toute activité déployée par une personne pour développer des apprentissages précis chez autrui » (p. 263). Elle est une action qui vise à provoquer des effets précis d'apprentissage (Raynal et Rieunier, 2012). Bien entendu, cette action combine l'acte d'enseigner et celui d'apprendre, résultant des choix méthodiques de la personne enseignante, des conditions d'acquisition des savoirs et des

compétences, des besoins des élèves ainsi que du fonctionnement du groupe, et ce, sans tenir compte des contenus disciplinaires (Reuter, 2021). L'objet de la pédagogie ne représente ni la personne enseignante, ni l'élève, ni le savoir, mais l'activité qui les réunit (Morandi et La Borderie, 2006; Reuter et al., 2013). En d'autres mots, la pédagogie rassemble l'ensemble des méthodes et des pratiques pédagogiques requises pour transmettre aux élèves les connaissances, les compétences et les aptitudes.

En milieu scolaire, les personnes enseignantes sont fortement appelées à instaurer une pédagogie favorable aux acquis de leurs élèves, à leurs styles cognitifs, à leurs intérêts ainsi qu'aux conditions nécessaires leur permettant d'apprendre de façon optimale (Kalubi, 2015; Morandi et La Borderie, 2006; Reuter et al., 2013). Dans le respect des différences individuelles présentes en classe, ces personnes adaptent leurs stratégies didactiques, les modalités de travail entre les élèves et la variété des contextes d'évaluation (Kalubi, 2015; Morandi et La Borderie, 2006). Il importe également que les élèves se sentent en confiance et développent un sentiment d'appartenance grâce à une relation authentique entre ceux-ci et la personne enseignante (Fortin et al., 2011; Knesting et al., 2008; Wentzel, 2012). Dans cette relation, cette même personne adopte des attitudes pédagogiques encourageant la motivation (Fortin et al., 2011; Knesting et al., 2008; Morandi et La Borderie, 2006) et la persévérance des élèves tout en les inscrivant dans un processus qui renforce leur engagement, leurs intérêts et leurs chances de réussite (Donadey-Dupas, 2022; Fortin et al., 2011; Knesting et al., 2008; Morandi et La Borderie, 2006; Reeve, 2009).

Dans ce contexte, les personnes enseignantes contrôlent les modalités de l'environnement de la classe afin qu'elle demeure un endroit approprié et propice au sentiment de sécurité, aux possibilités de communication ouverte, au partage d'expériences individuelles et collectives, à la diversité des besoins, au soutien mutuel, à la poursuite des buts et objectifs communs et au développement et maintien des liens de confiance ainsi que des compétences sociales (Archambault et al., 2015; Donadey-Dupas, 2022; Fortin et al., 2011; Kalubi, 2015; Knesting et al., 2008; Wentzel, 2012). La politique de l'adaptation scolaire et le PFEQ indiquent que le personnel enseignant doit intervenir pour bonifier la

qualité des apprentissages en cohérence avec l'environnement (MEQ, 1999, 2001). Par ailleurs, de multiples recherches relatives à l'étude des pratiques pédagogiques, notamment à l'école primaire (Bressoux, 2000, 2001, 2012; Piquée, 2010), mettent en évidence un lien entre pratiques pédagogiques adoptées et réussite des élèves.

À ce propos, deux types de pédagogie, soit la pédagogie nouvelle et la pédagogie alternative, proposent des éléments qui pourraient répondre au principe de l'égalité des chances pour tous, selon les balises des politiques ministérielles (MEQ, 1999, 2001).

1.4 LA PÉDAGOGIE : D'HIER À AUJOURD'HUI

Le mouvement de l'Éducation nouvelle (Wagnon, 2019, 2020), qui a vu le jour en réaction à l'école traditionnelle, trouve ses origines philosophiques et ses ancrages théoriques auprès de grands pédagogues tels que Freinet, Montessori, Decroly et Steiner. Au fil du temps, la pédagogie nouvelle issue de ce mouvement est transformée, actualisée et maintenant connue sous l'appellation « pédagogie alternative ». En effet, cette pédagogie actuelle se distingue implicitement ou explicitement de la pédagogie nouvelle du 20^e siècle (Vernon et Lescouarch, 2018; Wagnon, 2019). Les pédagogies nouvelle et alternative prônent une vision confiante de l'enfant tout en ayant l'ambition de changer l'éducation. Les principales distinctions entre-deux résident dans leurs assises théoriques (Wagnon, 2019), c'est-à-dire que la pédagogie nouvelle provient des réflexions et des pratiques de la psychologie de l'enfant et de la psychologie sociale (Ohayon et al., 2004), tandis que la pédagogie alternative légitime ses pratiques par les avancées des sciences cognitives, particulièrement les neurosciences (Alvarez, 2016). Peu importe les assises scientifiques ou théoriques, les pédagogies nouvelle et alternative prennent appui sur des théories psychologiques et tiennent compte des élèves, notamment de leurs intérêts, leurs besoins et leur rythme, afin de leur donner une éducation équilibrée entre la transmission des savoirs et des compétences et la volonté d'épanouissement personnel et collectif (Morandi et La Borderie, 2006; Vernon et Lescouarch, 2018; Wagnon, 2019, 2020). Enfin, l'appellation

« pédagogie nouvelle » désigne les pédagogies nées un début du 20^e siècle sur la base des théories de grands pédagogues (Freinet, Montessori, Decroly et Steiner), alors que le terme « pédagogie alternative » est plutôt associé aux pédagogies apparues dans les années 2000 (Vergnon et Lescouarch, 2018; Wagnon, 2019).

Notons que ces deux formes de pédagogies s’inscrivent directement dans le principe de l’égalité des chances pour tous, puisque ces pratiques pédagogiques sont à la fois adaptées aux caractéristiques personnelles de même qu’aux capacités et besoins de chaque élève, ce qui implique une approche individualisée et inclusive (MEQ, 1999; 2001). Ainsi, dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons aux pratiques pédagogiques qui découlent de ces deux pédagogies, d’où la pertinence de bien les distinguer.

1.4.1 La pédagogie nouvelle

Rappelons que la pédagogie nouvelle trouve ses racines dans un mouvement réactionnel par lequel plusieurs pédagogues ont transformé le système d’éducation. Différents modèles et pratiques pédagogiques ont vu le jour, allant à contre-courant des modèles traditionnels (Leroy, 2022; Morandi et La Borderie, 2006; Wagnon, 2019). De façon plus précise, cette pédagogie nouvelle est basée sur l’activité propre des élèves, leur spécificité fonctionnelle et leurs intérêts (Raynal et Rieunier, 2012; Wagnon, 2019). Elle prône la participation active des individus à leurs apprentissages en tenant compte de leur individualité (Houssaye, 2014; Morandi et La Borderie, 2006). En plus de l’importance du développement des compétences sociales, la différence entre les élèves est aussi prise en compte, ce qui contribue grandement au développement de leur estime de soi (Bélanger, 2015; Houssaye, 2014). L’apprentissage prend habituellement source dans leur environnement pour que les élèves vivent des situations réelles et signifiantes (Raynal et Rieunier, 2012). Outre une forte présence du travail pratique, cette pédagogie cherche à éveiller tous les sens des apprenants (Houssaye, 2014) et s’assure de développer leur

autonomie et leur capacité d'apprendre à apprendre (Raynal et Rieunier, 2012; Wagnon, 2019).

La pédagogie nouvelle présente des avantages significatifs qui sont montrés par le biais de différentes études. À ce sujet, les résultats de recherches montrent que cette pédagogie entraîne des effets positifs à la fois sur le plan académique et comportemental, mais également sur le bien-être des élèves et leur réussite personnelle (Archambault et al., 2015; Atwell, 2007; Gaonac'h et Roussel, 2017; Organisation de coopération et développement économiques [OCDE], 2011; Wagnon, 2020). Des améliorations significatives sont observées par rapport au climat scolaire, à la baisse des actes de violence et à une meilleure intégration scolaire des élèves présentant des besoins particuliers. Connaissant bien les difficultés et les problématiques de leurs élèves, les personnes enseignantes leur offrent un enseignement novateur ainsi qu'un accompagnement bienveillant et respectueux de leurs spécificités. Les élèves montrent alors une plus grande curiosité, sont plus confiants, plus ouverts à de nouvelles idées et plus enclins à s'engager socialement. Ils sont également plus heureux à l'école, moins stressés et plus désireux d'apprendre étant donné leur réussite scolaire (Archambault et al., 2015; Atwell, 2007; Gaonac'h et Roussel, 2017; OCDE, 2011; Wagnon, 2020).

La pédagogie nouvelle présente toutefois des inconvénients qu'il importe de mentionner. L'incompréhension de l'entourage, comme les collègues, les parents et les directions, constitue à cet effet un élément qui peut influencer négativement les personnes enseignantes à déployer des pratiques nouvelles, car elles doivent sans cesse s'expliquer (Houssaye, 2011). De surcroît, les élèves ayant suivi une éducation de ce type, pendant plusieurs années consécutives, peuvent vivre un choc culturel lorsqu'ils réintègrent un système traditionnel. Un temps d'adaptation est parfois nécessaire (Pawlotsky, 2015; Peyronie, 2013; Wagnon, 2020). La pédagogie nouvelle demande également de concevoir le matériel et les activités, ce qui peut engendrer des coûts plus élevés et impliquer une surcharge de travail pour les personnes enseignantes (Beaudoin et Nadeau, 2020; Le Menn, 2018; Leroy, 2022; Wagnon, 2020).

Maintenant que nous avons situé historiquement les bases de la pédagogie nouvelle en plus de présenter ses effets sur le développement éducatif des élèves, nous présentons dans les prochaines lignes, quatre pédagogies considérées innovantes, issues du mouvement de l'Éducation nouvelle (Wagnon, 2019, 2020). Il s'agit des pédagogies de Freinet, Montessori, Decroly et Steiner.

1.4.1.1 La pédagogie Freinet

Instituteur au primaire, Célestin Freinet (1896-1966) était un enseignant qui cherchait à rendre les élèves actifs (Raynal et Rieunier, 2012). Considéré comme l'un des plus grands pédagogues français du 20^e siècle, ce dernier crée le mouvement de l'Éducation nouvelle qui suit de nouveaux principes et qui accorde une importance à l'activité librement consentie des élèves (Raynal et Rieunier, 2012). Les pratiques proposées par ce pédagogue sont déjà novatrices pour l'époque, puisqu'elles permettent la coopération entre les élèves, la libre expression, la méthode naturelle de leurs apprentissages, l'observation ainsi que le tâtonnement expérimental (Le Menn, 2018; Wagnon, 2020). Selon sa conception, la classe ressemble à un atelier dans lequel les élèves de tous âges s'engagent dans des travaux authentiques, ayant comme point de départ leurs intérêts (Le Menn, 2018), qui respectent leur rythme et leurs spécificités (Wagnon, 2020), leur proposent une posture de « personne chercheuse » et leur offrent une ouverture sur la vie extérieure (pas seulement sur celle de la classe) (Donadey-Dupas, 2022). Pour Freinet, il est essentiel de fournir aux élèves un enseignement et des activités qui privilégient l'action, le terrain, le travail pratique et l'expérimentation (Donadey-Dupas, 2022; Le Menn, 2018; Wagnon, 2020).

Plusieurs pratiques pédagogiques de Freinet perdurent dans le temps et sont encore utilisées aujourd'hui dans de nombreuses classes en milieu scolaire. Mentionnons le conseil de coopération, le plan de travail individuel, la correspondance scolaire, les textes libres effectués de façon individuelle ou collaborative, les ateliers, l'apprentissage sans manuel

scolaire, la pédagogie par projets et les activités manuelles et artistiques (Donadey-Dupas, 2022; Le Menn, 2018; Raynal et Rieunier, 2012; Wagnon, 2020).

1.4.1.2 La pédagogie Montessori

Maria Montessori (1870-1952), pédagogue, médecin psychiatre et psychologue, a été une autre pionnière active de l'Éducation nouvelle. Elle croit fortement que les élèves doivent être maîtres de leur développement, ce qui demande de les placer dans un environnement bienveillant, adapté et qui respecte à la fois leur personnalité, leur histoire et leur rythme (Donadey-Dupas, 2022; Le Menn, 2018; Wagnon, 2020). Dans sa pédagogie, Montessori offre des activités permettant de manipuler, de développer l'autonomie ainsi que la concentration des élèves tout en donnant du sens à leurs apprentissages et une liberté de choisir (Donadey-Dupas, 2022; Wagnon, 2020). Elle valorise le matériel pédagogique qui fournit aux élèves le libre choix dans les activités proposées tout en leur permettant d'agir et d'entraîner tous leurs sens (Raynal et Rieunier, 2012; Wagnon, 2020).

Certaines pratiques pédagogiques sont toujours d'actualité dans les classes ordinaires du primaire. À titre d'exemple, l'utilisation de différentes zones d'apprentissage, peu d'affichages, l'absence de pupitre, la présence de plantes vivantes et de petits animaux (Le Menn, 2018), une variété de matériel pour effectuer le travail (tables, tapis, coussins, chaises, tabourets) ainsi qu'une vaste étendue d'activités naturelles et réelles faisant appel aux cinq sens (Wagnon, 2020).

1.4.1.3 La pédagogie Decroly

Autre pionnier dans le mouvement de l'Éducation nouvelle, Ovide Decroly (1871-1932), pédagogue, médecin et psychologue, a également créé des méthodes nouvelles, en particulier pour l'enfant porteur de handicaps qu'il nommait « irrégulier ». Tout comme ses collègues, l'enseignement selon les intérêts des élèves constitue l'élément central des

apprentissages (Raynal et Rieunier, 2012). Il met en place des pratiques pédagogiques dans lesquelles les élèves apprennent globalement (globalisation), font des choix et sont mis en situation de découverte dans un environnement naturel. Pour Decroly, il est nécessaire de reconnaître les élèves tels qu'ils sont avec leurs besoins, leurs intérêts, leurs capacités, leurs désirs et leurs faiblesses (Wagnon, 2020). Ce pédagogue considère également certains éléments internes de la personnalité des élèves (ex. : l'hérédité ou le tempérament), mais aussi externes (ex. : milieu social ou organisation familiale) dans ses pratiques pédagogiques. Il importe ainsi que l'épanouissement de leur personnalité et le milieu soient en harmonie dans les apprentissages (Wagnon, 2020).

Découlant de la pédagogie de Decroly, plusieurs pratiques pédagogiques sont toujours déployées par le personnel enseignant en contexte scolaire primaire. Parmi celles-ci, mentionnons la présence d'un animal dans la classe, le contact avec la nature, les activités d'observation et d'expression, la démarche scientifique, ainsi que l'enseignement effectué le matin et les ateliers et les jeux éducatifs réalisés l'après-midi (Wagnon, 2020).

1.4.1.4 La pédagogie Steiner

Finalement, Rudolf Steiner (1861-1925), autre figure significative de l'Éducation nouvelle, était un philosophe qui présentait une pédagogie du développement personnel. Il propose toute une série d'activités qui visent à l'épanouissement de l'élève dans sa singularité (Wagnon, 2020). Ce pédagogue s'assure d'éduquer les élèves, par un enseignement qui porte sur une connaissance approfondie de l'être humain, pour qu'ils soient sains et forts dans leur corps, libres dans leur âme et créateurs dans leur esprit (Donadey-Dupas, 2022; Le Menn, 2018). Ce philosophe croit grandement que l'ouverture face à autrui permet de mieux se connaître soi-même, ce qui explique qu'il favorise les activités de coopération (Donadey-Dupas, 2022; Wagnon, 2020).

Une multitude de pratiques pédagogiques relatives à cette pédagogie sont toujours mises en place en contexte scolaire primaire. Il y a les activités qui touchent l'artisanat, la

nature (Donadey-Dupas, 2022) et le jardinage ainsi que les jeux en plein air, les jeux d'observation, les jeux libres, le dessin, la poésie et la danse (Le Menn, 2018; Wagnon, 2020).

À l'époque, ces pédagogies issues de l'Éducation nouvelle étaient perçues comme différentes et en opposition à la pédagogie traditionnelle (Leroy, 2022; Morandi et La Borderie, 2006; Wagnon, 2019). Aujourd'hui, les pratiques pédagogiques qui en découlent sont toujours d'actualité et se retrouvent indubitablement dans certains milieux scolaires du primaire, ce qui témoigne de l'apport indélébile de ces pédagogues (Vergnon et Lescouarch, 2018; Wagnon, 2019). Ces pédagogies se sont inévitablement modernisées et font maintenant partie intégrante de la pédagogie alternative du 21^e siècle.

1.4.2 La pédagogie alternative

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la pédagogie alternative se rattache aux pédagogies récentes qui font leur apparition lors du 21^e siècle (Vergnon et Lescouarch, 2018; Wagnon, 2019). Reprenant sensiblement les mêmes définitions que la pédagogie nouvelle, la pédagogie alternative s'inscrit dans un contexte propice aux apprentissages actifs et met surtout de l'avant l'autonomie, la responsabilité individuelle, l'entraide ainsi que la coopération (Wagnon, 2019, 2020). De plus, ce type de pédagogie se base sur le plaisir d'apprendre, ce qui tient compte du rythme des élèves, leurs besoins et leurs intérêts (MEQ, 2020; Wagnon, 2020). Tout comme la pédagogie nouvelle, la pédagogie alternative demande aux personnes enseignantes de repenser leur manière d'enseigner et d'évaluer tout en adoptant une attitude positive et de bienveillance (Wagnon, 2019, 2020).

Par ailleurs, la pédagogie alternative se dissocie en quelque sorte de la pédagogie nouvelle par cette volonté de ne pas se limiter et de se laisser « enfermer » dans une pédagogie spécifique comme Montessori, Freinet, Decroly et Steiner (Morandi et La Borderie, 2006; Wagnon, 2019). À l'époque, la pédagogie nouvelle se veut être une nouvelle forme éducative qui couvre un champ très large d'innovations, partant du principe d'une

école complètement nouvelle et d'une refondation des pratiques de l'école (Morandi et La Borderie, 2006). Aujourd'hui, la pédagogie alternative se veut être une « activité pédagogique qui se conçoit non seulement dans la recherche d'un modèle ou d'une seule solution d'école idéale, mais dans la gestion des moyens [pratiques] d'apprendre » (Morandi et La Borderie, 2006, p. 119). Elle s'inspire alors des modèles et des pratiques de la pédagogie nouvelle née à l'époque (Wagnon, 2019). Ainsi, toutes les pratiques pédagogiques rattachées à la pédagogie nouvelle et apparues au 20^e siècle qui sont déployées actuellement par le personnel enseignant en contexte scolaire primaire se rapportent toutes désormais à la pédagogie alternative du 21^e siècle. Même un siècle plus tard, elles conservent leur côté « innovant », puisqu'elles vont également à l'encontre de la pédagogie traditionnelle (Morandi et La Borderie, 2006).

Prenant appui sur les théories de la pédagogie nouvelle et les différents auteurs présentés précédemment, nous pouvons affirmer que la pédagogie alternative se base sur des catégories de pratiques qui sont montrées comme bénéfiques sur le plan de la réussite éducative et scolaire. Dans ces circonstances, il est donc possible de tirer une certaine conclusion qui nous permet de caractériser la pédagogie alternative. En effet, un constat demeure : les élèves doivent être placés au centre de leurs apprentissages afin de leur permettre de développer leur bien-être, et ce, en déployant des pratiques contribuant à une meilleure qualité d'apprentissage et expérience éducative. Ces pratiques pédagogiques favorisent donc à la fois l'autonomie, le développement personnel, l'expression libre, l'évaluation, la coopération, l'expérimentation et le centre d'intérêt. Elles reposent également sur des méthodes d'enseignement, un environnement physique ainsi que du matériel offrant une expérience inclusive, réelle et concrète (Donadey-Dupas, 2022; Houssaye, 2014; Le Menn, 2018; Morandi et La Borderie, 2006; Raynal et Rieunier, 2012; Wagnon, 2019, 2020). Les enseignantes et les enseignants désirant exploiter la pédagogie alternative doivent impérativement mettre en place des pratiques qui respectent ces catégories, afin qu'elles soient considérées innovantes.

Ainsi, les pratiques pédagogiques considérées innovantes (PPCI) renvoient à une action pédagogique qui place l'élève au centre de l'apprentissage et du développement de compétences, notamment en utilisant des pratiques qui se caractérisent par la nouveauté, le changement, l'amélioration et la durabilité (CSE, 2006; Cros, 2017; Marsollier, 2003; Potvin, 2015; Scott, 2015). Elles prennent obligatoirement assises sur les catégories de pratiques mentionnées ci-haut (Donadey-Dupas, 2022; Houssaye, 2014; Le Menn, 2018; Morandi et La Borderie, 2006; Raynal et Rieunier, 2012; Wagnon, 2019, 2020). Les PPCI résultent donc de la volonté d'enseigner différemment dans le but de rendre accessible et plaisant l'apprentissage auprès de tous les élèves.

À l'ère de l'agir autrement, divers auteurs se sont intéressés aux pratiques pédagogiques découlant de la pédagogie alternative. Outre celles présentées précédemment, les écrits scientifiques nous ont permis d'identifier d'autres pratiques qui s'appuient sur les mêmes catégories et qui sont donc considérées innovantes. Elles se démarquent notamment par leur caractère innovant et inclusif, ce qui rejoint le discours du ministère de l'Éducation (1999, 2001), où il est question de l'égalité des chances pour tous.

1.4.2.1 Des pratiques pédagogiques considérées innovantes relatives à l'environnement

Le Menn (2018) et Wagnon (2020) ont recensé différentes PPCI dans les classes scolaires du primaire. Par exemple, les élèves effectuent leur travail, allongés au sol ou assis sur ou sous leur pupitre, choisissent entre le plan de travail proposé par la personne enseignante ou celui créé et personnalisé à leurs besoins, décident du mode de présentation de leurs travaux, n'ont aucun devoir à la maison (seulement des leçons) et lisent pendant plus ou moins 25 minutes chaque jour. Qui plus est, la classe inversée (Bishop et Verleger, 2013; Cotting, 2019), la pleine conscience (Flook et al., 2015; Metz et al., 2013; Vickery et Dorjee, 2016) et le clavardage pédagogique (Gonthier, 2011, 2017) en sont d'autres exemples. Ces pratiques respectent particulièrement les besoins des élèves en leur offrant différents choix

tout en favorisant leur autonomie, leur centre d'intérêt et leur développement personnel (Donadey-Dupas, 2022; Raynal et Rieunier, 2012; Wagnon, 2019).

1.4.2.2 Des pratiques pédagogiques considérées innovantes relatives à l'évaluation

La recension des écrits a permis aussi de relever une tendance à la diversification des modalités évaluatives. À ce propos, Reuter (2021) mentionne que le moment de l'évaluation n'est pas toujours imposé par le personnel enseignant, ce qui permet aux élèves de la réaliser lorsqu'ils se sentent prêts. En plus de connaître, de comprendre et de maîtriser les points sur lesquels ils sont interrogés, les évaluations « surprises » n'ont pas lieu dans ce type de pédagogie. Outre les critères d'évaluation connus et maîtrisés par les élèves, il existe actuellement une grande diversité d'évaluations telles que les exercices, le portfolio, les situations-problèmes, le questionnaire, l'entretien, les projets, l'écriture, les spectacles, les films et les balados (Reuter, 2021). Les productions, les résultats, les démarches et les savoirs diffèrent ainsi d'un élève à l'autre. Faisant référence à la différenciation pédagogique, cette façon d'évaluer les connaissances et les compétences des élèves leur permet d'avoir des contextes d'apprentissages variés et de recevoir un enseignement adapté et inclusif (Reuter, 2021). Dans une visée de réussite, lorsqu'ils sont évalués les élèves doivent réaliser une tâche adaptée à leur niveau et à leur manière d'apprendre (Goupil, 2007; Reuter, 2021).

1.4.2.3 Des pratiques pédagogiques considérées innovantes relatives à la lecture et l'écriture

De nombreuses recherches se sont intéressées aux pratiques pédagogiques en lien avec la lecture et l'écriture et qui se rattachent aux catégories de pratiques définissant la pédagogie alternative. Ces pratiques regroupent différents types de lecture (interactive, à voix haute, partagée, guidée, en duo, à soi, etc.) (Beaulieu et al., 2019; Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Charron, 2022; Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Rioux, 2022), les différents types d'écriture (partagée, guidée, personnelle, dictée, etc.), l'étude des

mots, la calligraphie orthographique, les orthographes approchées (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Charron, 2022; Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Rioux, 2022), les réseaux littéraires (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Charron, 2022; Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Rioux, 2022), les cercles d’auteurs (Beaulieu et al., 2019; Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Charron, 2022; Tremblay et al., 2023) et le jogging d’écriture (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Rioux, 2022). Hall (2017) mentionne qu’il est primordial de diversifier les pratiques enseignantes afin de moduler le soutien donné aux élèves et de couvrir tous les aspects de l’apprentissage de la lecture et de l’écriture. Les élèves n’étant pas nécessairement tous aptes à effectuer les activités de façon autonome au même moment, la personne enseignante se doit de réguler son enseignement en le variant et en déployant des pratiques efficaces pour évaluer l’intégration des contenus et des savoir-faire (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Charron, 2022; Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Tremblay, 2022). Qui plus est, la littérature jeunesse est considérée comme une pratique significative et innovante pour favoriser le développement global des élèves, en raison de sa souplesse en termes de planification et de modalité d’enseignement (Beaulieu et al., 2019; Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2009; Montésinos-Gelet et Morin, 2007). En conséquence, des scientifiques encouragent la lecture d’œuvres littéraires pour favoriser divers apprentissages tels que l’initiation à l’écrit (Dupin de Saint-André et al., 2015; Morin et al., 2006), l’élargissement du vocabulaire (Ancil et Proulx, 2017) ainsi que l’acquisition de compétences en lecture (Desnoyers-Mathieu et Morin, 2012), en compréhension, en appréciation littéraire (Lépine, 2011) et en orthographe (Montésinos-Gelet et Morin, 2007).

1.5 PRÉSENTE ÉTUDE : LE PROBLÈME DE RECHERCHE

En résumé, les différentes PPCI présentées à l’intérieur des lignes précédentes nous ont permis de mieux saisir le potentiel à la fois novateur et bénéfique de ces pratiques quant à l’égalité des chances de réussite pour tous. Qu’elles se rattachent à la pédagogie nouvelle ou à la pédagogie alternative, ces pratiques visent l’objectif prescrit par le MEQ (1999, 2001),

soit de s'assurer que tous les élèves vivent une réussite à la fois éducative et scolaire, peu importe le parcours emprunté pour atteindre cet objectif. Toutefois, bien que l'apport éducatif de ces pratiques soit montré et soutenu par les écrits scientifiques, cette dimension de l'innovation semble peu utilisée par les personnes enseignantes du primaire (Houssaye, 2011; Wagnon, 2019). D'un point de vue global de la situation, aucune donnée à notre connaissance n'est actuellement disponible au regard de l'opérationnalisation de ces pratiques en contexte scolaire québécois. Notre étude propose donc de répondre à la question de recherche suivante : quel est le portrait de la situation actuelle au regard de la mise en place de pratiques pédagogiques considérées innovantes (PPCI) dans les classes ordinaires du primaire au Québec?

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Dans le précédent chapitre, nous avons présenté le contexte de la pédagogie nouvelle, mouvement historique né au début du 20^e siècle, ayant influencé et transformé les pratiques pédagogiques qui s'associent maintenant à la pédagogie alternative du 21^e siècle (Vergnon et Lescouarch, 2018; Wagnon, 2019). Caractérisée par des pratiques pédagogiques basées sur des catégories précises, la pédagogie alternative est abordée et montrée comme étant pertinente dans les écrits scientifiques, puisqu'elle répond au principe de l'égalité des chances pour tous les élèves. La mise en place de PPCI fait écho à la vision de l'école québécoise ainsi qu'à l'organisation des services éducatifs, notamment en ce qui concerne la réussite pour tous en contexte d'intégration (MEQ, 1999; 2001). Bien que les écrits théoriques sur le sujet montrent que cette philosophie contribue de manière positive au développement social et académique des élèves, les pratiques qui en découlent semblent peu présentes dans les classes du primaire en contexte d'intégration (Houssaye, 2011; Wagnon, 2019).

Ce deuxième chapitre expose d'une part, le cadre conceptuel définissant ce que nous entendons par PPCI. Pour y arriver, nous définissons, de manière plus spécifique, l'innovation pédagogique et les pratiques pédagogiques. Nous apportons également une certaine nuance quant aux dispositifs pédagogiques. D'autre part, nous présentons une recension des écrits quant à la mise en place de PPCI dans les milieux scolaires, pour conclure avec l'objectif de recherche.

2.1 L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

Qu'il s'agisse de pédagogie nouvelle ou de pédagogie alternative, ces concepts sont systématiquement associés à celui de l'innovation pédagogique, mouvement de création de méthodes en pédagogie (Morandi et La Borderie, 2006).

En éducation, l'innovation pédagogique a comme objectif de faire installer, accepter et utiliser un changement donné (Conseil supérieur de l'éducation, [CSE], 2006; Marsollier, 2003; Potvin, 2015) qui comporte comme invariants : la créativité, le nouveau et le processus (Cros, 2017; Scott, 2015). En ce sens, l'innovation pédagogique résulte d'une intention et met en place une ou des actions visant à changer ou à modifier un état, une situation, une pratique, des méthodes ou un fonctionnement, et ce, à partir d'un diagnostic d'insuffisance, d'inadaptation ou d'insatisfaction par rapport aux objectifs à atteindre, aux résultats et aux relations de travail (CSE, 2006; Cros, 2007; Marsollier, 2003).

Afin de bien comprendre ce qu'innover veut dire, il convient de se mettre à la place de la personne enseignante. Le fait d'adopter, de modifier et de révolutionner sa pratique demande à cette personne de s'engager activement et de s'exposer au bouleversement et au deuil de certaines de ses habitudes et ses idées (Marsollier, 2003). De surcroît, si la personne enseignante souhaite modifier son action, elle doit analyser ses propres pratiques dans le but de cerner les problèmes tout en adoptant une culture pédagogique lui permettant de cibler ou d'imaginer les outils, les attitudes, les stratégies et les gestes pédagogiques adaptés aux objectifs qu'elle poursuit (CSE, 2006; Marsollier, 2003; Scott, 2015).

Concrètement, dans la pratique enseignante, l'innovation pédagogique porte majoritairement sur les choix didactiques opérés par le corps enseignant lorsqu'il prépare sa planification (Marsollier, 2003), car elle est le résultat d'un produit destiné à favoriser les apprentissages des élèves (Capron Puozzo, 2016; Giglio, 2014). Par exemple, faire des choix sur les tâches des élèves en fonction des besoins et des intérêts, sur les stratégies et les approches pour guider l'apprentissage ainsi que sur le choix des objectifs et des modalités d'évaluation. C'est pourquoi les pratiques pédagogiques se rapportant à la pédagogie

alternative s'intègrent dans le concept d'innovation pédagogique, car dans ses choix, la personne enseignante tient compte des singularités de chaque élève, notamment de son talent, ses forces et ses besoins tout en s'assurant d'établir des relations saines en classe et un cadre académique et culturel approprié et stimulant (CSE, 2006; Cros, 2007; Marsollier, 2003; Potvin, 2015).

En résumé, la pédagogie alternative sous-tend plusieurs pratiques, et dispositifs, impliquant réellement les apprenants et tentant de faire construire leur savoir différemment. Dès lors, dans le cadre de cette étude, nous entendons par « innovant », un changement et un aspect de nouveauté, provoqués par le personnel enseignant, dans ses façons d'enseigner et d'apprendre pour respecter les personnalités et les besoins de chacun (CSE, 2006; Cros, 2017; Marsollier, 2003; Potvin, 2015; Scott, 2015). Bien entendu, ce processus demande nécessairement de mettre en place des pratiques pédagogiques.

2.2 LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Dans la présente recherche, nous nous intéressons plus spécifiquement aux pratiques pédagogiques. Pour ce faire, la définition de cinq auteurs sont tour à tour énoncées, soit celle de Tardif (1997), Bru (2015), Bru et al. (2004), Legendre (2006) et Morandi et La Borderie (2006). Selon Tardif (1997), les pratiques pédagogiques juxtaposent et agencent plusieurs stratégies et techniques pédagogiques en vue de former un tout cohérent. Elles reposent sur la relation entre la personne enseignante et les élèves et sur un processus organisé sous forme de techniques ou de pratiques pour atteindre des objectifs d'apprentissage (Tardif, 1997). En référence aux travaux de Bru (2015), les pratiques pédagogiques sont définies comme étant les actions de la personne enseignante consistant à mettre en place un certain nombre de conditions cognitives, matérielles, relationnelles et temporelles auxquelles les élèves sont confrontés. Pour Bru, Altet et Blanchard-Laville (2004), les pratiques pédagogiques concernent également la mise en place des conditions de réalisation des activités : « Pour comprendre les effets des pratiques pédagogiques, on ne peut se passer de mieux connaître

les processus par lesquels les élèves [...] en activité grâce aux conditions créées par l'enseignant [et l'enseignante] [...]. » (p. 78) Legendre (2006) définit ainsi le concept de pratiques pédagogiques : « Pratique qui concerne l'un ou l'autre ou l'ensemble des relations au sein d'une situation pédagogique. » (p. 1066) Morandi et La Borderie (2006) nous éclairent sur la manière de considérer les pratiques pédagogiques dans la situation pédagogique.

La notion de situation pédagogique [analyse] la pratique pédagogique à la fois comme activité, comme unité d'apprentissage et comme contexte organisationnel mettant en cohérence les élèves (apprenants), la discipline (objet d'apprentissage), l'action du professeur (porteur de la situation), et l'environnement scolaire. (p. 153)

À la lumière de ce qui est présenté dans cette section, nous comprenons que les pratiques pédagogiques consistent en une action déployée, au sein d'une situation pédagogique, vis-à-vis de l'apprentissage ou du développement de compétences par les élèves dans un domaine précis ou un sujet en particulier. En plus des gestes et des interventions en présence élève, ce concept englobe des activités telles que la planification où elle doit prévoir les actions à entreprendre. Les pratiques pédagogiques sont relatives à chaque personne enseignante par son expertise professionnelle (Bru, 2015; Legendre, 2006; Morandi et La Borderie, 2006).

2.2.1 Les dispositifs pédagogiques

Les recherches scientifiques consultées utilisent les termes « pratiques pédagogiques » et « dispositifs pédagogiques » de manière interchangeable. En effet, selon notre compréhension, la définition d'un dispositif pédagogique se rapproche fortement de celle d'une pratique pédagogique telle que vue précédemment. En ce sens, un dispositif est défini comme « une articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques (Charlier et Peeters, 1999; Weisser, 2007), comme un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite (Meunier, 1999) » (cités dans Weisser, 2010, p. 292). Le but explicite est que les

élèves acquièrent des connaissances en lien avec l'objet d'étude grâce aux choix didactiques ou pédagogiques décidés par la personne enseignante. Les dispositifs pédagogiques relèvent d'une intention éducative se centrant sur le sujet apprenant, sur les relations sociales et sur les médiations (Weisser, 2010). En outre, Bishop et Dupont (2023) précisent qu'ils visent des apprentissages dans la classe et qu'ils sont constitués d'outils, de démarches, de discours et d'activités. Les dispositifs réunissent de façon opérationnelle l'ensemble des conditions permettant la réalisation du but fixé (Bishop et Dupont, 2023). De son côté, Lebrun (2005) donne la définition suivante : « Un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but, [...], faire apprendre quelque chose à quelqu'un. » (cité dans Lebrun et al., 2023, p. 18) Le dispositif est également entendu comme ce qui suit.

Un mode d'organisation de l'activité de classe, qui comprend l'idée de regroupement (tandem, grand groupe, guidage), d'organisation (matérielle, spatiale, etc.) qui répond à une intention d'apprentissage. Il s'agit d'une « coquille » (squelette) qui possède un ensemble de caractéristiques (qui répondent à l'intention) dans laquelle s'insère une activité. Le dispositif peut être utilisé isolément ou être intégré à une séquence. (Montésinos-Gelet et Charron, 2016, p. 43)

Toutes ces définitions soutiennent que la mise en place d'un dispositif pédagogique fait référence à l'utilisation d'outils, de stratégies, de méthodes et d'activités afin de livrer un apprentissage auprès des élèves. Tous ces éléments sont déployés par des actions permettant la réalisation de l'intention d'apprentissage fixée (Bishop et Dupont, 2023; Lebrun et al., 2023; Weisser, 2010). Nous avons vu plus haut que les pratiques pédagogiques réfèrent à des gestes, des actions et des interventions réalisés dans une visée d'apprentissages. Nous pouvons donc déduire que ces pratiques sont utilisées à l'intérieur desdits dispositifs. Dans le cadre de cette recherche, nous ne distinguons pas les pratiques pédagogiques des dispositifs pédagogiques. En conséquence, les dispositifs pédagogiques sont considérés comme des pratiques pédagogiques, selon la définition retenue.

Tableau 1
Définitions retenues des concepts abordés dans le cadre de notre étude

Concepts	Définitions retenues
Innovation pédagogique	Un changement et un aspect de nouveauté, provoqués par le personnel enseignant, dans ses façons d’enseigner et d’apprendre pour respecter les personnalités et les besoins de chacun (CSE, 2006; Cros, 2017; Marsollier, 2003; Potvin, 2015; Scott, 2015).
Pratiques pédagogiques	Une action déployée, au sein d’une situation pédagogique, vis-à-vis de l’apprentissage ou du développement de compétences par les élèves dans un domaine précis ou un sujet en particulier. En plus des gestes et des interventions en présence élève, ce concept englobe des activités telles que la planification où elle doit prévoir les actions à entreprendre. Les pratiques pédagogiques sont relatives à chaque personne enseignante par son expertise professionnelle (Bru, 2015; Legendre, 2006; Morandi et La Borderie, 2006).
Dispositifs pédagogiques	L’utilisation d’outils, de stratégies, de méthodes et d’activités afin de livrer un apprentissage auprès des élèves. Tous ces éléments sont déployés par des actions permettant la réalisation de l’intention d’apprentissage fixée (Bishop et Dupont, 2023; Lebrun et al., 2023; Weisser, 2010). Dans le cadre de cette recherche, nous ne distinguons pas les pratiques pédagogiques des dispositifs pédagogiques. En conséquence, les dispositifs pédagogiques sont considérés comme des pratiques pédagogiques, selon la définition retenue.

2.3 RECENSION DES ÉCRITS

Afin de vérifier si des PPCI sont présentes dans les classes du primaire en contexte d’intégration, nous avons réalisé une revue des écrits à partir de bases de données informatisées telles que ERIC, CAIRN, Erudit et ProQuest Dissertations and Theses. Cinq écrits sont retenus, puisqu’ils présentent à la fois un devis scientifique de même que des objectifs semblables à notre projet.

Les recherches empiriques qui abordent spécifiquement des PPCI mises en place par le personnel enseignant du primaire en contexte d'intégration dans des classes ordinaires québécoises sont pratiquement inexistantes. À notre connaissance, seules les études de Nadeau (2014) et Chaput (2017) se sont intéressées spécifiquement à la description de PPCI en classe du primaire. Les autres écrits dans ce domaine font davantage référence aux effets de la mise en place de PPCI sur la réussite éducative et scolaire des élèves.

2.3.1 Écrits empiriques sur les pratiques pédagogiques considérées innovantes

La prochaine section s'intéresse à la présentation d'écrits empiriques s'orientant autour de la mise en place de PPCI en contexte scolaire.

Dans le cadre de son mémoire de maîtrise, Cotting (2019) a mené une étude exploratoire à la Haute École Pédagogique de Fribourg en Suisse. Cette étude avait pour but de vérifier l'impact du dispositif pédagogique de la classe inversée sur l'engagement dans l'apprentissage des élèves au cycle 2 (équivalent au 3^e cycle du primaire). La classe inversée se définit comme une approche pédagogique alternative comprenant deux caractéristiques clés (Bishop et Verleger, 2013). La première concerne la formation autonome et asynchrone durant laquelle la notion à apprendre est mise à disposition des élèves. Cette phase est préalable à celle animée par l'enseignant ou l'enseignante et propose différentes activités comme support à l'apprentissage (ex. : un texte à lire ou une vidéo à visionner). La deuxième caractéristique se concentre sur le temps utilisé en classe pour travailler cette même notion, et ce, à l'aide de projets d'équipe, d'activités ou d'échanges avec la personne enseignante et entre pairs demandant un plus haut niveau cognitif (Bishop et Verleger, 2013; Cotting, 2019).

La classe était composée de 16 élèves ayant vécu quatre leçons de mathématiques sur la division euclidienne : deux à l'aide du dispositif innovant de la classe inversée et deux considérées comme un cours standard. Parmi tous les élèves, trois sont sélectionnés au hasard pour être évalués selon leur engagement dans la tâche, et ce, grâce à l'observation directe et systématique (Cotting, 2019). Les résultats de cette étude sont plutôt parlants. Effectivement,

en centrant l'enseignement sur les apprenants, en minimisant les explications magistrales et en augmentant la collaboration, la classe inversée accroît leur engagement dans leurs apprentissages. Lorsque le cours standard et le dispositif pédagogique innovant sont comparés, il est possible de voir que les élèves sont nettement plus engagés dans la leçon de la division euclidienne à la maison qu'à l'école (Cotting, 2019). En outre, ce nouveau dispositif leur fournit un accompagnement personnalisé lors des phases d'application de la théorie dans les différentes activités. Ainsi, pour les élèves, la motivation semble augmentée, car la personne enseignante est physiquement présente pour répondre aux questions ou pour leur réexpliquer la notion incomprise, si besoin (Cotting, 2019).

De leur côté, Dumont et al. (2020) ont conduit une recherche longitudinale dans 35 classes du préscolaire et du début du primaire en Belgique. L'objectif poursuivi était de valider empiriquement l'effet de deux dispositifs didactiques en tant qu'outils favorables à l'acquisition de l'écriture. Ces deux outils sont les ateliers d'écriture de Lucy Calkins (Calkins et al., 2016) et l'atelier dirigé d'écriture de Dominique Bucheton et d'Yves Soulé (Bucheton et Soulé, 2009), permettant tous deux la production de textes, sans attendre que les élèves maîtrisent le geste graphique ou aient des acquis en lecture (Dumont et al., 2020). Dans cette recherche, ce sont cinq personnes enseignantes qui exploitent les ateliers d'écriture, en collaboration avec l'équipe de recherche pendant quatre mois. Quatre personnes expérimentent les ateliers d'écriture auprès d'élèves du préscolaire, de la première ainsi que de la deuxième année (Calkins et al., 2016). La cinquième personne, de son côté, pratique l'atelier dirigé d'écriture en classe de première année (Bucheton et Soulé, 2009).

De façon générale, les deux dispositifs demandent de suivre des étapes bien précises et répétitives lors de chaque atelier, ce qui permet aux élèves d'être fortement engagés dans la tâche. Les ateliers de Calkins et al. (2016) commencent par le modelage d'une stratégie d'écriture, se poursuivent par une activité d'écriture individuelle durant laquelle l'enseignant ou l'enseignante fait des entretiens avec quelques élèves et se terminent par un moment collectif de partage. Quant aux ateliers dirigés de Bucheton et Soulé (2009), ils débutent par

un moment de planification et de négociation collective d'un texte à écrire, se prolongent par une tâche d'écriture collective et se finissent par une phase de correction individuelle.

Après une analyse détaillée des résultats tirés des entrevues, les deux dispositifs d'ateliers d'écriture répondent aux besoins de différenciation des élèves, car ils avancent à leur rythme et selon leurs capacités. Grâce à cette approche pédagogique innovante, le corps enseignant peut apprécier le niveau de transfert et de maîtrise des compétences en français de chacun de leurs élèves (Dumont et al., 2020). Ces derniers donnent un sens à l'écriture et se mettent dans la peau d'un auteur, ce qui les motive grandement et renforce leur sentiment de compétence à écrire. À la fin de la recherche, les cinq personnes enseignantes partagent la même impression, soit que leurs élèves ressentent beaucoup de plaisir à écrire et à partager leurs productions (Dumont et al., 2020).

Nadeau (2014) a réalisé une recherche-action en lien avec l'impact de la dictée zéro faute et de la phrase dictée du jour sur la compétence orthographique des élèves en contexte de production. Concrètement, la dictée zéro faute consiste à dicter un court texte aux élèves et permet à ces derniers de poser des questions sur les mots dont ils doutent de l'orthographe, et ce, après chaque phrase. De même, la phrase dictée du jour se résume à dicter une phrase aux élèves et d'écrire tous les mots au tableau selon les différentes graphies qu'ils ont produites. En collaboration, ils doivent éliminer des graphies avec justification et s'entendre sur l'orthographe qui convient pour chacun des mots discutés. Ces deux pratiques pédagogiques innovantes soutiennent la réflexion des élèves et les amènent à mobiliser leurs connaissances et leurs compétences pour trouver une solution au problème orthographique posé (Nadeau, 2014).

Sur le terrain, l'expérimentation de ces deux pratiques innovantes s'effectue pendant une année scolaire complète auprès de 40 classes regroupant ainsi près de 21 personnes enseignantes et plus de 900 élèves de la 3^e année du primaire à la 3^e année du secondaire. Cette recherche avait deux objectifs. Le premier était de mesurer les progrès des élèves en orthographe grammaticale. Pour y répondre, des dictées-tests et des rédactions sont recueillies au début et à la fin de l'année scolaire. Le second objectif était de documenter

dans une perspective de formation la manière dont les personnes enseignantes ont piloté ces deux PPCI. Pour y arriver, toutes les classes sont filmées et une entrevue est réalisée avec chacune d'elles sur l'ensemble de leurs pratiques par rapport à l'enseignement de l'écriture (Nadeau, 2014).

À la lumière de ce projet, les conclusions montrent que la dictée zéro faute et la phrase dictée du jour ont un impact positif sur la compétence orthographique des élèves (Nadeau, 2014). En ce qui a trait à la réussite en orthographe grammaticale dans les dictées évaluatives, une diminution de 5 erreurs grammaticales pour les élèves du 2^e et 3^e cycle du primaire entre le mois de mai et d'octobre est observée. Même constat pour les élèves de la 1^{re} année du secondaire à la 3^e année. Les résultats montrent une baisse de 4 erreurs grammaticales au cours de la même période. En résumé, la grande majorité des élèves (82 %) améliorent leurs résultats, tandis que seulement 13 % d'entre eux présentent une baisse, souvent peu importante, et que 5 % des élèves conservent le même résultat par rapport aux accords grammaticaux (Nadeau, 2014).

Du côté de la rédaction, la chercheuse étudie deux variables, soit la réussite de l'accord du verbe avec le sujet et celui des homophones grammaticaux. Bien que les progrès soient plus importants au primaire (15,4 % au 2^e cycle et 11,3 % au 3^e cycle) qu'au secondaire (4,5 % en 1^{re} secondaire, 0,6 % en 3^e secondaire), ces résultats montrent tout de même que ces deux pratiques innovantes mènent à un transfert significatif des compétences en écriture. Cependant, la mise en œuvre d'approches innovantes n'est pas nécessairement facile pour les personnes enseignantes qui ont un rôle primordial à jouer dans le déploiement de celles-ci. Lors de cette recherche, les observations montrent que les progrès des élèves sont plus élevés lorsque la personne enseignante emploie souvent et avec exactitude le vocabulaire propre à la grammaire (ex. : nommer et faire nommer les classes de mots) et donne une grande place à la nouvelle grammaire (les manipulations syntaxiques comme preuves pour justifier une analyse) (Nadeau, 2014).

Dans le même sens, Chaput (2017) a écrit son mémoire sur les pratiques pédagogiques multimodales jugées motivantes en français par les élèves de 3^e cycle du primaire. Les deux

objectifs étaient d'identifier des pratiques pédagogiques multimodales effectuées en français ainsi que de décrire celles que les élèves masculins et féminins jugeaient motivantes. Les pratiques pédagogiques multimodales concernent deux pôles : objet d'enseignement-apprentissage (développement de compétences et de savoirs en français) et support d'enseignement multimodal (transmission de savoirs en français à l'aide des modes textuel, sonore, visuel et cinétique) (Chaput, 2017).

Par ailleurs, cette étude, de type qualitatif avec un devis de recherche mixte, comportait un échantillon de deux enseignantes et 27 élèves du 3^e cycle provenant d'une école en milieu défavorisé. Des observations ont été suivies d'entrevues semi-dirigées. Les 27 élèves ont répondu à un questionnaire et parmi ceux-ci, 8 ont réalisé une entrevue semi-dirigée (Chaput, 2017). Dans le cadre de cette étude, beaucoup de pratiques pédagogiques multimodales sont soulevées et soutenues par la définition des pratiques pédagogiques innovantes retenue. Bien qu'elles soient pertinentes à notre recherche, seulement les résultats de deux pratiques pédagogiques multimodales sont décrits dans les prochaines lignes.

Les résultats de cette étude montrent également que la dictée est une pratique innovante très appréciée des élèves et qui, comme explicité précédemment, apporte des bienfaits sur la réussite scolaire. Plus précisément, selon l'angle de la recherche sur la multimodalité, cette activité sollicite les modes textuel et sonore, soit l'écriture de la dictée ainsi que l'émission et la réception de la musicalité des mots et des phrases. De ce fait, lorsque ces deux modes interagissent, comme dans la dictée, les élèves ressentent un sentiment de compétence plus fort en français, puisque ceux-ci sont complémentaires. Il est donc plus facile pour eux de comprendre et d'interpréter, par exemple, la notion des types de phrases en lien avec la ponctuation et l'intonation. La dictée permet aussi de vérifier leur compréhension du sens des mots, des phrases et des idées tout en évaluant leur capacité à appliquer le code de correction pour s'assurer d'orthographier correctement tous les mots (Chaput, 2017).

De plus, toujours selon cette étude, les résultats montrent que la représentation physique, par les élèves, des groupes et des classes de mots est aussi une pratique innovante bénéfique pour eux. Selon l'angle de la recherche sur la multimodalité, cette activité cible les

modes textuel et cinétique, soit la représentation physique (les déplacements physiques en classe) ainsi que la textualité (les classes et les groupes de mots écrits dans les phrases). En fait, dans son application, les élèves se déplacent physiquement en classe par rapport au groupe de mots, en fonction des prédicats, des receveurs et des compléments de phrase. À l'aide de leur corps, ils effectuent donc des déplacements syntaxiques tout en identifiant les classes de mots. Cela leur permet de faire de la métacognition, ce qui favorise leur compétence en français étant donné qu'ils font une autoévaluation de leurs gestes non verbaux et de leurs mouvements tout en apprenant par le biais des pairs (Chaput, 2017). D'ailleurs, ces deux pratiques pédagogiques innovantes corroborent les propos soulevés dans la précédente étude : les meilleurs progrès des élèves, en lien avec la dictée zéro faute, sont observés lorsque la personne enseignante travaille régulièrement l'identification de classe de mots et les manipulations syntaxiques (Nadeau, 2014).

Moldoveanu (2017) s'est également intéressée aux pratiques différenciées pour le développement de la compétence à rédiger. Ces dernières ne concernent pas nécessairement de nouvelles pratiques, mais visent une adéquation entre les moyens pédagogiques mis en place et les besoins d'apprentissage des élèves (Kahn, 2015). Malgré cela, elles font tout de même partie de la définition des pratiques pédagogiques innovantes telle que nous l'avons abordée à l'intérieur du premier chapitre, puisqu'il est possible pour une personne enseignante d'utiliser ces pratiques différenciées à l'échelle de la classe.

Dans le cadre de cette étude, les pratiques différenciées sont en lien avec les projets d'écriture en classe. Lors de ces derniers, les enseignantes participantes proposent plusieurs approches pour travailler cette compétence, dont la rédaction par parties, la rédaction collaborative, l'enrichissement collaboratif du texte, la correction morcelée, la correction ciblée, la correction collaborative, l'autonomisation du processus de recherche préalable à la rédaction ainsi que l'utilisation de déclencheurs autres qu'un texte écrit (vidéo, situation de vie, mise en scène) (Moldoveanu, 2017).

Moldoveanu (2017) a conduit une recherche-action collaborative, en milieu défavorisé, auprès de six enseignantes du primaire, de leurs élèves et d'une conseillère pédagogique. Les

trois objectifs de sa recherche étaient de développer une vision partagée sur les pratiques différenciées en enseignement de l'écriture, de les mettre en œuvre et d'évaluer les effets de leur utilisation sur la compétence à rédiger des élèves. Ces trois objectifs sont atteints grâce à un dispositif itératif demandant des rencontres de co-construction de connaissances et de pratiques, des activités d'exploration du rapport à l'écriture des élèves ainsi que du co-développement de pratiques ancrées dans la réalité de la classe tout en tenant compte de leurs besoins (Moldoveanu, 2017).

Après que les données sont soumises à une analyse inspirée de la théorie ancrée, deux principales observations se dégagent de cette recherche. D'une part, les enseignantes remarquent une évidente amélioration de la motivation et de l'engagement des élèves dans leur tâche d'écriture (Moldoveanu, 2017). Par exemple, ils se mettent à la tâche plus rapidement et pendant une plus longue durée, ce qui leur permet d'écrire de plus longs textes. De même, les élèves ont plus de facilité à trouver des idées riches, respectent davantage l'intention d'écriture et proposent une structure de texte adéquate. Le simple fait d'être libres dans leur écriture et de pouvoir choisir eux-mêmes leur sujet de rédaction a diminué leur anxiété et a contribué à leur motivation tout en les incitant à utiliser des stratégies de travail enseignées telles que la recherche d'information, la gestion des ressources disponibles et des émotions. À la fin de cette recherche, les élèves mentionnent d'ailleurs qu'ils ressentent de la fierté par rapport à leur meilleure maîtrise des stratégies d'utilisation des outils (ex. : dictionnaire ou grammaire) et des stratégies d'écriture (ex. : plan et correction) (Moldoveanu, 2017). D'autre part, cette étude contribue au développement professionnel des enseignantes. En observant les retombées positives des pratiques différenciées sur les apprentissages de leurs élèves, notamment un meilleur développement de la compétence à écrire et un plus grand engagement scolaire (Archambault et al., 2015; Moldoveanu et Da Silveira, 2015), elles envisagent un changement de pratiques d'enseignement traditionnel pour innovant (Moldoveanu, 2017).

En résumé, la recherche de Cotting (2019) porte sur l'impact du dispositif de la classe inversée par rapport à l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et celles de Dumont et al. (2020) et Moldoveanu (2017) s'intéressent plutôt à l'effet des ateliers d'écriture et des pratiques différenciées sur la compétence à écrire des élèves. À l'inverse, les recherches de Nadeau (2014) et Chaput (2017) relèvent et décrivent des pratiques pédagogiques innovantes telles que la dictée zéro faute, la phrase du jour ainsi que différentes pratiques pédagogiques multimodales. Ainsi, outre les études de Nadeau (2014) et Chaput (2017), les trois autres n'ont pas comme objectif de décrire les PPCI mises en place par le personnel enseignant du primaire, mais s'attardent plutôt aux bienfaits de ces pratiques sur la réussite éducative et scolaire des élèves (Cotting, 2019; Dumont et al., 2020; Moldoveanu, 2017). Il y a donc un manque de données devant ce besoin de connaissances.

Tableau 2
Pratiques pédagogiques considérées innovantes soulevées dans les cinq études empiriques

Études empiriques	Pratiques pédagogiques considérées innovantes
Cotting (2019)	Le dispositif de la classe inversée
Dumont et al. (2020)	Les ateliers d'écriture de Lucy Calkins (Calkins et al., 2016) et l'atelier dirigé d'écriture de Dominique Bucheton et d'Yves Soulé (Bucheton et Soulé, 2009)
Nadeau (2014)	La dictée zéro faute et la phrase dictée du jour
Chaput (2017)	La dictée (modes textuel et sonore) et la représentation physique des groupes et des classes de mots (modes textuel et cinétique)
Moldoveanu (2017)	Des pratiques différenciées dans les projets d'écriture : la rédaction par parties, la rédaction collaborative, l'enrichissement collaboratif du texte, la correction morcelée, la correction ciblée, la correction collaborative, l'autonomisation du processus de recherche préalable à la rédaction ainsi que l'utilisation de déclencheurs autres qu'un texte écrit (vidéo, situation de vie, mise en scène)

2.3.2 Limites des études sur les pratiques pédagogiques considérées innovantes

Comme nous pouvons l'observer, les études abordant la description de PPCI dans des classes ordinaires du primaire en contexte d'intégration sont limitées. En effet, excepté pour deux d'entre elles (Chaput, 2017; Nadeau, 2014), ces recherches ne ciblent pas spécifiquement le même objectif que notre étude, c'est-à-dire la description de PPCI mises en place par la personne enseignante dans sa classe. Également, certaines études s'intéressent à une population qui diffère de celle qui retient notre attention dans le cadre de notre étude, à savoir des élèves du primaire dans une classe ordinaire en contexte d'intégration. De plus, parmi les cinq recherches présentées, deux ont été réalisées à l'extérieur du Canada. Cela montre qu'il serait pertinent d'effectuer une telle recherche au Québec.

Grâce à cette recension d'études relativement récentes, ayant entre autres comme objet les effets de PPCI sur la réussite des élèves, nous constatons que les PPCI n'ont pas fait l'objet de plusieurs recherches et que nous n'avons pas de portrait clair à ce sujet. Cela peut être expliqué par le manque de connaissances à l'égard desdites pratiques pouvant être déployées auprès des élèves par le personnel enseignant. Dans un contexte où l'intégration scolaire des élèves en classe ordinaire est au centre de la réforme, notre recherche portant sur la description de PPCI pourrait améliorer l'état des connaissances à propos des pratiques actuelles et servir à la formation du personnel enseignant.

2.4 OBJECTIF DE RECHERCHE

Considérant les éléments présentés précédemment, il semble pertinent de s'intéresser à la place actuelle, dans les classes ordinaires du primaire (en contexte d'intégration), des PPCI et notamment inspirées de la pédagogie alternative. À cet effet, un objectif a donc été fixé dans le cadre de cette recherche : Décrire les pratiques pédagogiques considérées innovantes mises en place par le personnel enseignant du primaire dans des classes ordinaires en contexte d'intégration.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Notre objet de recherche maintenant précisé et appuyé d'un cadre conceptuel définissant l'angle selon lequel est abordé le problème de recherche, ce troisième chapitre se consacre à la méthodologie. À l'intérieur de ce chapitre, nous présentons les outils méthodologiques choisis afin d'atteindre notre objectif de recherche, soit de décrire les pratiques pédagogiques considérées innovantes (PPCI) mises en place par le personnel enseignant du primaire dans des classes ordinaires en contexte d'intégration. Plus spécifiquement, il est question du type et du devis de recherche, de la population cible et de l'échantillon, de la méthode et des outils de collecte de données, de la méthode d'analyse des données ainsi que des considérations éthiques de la recherche.

3.1 TYPE ET DEVIS DE RECHERCHE

L'objectif de notre étude s'inscrit dans un devis méthodologique de type quantitatif descriptif, car il se concentre sur l'observation de données empiriques. Le but n'est pas de valider une théorie, mais plutôt d'identifier des PPCI et d'en comprendre la diversité ainsi que les variations. À ce sujet, Fortin et Gagnon (2022) expliquent que la recherche descriptive est quantitative lorsqu'elle tente de recueillir des données précises sur les caractéristiques, les comportements ou les conditions de personnes, de groupes ou de populations dans l'objectif de dresser un portrait juste de la situation. Une étude descriptive tente donc « d'établir la fréquence d'apparition de certains phénomènes » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 25). Au-delà des données recueillies, notre étude cherche à développer des hypothèses, voire un système d'hypothèses, susceptibles d'expliquer les données observées.

Certaines études recensées précédemment sur les PPCI permettent de percevoir quelques pratiques potentiellement déployées au Québec. Elles permettent également d’entrevoir nombre de variables systémiques ou individuelles qui peuvent expliquer l’utilisation de PPCI. Cependant, à notre connaissance, seulement deux recherches québécoises (Chaput, 2017; Nadeau, 2014) se sont intéressées aux PPCI déployées par le personnel enseignant dans des classes ordinaires en contexte d’intégration. Par conséquent, une approche quantitative descriptive s’avère parfaitement adaptée pour atteindre l’objectif de cette présente recherche, puisque ce type de devis est employé lorsque les phénomènes existants sont relativement peu explorés dans les travaux de recherche, tel que dans le cas présent (Fortin et Gagnon, 2022).

3.2 POPULATION CIBLE ET ÉCHANTILLON

La population cible de notre étude était les enseignants et les enseignantes du primaire en classe ordinaire québécoise. Les personnes participantes étaient légalement qualifiées et travaillaient dans une classe au moment de la collecte.

La sélection des participants et participantes de notre échantillon s’est faite selon un échantillonnage probabiliste volontaire signifiant que chaque élément de la population avait une chance égale de faire partie de l’échantillon (Fortin et Gagnon, 2022). Seules les personnes enseignantes alors intéressées par la recherche étaient libres de décider si elles souhaitaient y participer. Afin de discriminer les enseignants et les enseignantes du primaire en classes ordinaires de ceux et celles en classe d’adaptation scolaire et sociale, une question spécifique a été ajoutée au questionnaire. Les personnes enseignantes qui répondaient non à la question : « Est-ce que vous êtes une personne enseignante du primaire légalement qualifiée qui travaille actuellement en classe ordinaire? » étaient alors invitées à quitter le questionnaire.

Par le biais de ce questionnaire en ligne, 76 personnes participantes ont répondu. De ce nombre, 33 ont été retirées de la base de données pour réponses incomplètes. Nous avons

donc retenu 43 réponses complètes de personnes enseignantes du primaire en classe ordinaire, dont 41 femmes et 2 hommes.

3.3 MÉTHODE ET OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

En nous basant sur les connaissances qui découlent de notre recension des écrits, nous disposons d'une proposition théorique visant à développer des instruments permettant d'obtenir des données sur les PPCI déployées par le personnel enseignant du primaire dans des classes ordinaires. Afin d'obtenir un grand nombre de données sur la fréquence d'utilisation de ces pratiques de manière rapide et efficace tout en minimisant les ressources humaines et matérielles nécessaires, la technique d'enquête a été retenue. Cette méthode implique la conception d'un questionnaire, construit sur la base des écrits théoriques issus de notre recension, qui sert à recueillir des informations sur un ensemble prédéterminé et limité de PPCI. Par ailleurs, les concepts sous-jacents aux pratiques examinées étant sommaires, ce type de questionnaire ne peut prétendre être une exploration exhaustive de tous les aspects qui y sont associés. Il est également difficile de formuler des questions justifiées et précises concernant des phénomènes émergents et soumis à des variables contextuelles, même locales, n'ayant pas encore fait l'objet d'une recherche approfondie. C'est pourquoi, dans le cadre de notre étude, nous commençons par mener des entrevues semi-dirigées, servant à valider les concepts utilisés dans le questionnaire. Les sections suivantes détaillent donc le processus de développement des outils de collecte de données utilisés de même que les choix que nous avons faits à cet égard.

3.3.1 Entrevues semi-dirigées

L'entrevue constitue un moyen de communication verbale entre deux individus « qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les

personnes en précise » (Savoie-Zajc, 2021). Cette méthode permet à l'interviewer de recueillir des informations auprès de l'interviewé (Boutin et Lamothe, 2018; Tétreault, 2014). Principalement employée dans des études exploratoires, elle remplit généralement trois fonctions essentielles : elle permet tout d'abord d'explorer des concepts et de comprendre la signification d'un phénomène tel que perçu par les participants et participantes. Ensuite, elle sert de principal instrument de mesure et enfin, elle complète d'autres méthodes de collecte de données (Fortin et Gagnon, 2022). Imbert (2010) et Tétreault (2014) distinguent trois types d'entrevues : structurée (dirigée), semi-structurée (semi-dirigée) et libre.

L'entrevue structurée se compose d'une liste de questions précises respectant un ordre prédéterminé, ce qui donne peu de liberté à l'interviewer dans ses réponses, car il suit un guide comportant des questions fermées ou des choix de réponses (Imbert, 2010; Tétreault, 2014). Pour sa part, l'entrevue semi-structurée est plus souple, puisqu'elle comporte des questions prédéterminées abordant différents thèmes, mais qui sont posées dans un ordre demeurant flexible. Cela permet à l'interviewer de les poser au fur et à mesure que l'interviewé parle, au moment qu'il juge adéquat et nécessaire (Imbert, 2010; Tétreault, 2014). À l'inverse, l'entrevue libre s'intéresse au phénomène étudié et à son explication par la personne interrogée. C'est la manière dont celle-ci réagit, parle et se comporte qui permet l'émergence de questions (Imbert, 2010; Tétreault, 2014).

Pour les besoins de notre étude, nous avons retenu l'entrevue semi-dirigée, puisque le contact direct avec l'expérience individuelle des personnes et un taux élevé de réponses détaillées sont mis en valeur dans ce type d'outil (Fortin et Gagnon, 2022; Imbert, 2010). Ce type d'entrevue est souvent associé à des analyses de contenu, car dans cette sorte d'analyse, l'objectif est d'amasser un maximum d'éléments d'information et de réflexion (Tétreault, 2014).

Sélectionnées à partir d'un réseau de connaissances, nous avons initialement contacté deux enseignantes par courriel en leur envoyant une lettre d'invitation à participer à notre projet de recherche. Celle-ci résumait les grandes lignes de l'objectif poursuivi par notre projet de recherche et les attentes par rapport à leur participation (voir annexe I). Une fois

que les deux enseignantes ont pris connaissance de cette lettre et ont mentionné leur intérêt à participer à notre projet, elles devaient répondre au courriel afin d'entrer en contact avec la chercheuse. À ce moment-ci, les échanges de courriel servaient à organiser les entrevues visant à recueillir des informations pertinentes pour la création du questionnaire. Les entrevues ont d'ailleurs eu lieu au cours du mois d'octobre 2023. Ces entretiens, d'une durée variant entre 45 à 60 minutes, ont été enregistrés en format audio numérique à l'aide d'un dictaphone, avec le consentement explicite (voir annexe II) des enseignantes dans le but de faciliter le traitement ultérieur des données. Les discussions avec les enseignantes rencontrées ont enrichi notre compréhension de la mise en place de PPCI et des défis s'y rattachant ainsi que du contexte relié à l'intégration scolaire des élèves en classe ordinaire au primaire. Ces entrevues, divisées en trois parties, nous ont permis d'une part, de circonscrire les éléments théoriques sous-jacents à la construction de notre questionnaire et d'autre part, d'approfondir notre compréhension du contexte relié à la mise en place de PPCI.

La première partie de l'entrevue s'orientait autour de l'identification professionnelle des deux enseignantes, à savoir leur nombre d'années d'expérience en enseignement, leur niveau d'enseignement pour l'année scolaire en cours, ainsi que le centre de services scolaire à l'intérieur duquel elles travaillaient. La deuxième partie tournait autour de la description des pratiques reliées à l'innovation pédagogique et comportait des questions telles que : « *Pour vous, que veut dire l'innovation pédagogique?* », « *Pour vous, qu'est-ce qu'une pratique innovante?* », « *Pouvez-vous me dire comment vous utilisez ces pratiques auprès de votre groupe?* » ou encore « *Quels sont les éléments facilitant la mise en place de ces mêmes pratiques dans votre enseignement?* ». Finalement, la troisième partie de l'entrevue a permis d'obtenir des informations sur la manière dont les PPCI prennent en considération les besoins de tous les élèves en contexte d'intégration dans une classe ordinaire du primaire. Elle contenait des questions telles que : « *Parlez-moi de la façon dont vous organisez votre enseignement pour un élève intégré. Cette façon est-elle la même pour les autres élèves de la classe?* » ou encore « *Pouvez-vous me dire comment le fait de mettre en place ces pratiques pédagogiques innovantes peut contribuer à la réussite éducative et scolaire de tous les élèves en contexte d'intégration?* » Le canevas utilisé se trouve en annexe III.

3.3.2 Questionnaire d'enquête

Autre outil utilisé dans le cadre de notre étude, le questionnaire d'enquête a pour but de recueillir des informations factuelles concernant les situations ou les événements connus ainsi que sur les attitudes, les croyances, les connaissances et les opinions des personnes répondantes. Le questionnaire constitue une des méthodes de collecte de données les plus utilisées par la communauté scientifique (Fortin et Gagnon, 2022). Cet outil permet également une certaine souplesse par rapport à sa structure, à sa forme et à ses procédures de passation (Jean et Lenoir, 2015). Les réponses proposées peuvent prendre diverses formes telles que des réponses alternatives (oui -non, vrai-faux), à choix multiples, sélectionnées parmi une liste d'énoncés ordonnés selon un principe (par chronologie) ou choisies sur une échelle de valeurs (Van der Maren, 2004). Il permet aussi la cueillette de réponses ouvertes. Le questionnaire d'enquête est souvent utilisé en aval d'entrevues et se révèle particulièrement utile lorsque la personne chercheuse souhaite interroger un grand échantillon de participants et participantes (Angers, 2018). La nature impersonnelle de même que l'uniformité de la présentation et des directives sont deux autres avantages liés à l'utilisation du questionnaire. Cette uniformité garantit la constance d'un questionnaire à l'autre, assurant ainsi la fidélité de l'instrument et permettant des comparaisons entre les personnes répondantes (Fortin et Gagnon, 2022; Jean et Lenoir, 2015). L'utilisation du questionnaire comporte cependant certains inconvénients comme l'incapacité du répondant à obtenir des éclaircissements sur certaines questions et un taux relativement élevé de données manquantes (Durand, 2021; Fortin et Gagnon, 2022).

Dans le cadre de notre projet de recherche, nous avons opté pour le questionnaire en ligne, puisque comme le mentionne Fortin et Gagnon (2022), celui-ci constitue un moyen rapide et peu coûteux d'obtenir des données auprès d'un grand nombre de personnes distribuées sur un vaste territoire (Fortin et Gagnon, 2022; Parizot, 2012) Ce questionnaire a été construit d'une part, en s'inspirant des assises théoriques des travaux de Freinet, Montessori, Decroly et Steiner ainsi que des recherches récemment effectuées dans le

domaine de l'innovation pédagogique tout en tenant compte d'autre part, des réponses données lors des entrevues réalisées avec les deux enseignantes.

Lorsque la personne enseignante accédait au questionnaire en ligne (*Lime Survey*), elle était en mesure de déclarer les PPCI déployées dans sa classe ordinaire en contexte d'intégration. Le questionnaire comprenait 27 questions, divisé en trois parties distinctes ayant respectivement 6, 19 et 2 questions, dont le temps complet de passation était estimé à environ 25 minutes. Le détail du questionnaire est disponible en annexe IV.

Tableau 3
Structure interne du questionnaire en ligne

Nombre de questions	Type de questions	Cible des questions
6	Questions fermées	6 questions sur les caractéristiques socioprofessionnelles
19	Questions fermées	19 questions sur la fréquence du déploiement des PPCI
2	Questions ouvertes	2 questions sur l'opinion des personnes enseignantes à l'égard de la mise en place de PPCI

La première partie du questionnaire portait sur les caractéristiques socioprofessionnelles des personnes répondantes dans le but de mieux les connaître et ainsi décrire l'échantillon. Les différentes questions touchaient les éléments suivants : le genre, l'année d'obtention du diplôme, le nombre d'années d'expérience en enseignement, le niveau d'enseignement actuel, le nombre total d'élèves qui compose la classe et le nombre total de ceux ayant un plan d'intervention. Pour cette section, deux questions sur six offraient des choix de réponses uniques, une proposait des choix de réponses multiples variés tandis que les trois autres questions demandaient de fournir une réponse courte dans une zone de texte. Aussi, sur le total de questions, deux donnaient la possibilité de préciser une réponse dans des cases intitulées « Autre ».

La deuxième partie du questionnaire se consacrait à l'identification des PPCI déployées par le personnel enseignant du primaire dans des classes ordinaires québécoises en contexte d'intégration. Tel qu'abordé à l'intérieur du premier chapitre, la pédagogie alternative se caractérise par des catégories de pratiques précises, qui sont montrées comme bénéfiques sur le plan de la réussite éducative et scolaire. Suivant cette logique, les PPCI interrogées dans le questionnaire étaient ainsi regroupées, en fonction de leur catégorie de pratiques respective. À partir de 19 questions fermées à choix unique, les personnes répondantes quantifiaient leur degré d'utilisation de la pratique énoncée. Ce type de questionnement leur demandait de donner une réponse factuelle, ce qui facilite ainsi le codage lors de l'analyse (Fortin et Gagnon, 2022). Afin de quantifier la fréquence d'apparition de cesdites pratiques, une échelle de type Likert à quatre niveaux a été utilisée dans l'optique de catégoriser facilement les résultats obtenus et d'avoir une variabilité stricte et claire de ceux-ci (Fortin et Gagnon, 2022). Pour ce faire, les enseignants et enseignantes choisissaient entre les fréquences « 1 = jamais », « 2 = rarement », « 3 = souvent », « 4 = toujours ».

Tableau 4
Regroupement des 19 questions selon la catégorie de pratiques ciblée

Questions	Catégories de pratiques
1, 2 et 3	Coopération
4	Expression libre
5	Expérimentation
6 et 11	Autonomie
7, 8, 9, 10 et 12	Matériel
13 et 14	Environnement
15	Centre d'intérêt
16	Évaluation
17	Développement personnel
18 et 19	Méthodes d'enseignement

Enfin, la troisième partie du questionnaire demandait aux personnes enseignantes de répondre à deux questions ouvertes permettant d'en apprendre davantage sur la façon dont

les PPCI peuvent contribuer à la réussite scolaire et éducative de tous les élèves, dont ceux en contexte d'intégration.

3.3.2.1 Validation du questionnaire

Fortin et Gagnon (2022) expliquent qu'il existe plusieurs formes de validité pour un instrument de mesure telle que la validité de contenu, la validité liée à un critère et la validité conceptuelle. La validité de contenu vérifie la représentativité des items de l'instrument au regard de ce qu'il est censé mesurer. La validité liée à un critère évalue plutôt la précision avec laquelle l'instrument mesure le résultat qu'il été conçu pour mesurer, tandis que la validité conceptuelle décrit la représentativité de la mesure réelle de l'instrument avec ses prétentions de mesure (Fortin et Gagnon, 2022). Étant donné l'absence, à notre connaissance, d'instruments de mesure capable de mesurer les PPCI auprès des élèves en contexte d'intégration, il nous est donc impossible de tester la validité liée à un critère et la validité conceptuelle reste limitée. Néanmoins, certaines démarches ont été réalisées afin d'assurer un minimum de validité de contenu.

Comme évoqué précédemment, le choix des items et des échelles de mesure repose d'un côté, sur les assises théoriques de travaux antérieurs provenant de grands pédagogues reconnus et de travaux actuels par rapport à l'innovation pédagogique de même que sur les entrevues semi-dirigées décrites ci-haut. Afin de s'assurer de la correspondance des items et des échelles proposées aux concepts étudiés, le professeur responsable de diriger ce mémoire a joué le rôle d'expert en révisant le questionnaire.

Une pré-expérimentation du questionnaire a été réalisée, visant à garantir la cohérence des éléments de ce dernier ainsi que l'adéquation des éléments abordés avec la réalité des personnes enseignantes dans les classes ordinaires du primaire. Un échantillon restreint composé de deux enseignantes a participé à la passation du questionnaire de recherche. Le choix de ces personnes a été guidé par des considérations de proximité avec celles-ci, étant donné qu'elles ont réalisé l'entrevue semi-dirigée, ce qui faisait en sorte qu'elles étaient en

terrain connu. Par ailleurs, ces deux enseignantes cumulaient une expérience considérable, plus d'une vingtaine d'années dans l'enseignement primaire, et évoluaient dans des contextes socioéconomiques différents. Au moment de faire l'entrevue, elles étaient en contact quotidien avec des élèves intégrés en classe ordinaire. Par conséquent, l'échantillon choisi pour cette pré-expérimentation était pertinent, offrant une certaine représentativité de la population ciblée, bien que de manière limitée. Concrètement, ces deux enseignantes étaient invitées à relever tout ce qu'elle jugeait nécessaire d'améliorer ou d'ajouter, tout en portant une attention particulière au format et aux libellés des questions. La réalisation du questionnaire a été achevée dans le délai prévu de 25 minutes. Les principaux commentaires qu'elles ont soulevés concernaient la précision de certains termes employés ainsi que l'ajout de quelques PPCI soutenues par les écrits scientifiques.

La validation de l'instrument nécessite également une évaluation de sa fidélité. Conformément à la définition de Fortin et Gagnon (2022), la fidélité se réfère à la précision et à la constante des mesures obtenues au moyen de l'instrument de mesure. En d'autres termes, elle évalue la capacité de l'instrument à mesurer de manière cohérente un même objet d'une mesure à l'autre, ce qui renvoie à la notion de reproductibilité (Fortin et Gagnon, 2022). En raison des contraintes de temps associées à la collecte de données en milieu scolaire, il n'était pas possible de mettre en œuvre différentes méthodes pour évaluer la fidélité de l'instrument. En conséquence, la décision a été prise de ne pas effectuer une seconde administration de l'instrument auprès des deux mêmes enseignantes pour mesurer sa stabilité temporelle (test-retest).

3.4 DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES

Tout d'abord, nous avons élaboré le questionnaire d'enquête, en utilisant la plateforme en ligne *Lime Survey*, au cours du mois d'octobre 2023. Avant cela, une demande d'accès avait été soumise à l'administrateur responsable de la plate-forme informatique du centre de service des technologies de l'information à l'Université du Québec à Rimouski. Après avoir

obtenu un code d'accès, la chercheuse a pu accéder au logiciel et y intégrer les éléments du questionnaire. De ce fait, la page d'accueil du sondage contenait une présentation du projet de recherche et indiquait le nombre de questions ainsi que le temps nécessaire pour remplir le questionnaire. Toutes les informations relatives à la confidentialité des réponses ont été clairement communiquées aux personnes répondantes. Celles-ci étaient avisées qu'en cliquant sur le lien, elles acceptaient de participer au questionnaire et consentaient à ce que les données transmises servent à l'analyse. Une fois la construction du questionnaire achevée, une pré-expérimentation a été menée auprès des deux enseignantes ayant effectué l'entrevue semi-dirigée.

À la fin du mois de novembre 2023, un courriel comprenant une lettre d'invitation a été envoyé à tous les établissements d'enseignement primaire des centres de services scolaires de Chaudière-Appalaches. Cette lettre expliquait notre objectif de recherche et était accompagnée d'un lien hypertexte donnant accès au questionnaire en ligne (voir annexe V). Une personne responsable de chaque école s'occupait d'acheminer le courriel aux personnes enseignantes afin qu'elles y répondent. Deux relances ont été effectuées dans le mois suivant. Il est à noter que le contexte de grève dans les milieux scolaires, en novembre et en décembre 2023, a vraisemblablement eu un impact sur les résultats de notre collecte de données étant donné que les personnes enseignantes avaient des préoccupations autres. Au début du mois de février 2024, les données ont été exportées de *Lime Survey* et compilées dans un fichier SPSS afin d'en faire une analyse quantitative.

3.5 PROCÉDURES D'ANALYSE DES DONNÉES

Afin d'atteindre notre objectif de recherche, soit de décrire les PPCI mises en œuvre par le personnel enseignant du primaire dans des classes ordinaires en contexte d'intégration, des analyses descriptives ont été réalisées. Ce type d'analyse consiste en un ensemble de procédures visant à regrouper, à classer et à résumer les données brutes pour répondre à un objectif de recherche (Fortin et Gagnon, 2022). Les informations ainsi obtenues permettent

de décrire le phénomène étudié et d'identifier des tendances applicables à des populations plus larges. De plus, les fréquences d'utilisation des pratiques ont été regroupées pour l'ensemble des personnes répondantes et ont été présentées en figures. Elles ont aussi été classées en fonction de leur utilisation afin de mettre en évidence les PPCI les plus exploitées. Grâce à ces données classifiées, des comparaisons ont pu être établies à la fois au sein de chaque catégorie de pratiques et entre les différentes catégories de pratiques.

Il importe de rappeler que l'analyse des résultats des entrevues semi-dirigées a été entreprise dans le but de contribuer à l'élaboration du questionnaire. En conséquence, les données ont été abordées dans une perspective de validation des éléments théoriques sous-jacents au concept de l'innovation pédagogique appliquée à l'enseignement primaire, plutôt que dans l'optique de collecter des données descriptives pour enrichir les informations recueillies par le questionnaire. Pour cette raison, les données provenant des entrevues ne sont pas présentées dans le prochain chapitre.

3.6 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES DE LA RECHERCHE

Pour l'ensemble de la démarche de recherche, une certification éthique a été émise par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (CER-2023-269) en date du 24 mai 2023. Ce certificat confirme que les procédures utilisées à l'intérieur de l'étude sont conformes à l'éthique en recherche et que la confidentialité des réponses de même que l'anonymat des participants ont été assurés. En ce sens, les principes éthiques fondés sur le respect de la dignité humaine, du consentement libre et éclairé, des personnes vulnérables, de la vie privée et des renseignements personnels, de la justice ainsi que de l'intégration ont tous été respectés (Fortin et Gagnon, 2022). Une copie dudit certificat se retrouve en annexe VI.

En résumé, les différentes composantes de notre méthodologie ont été soigneusement mises en place pour assurer une collecte de données rigoureuse, garantissant ainsi la fiabilité

et la pertinence des résultats. À la lumière de ces efforts, le quatrième chapitre de notre étude expose les résultats obtenus.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Bien que l'apport éducatif des pratiques pédagogiques considérées innovantes (PPCI) soit montré et soutenu par les écrits scientifiques, cette dimension de l'innovation semble peu utilisée par les personnes enseignantes du primaire. Certes, sa compréhension et son implantation sont étudiées contribuant ainsi à des avancées scientifiques sur le sujet et permettant de dresser un portrait général des PPCI existantes. Toutefois, les données empiriques concernant l'opérationnalisation de telles pratiques dans les classes québécoises ordinaires du primaire demeurent à peu près inexistantes à notre connaissance. Par cette étude, nous désirons connaître le portrait de la situation au regard de cette innovation pédagogique en proposant un objectif qui s'oriente autour de la description des PPCI mises en place par le personnel enseignant du primaire dans des classes ordinaires en contexte d'intégration.

Grâce à la passation d'un questionnaire d'enquête, conçu pour cette recherche et utilisé lors d'un sondage auprès de personnes enseignantes du primaire, nous avons obtenu des données susceptibles de répondre à notre objectif. Dans le cadre de ce présent chapitre, nous présentons les résultats des analyses portant sur la description des PPCI qui figurent dans le questionnaire. En guise de rappel, les analyses reposent sur des assises théoriques de travaux antérieurs provenant de grands pédagogues reconnus (Freinet, Montessori, Decroly et Steiner) et sur des travaux actuels par rapport à l'innovation pédagogique de même que sur les réponses aux entrevues semi-dirigées effectuées auprès de deux enseignantes participantes. Les résultats sont exposés alternativement selon leur appartenance aux différentes catégories de pratiques à savoir : l'autonomie, l'environnement physique, le développement personnel, le matériel, l'expression libre, l'évaluation, la coopération, les méthodes d'enseignement, l'expérimentation et le centre d'intérêt.

4.1 FRÉQUENCE D'UTILISATION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES CONSIDÉRÉES INNOVANTES

Dans les prochaines lignes, nous présentons les données descriptives ayant permis de répondre à notre objectif de recherche. Rappelons que les personnes enseignantes ont été interrogées sur la fréquence à laquelle elles mettent en place les PPCI proposées dans le questionnaire. Chaque question correspond à un ensemble de pratiques innovantes. Pour y répondre, elles donnaient leur réponse selon l'échelle de Likert à quatre niveaux suivants : 1 = Jamais, 2 = Rarement, 3 = Souvent et 4 = Toujours. Grâce à l'association d'une valeur numérique à chacune des échelles, nous avons également calculé la moyenne de fréquence pour les diverses pratiques.

4.1.1 L'autonomie

Les PPCI concernant l'autonomie sont mesurées à l'aide de six énoncés (voir figure 1). Deux de ces pratiques sont soulevées comme étant toujours à souvent appliquées en classe, plus clairement : *J'utilise un système de gestion de classe positif* (M=3,63, ÉT=0,578) et *J'élabore les règles de classe avec les élèves* (M=3,35, ÉT=0,842). Pour les quatre autres, elles sont mises souvent à rarement en place. Il s'agit de *Je laisse les élèves choisir l'endroit et la manière dont ils désirent effectuer leur travail* (M=2,81, ÉT=1,006); *Je laisse les élèves choisir l'ordre des activités à réaliser dans le plan de travail* (M=2,65, ÉT=1,066); *Je fonctionne sans responsabilité attribuée aux élèves. Les responsabilités d'un élève sont celles de tous les élèves* (M=2,56, ÉT=1,278) et *Je favorise l'autocorrection en mettant à la disposition des élèves les corrigés des activités effectuées* (M=2,42, ÉT=0,852).

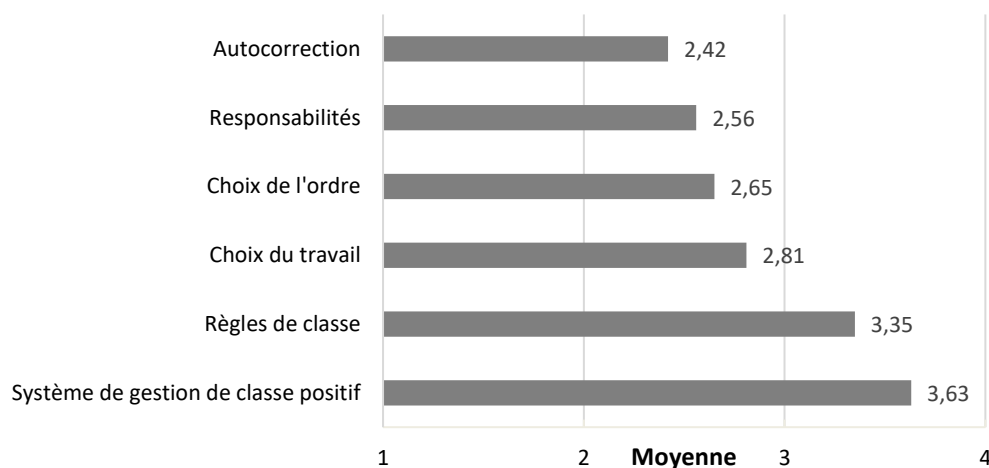


Figure 1. L'autonomie

4.1.2 L'environnement physique

Les PPCI se rapportant à l'environnement physique implantées par les personnes enseignantes sont consignées en dix énoncés. Selon les moyennes obtenues dans la figure 2, il est possible de constater que toutes ces pratiques sont mises en place en classe sans exception. Effectivement, quatre d'entre elles ont une fréquence d'utilisation de toujours à souvent, soit : *Je mets seulement de l'affichage utile et signifiant pour les élèves* (M=3,47, ÉT=0,667); *Je m'assure que le mobilier soit adapté à la taille des élèves et à la possibilité de se mouvoir* (M=3,44, ÉT=0,590); *J'offre un mobilier de rangement à mes élèves. (Tout leur matériel est placé dans un espace prévu à cet effet)* (M=3,26, ÉT=1,136) et *J'offre du mobilier varié à mes élèves* (M=3,16, ÉT=0,785). Cinq autres pratiques pédagogiques sont dites comme étant souvent à rarement déployées. Il y a *Je mets peu d'affichage dans ma classe. Les murs de ma classe sont donc épurés* (M=2,98, ÉT=0,771); *Si j'ai des pupitres, je les place de façon à favoriser la coopération. (Ils ne sont pas placés en rang d'oignon)* (M=2,91, ÉT=1,087); *Je divise ma classe en différentes zones d'apprentissage* (M=2,30, ÉT=1,059); *Dans ma classe, j'ai un lieu de regroupement délimité* (M=2,19, ÉT=1,314); *Je*

laisse place au vivant dans ma classe (M=2,19, ÉT=1,006). Finalement, la dernière pratique est déployée rarement en place, soit *J'assois mes élèves à des tables, tous types confondus*. (*Je n'ai pas de pupitre dans ma classe*) (M=2,05, ÉT=1,344).

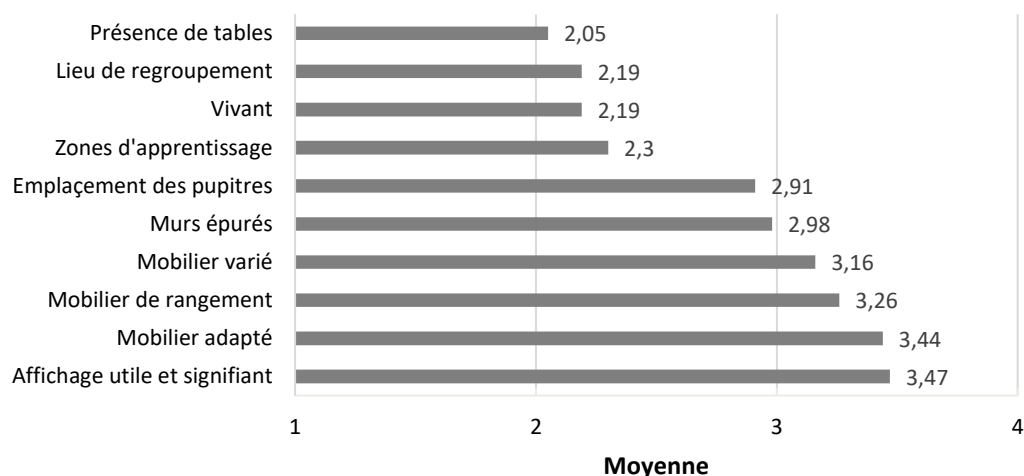


Figure 2. L'environnement physique

4.1.3 Le développement personnel

Toujours dans le même sens, sept énoncés sont rapportés sur les PPCI associées au développement personnel (voir figure 3). Parmi ces dernières, trois ont une fréquence d'utilisation quasi-constante, à savoir : *J'offre un moment d'accueil entre la maison et l'école* (M=3,44, ÉT=0,666); *Je participe à des sorties éducatives avec mes élèves* (M=3,35, ÉT=0,613) et *Je propose des activités festives aux élèves* (M=3,19, ÉT=0,664). Une autre est souvent mise en place, soit *Je propose des activités qui sollicitent des fonctions humaines comme motrices, mentales, sensorielles et affectives* (M=3,05, ÉT=0,653). De leur côté, *Je prends un moment avec chacun de mes élèves pour effectuer un bilan des acquis en lui nommant ses forces, ses défis et ses progrès* (M=2,74, ÉT=0,727) et *Je propose des activités de pleine conscience* (M=2,26, ÉT=0,902) sont des pratiques souvent à rarement utilisées en classe. Enfin, la moins utilisée, avec une fréquence de rarement à jamais, est *Je donne la*

possibilité aux élèves de se créer un plan de travail personnalisé à leurs besoins ($M=1,49$, $ÉT=0,736$).

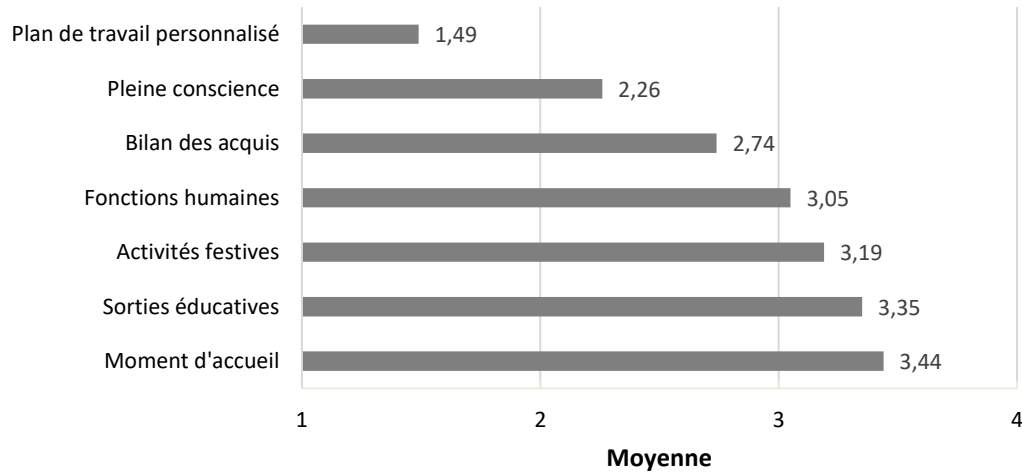


Figure 3. Le développement personnel

À ces pratiques, dans la dernière partie du questionnaire, des personnes enseignantes disent instaurer deux autres pratiques innovantes qui ne sont pas dans la liste de départ, soit *Je demande aux élèves de bâtir du matériel à laisser en héritage aux futurs élèves* et *Je donne des cartes de compétence à acquérir tout au long de l'année*.

4.1.4 Le matériel

Pour ce qui est du matériel, 26 énoncés permettent de recueillir les fréquences d'utilisation de chacune des PPCI suggérées. La figure 4 illustre les moyennes associées à chacune de ces pratiques pédagogiques. Pour trois d'entre elles, les personnes enseignantes mentionnent une fréquence d'utilisation quasi-constante. Il s'agit de : *Je donne seulement des leçons aux élèves. (Ils n'ont pas de devoir)* ($M=3,37$, $ÉT=0,900$); *Je varie le type d'activités en lecture* ($M=3,28$, $ÉT=0,766$) et *J'utilise des ateliers et des cartes à tâches dans les situations d'enseignement et celles d'apprentissage* ($M=3,14$, $ÉT=0,804$). Pour les trois

autres, elles sont souvent mises en place, soit *J'enseigne avec la littérature de jeunesse, toutes matières d'enseignement confondues* (M=3,07, ÉT=0,704); *J'utilise la manipulation dans les situations d'enseignement et celles d'apprentissage, toutes matières d'enseignement confondues* (M=3,05, ÉT=0,754) et *Je n'enseigne avec aucun manuel scolaire. Si j'ai un manuel scolaire, ce dernier est utilisé seulement comme outil de référence et non d'enseignement* (M=3,02, ÉT=1,080).

Parmi toutes les pratiques suggérées dans le questionnaire, 16 sont rapportées comme étant déployées souvent à rarement dans la classe. Il y a *Je varie le type d'activités en écriture* (M=2,98, ÉT=0,672); *Je varie les modes d'expression orale lors des activités d'apprentissage* (M=2,93, ÉT=0,737); *Je varie le type d'activités en orthographe* (M=2,91, ÉT=0,718). *Je varie les modes d'expression écrite lors des activités d'apprentissage* (M=2,86, ÉT=0,675); *J'utilise des jeux éducatifs simples, abstraits et complexes dans les situations d'enseignement et celles d'apprentissage* (M=2,84, ÉT=0,814); *J'utilise différents déclencheurs pour écrire un texte* (M=2,79, ÉT=0,773); *Je varie le type d'activités de correction* (M=2,79, ÉT=0,709); *Je varie le type d'activités d'apprentissage sur iPad ou ordinateur portable* (M=2,77, ÉT=0,812); *Je propose des situations-problèmes pour travailler la résolution de problèmes au quotidien* (M=2,74, ÉT=0,727); *Lors des activités de manipulation, en mathématique, je varie le type d'objets* (M=2,74, ÉT=0,928); *Je favorise tous les types d'expression dans les situations d'enseignement et celles d'apprentissage* (M=2,70, ÉT=0,741); *Je n'enseigne avec aucun cahier d'exercices. Si j'ai un cahier d'exercices, ce dernier est utilisé seulement comme outil de consolidation et non d'enseignement* (M=2,70, ÉT=1,103); *Je varie le type de dictées* (M=2,53, ÉT=0,882). *Je propose un plan de travail individuel comme activités d'apprentissage* (M=2,51, ÉT=1,077); *J'utilise les réseaux littéraires dans mon enseignement, toutes matières confondues* (M=2,51, ÉT=0,703) et *Je propose des joggings de mathématique* (M=2,28, ÉT=0,882).

En ce qui concerne les quatre dernières PPCI, une est rarement utilisée par les personnes enseignantes. Il s'agit de *Dans les situations d'expérimentation, je donne aux élèves un cahier, servant de référence, dans lequel ils écrivent, racontent, notent les faits et*

les observations, donnent leur opinion, etc. (M=2,00, ÉT=1,024). Les trois autres sont plutôt rarement à jamais présentes en classe, soit *Je propose des jeux de défi d'évasion comme situations d'apprentissage et d'enseignement* (M=1,98, ÉT=0,740); *Lors des activités d'enseignement ou d'apprentissage, j'utilise du matériel varié qui provient de la nature, de la faune, de la flore ainsi que des objets de la vie courante* (M=1,93, ÉT=0,799) et *Je propose des joggings d'écriture* (M=1,79, ÉT=0,833).

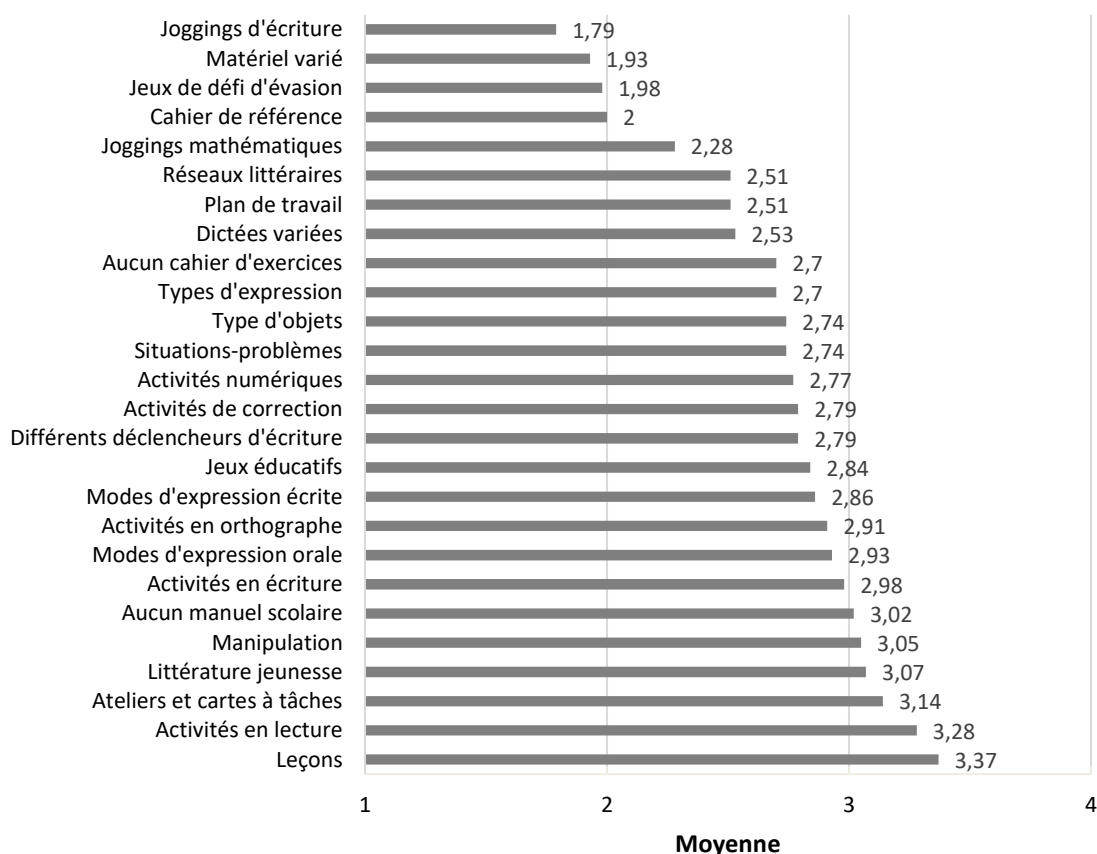


Figure 4. Le matériel

Par ailleurs, deux réponses obtenues à la question portant sur les PPCI mises en place par les personnes répondantes se joignent parfaitement à cette catégorie, c'est-à-dire *J'utilise des tableaux d'ancrage pour amorcer une notion* et *Je demande aux élèves d'écrire un livre et de dessiner les illustrations pour le publier*.

4.1.5 L'expression libre

En ce qui concerne les PPCI touchant l'expression libre, trois sont rapportées dans le questionnaire. Pour les trois pratiques, les personnes répondantes mentionnent y avoir souvent à rarement recours. Celles-ci sont : *Je propose des activités où les élèves écrivent un texte libre (aucune contrainte d'écriture)* (M=2,84, ÉT=0,721); *J'offre des moments de jeux libres aux élèves. (Toutes sortes de jeux confondus qui développent les sens)* (M=2,70, ÉT=0,674) et *J'offre des activités artistiques et corporelles aux élèves dans ma classe* (M=2,37, ÉT=0,725). La figure 5 présente les moyennes de ces trois pratiques innovantes.

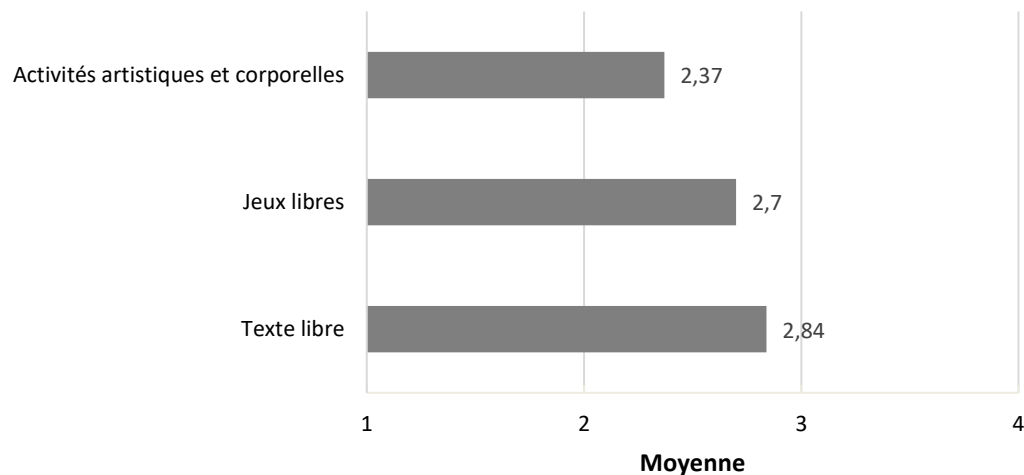


Figure 5. L'expression libre

4.1.6 L'évaluation

Sept PPCI quant à l'évaluation sont proposées aux personnes enseignantes à l'intérieur du questionnaire afin de rapporter leur fréquence d'apparition. Deux sont toujours à souvent exploitées : *Je m'assure que les élèves connaissent et comprennent les critères sur lesquels ils sont évalués* (M=3,60, ÉT=0,495) et *Je diversifie mes évaluations* (M=3,16, ÉT=0,574), tandis qu'une autre est souvent déployée, soit *J'évalue avec un système de*

critères, de cibles, de ceintures, d'observations, etc. (M=3,07, ÉT=0,961). Cependant, *Je mentionne aux élèves à l'avance la date d'évaluation. (Je ne fais pas d'évaluation « surprise »)* (M=2,91, ÉT=1,042) et *J'ai recours à l'autoévaluation auprès des élèves* (M=2,53, ÉT=0,667) sont souvent à rarement mises en place en classe du primaire. Finalement, *Je donne la même pondération pour toutes les évaluations effectuées dans une compétence* (M=1,70, ÉT=0,860) et *Je demande aux élèves de réaliser les évaluations lorsqu'ils se sentent prêts. (Le moment des évaluations n'est pas imposé)* (M=1,51, ÉT=0,768) sont rarement à jamais instaurées. La figure 6 montre les moyennes de cette catégorie.

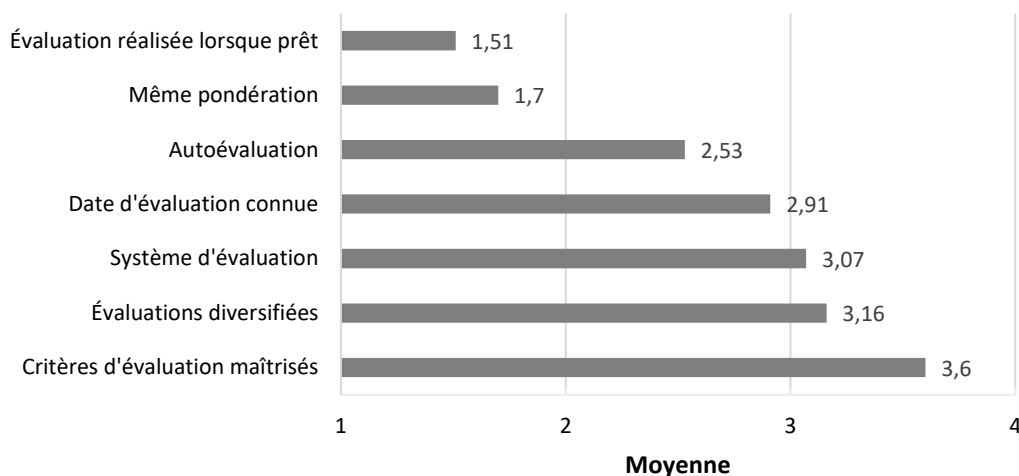


Figure 6. L'évaluation

De même, dans la dernière partie du questionnaire, deux autres PPCI sont mentionnées par les personnes enseignantes, à savoir : *J'évalue sur une longue période pour voir l'évolution des acquis des élèves* et *Je fais des évaluations en équipe*.

4.1.7 La coopération

La figure 7 présente la répartition des personnes répondantes selon la fréquence d'utilisation des différentes PPCI associées à la coopération. D'abord, il est possible de constater qu'une pratique sur sept est déployée de manière fréquente, c'est-à-dire que les personnes enseignantes disent la mettre toujours à souvent en place. Il s'agit de *Je propose des activités où les élèves travaillent de façon mixte (entre garçons et filles)* (M=3,19, ÉT=0,546). Toutefois, *Je propose des ateliers réalisés seul, en équipe ou en petit groupe* (M=3,05, ÉT=0,688) et *Je propose des activités où les élèves travaillent en équipe* (M=3,05, ÉT=0,375) sont plutôt souvent appliquées. Ensuite, une pratique est souvent à rarement utilisée en classe, soit : *Je propose des activités où les élèves écrivent un texte collaboratif (en équipe ou en grand groupe)* (M=2,44, ÉT=0,629). De son côté, *Je fais de l'entrepreneuriat scolaire avec les élèves (petite entreprise en milieu scolaire/coopérative scolaire)* (M=2,02, ÉT=1,012) est rarement présente. Enfin, les deux pratiques les moins exploitées par les personnes enseignantes sont : *Je fonctionne avec un conseil de coopération dans la classe. (Un moment de discussion où la vie de classe est gérée ensemble)* (M=1,65, ÉT=0,783) et *Je propose des activités de correspondance scolaire (établir une relation entre deux classes plus ou moins éloignées)* (M=1,53, ÉT=0,735).

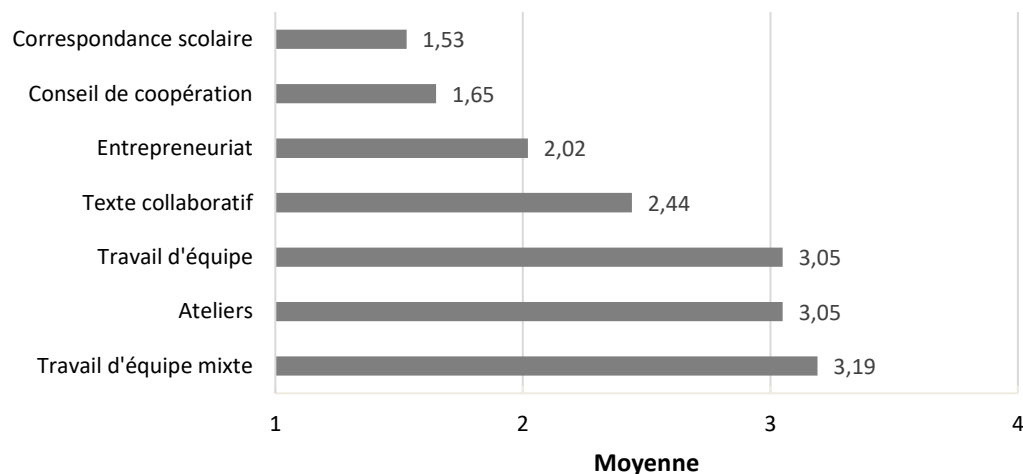


Figure 7. La coopération

La dernière partie du questionnaire d'enquête interroge les personnes-répondantes sur les pratiques pédagogiques qu'elles déploient en classe et qui sont jugées innovantes selon elles. Parmi leurs réponses, quelques-unes répondent aux pratiques associées à la coopération. Il s'agit de *J'instaure un système de mentorat (élève fort pairé avec élève faible)* et *Je travaille en communauté d'apprentissage*.

4.1.8 Les méthodes d'enseignement

Dans le questionnaire, 12 énoncés sont posés en lien avec des PPCI se rattachant aux méthodes d'enseignement comme présenté dans la figure 8. Deux sont déployées constamment en classe, dont *Je propose un moment de lecture de 20 à 30 minutes chaque jour* ($M=3,67$, $ÉT=0,566$) et *J'intègre les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans mon enseignement* ($M=3,28$, $ÉT=0,996$). Il y en a sept qui sont exploitées de souvent à rarement. Il s'agit de : *Je planifie les apprentissages en séquences d'enseignement* ($M=2,70$, $ÉT=0,989$); *Je propose des activités d'apprentissage et d'enseignement sur l'ordinateur portable* ($M=2,51$, $ÉT=0,910$); *Je propose des activités d'apprentissage et d'enseignement sur l'iPad* ($M=2,35$, $ÉT=0,973$); *Je donne une pause*

active aux élèves toutes les 45 à 60 minutes ($M=2,33$, $ÉT=0,837$); Je réalise la construction des savoirs et l'enseignement seulement dans la matinée. L'après-midi est consacrée aux ateliers et aux jeux éducatifs ($M=2,33$, $ÉT=0,919$); Je fais de l'enseignement par projets dans ma classe : réaliser un projet, seul ou en équipe, qui soulève un problème et qui conduit à une production présentée devant un public ($M=2,26$, $ÉT=0,759$); Je propose des activités de robotique ($M=2,23$, $ÉT=0,996$). Pour sa part, Je propose des activités de programmation ($M=2,02$, $ÉT=0,963$) est rarement instaurée par les personnes enseignantes. Enfin, Je fais de l'enseignement à l'aide de la classe inversée ($M=1,51$, $ÉT=0,668$) et Je fais de l'enseignement assisté par animal dans ma classe ($M=1,16$, $ÉT=0,574$) sont rarement à jamais utilisées dans les classes du primaire.

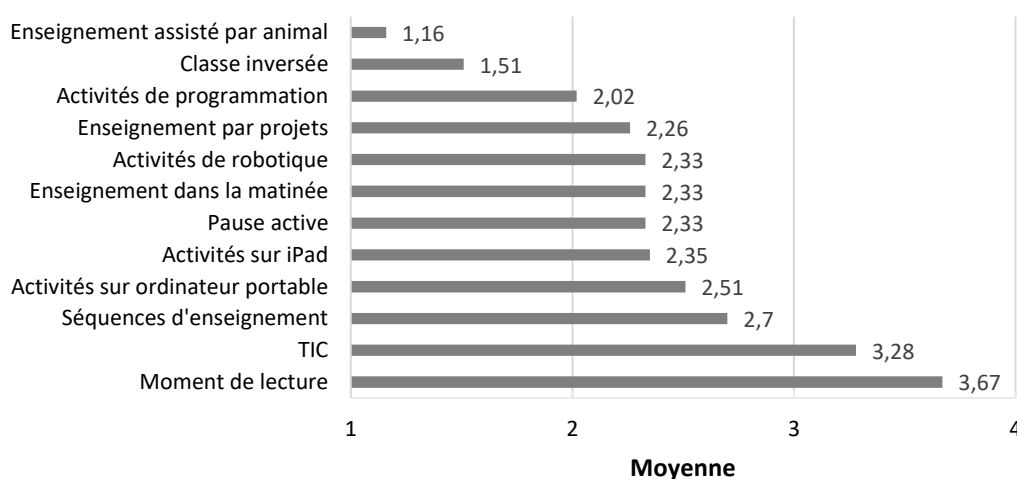


Figure 8. Les méthodes d'enseignement

À la dernière partie du questionnaire, les personnes enseignantes disent qu'elles instaurent trois pratiques innovantes non-présentes dans le questionnaire et qui s'associent à cette catégorie de pratiques. Celles-ci sont : *J'enseigne autour d'un thème*, *Je fais de l'enseignement interdisciplinaire* et *Je fais de l'enseignement explicite*.

4.1.9 L'expérimentation

Les PPCI relatives à l'expérimentation regroupent quatre énoncés qui permettent de recueillir les fréquences de chacune des pratiques suggérées. Comme illustré dans la figure 9, la pratique toujours à souvent mise en place par les personnes enseignantes est *En mathématiques, j'utilise la manipulation dans les activités d'apprentissage* ($M=3,26$, $ÉT=0,819$). Il s'ensuit la pratique *Je donne des situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves travaillent avec la démarche scientifique, toutes matières d'enseignement confondues* ($M=2,40$, $ÉT=0,760$) qui est souvent à rarement utilisée en classe. En terminant, deux PPCI sont rarement à jamais exploitées par le personnel enseignant, à savoir : *Je sors à l'extérieur de la classe pour réaliser des activités d'observation et d'expérimentation* ($M=1,91$, $ÉT=0,570$) et *Je donne des situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves travaillent avec des éléments provenant de la nature, de la faune et de la flore* ($M=1,84$, $ÉT=0,688$).

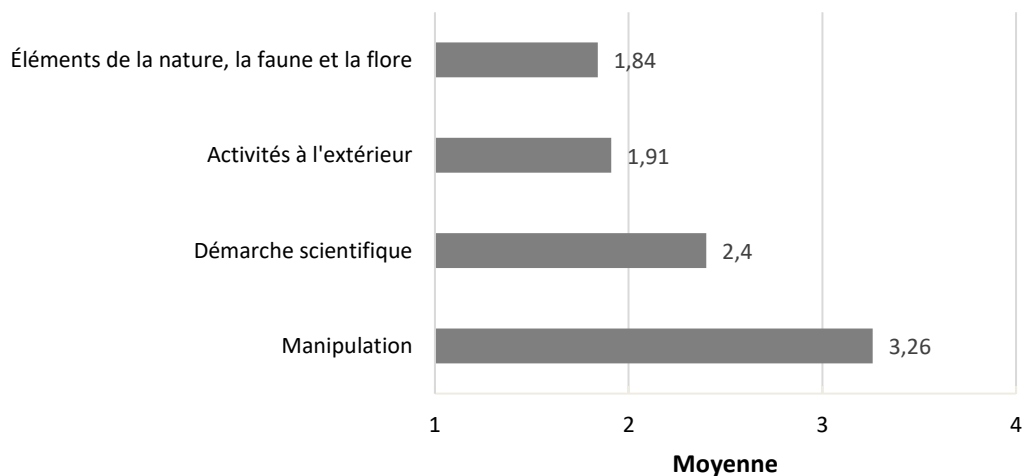


Figure 9. L'expérimentation

4.1.10 Le centre d'intérêt

Cinq éléments s'intéressent aux PPCI mises en place par le personnel enseignant quant au centre d'intérêt des élèves. À partir des analyses, nous remarquons que seulement une pratique est utilisée régulièrement, c'est-à-dire *J'intègre à mon horaire un moment consacré aux partages de la part des élèves quant aux expériences et aux découvertes réalisées à l'extérieur de l'école* ($M=2,47$, $ÉT=0,984$). Pour ce qui des quatre autres pratiques, trois sont rarement mises en place par le personnel enseignant du primaire. Nous parlons de : *Je fais des causeries appuyées de photos et d'objets apportés par les élèves* ($M=2,05$, $ÉT=0,844$); *Dans les activités d'apprentissage, je propose plusieurs exercices aux élèves et de par leur intérêt, ils choisissent eux-mêmes ceux qu'ils veulent effectuer* ($M=2,00$, $ÉT=0,724$) et *Dans les activités d'apprentissage, je propose plusieurs modes de présentation des travaux aux élèves et de par leur intérêt, ils choisissent eux-mêmes la manière dont ils les remettent* ($M=2,00$, $ÉT=0,787$). Pour terminer, une pratique est rarement à jamais utilisée. Il s'agit de *Dans les évaluations, je propose plusieurs modes de présentation des travaux aux élèves et de par leur intérêt, ils choisissent eux-mêmes la manière dont ils les remettent* ($M=1,81$, $ÉT=0,732$). La figure 10 illustre les moyennes associées à ces cinq PPCI.

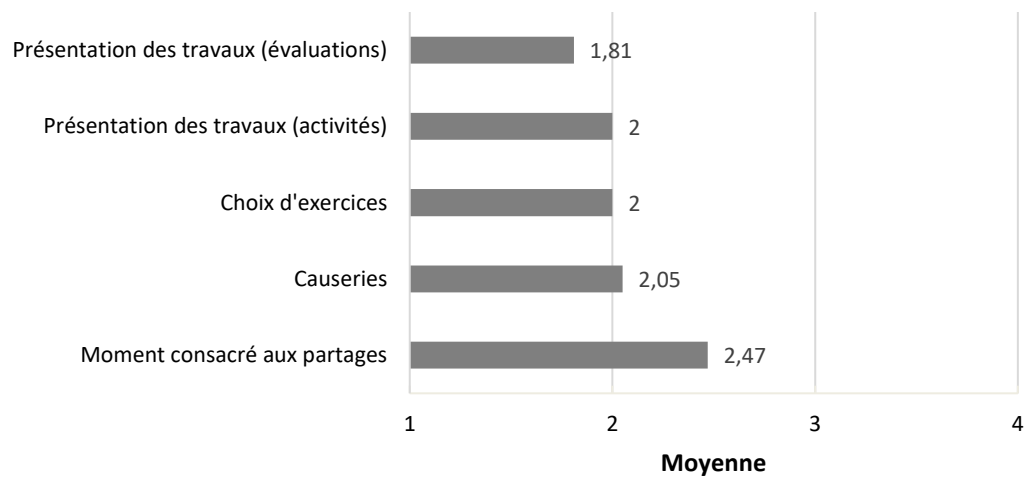


Figure 10. Le centre d'intérêt

4.2 SCORE MOYEN DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES CONSIDÉRÉES INNOVANTES

Afin de réaliser une synthèse des PPCI les plus couramment mises en place par le personnel enseignant du primaire en contexte d'intégration, nous avons calculé le score moyen de chacune des catégories de pratiques innovantes associées aux énoncés.

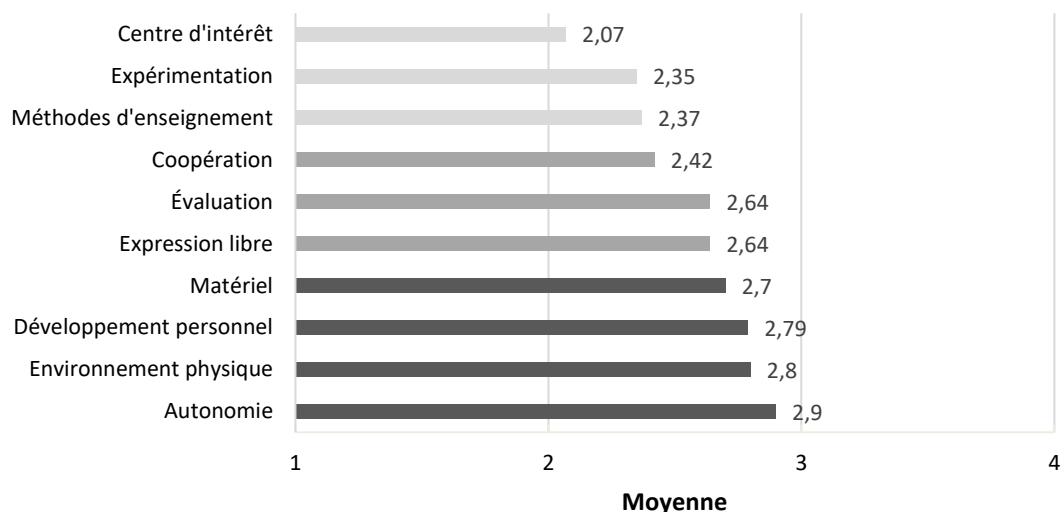


Figure 11. Le score moyen des PPCI

À la lumière des résultats obtenus à l'intérieur de la figure 11, nous constatons que toutes les catégories de PCCI sont utilisées de souvent à rarement dans les classes ordinaires en contexte d'intégration. Il nous est également permis de croire que les PPCI rattachées à l'autonomie sont celles auxquelles les personnes enseignantes ont le plus souvent recours ($M=2,90$, $ÉT=0,937$). Non loin derrière, celles se rapportant à l'environnement physique ($M=2,80$, $ÉT=0,980$), au développement personnel ($M=2,79$, $ÉT=0,709$), au matériel ($M=2,70$, $ÉT=0,821$), à l'expression libre ($M=2,64$, $ÉT=0,701$) de même que celles en lien avec l'évaluation ($M=2,64$, $ÉT=0,767$). De leur côté, les pratiques innovantes se liant à la coopération ($M=2,42$, $ÉT=0,681$), aux méthodes d'enseignement ($M=2,37$, $ÉT=0,846$), à l'expérimentation ($M=2,35$, $ÉT=0,710$) et au centre d'intérêt ($M=2,07$, $ÉT=0,814$) semblent

les moins susceptibles d'être implantées par le personnel enseignant du primaire. Enfin, le score total associé à l'ensemble des pratiques pédagogiques nous indique que pour l'ensemble des personnes répondantes, la mise en place de PPCI se situe entre souvent et rarement ($M=2,57$, $ÉT=0,797$).

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Cette recherche s'intéresse à la description des pratiques pédagogiques déployées en milieu scolaire afin de documenter l'instauration de pratiques pédagogiques considérées innovantes (PPCI) par les personnes enseignantes auprès de leurs élèves du primaire. À cet effet, les résultats présentés précédemment nous permettent de répondre à notre objectif de recherche, qui consiste à décrire les PPCI mises en place par le personnel enseignant du primaire dans des classes ordinaires en contexte d'intégration.

Ce chapitre se consacre à la discussion des résultats. Pour y arriver, nos résultats sont mis en relation avec ceux de travaux empiriques et théoriques issus de notre recension des écrits présentés à l'intérieur des chapitres précédents. La contribution de notre recherche sur les plans scientifiques et pratiques est également présentée.

5.1 DESCRIPTION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES CONSIDÉRÉES INNOVANTES

Nous présentons à l'intérieur de notre problématique, des éléments associés aux catégories dans lesquelles reposent les pratiques pédagogiques se rattachant à la pédagogie alternative. Rappelons sommairement que les PPCI faisant l'objet de notre enquête se regroupent autour de catégories distinctes : l'autonomie, l'environnement physique, le développement personnel, le matériel, l'expression libre, l'évaluation, la coopération, les méthodes d'enseignement, l'expérimentation et le centre d'intérêt (Donadey-Dupas, 2022; Houssaye, 2014; Le Menn, 2018; Morandi et La Borderie, 2006; Raynal et Rieunier, 2012; Wagon, 2019, 2020). Prenant assises sur ces catégories, les pratiques révélées dans le cadre de notre étude font à la fois écho à la vision de l'école québécoise (MEQ, 2001), à l'organisation des services éducatifs (MEQ, 1999) ainsi qu'à la *Politique de la réussite*

éducative (MEES, 2017a), notamment en ce qui concerne la réussite de tous les élèves en contexte d'intégration.

L'analyse des données relatives aux PCCI montre que pour l'ensemble des personnes répondantes, la mise en place de ces dernières se situe entre « souvent et rarement ». Ainsi, les moyennes obtenues montrent qu'elles sont régulièrement déployées par le personnel enseignant. Nous pouvons donc interpréter que les PCCI sont bel et bien présentes dans les classes du primaire en contexte d'intégration.

5.1.1 Les pratiques pédagogiques considérées innovantes les plus utilisées

L'analyse des moyennes associées à la mise en place des PCCI montre que les plus utilisées sont celles associées à l'autonomie, à l'environnement physique, au développement personnel, au matériel, à l'expression libre et à l'évaluation. En effet, leurs moyennes obtenues indiquent un score se situant tout près de la fréquence « souvent », ce qui laisse croire que les personnes enseignantes les mettent de manière récurrente en place.

Les pratiques associées au développement de l'autonomie sont celles dont le personnel enseignant utilise à une plus grande fréquence. Ce résultat est en cohérence avec la définition de la pédagogie nouvelle et de la pédagogie alternative dans laquelle l'autonomie est un élément considérable. Pour qu'une pratique pédagogique soit considérée comme innovante, elle doit inévitablement mettre de l'avant l'autonomie de l'élève tout en s'assurant de constamment la développer (Raynal et Rieunier, 2012; Wagnon, 2019). L'utilisation d'un système de gestion de classe positif, l'élaboration des règles de la classe avec les élèves, la participation collective de tous et toutes dans le partage des responsabilités et l'autocorrection sont des techniques mises en lumière par le pédagogue Freinet mettant les élèves dans une posture d'apprenants autonomes et responsables (Donadey-Dupas, 2022; Wagnon, 2020). Laisser les élèves choisir eux-mêmes l'endroit, la manière et l'ordre dont ils désirent effectuer leur travail sont aussi des pratiques autorapportées qui relèvent de la pédagogie Montessori s'orientant autour du choix et du développement de l'autonomie (Donadey-Dupas, 2022;

Wagnon, 2020). Nous croyons que la forte présence de ces pratiques dans les classes du primaire peut s'expliquer par l'aspect historique de ces concepts qui datent de plusieurs décennies et qui sont encore influents. Une autre explication plausible est également la visée des politiques ministérielles qui prône en permanence le développement de l'autonomie tant dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) que dans la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999), la *Politique de la réussite éducative* (MEES, 2017a) et dans le *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante* (MEQ, 2020). Puisque ces documents constituent des outils de référence pour les personnes enseignantes dans le cadre de leur fonction, les éléments qui s'y retrouvent viennent vraisemblablement teinter les pratiques quotidiennes pédagogiques de ces dernières en termes d'autonomie chez les élèves. À ce sujet, Scott (2015) mentionne que pour fonctionner efficacement au 21^e siècle, tout individu doit présenter des compétences et des aptitudes d'autonomie. C'est ainsi dire que l'autonomie se taille une place importante dans la société d'aujourd'hui.

Les pratiques associées à l'environnement physique se rapportent également comme régulièrement mise en place dans le cadre de notre étude. Ce constat peut s'expliquer par la volonté du ministère de l'Éducation du Québec (1999, 2001) à offrir aux élèves un environnement de classe permettant des apprentissages signifiants, accessibles et de qualité. Partant de cette volonté, il est alors attendu des personnes enseignantes que des pratiques pédagogiques répondant à cette demande soient mises en place. À titre d'exemple, apposer de l'affichage utile et significatif pour les élèves, utiliser du mobilier de rangement varié et adapté à la taille des élèves, leur offrant la possibilité de se mouvoir, garder les murs de la classe épurés et placer les pupitres de façon à favoriser la coopération entre eux. C'est d'ailleurs la même vision qu'a Montessori, c'est-à-dire de placer les apprenants dans un environnement physique préparé et adapté avec soin leur permettant ainsi d'être maîtres de leur propre développement (Donadey-Dupas, 2022; Le Menn, 2018; Wagnon, 2020). C'est encore une fois, un concept historique bien ancré dans la mentalité actuelle. Cependant, selon les scores individuels obtenus pour chacun des éléments de catégories de pratiques innovantes, certains sont moins mis en place tels que laisser la place au vivant, diviser la

classe en différentes zones d'apprentissage, avoir un lieu de regroupement délimité et utiliser des tables plutôt que des pupitres dans la classe. Cela peut paraître surprenant, puisqu'il s'agit d'un principe central dans la pédagogie de Montessori. Une justification possible de ces résultats est qu'actuellement, il est plus fréquent d'observer ce type d'environnement physique à l'éducation préscolaire, car il répond aux domaines et aux compétences assurant le développement global de l'enfant (MEQ, 2023). Mentionnons cependant que la *Politique de la réussite éducative* (MEES, 2017a) considère que porter attention à l'environnement physique est nécessaire à la mise en place de conditions favorables à la réussite scolaire et éducative pour tous. Proposer un environnement qui favorise le mouvement, l'exploration et l'interaction sociale renforce le développement physique, cognitif, émotionnel et social des élèves. Ainsi, l'aménagement physique de la classe influence les facteurs humains et les activités d'apprentissage (Aziz et al., 2017).

D'autre part, nous observons que des pratiques innovantes autorapportées ciblant le développement personnel sont déployées constamment par les personnes enseignantes. Elles offrent entre autres aux élèves un moment d'accueil entre la maison et l'école, participent à des sorties éducatives avec eux, leur proposent des activités festives ainsi que des activités sollicitant les fonctions humaines (motrices, mentales, sensorielles et affectives) tout en effectuant régulièrement un bilan des acquis avec leurs élèves (forces, défis et progrès). Ce constat va dans le même sens que les travaux de Freinet, Montessori, Decroly et Steiner, qui ont en commun l'importance du développement de soi en respectant particulièrement la personnalité des élèves, leur histoire, leurs besoins et leur rythme (Donadey-Dupas, 2022; Le Menn, 2018; Wagnon, 2020). Ce constat est d'ailleurs en cohésion avec l'un des principes de base de la pédagogie nouvelle et de la pédagogie alternative : implanter des pratiques pédagogiques s'appuyant sur l'activité propre de l'élève, sa spécificité personnelle, son potentiel, sa qualité de vie et ses aspirations (Raynal et Rieunier, 2012; Wagnon, 2019). Parmi l'ensemble de pratiques se rapportant au développement personnel, les activités de pleine conscience et la création d'un plan de travail personnalisé aux besoins des élèves sont deux pratiques peu déployées par les personnes enseignantes. Nous pensons que cette observation est due au fait que la pleine conscience ne fait pas partie du curriculum. Les

enseignants et les enseignantes n'y ont donc pas recours de manière systématique, malgré que les études sur le sujet témoignent des effets positifs de cette pratique sur les résultats scolaires des élèves (Flook et al., 2015; Metz et al., 2013; Vickery et Dorjee, 2016). Qui plus est, dans un contexte actuel d'inclusion où les besoins sont particulièrement diversifiés, nous supposons qu'il peut être exigeant d'adapter un plan de travail pour qu'il respecte les forces, les défis et les spécificités de tous les élèves. Cette pratique permettrait cependant aux élèves de recevoir un enseignement adapté, inclusif et qui tient compte de leur individualité tout en progressant dans leur zone proximale de développement (Houssaye, 2014; Morandi et La Borderie, 2006; Reuter, 2021; Tomlinson, 2004).

Les pratiques se rattachant au matériel ressortent aussi comme ayant une fréquence élevée de mise en œuvre dans les classes du primaire. Tel que nous l'avons vu précédemment, les écrits scientifiques établissent un lien étroit entre le matériel pédagogique varié et la pratique pédagogique (Chaput, 2017; Dumont et al., 2020; Gonthier, 2017; Moldoveanu, 2017; Nadeau, 2014). Le matériel constitue à ce sujet un élément essentiel de la pratique pédagogique qui influence la manière dont les personnes enseignantes dispensent leur enseignement et dont les élèves apprennent. Étant aussi un cadre de référence pour les personnes enseignantes, les différentes politiques ministérielles (MEQ, 1999; 2001, 2020; MEES, 2017a) accordent une grande place à la diversification du matériel dans la planification et l'orientation des pratiques pédagogiques qu'elles déploient. Le matériel pédagogique joue également un rôle sur le niveau d'engagement et sur la motivation des élèves (Moldoveanu, 2017), leur compréhension (Chaput, 2017; Nadeau, 2014), leur adaptabilité (Dumont et al., 2020), leur exploration et leur rétroaction (Gonthier, 2011, 2017). Les résultats de nos analyses corroborent d'ailleurs ces dires, puisqu'actuellement, les personnes enseignantes diversifient grandement le matériel pédagogique utilisé. Par exemple, parmi les plus déployées, certaines pratiques consistent à donner seulement des leçons aux élèves, varier les types d'activités en lecture, en écriture, en orthographe ainsi que les modes d'expression orale, enseigner sans manuel scolaire et utiliser les ateliers, les cartes à tâche, la littérature jeunesse ainsi que la manipulation dans toutes situations d'enseignement et d'apprentissage. D'autres pratiques sont également rapportées comme régulièrement

utilisées telles que proposer des jeux éducatifs, offrir différents déclencheurs pour écrire un texte, diversifier le type d'activités de correction, de dictées ou d'apprentissage à l'aide du numérique, vivre des situations-problèmes pour travailler la résolution de problème au quotidien et enseigner avec aucun cahier d'exercices et à partir de réseaux littéraires. Nous devons toutefois souligner que certaines PPCI nous apparaissent comme peu présentes dans les classes du primaire, à savoir : proposer des jeux de défi d'évasion, offrir un cahier de référence dans les situations d'expérimentation et utiliser des objets de la vie courante et du matériel varié provenant de la nature, de la faune, de la flore. Nous croyons que le manque de temps ainsi que la surcharge de travail chez les enseignantes et les enseignants peuvent justifier le fait qu'ils mettent peu en place ces pratiques. Elles demandent une planification et une adaptation minutieuses, ce qui alourdirait possiblement leur tâche enseignante.

Ensuite, dans les trois pratiques liées à l'expression libre, nous remarquons que les personnes enseignantes proposent davantage d'activités où les élèves écrivent un texte libre (sans contrainte d'écriture) que des activités artistiques et corporelles. Il arrive occasionnellement qu'elles leur offrent des moments de jeux libres, toutes sortes de jeux confondus qui développent les sens. Les pédagogies nouvelle et alternative ont la conception de laisser aux élèves avoir du contrôle sur certaines prises de décisions pour qu'ils se sentent écoutés, soutenus et inclus (Le Menn, 2018; Wagnon, 2020). Plus précisément, cette conception est grandement défendue par les pédagogues Freinet, Montessori, Decroly et Steiner, celle de rendre l'élève « acteur » de ses apprentissages, ce qui donne du sens et lui permet d'évoluer selon ses besoins, ses acquis et ses valeurs (Donadey-Dupas, 2022; Le Menn, 2018; Wagnon, 2020). Nous pensons qu'il est cependant possible que les membres du personnel enseignant associent l'expression libre aux arts, spécifiquement les arts plastiques et l'art dramatique. Étant donné qu'une matière entière y est réservée pour chacune d'elles (MEQ, 2001), il est probable que ceux spécialisés dans les arts déploient davantage des pratiques sollicitant cette catégorie que les personnes enseignantes titulaires d'une classe ordinaire. Évoquons toutefois que l'expression libre permet de se connaître soi-même, d'entrer en relation avec les autres et d'interagir avec l'environnement (MEQ, 2001), toutes des aptitudes essentielles à bon fonctionnement sociétal du 21^e siècle (Scott, 2015).

Finalement, grandement étudiée dans nos recherches précédemment exposées, la tendance à la diversification des modalités évaluatives est également observée dans nos résultats. Plus exactement, les critères d'évaluation connus et maîtrisés par les élèves, la grande diversité d'évaluation et l'utilisation d'un système signifiant pour évaluer, autre que le barème de notation, sont des PPCI populaires dans les classes du primaire. La date d'évaluation connue ainsi que l'autoévaluation sont aussi souvent exploitées. Enfin, deux pratiques évaluatives authentiques sont moins mises en place comme accorder la même pondération pour toutes les évaluations effectuées dans une même compétence et laisser les élèves réaliser leurs évaluations lorsqu'ils se sentent prêts à le faire en n'imposant pas les moments d'évaluation. Il nous apparaît surprenant que les personnes enseignantes ne laissent pas les élèves gérer eux-mêmes les moments où effectuer leurs évaluations, puisque cela impliquerait une grande autonomie de leur part en plus d'occasionner une gestion supplémentaire pour les personnes enseignantes. Également, la pondération accordée aux différentes évaluations d'une même matière peut dépendre des résultats scolaires obtenus par les élèves. Elle peut ainsi différer d'une compétence à l'autre pour une matière ciblée selon le temps passé sur chacun des apprentissages. Peu importe la manière de concevoir l'évaluation, le personnel enseignant doit « repérer les forces ainsi que les défis des élèves et prévoir des interventions appropriées qui favoriseront leurs apprentissages » et « prévoir des modalités d'évaluation variées pour offrir à tous les élèves l'occasion de montrer les apprentissages effectués » (MEQ, 2020, p. 59).

5.1.2 Les pratiques pédagogiques considérées innovantes les moins utilisées

L'analyse des données à l'égard des PCCI indique que les moins utilisées sont celles se rapportant au centre d'intérêt, à l'expérimentation, aux méthodes d'enseignement et à la coopération. Leurs moyennes obtenues montrent un score se situant plus près de la fréquence « rarement », ce qui sous-entend que les personnes enseignantes ne les mettent guère en place.

Nous sommes étonnés de constater que les pratiques relatives aux centres d'intérêt des élèves se révèle être la catégorie la plus faible quant à la mise en place de PPCI s'y rattachant. Tenir compte des intérêts des élèves est pourtant un principe fondamental dans le discours moderne entourant l'éducation. Prenons exemple du ministère de l'Éducation du Québec (2001) qui exige que l'école offre un environnement éducatif adapté aux intérêts des apprenants pour qu'ils puissent vivre un parcours représentatif de leur personne. Également d'actualité dans le *Référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante* (MEQ, 2020), les personnes enseignantes doivent « prévoir des situations d'enseignement et d'apprentissage qui mobilisent la curiosité pour les activités d'apprentissage et qui sont susceptibles de correspondre aux champs d'intérêt des élèves » (MEQ, 2020, p. 65). Bien que les moyennes obtenues dans nos résultats reflètent peu les intentions des écrits ministériels, l'intégration à l'horaire d'un moment où les élèves partagent leurs expériences et découvertes réalisées à l'extérieur de l'école demeure la pratique la plus couramment utilisée. À ce propos, différentes études traitent des bénéfices de pratiques pédagogiques favorables aux intérêts des élèves sur leur engagement et leurs chances de réussite (Donadey-Dupas, 2022; Fortin et al., 2011; Kalubi, 2015; Knesting et al., 2008; Moldoveanu, 2017). Tenir compte des centres d'intérêt donne ainsi du sens aux apprentissages, ce qui maintient chez les élèves la curiosité et l'envie d'apprendre, qui représentent la clé de voute de leur réussite (MEQ, 2001; 2020). Cependant, d'autres pratiques autorapportées sont peu déployées, voire absentes, comme proposer plusieurs exercices et modes de présentation des travaux (évaluations et activités) aux élèves, ce qui leur permet, de par leur intérêt, choisir eux-mêmes parmi les divers choix offerts. Outre l'absence de temps en classe, nous pensons que cela peut être expliqué par la grande liberté qu'engendrent ces pratiques envers les élèves. Effectivement, cette liberté offerte dans le choix des exercices et des modes de présentation des travaux peut être insécurisante pour les personnes enseignantes, puisque les paramètres ne sont pas entièrement contrôlés et uniformes pour tous.

Pour les pratiques pédagogiques relatives à l'expérimentation et aux méthodes d'enseignement, nous remarquons une fréquence plus élevée comparativement à ce qui vient d'être exposé. Cette fréquence demeure toutefois faiblement présente en contexte scolaire.

En ce qui concerne l'expérimentation, les auteurs (Houssaye, 2014; Morandi et La Borderie, 2006; Wagnon, 2019) décrivent ce concept comme central à la pédagogie alternative, car ces dernières prônent continuellement la participation active des élèves dans leurs apprentissages. La manipulation dans les activités d'apprentissage en mathématique ressort comme une pratique fort utilisée dans nos résultats. Selon Donadey-Dupas (2022), Le Menn (2018) et Wagnon (2020), outre les bienfaits qu'elle apporte, la meilleure manière d'apprendre est en privilégiant l'action, le terrain, le travail pratique et le tâtonnement expérimental. Ce même raisonnement est d'ailleurs valable pour la démarche scientifique, la deuxième pratique pédagogique qui semble être courante dans les classes. Les deux pratiques les moins utilisées de cette catégorie, soit de sortir les élèves à l'extérieur de la classe et de les faire travailler avec des éléments de la nature, bien qu'importantes dans la philosophie de Freinet et de Decroly (Raynal et Rieunier, 2012; Wagnon, 2020), sont toutefois quasi absentes des classes ordinaires du primaire. À notre avis, ces deux pratiques demandent aux personnes enseignantes d'être vigoureuses dans leur planification et dans leur gestion de l'organisation du temps, de l'espace et des élèves. Il se pourrait qu'elles puissent ne pas se sentir compétentes et prêtes à les déployer, et même ne pas savoir comment s'y préparer adéquatement, ce qui serait une justification plausible. Afin de révolutionner et adapter leur pratique, il importe qu'elles s'engagent activement et s'exposent au bouleversement et au deuil de certaines de ses habitudes ou conceptions (Marsollier, 2003).

Pour ce qui des PPCI se liant aux méthodes d'enseignement, nous constatons que certaines font tout de même partie intégrante de la pratique enseignante dans les milieux scolaires primaires. Nous parlons entre autres de consacrer 20 à 30 minutes pour la lecture autonome chaque jour, d'intégrer les technologies de l'information et de la communication, de planifier les apprentissages en séquences d'enseignement, de proposer des activités de robotique, d'offrir des pauses actives toutes les 45 à 60 minutes, de réaliser la construction des savoirs et l'enseignement seulement dans la matinée ainsi que d'effectuer de l'enseignement par projets. Ces pratiques répondent notamment aux éléments définissant le plaisir d'apprendre, nouvelle compétence du *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante* (MEQ, 2020), ce qui peut expliquer leur mise en place. Les

méthodes d'enseignement choisies doivent ainsi soutenir le plaisir d'apprendre en transmettant aux élèves un savoir, un savoir-faire et un savoir-être tout en développant leurs compétences et en contribuant à leur développement intégral (MEQ, 2020). À l'opposé de ces méthodes d'enseignement plus utilisées, d'autres pratiques sont peu utilisées telles que l'enseignement assisté par animal et l'enseignement à l'aide de la classe inversée. Les résultats de diverses études, portant sur l'enseignement assisté par animal, concluent à une amélioration des résultats académiques, une diminution du stress et de l'anxiété ainsi qu'à une contribution du développement émotionnel (Hachey et Butler, 2012; Herbert et Lynch, 2017; Kirnan et al., 2016). Dans la même mesure, l'étude de Cotting (2019) conclut que l'enseignement à l'aide de la classe inversée accroît l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et par le fait même, leurs résultats scolaires.

Pour terminer, trois pratiques associées à la coopération se rapportent comme très présentes dans les classes du primaire. Nos résultats nous indiquent qu'effectivement les personnes enseignantes permettent fréquemment aux élèves de travailler en équipe, incluant le travail d'équipe mixte, et utilisent fortement les ateliers en petit groupe. Ces PPCI répondent à la deuxième mission de l'école québécoise, celle de « socialiser ». En milieu scolaire, les personnes enseignantes ont comme obligation d'encourager l'apprentissage du vivre-ensemble et le développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité auprès de leurs élèves (MEQ, 2001). Sans oublier que le *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante* accorde une place importante à la coopération, deux compétences, *S'impliquer activement au sein de l'équipe-école* et *Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté*, y sont d'ailleurs réservées (MEQ, 2020). D'autres pratiques telles que l'écriture de texte collaboratif, les projets entrepreneuriaux, le conseil de coopération ainsi que la correspondance scolaire apparaissent comme rarement utilisées. Nous croyons que ces pratiques demandent une grande planification et de longues démarches de la part des membres du personnel enseignant, ce qui justifierait le fait qu'elles ne soient pas mises en place.

En somme, notre étude explore les PPCI et leur utilisation dans les classes québécoises du primaire en contexte d'intégration. Nous constatons que certaines catégories de pratiques innovantes sont plus utilisées et d'autres moins. Toutefois, en regardant de plus près les pratiques qui composent ces différentes catégories, il est possible d'observer que même si une catégorie est peu exploitée, certaines pratiques qui s'y rattachent sont tout de même toujours à souvent déployées. Ces pratiques sont souvent influencées par des pédagogies nouvelle et alternative, notamment celles de Freinet, Montessori, Decroly et Steiner, et par des recherches actuelles qui portent sur les pratiques innovantes. En revanche, les raisons aux pratiques qui se révèlent être moins utilisées seraient le temps et la formation nécessaires à mettre en place certaines pratiques. Enfin, bien que certaines PPCI soient fréquemment mises en place, d'autres, potentiellement enrichissantes, peinent à s'imposer en raison de divers défis pratiques et organisationnels.

CONCLUSION

Cette étude poursuit l'objectif spécifique de décrire les pratiques pédagogiques considérées innovantes (PPCI) mises en place par le personnel enseignant du primaire dans des classes ordinaires en contexte d'intégration. Plus précisément, les données recueillies à l'aide du questionnaire en ligne nous permettent d'atteindre cet objectif grâce à l'analyse des pratiques autorapportées des 43 personnes enseignantes du primaire. À la lumière de nos résultats, nous interprétons que les PPCI sont présentes de manière régulière dans les classes du primaire actuelles. Nous comprenons également que certaines catégories de pratiques (autonomie, environnement physique, développement personnel, matériel, expression libre et évaluation) sont davantage mises en évidence, ce qui laisse croire qu'elles sont plus faciles d'accès et qu'elles sont probablement inhérentes au discours enseignant. À l'inverse, toujours selon nos observations, d'autres catégories de pratiques (centre d'intérêt, expérimentation, méthodes d'enseignement et coopération) sont moins présentes en milieu scolaire, probablement parce qu'elles sont plus exigeantes en termes de planification, de temps et de gestion. Quoi qu'il en soit, cette recherche nous indique que les personnes enseignantes mettent en place des pratiques pédagogiques conçues de manière à favoriser la scolarisation de tous les élèves. Elles adhèrent à l'innovation pédagogique en adaptant leurs pratiques, ce qui permet notamment de répondre à l'hétérogénéité des élèves en plus de favoriser leur réussite scolaire et éducative.

LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette recherche comporte certaines limites qu'il convient de présenter. Une première limite se trouve dans l'utilisation exclusive du questionnaire comme outil de collecte de données. Aucune mesure directe n'est prélevée sur le terrain. Bien que les entrevues semi-

dirigées permettent de circonscrire les éléments sous-jacents au questionnaire, l'observation directe en classe, par exemple, aurait pu servir à mieux juger les PPCI déployées réellement par le personnel enseignant du primaire.

Qui plus est, une deuxième limite se rapporte au recours à des questions fermées qu'il importe de présenter. En effet, puisque les choix réalisés exigent de mettre de côté certaines pratiques, il se peut que certaines personnes répondantes mettent en place des pratiques qui ne sont pas mentionnées dans le questionnaire. Pour contrer cette limite, nous avons laissé la possibilité aux personnes répondantes d'écrire d'autres pratiques qu'elles avaient en tête, mais cela n'a permis d'ajouter que quelques pratiques isolées.

Toujours en lien avec le questionnaire en ligne, le fait d'utiliser une échelle de Likert à quatre niveaux (jamais, rarement, souvent et toujours) est une troisième limite. De manière plus précise, selon nous, cette échelle a rendu la réponse aux questions ainsi que l'analyse des résultats plus difficiles, puisque la majorité des réponses se situent entre « souvent et rarement ». Il aurait peut-être été plus parlant d'utiliser différents types d'échelles comme « jamais, une fois par année, une fois par semaine et une fois par jour ». Cette échelle aurait notamment pu permettre aux personnes répondantes de donner des réponses plus précises et ainsi, faciliter davantage l'analyse des résultats.

Par ailleurs, étant donné que le questionnaire renseigne peu sur pourquoi les personnes enseignantes n'utilisent pas ou très peu certaines pratiques, l'interprétation des résultats reste des hypothèses et ne s'appuie pas complètement sur les réponses des personnes répondantes. Cette limite est, à notre avis, importante d'être nommée.

Une cinquième limite se situe par rapport à l'échantillon. Puisqu'il s'agit d'un échantillon probabiliste volontaire, il nous est permis de croire que les réponses obtenues lors de l'enquête sont spécifiques à une population de personnes enseignantes intéressées par les PPCI. Nous ne pouvons donc prétendre à la généralisation des résultats à une population plus vaste.

Finalement, la désirabilité sociale a probablement teinté les réponses de certaines personnes participantes, empêchant ainsi de décrire le portrait réel de la situation des pratiques innovantes.

RETOMBÉES DE LA RECHERCHE

Puisque le thème de cette recherche touche de manière large le domaine de l'éducation, les personnes enseignantes, en particulier celles du primaire, de même que les différentes ressources du milieu scolaire peuvent tirer profit des connaissances issues de notre recherche. Les résultats de cette étude peuvent également être utiles pour tous les élèves fréquentant un établissement scolaire, spécifiquement ceux du primaire en classe ordinaire (en contexte d'intégration). De manière plus précise, des données sur le recours de PPCI dans des classes québécoises du primaire sont maintenant disponibles. Ainsi, nous proposons un portrait actuel de la situation. Au début de ce mémoire, nous nous demandions si le personnel enseignant des classes ordinaires du primaire utilisait les PPCI, s'il en privilégiait certaines et si ces dernières tenaient compte des besoins de tous les élèves. Notre recherche a donc pu répondre à ces questions et confirmer que les PPCI s'harmonisent avec la vision de l'école québécoise et l'organisation des services éducatifs (MEQ, 1999, 2001).

Qui plus est, les données issues de notre étude permettent aussi d'offrir de la formation auprès du personnel enseignant de l'enseignement primaire en matière d'innovation pédagogique. En ce sens, les résultats de cette recherche peuvent être communiqués auprès des personnes professionnelles des milieux scolaires. Bien que non exhaustive, elle peut fournir une liste de pratiques utilisées en classe ordinaire au primaire en contexte d'intégration sur laquelle les personnes enseignantes pourraient s'appuyer.

RECHERCHES À VENIR

Au terme de cette recherche, dans une perspective d'innovation pédagogique, un portrait de la situation actuelle sur la mise en place de PPCI par des personnes enseignantes du primaire est dressé. Bien évidemment, il s'agit de pratiques autodéclarées et non de pratiques effectives. Par conséquent, il serait fort pertinent dans le futur de confronter les pratiques autodéclarées des personnes enseignantes aux pratiques effectives grâce à l'observation directe en classe par exemple, et ce, afin d'obtenir un portrait plus complet. De plus, ces mêmes pratiques autodéclarées sont seulement décrites dans le cadre de notre recherche. Il serait ainsi judicieux de mesurer leurs effets sur la réussite scolaire des élèves par exemple, ce qui permettrait de faire des liens théories-pratiques entre les recherches effectuées sur le sujet et le travail pratique en terrain connu. Il serait également intéressant de comparer cette étude avec d'autres contextes géographiques ou d'analyser un échantillon plus étendu. Quoi qu'il en soit, ces pistes de recherche subséquentes seraient alors possibles dans le cas d'une étude d'une plus grande envergure.

ANNEXE I

TITRE DU PROJET : *Les pratiques pédagogiques considérées innovantes par des pairs-enseignants dans les classes ordinaires du primaire du Québec*

Bonjour,

L'Université du Québec à Rimouski effectue en ce moment, dans le cadre d'un projet de maîtrise, une étude portant sur les pratiques pédagogiques considérées innovantes par les enseignants et enseignantes dans les classes ordinaires du primaire en contexte d'intégration.

Depuis la nouvelle réforme, les élèves en contexte d'intégration sont fort présents dans les classes ordinaires en milieu scolaire. Pour pallier cette réalité, le ministère de l'Éducation suggère de livrer un enseignement inclusif auprès de tous les élèves, notamment en s'appuyant sur des pratiques innovantes. À ce jour, peu d'études se sont intéressées de manière spécifique aux pratiques pédagogiques innovantes mises en place par les pairs-enseignants pour favoriser leur réussite scolaire et éducative.

Bien que votre participation à cette étude soit volontaire, votre collaboration est essentielle afin de nous permettre de mieux comprendre la réalité des élèves, mais aussi celle de leurs enseignants et enseignantes.

Par votre style pédagogique innovant, vous êtes sollicité-e à réaliser une entrevue semi-dirigée d'une durée approximative de 45 à 60 minutes. Plus précisément, la participation à cette entrevue consiste à donner des réponses aux questions posées par la chercheuse en lien avec vos pratiques d'enseignement différentes et inclusives. Elle sera également enregistrée. Si désirée, une copie de cet enregistrement pourra être fournie à la personne participante. Vous pourrez donc réécouter l'entrevue et, par le fait même, la conserver dans votre ordinateur personnel.

Toutes vos réponses demeureront strictement confidentielles. Seules des données seront éventuellement utilisées pour construire notre questionnaire de manière à respecter la confidentialité et l'anonymat des répondants. Les renseignements seront conservés sur les serveurs sécurisés de l'Université du Québec à Rimouski (système SABRE) pour une durée de 7 ans (décembre 2030). À cette date, les fichiers sur support électronique et les copies de sauvegarde seront détruits à l'aide d'un logiciel spécialisé, soit *Eraser*. Aucune donnée ne sera conservée.

Ce projet n'est pas financé. En raison de mon travail actuel en milieu scolaire, il y a des probabilités qu'une des personnes participantes soit un ou une collègue de travail. Dans le cadre de cette entrevue, mon rôle sera d'animer la discussion en posant des questions à la personne participante issues du canevas d'entrevue élaboré pour les besoins de cette recherche. Quant à cette dernière, son rôle sera de répondre au mieux de ses connaissances aux questions posées par la chercheuse.

Si vous êtes intéressé·e à participer à notre projet de recherche, vous avez qu'à répondre à ce présent courriel en mentionnant votre intérêt. La chercheuse entrera en contact directement avec vous pour la suite des événements.

Pour toutes questions concernant cette étude ou concernant l'entrevue semi-dirigée, veuillez communiquer avec Mme Alexandra Dion à l'adresse suivante :

Alexandra.Dion@uqar.ca

Nous vous remercions de l'intérêt que vous portez à la recherche et espérons vous compter parmi nos participant·es!

Alexandra Dion, étudiante à la maîtrise en éducation au Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire à l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis
Sous la supervision par Martin Blouin, professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis (Martin.Blouin@uqar.ca)

ANNEXE II

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (FIC) CONCERNANT LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANT·ES - ENTREVUE

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche intitulé : *Les pratiques pédagogiques considérées innovantes par des pairs-enseignants dans les classes ordinaires du primaire du Québec*

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, ses avantages et ses inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

1. Présentation des chercheurs

- Chercheuse :** Alexandra Dion, étudiante à la maîtrise en éducation au Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire à l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis
- Direction de recherche :** Sous la supervision de Martin Blouin, professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis (Martin.Blouin@uqar.ca)

2. Financement

Ce projet n'est pas financé.

3. Conflit d'intérêts

En raison de mon travail actuel en milieu scolaire, il y a des probabilités qu'une des personnes participantes soit un ou une collègue de travail. Dans le cadre de cette entrevue, mon rôle sera d'animer la discussion en posant des questions à la personne participante issues du canevas

d'entrevue élaboré pour les besoins de cette recherche. Quant à cette dernière, son rôle sera de répondre aux meilleures de ses connaissances aux questions posées par la chercheuse.

4. Description du projet et objectif(s)

4.1 Description du projet

Ce projet de recherche s'intéresse aux pratiques pédagogiques innovantes mises en place par les enseignants et enseignantes du primaire auprès des élèves fréquentant une classe ordinaire en contexte d'intégration.

4.2 Objectif de la recherche

- 1) Décrire les pratiques pédagogiques considérées innovantes auprès des pairs-enseignants dans les classes ordinaires du primaire en contexte d'intégration.

5. Déroulement

Votre participation nécessitera de rencontrer la chercheuse pour une entrevue semi-dirigée d'une durée approximative de 45 à 60 minutes. L'entrevue est personnalisée selon vos réponses aux questions posées sur les pratiques d'enseignement. Les questions portent, entre autres, sur vos pratiques pédagogiques innovantes, sur le soutien que vous recevez pour le faire et sur les mesures de soutien données aux élèves pour favoriser l'enseignement inclusif. Elle aura lieu à l'endroit et au moment de votre choix. Elle sera enregistrée.

6. Risques et bénéfices

Risques

Le projet de recherche n'entraîne pas de risque prévisible pour le répondant, hors de vous poser des questions sur vous-mêmes.

Bénéfices

Les connaissances et les productions synthétisées, vulgarisées et contextualisées serviront à soutenir les enseignants et enseignantes du primaire du Québec en leur donnant accès à un répertoire de pratiques pédagogiques innovantes pour enseigner de manière inclusive et différente.

7. Confidentialité, diffusion et conservation

7.1 Confidentialité et conservation : Les réponses données dans l'entrevue semi-dirigée seront confidentielles. Pour l'enregistrement, votre nom sera remplacé par un code, tant sur les documents audios que sur les fichiers informatisés de données. Seule l'équipe de recherche aura accès aux informations personnelles fournies. Les renseignements seront conservés sur les

serveurs sécurisés de l'Université du Québec à Rimouski (système SABRE) pour une durée de 7 ans (décembre 2030). À cette date, les fichiers sur support électronique et les copies de sauvegarde seront détruits à l'aide d'un logiciel spécialisé, soit *Eraser*. Aucune donnée ne sera conservée.

Étant donné que les données recueillies appartiennent à la personne participante, cette dernière a un droit d'accès sur celles-ci. Ainsi, si désirée, une copie de l'enregistrement de l'entrevue pourra être fournie à la personne concernée. Celle-ci pourra donc réécouter l'entrevue et, par le fait même, la conserver dans son ordinateur personnel.

7.2 Diffusion : Quant au suivi relatif à la diffusion des résultats auprès des personnes participantes, la date approximative pour la diffusion des résultats de la recherche est prévue pour septembre 2024. Si vous en faites la demande, les personnes participantes seront informées, par courriel, de la publication d'un mémoire de recherche accessible par l'entremise d'un dépôt institutionnel numérique de l'UQAR.

8. Compensation

Ce projet n'offre aucune rémunération ou compensation.

9. Participation volontaire et droit de retrait de l'étude

Votre participation est complètement volontaire. Vous avez le **choix de ne pas répondre à une ou à plusieurs questions** si vous êtes mal à l'aise de répondre. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis écrit ou verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse à l'adresse courriel indiquée à la dernière page de ce document. Le cas échéant, les renseignements personnels et les données de recherche recueillis, vous concernant, seront détruits et effacés au moment de votre retrait.

10. Engagement du chercheur responsable et personnes ressources

La chercheuse responsable de ce projet de recherche s'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à remettre une copie signée et datée à la personne participante. De plus, si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez lié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes : Alexandra Dion, étudiante à la maîtrise en éducation au Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire à l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis (Alexandra.Dion@uqar.ca).

Je déclare avoir expliqué à la personne participante le but, la nature, les avantages et les risques de la recherche, avoir répondu au mieux de ma connaissance aux questions qu'elle a posées et lui avoir clairement indiqué qu'elle pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice.

Signature du chercheur :

(ou de son représentant)

Date :

Nom :

Prénom :

11. Consentement du participant

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages et les risques de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision par avis écrit ou verbal. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

Signature :

Date :

Nom :

Prénom :

Si vous désirez recevoir les résultats et/ou une synthèse des résultats de la recherche, bien vouloir écrire votre adresse courriel :

12. Engagement du chercheur responsable et personnes ressources (Copie de l'équipe de recherche)

La chercheuse responsable de ce projet de recherche s'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à remettre une copie signée et datée à la personne participante. De plus, si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez lié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes : Alexandra Dion, étudiante à la maîtrise en éducation au Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire à l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis (Alexandra.Dion@uqar.ca).

Je déclare avoir expliqué à la personne participante le but, la nature, les avantages et les risques de la recherche, avoir répondu au mieux de ma connaissance aux questions qu'elle a posées et lui avoir clairement indiqué qu'elle pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice.

Signature du chercheur :

(ou de son représentant)

Date :

Nom :

Prénom :

13. Consentement du participant (Copie de l'équipe de recherche)

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages et les risques de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision par avis écrit ou verbal. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

Signature :

Date :

Nom :

Prénom :

Si vous désirez recevoir les résultats et/ou une synthèse des résultats de la recherche, bien vouloir écrire votre adresse courriel :

ANNEXE III

CANEVAS D'ENTREVUE VERSION FINALE

Sujet numéro : _____

Ce projet de recherche vise à décrire les pratiques pédagogiques considérées innovantes par des pairs-enseignants dans des classes ordinaires du primaire du Québec en contexte d'intégration. L'entrevue aura une durée approximative de 45 à 60 minutes. Si vous acceptez, le tout sera enregistré (dictaphone) afin de ne rien manquer de vos explications. Nous nous engageons cependant à respecter la confidentialité de l'entrevue, seuls des résultats regroupés seront utilisés pour construire le questionnaire.

Veuillez svp lire et signer le formulaire de consentement.

complété/non complété

Acceptez-vous que j'enregistre l'entrevue?

oui/non

****Démarrer l'enregistrement****

D'abord, je tiens à vous remercier d'accepter de participer à notre étude concernant les pratiques pédagogiques innovantes. Votre précieuse collaboration sera grandement utile pour la suite de la recherche en plus de contribuer à l'avancement des connaissances sur ce sujet. Cette entrevue sera réalisée en trois parties.

PREMIÈRE PARTIE : L'identification professionnelle

Dans la première partie, je vais vous poser des questions d'ordre général concernant votre identification professionnelle.

1. Depuis combien d'années enseignez-vous?
2. À quel niveau d'enseignement enseignez-vous cette année?
3. Pour quel centre de services scolaire travaillez-vous?

DEUXIÈME PARTIE : Les pratiques pédagogiques innovantes

Dans la deuxième partie de cette entrevue, je vais vous demander de me parler des pratiques pédagogiques que vous utilisez dans votre classe. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Mon objectif est d'identifier vos pratiques pédagogiques et de comprendre comment vous travaillez avec vos élèves en général.

J'aimerais connaître votre vision sur le concept de *pratiques innovantes*.

4. Pour vous, que veut dire l'innovation pédagogique?
5. Pour vous, qu'est-ce qu'une pratique innovante?
6. Pouvez-vous me dire comment vous utilisez ces pratiques auprès de votre groupe d'élèves?
Questions spécifiques, en fonction des réponses au sondage du sujet, si nécessaire :
 - a. Comment vous y prenez-vous pour faire travailler vos élèves au même moment sur des contenus différents?
 - b. De quelle façon enseignez-vous le français?
 - c. De quelle façon enseignez-vous les mathématiques?
 - d. Comment vous y prenez-vous pour solliciter l'expérimentation et l'observation auprès de vos élèves?
 - e. Quelles sortes d'activités ajoutez-vous de manière à tenir compte des différences entre les élèves de la classe?
 - f. Que faites-vous pour varier le type de regroupement des élèves dans les activités d'apprentissage?
 - g. Que faites-vous pour varier la manière dont vos élèves travaillent?
 - h. Quelles sont les activités d'apprentissage qui ne s'adressent qu'à un petit groupe d'élèves?
 - i. Quelles sont les activités par lesquelles vos élèves travaillent avec des élèves d'autres classes de l'école?
 - j. Comment vous y prenez-vous pour permettre aux élèves de choisir eux-mêmes leur activité d'apprentissage?
 - k. Quels sont les choix que vous offrez à vos élèves pour la présentation des travaux?

7. Quels sont les éléments facilitant la mise en place de ces mêmes pratiques dans votre enseignement?
(Si nécessaire : Ce peut être des méthodes de travail auxquelles vous tenez, des outils que vous utilisez, des personnes de votre entourage ou d'autres circonstances, etc.)

Avant de passer à la troisième partie, avez-vous quelque chose à ajouter?

TROISIÈME PARTIE : Les pratiques pédagogiques innovantes pour les élèves en contexte d'intégration

Dans la troisième partie de cette entrevue, je vais vous demander de me parler des pratiques pédagogiques que vous mettez en place dans votre classe spécifiquement pour les élèves en contexte d'intégration. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Mon objectif est d'identifier vos pratiques pédagogiques et de comprendre comment vous tenez compte des besoins spécifiques de vos élèves en contexte d'intégration.

J'aimerais connaître vos pratiques pédagogiques innovantes déployées auprès de vos élèves en contexte d'intégration.

8. Avez-vous des élèves intégrés dans votre classe? Si oui, décrivez-moi leur portrait.
9. Parlez-moi de la façon dont vous organisez votre enseignement pour un élève intégré.
(Si nécessaire : Ce peut être les stratégies didactiques, les modalités de travail entre élèves, la variété des évaluations, les modalités de l'environnement, etc.)
 - 9.1 Par curiosité, cette façon est-elle la même pour les autres élèves de la classe?
10. Pouvez-vous me nommer les pratiques pédagogiques innovantes mises en place dans votre classe, notamment pour favoriser l'inclusion scolaire?
Questions spécifiques, en fonction des réponses au sondage du sujet, si nécessaires :
 - a. Comment vous y prenez-vous pour développer les compétences sociales de vos élèves?
 - b. Comment vous y prenez-vous pour développer l'autonomie chez vos élèves, et ce, en tenant compte de leurs besoins respectifs?
 - c. Comment vous y prenez-vous pour enseigner des situations d'apprentissage à vos élèves en tenant compte de leur centre d'intérêt?
 - d. Comment vous y prenez-vous pour favoriser un développement personnel complet chez vos élèves? Par exemple, leurs fonctions mentales, motrices, sensorielles et affectives.
11. Enfin, pouvez-vous me dire comment le fait de mettre en place ces pratiques pédagogiques innovantes peut contribuer à la réussite éducative et scolaire de tous les élèves en contexte d'intégration?

Avez-vous quelque chose à ajouter?

****Arrêter l'enregistrement****

FIN DE L'ENTREVUE

Comme mentionné auparavant, cette entrevue nous permettra d'une part, de circonscrire les éléments théoriques sous-jacents à la construction de notre questionnaire et d'autre part, d'approfondir notre compréhension du contexte relié à la mise en place de pratiques pédagogiques innovantes.

Ainsi, une fois le questionnaire construit et prêt à être distribué à l'ensemble de la population ciblée, accepteriez-vous de le remplir et de nous donner vos perceptions/commentaires/idées?

oui/non

Cela complète l'entrevue. Avez-vous des questions?

Je vous remercie infiniment du temps que vous avez bien voulu m'accorder.

ANNEXE IV



Bonjour, Nous vous remercions de participer à notre étude. Vos réponses nous permettront de décrire les pratiques pédagogiques innovantes déployées par le personnel enseignant du primaire dans des classes régulières québécoises en contexte d'intégration. Ce questionnaire prendra 25 minutes de votre temps. Vous pouvez interrompre le questionnaire en tout temps. Pour reprendre son administration, il vous suffit de suivre les directives qui vous seront données à ce moment. En cliquant sur le lien suivant, vous acceptez de répondre à ce questionnaire. Vos données seront strictement confidentielles. Merci de votre participation!

Partie A: Question spécifique

Ce questionnaire s'adresse aux personnes enseignantes légalement qualifiées du primaire qui travaillent actuellement en classe régulière.

A1. Est-ce que vous travaillez actuellement en tant que personne enseignante légalement qualifiée dans une classe régulière au primaire?

Oui ☐

Non ☐

Partie B: Section 1 - Questions générales

Veuillez répondre aux 6 questions générales suivantes.

B1. Quel est votre genre?

Femme ☐

Homme ☐

Autre ☐

B2. Quelle est l'année d'obtention de votre diplôme?

B3. Combien d'années d'expérience en enseignement avez-vous à votre actif?

B4. À quel(s) niveau(x) d'enseignement enseignez-vous durant la présente année scolaire?

1re année ☐

2e année ☐

3e année ☐

4e année ☐



- 5e année ☐
- 6e année ☐
- Autre ☐

Autre

B5. Au total, combien d'élèves avez-vous dans votre classe?

B6. Au total, combien d'élèves dans votre classe ont actuellement un plan d'intervention?

- Aucun ☐
- 1-5 ☐
- 6-10 ☐
- 11-15 ☐
- 16-20 ☐
- Autre ☐

Autre

Partie C: Section 2 - Questions sur les pratiques pédagogiques innovantes

Veillez répondre aux 19 questions suivantes. Vous devez indiquer la fréquence à laquelle vous déployez les exemples de pratiques pédagogiques innovantes suivants avec votre groupe d'élèves. Si vous n'utilisez pas cette pratique, veuillez choisir « *Jamais* ». Si cette pratique fait partie intégrante de votre enseignement, veuillez choisir « *Toujours* ».

C1. Question #1

Jamais Rarement Souvent Toujours

Je propose des activités où les élèves travaillent en équipe.

☐ — ☐ — ☐ — ☐

Je propose des activités où les élèves travaillent de façon mixte (entre garçons et filles).

☐ — ☐ — ☐ — ☐

Je propose des activités où les élèves écrivent un texte collaboratif (en équipe ou en grand groupe).

☐ — ☐ — ☐ — ☐



C2. Question #2

Je propose des ateliers réalisés seul, en équipe ou en petit groupe. Jamais Rarement Souvent Toujours ☐ — ☐ — ☐ — ☐

Je fais de l'enseignement par projets dans ma classe : réaliser un projet, seul ou en équipe, qui soulève un problème et qui conduit à une production présentée devant un public. (Ex.: construire une maquette, répondre à une question en faisant une recherche, faire de l'animation en volume [stop motion], etc.) ☐ — ☐ — ☐ — ☐

C3. Question #3

Je propose des activités de correspondance scolaire (établir une relation entre deux classes plus ou moins éloignées). Jamais Rarement Souvent Toujours ☐ — ☐ — ☐ — ☐

Je fais de l'entrepreneuriat avec les élèves (petite entreprise en milieu scolaire/coopérative scolaire). ☐ — ☐ — ☐ — ☐

Je fonctionne avec un conseil de coopération dans ma classe. (Un moment de discussion où la vie de classe est gérée ensemble.) ☐ — ☐ — ☐ — ☐

C4. Question #4

J'offre des moments de jeux libres aux élèves. (Toutes sortes de jeux confondus qui développent les sens.) Jamais Rarement Souvent Toujours ☐ — ☐ — ☐ — ☐

J'offre des activités artistiques et corporelles aux élèves dans ma classe. (Ex.: dessin, sculpture, chant, danse, théâtre, architecture, jeux de rôle, etc.) ☐ — ☐ — ☐ — ☐

Je propose des activités où les élèves écrivent un texte libre (aucune contrainte d'écriture). ☐ — ☐ — ☐ — ☐

C5. Question #5

En mathématiques, j'utilise la manipulation dans les activités d'apprentissage. (Ex.: matériel de base 10.) Jamais Rarement Souvent Toujours ☐ — ☐ — ☐ — ☐

Je donne des situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves travaillent avec des éléments provenant de la nature, de la faune et de la flore. ☐ — ☐ — ☐ — ☐

Je sors à l'extérieur de la classe pour réaliser des activités d'observation et d'expérimentation. ☐ — ☐ — ☐ — ☐

Je donne des situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves travaillent avec la démarche scientifique, toutes matières d'enseignement confondues. ☐ — ☐ — ☐ — ☐



C6. Question #6

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
J'élabore les règles de classe avec les élèves.	☐	☐	☐	☐
Je fonctionne sans responsabilité attribuée aux élèves. Les responsabilités d'un élève sont celles de tous les élèves.	☐	☐	☐	☐
J'utilise un système de gestion de classe positif. (Ex.: soutien aux comportements positifs, célébration-classe, système d'émulation de groupe, outils de gestion [chronomètre, sablier, lampe lumineuse, bruitomètre], etc.)	☐	☐	☐	☐

C7. Question #7

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
Je n'enseigne avec aucun manuel scolaire. Si j'ai un manuel scolaire, ce dernier est utilisé seulement comme outil de référence et non d'enseignement.	☐	☐	☐	☐
Je n'enseigne avec aucun cahier d'exercices. Si j'ai un cahier d'exercices, ce dernier est utilisé seulement comme outil de consolidation et non d'enseignement.	☐	☐	☐	☐
J'utilise des ateliers et des cartes à tâches dans les situations d'enseignement et celles d'apprentissage.	☐	☐	☐	☐
J'utilise des jeux éducatifs simples, abstraits et complexes dans les situations d'enseignement et celles d'apprentissage.	☐	☐	☐	☐
J'utilise la manipulation dans les situations d'enseignement et celles d'apprentissage, toutes matières d'enseignement confondues.	☐	☐	☐	☐
Je propose un plan de travail individuel comme activités d'apprentissage.	☐	☐	☐	☐
Je fais de l'enseignement assisté par animal dans ma classe (présence d'un petit animal de compagnie).	☐	☐	☐	☐
Je fais de l'enseignement à l'aide de la classe inversée. (Les élèves apprennent une notion de façon autonome et s'exercent à travailler cette notion à l'aide de plusieurs activités. Il n'y a pas d'enseignement magistral.)	☐	☐	☐	☐
Je favorise tous les types d'expression dans les situations d'enseignement et celles d'apprentissage (expression orale, écrite et corporelle [langage corporel, gestes, expressions du visage, posture, mouvements]).	☐	☐	☐	☐

C8. Question #8

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
Je varie les modes d'expression orale lors des activités d'apprentissage. (Ex.: discussion, captation vidéo, exposé, dictaphone, conseil de classe, etc.)	☐	☐	☐	☐
Je varie les modes d'expression écrite lors des activités d'apprentissage. (Ex.: petit livre, journal, blog, dessin, affiche, etc.)	☐	☐	☐	☐



C9. Question #9

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
J'enseigne avec la littérature de jeunesse, toutes matières d'enseignement confondues.	☐	☐	☐	☐
J'utilise les réseaux littéraires dans mon enseignement, toutes matières confondues.	☐	☐	☐	☐
Je varie le type d'activités en lecture. (Ex.: lecture interactive, à voix haute, partagée, guidée, en duo, à soi, alternée, cercle de lecture, atelier de lecture, etc.)	☐	☐	☐	☐
Je varie le type d'activités en écriture. (Ex.: écriture partagée, guidée, personnelle, par parties, cercle d'écriture, atelier d'écriture, clavardage, etc.)	☐	☐	☐	☐
Je varie le type d'activités en orthographe. (Ex.: calligraphie orthographique, orthographe approchées, l'étude de mots, etc.)	☐	☐	☐	☐
Je varie le type de dictées. (Ex.: zéro faute, négociée, recherche, photo, flash, frigo, phrase dictée du jour, etc.)	☐	☐	☐	☐
Je varie le type d'activités de correction. (Ex.: correction en grand groupe, morcelée, collaborative, ciblée, etc.)	☐	☐	☐	☐
Je propose des joggings d'écriture.	☐	☐	☐	☐
J'utilise différents déclencheurs pour écrire un texte. (Ex.: texte écrit, vidéo, situation de vie, mise en scène, image, film, balado, etc.)	☐	☐	☐	☐

C10. Question #10

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
Je propose des joggings de mathématique.	☐	☐	☐	☐
Je propose des situations-problèmes pour travailler la résolution de problèmes au quotidien.	☐	☐	☐	☐
Je propose des jeux de défi d'évasion comme situations d'apprentissage et d'enseignement.	☐	☐	☐	☐
Je varie le type d'activités d'apprentissage sur iPad ou ordinateur portable. (Ex.: jeux éducatifs, Kahoot, Book Creator, Pic Collage, etc.)	☐	☐	☐	☐



C11. Question #11

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
Je favorise l'autocorrection en mettant à la disposition des élèves les corrigés des activités effectuées.	☐	☐	☐	☐
Je laisse les élèves choisir l'ordre des activités à réaliser dans le plan de travail.	☐	☐	☐	☐
Je donne la possibilité aux élèves de se créer un plan de travail personnalisé à leurs besoins.	☐	☐	☐	☐
Je laisse les élèves choisir l'endroit et la manière dont ils désirent effectuer leur travail. (Ex.: assis ou allongés sur le sol, debout accotés sur le mur, en arrière ou en avant de la classe, assis sur ou sous leur pupitre, etc.)	☐	☐	☐	☐
Je donne seulement des leçons aux élèves. (Ils n'ont pas devoir.)	☐	☐	☐	☐

C12. Question #12

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
Lors des activités de manipulation, en mathématique, je varie le type d'objets. (Ex.: perle, bille, bâton, crayon, macaroni, livre, etc.)	☐	☐	☐	☐
Lors des activités d'enseignement ou d'apprentissage, j'utilise du matériel varié qui provient de la nature, de la faune, de la flore ainsi que des objets de la vie courante.	☐	☐	☐	☐
Dans les situations d'expérimentation, je donne aux élèves un cahier, servant de référence, dans lequel ils écrivent, racontent, notent les faits et les observations, donnent leur opinion, etc.	☐	☐	☐	☐

C13. Question #13

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
Je m'assure que le mobilier soit adapté à la taille des élèves et à la possibilité de se mouvoir.	☐	☐	☐	☐
J'offre du mobilier varié à mes élèves. (Ex.: chaise, tabouret, coussin, tapis, divan, table haute, table basse, table en U, etc.)	☐	☐	☐	☐
Je divise ma classe en différentes zones d'apprentissage. (Ex.: lecture, concentration, détente, manipulation, artistique, atelier, etc.)	☐	☐	☐	☐
J'offre un mobilier de rangement à mes élèves. (Tout leur matériel est placé dans un espace prévu à cet effet.)	☐	☐	☐	☐
J'assois mes élèves à des tables, tous types confondus. (Je n'ai pas de pupitre dans ma classe.)	☐	☐	☐	☐
Si j'ai des pupitres, je les place de façon à favoriser la coopération. (Ils ne sont pas placés en rang d'oignon.)	☐	☐	☐	☐
Dans ma classe, j'ai un lieu de regroupement délimité. (Ex.: une ligne quelconque au sol, un tapis, des images, etc.)	☐	☐	☐	☐



C14. Question #14

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
Je mets peu d'affichages dans ma classe. Les murs de ma classe sont donc épurés.	☐	☐	☐	☐
Je mets seulement de l'affichage utile et signifiant pour les élèves. (Ex.: afficher la file numérique seulement après l'avoir apprise.)	☐	☐	☐	☐
Je laisse place au vivant dans ma classe. (Ex.: agrémenter les tables et les étagères de fleurs et de plantes, dédier un espace à l'observation des animaux, etc.)	☐	☐	☐	☐

C15. Question #15

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
J'intègre à mon horaire un moment consacré aux partages de la part des élèves quant aux expériences et aux découvertes réalisées à l'extérieur de l'école.	☐	☐	☐	☐
Je fais des causeries appuyées de photos et d'objets apportés par les élèves.	☐	☐	☐	☐
Dans les activités d'apprentissage, je propose plusieurs exercices aux élèves et de par leur intérêt, ils choisissent eux-mêmes ceux qu'ils veulent effectuer.	☐	☐	☐	☐
Dans les activités d'apprentissage, je propose plusieurs modes de présentation des travaux aux élèves et de par leur intérêt, ils choisissent eux-mêmes la manière dont ils les remettent.	☐	☐	☐	☐
Dans les évaluations, je propose plusieurs modes de présentation des travaux aux élèves et de par leur intérêt, ils choisissent eux-mêmes la manière dont ils les remettent.	☐	☐	☐	☐

C16. Question #16

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
J'ai recours à l'autoévaluation auprès des élèves.	☐	☐	☐	☐
Je diversifie mes évaluations. (Ex.: exercices, portfolio, questionnaires, situations-problèmes, entretien, projets, écriture, spectacles, films, balados, etc.)	☐	☐	☐	☐
Je mentionne aux élèves à l'avance la date d'évaluation. (Je ne fais pas d'évaluation « surprise ».)	☐	☐	☐	☐
Je demande aux élèves de réaliser les évaluations lorsqu'ils se sentent prêts. (Le moment des évaluations n'est pas imposé.)	☐	☐	☐	☐
Je m'assure que les élèves connaissent et comprennent les critères sur lesquels ils sont évalués.	☐	☐	☐	☐
Je donne la même pondération pour toutes les évaluations effectuées dans une compétence. (Ex.: en français, pour la compétence Lire, les évaluations réalisées sont pondérées de façon égale.)	☐	☐	☐	☐
J'évalue avec un système de critères, de cibles, de ceintures, d'observations, etc. (Je n'évalue pas à partir de notes ou de cotes [excepté le bulletin].)	☐	☐	☐	☐



C17. Question #17

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
Je prends un moment avec chacun de mes élèves pour effectuer un bilan des acquis en lui nommant ses forces, ses défis et ses progrès.	☐	☐	☐	☐
J'offre un moment d'accueil entre la maison et l'école. (Je ne commence pas mon enseignement à la cloche du matin.)	☐	☐	☐	☐
Je participe à des sorties éducatives avec mes élèves.	☐	☐	☐	☐
Je propose des activités qui sollicitent des fonctions humaines comme motrices, mentales, sensorielles et affectives.	☐	☐	☐	☐
Je propose des activités festives aux élèves. (Ex.: célébration-classe, célébration-école, fêter les anniversaires, etc.)	☐	☐	☐	☐
Je propose des activités de pleine conscience. (Ex.: lecture d'albums, cohérence cardiaque, méditation, balayage corporel, bouteille à émotions, etc.)	☐	☐	☐	☐

C18. Question #18

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
Je réalise la construction des savoirs et l'enseignement seulement dans la matinée. L'après-midi est consacrée aux ateliers et aux jeux éducatifs.	☐	☐	☐	☐
Je planifie les apprentissages en séquences d'enseignement. (Ex.: trois semaines consécutives sont dédiées à deux notions en mathématique.)	☐	☐	☐	☐
Je donne une pause active aux élèves toutes les 45 à 60 minutes.	☐	☐	☐	☐
Je propose un moment de lecture de 20 à 30 minutes chaque jour.	☐	☐	☐	☐

C19. Question #19

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
J'intègre les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans mon enseignement.	☐	☐	☐	☐
Je propose des activités de robotique.	☐	☐	☐	☐
Je propose des activités de programmation. (Ex.: Scratch).	☐	☐	☐	☐
Je propose des activités d'apprentissage et d'enseignement sur l'ordinateur portable.	☐	☐	☐	☐
Je propose des activités d'apprentissage et d'enseignement sur l'iPad.	☐	☐	☐	☐



Partie D: Section 3 - Questions personnelles

Veuillez répondre aux 2 questions personnelles suivantes.

- D1.** Selon vous, comment le fait de mettre en place des pratiques pédagogiques innovantes peut contribuer à la réussite éducative et scolaire des élèves dans une classe régulière en contexte d'intégration?

- D2.** Souhaitez-vous ajouter des pratiques pédagogiques que vous jugez innovantes?

Vous avez répondu au questionnaire avec succès. Merci beaucoup pour votre précieuse participation!

ANNEXE V

Objet : Questionnaire portant sur les pratiques pédagogiques innovantes

Bonjour,

L'Université du Québec à Rimouski effectue en ce moment, dans le cadre d'un projet de maîtrise, une étude portant sur les pratiques pédagogiques innovantes par les enseignants et enseignantes dans les classes ordinaires du primaire en contexte d'intégration.

Depuis la nouvelle réforme, les élèves en contexte d'intégration sont fort présents dans les classes ordinaires en milieu scolaire. Pour pallier cette réalité, le ministère de l'Éducation suggère de livrer un enseignement inclusif auprès de tous les élèves, notamment en s'appuyant sur des pratiques innovantes. À ce jour, peu d'études se sont intéressées de manière spécifique aux pratiques pédagogiques innovantes mises en place par le personnel enseignant pour favoriser leur réussite scolaire et éducative.

Bien que votre participation à cette étude soit volontaire, votre collaboration est essentielle afin de nous permettre de mieux comprendre la réalité de ces élèves, mais aussi celle de leurs enseignants et enseignantes.

Vous êtes alors invité·e à remplir un questionnaire d'une durée approximative de 25 minutes. Pour commencer à remplir le questionnaire, vous n'avez qu'à cliquer sur le lien suivant :

<https://sondage.ugar.ca/index.php/917693?lang=fr>

Vous pouvez interrompre le questionnaire en tout temps et le poursuivre à un autre moment.

Pour reprendre son administration, il vous suffit de suivre les directives qui vous seront données à ce moment. Vous pourrez alors utiliser un nom fictif si vous le souhaitez. L'identification ne sert qu'à vous permettre de continuer au bon endroit dans le bon questionnaire. Vous devrez recliquer sur le lien ci-dessus pour reprendre le questionnaire. Une fois le questionnaire complété, vos réponses seront anonymes et confidentielles.

Pour toutes questions concernant cette étude ou concernant le questionnaire, veuillez communiquer avec Mme Alexandra Dion à l'adresse suivante : Alexandra.Dion@ugar.ca

Nous vous remercions de l'intérêt que vous portez à la recherche et espérons vous compter parmi nos personnes-participantes!

Alexandra Dion, étudiante à la maîtrise en éducation au Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire à l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis
Sous la supervision de Martin Blouin, professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis (Martin.Blouin@ugar.ca)

ANNEXE VI

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (CER-UQAR), certifie, conjointement avec la personne titulaire de ce certificat, que le présent projet de recherche prévoit que les êtres humains qui y participent seront traités conformément aux principes de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi qu'aux normes et principes en vigueur dans la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

Projet # : 2023-269

Titre du projet de recherche : Portrait des pratiques pédagogiques innovantes mises en place par les enseignant·es du primaire au Québec

Chercheur principal à l'UQAR

Alexandra Dion,
Unité départementale des sciences de l'éducation - Lévis

Direction / Codirection de recherche

En provenance de l'UQAR: Martin Blouin

Financement : Aucun

Date d'approbation du projet : 24 mai 2023

Date d'entrée en vigueur du certificat : 24 mai 2023

Date d'échéance du certificat : 24 mai 2024

N.B. Un rappel automatique vous sera envoyé par courriel quelques semaines avant l'échéance de votre certificat afin de remplir le formulaire F7 - Renouvellement annuel.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alvarez, C. (2016). *Les lois naturelles de l'enfant*. Les Arènes.
- Ancil, D. et Proulx, C. (2017). L'enseignement direct du vocabulaire : comment aider les élèves à apprendre des mots? *Vivre le primaire (AQEP)*, 30(2), 17-20.
- Angers, M. (2018). *IPMSH : initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (7^e éd.). CEC.
- Archambault, I., Tardif-Grenier, K., Dupéré, V., Janosz, M., Mc Andrew, M., S. Pagani, L., Parent, S., Olivier, E., Richer, M.-J. et Kurdi, V. (2015). *Étude comparative de l'engagement scolaire des élèves de milieux défavorisés issus ou non de l'immigration: contributions de l'environnement scolaire et des pratiques enseignantes*. Fonds de recherche du Québec.
- Atwell, N. (2007). *The reading zone : How to help kids become passionate, skilled, habitual, critical readers*. Scholastic.
- Aziz, N. F., Noor, N. N. M., Salleh, N. M. et Said, I. (2017). A review on the significance of school grounds design on children's performances and wellbeing. *International Journal of Environment, Society and Space*, 5(2), 93-100.
- Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. (2023). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2021-2022*. Gouvernement du Québec. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER_BT5IK722135808601383-mG5&p_id_raprt=3606
- Beaudoin, M. et Nadeau, M.-F. (2020). Quelles sont les perceptions des élèves présentant des difficultés comportementales quant aux conditions qui influencent leur scolarisation en classe ordinaire? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 22(1), 145-169. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1070028ar>
- Beaulieu, J., Dupuis-Brouillette, M., Bowen, F., Levasseur, C., Montésinos-Gelet, I. et Dupin de Saint-André, M. (2019). Dispositifs déclarés d'enseignement de la lecture au moyen de la littérature de jeunesse en contexte d'inclusion pédagogique d'élèves HDAA du premier cycle du primaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 479-499. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1069766ar>
- Bélanger, S. (2015). Les attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, 3^e édition (3, p. 133-156). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35dsz.12>
- Bieth, G., Constans, M. et Public, M. (2018). *Enseigner autrement avec Montessori à l'école publique*. Dunod.

- Bishop, J. et Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *120th American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition*, 30, 1-18.
- Bishop, M.-F. et Dupont, P. (2023). Les dispositifs en classe de français. *Le français aujourd'hui*, 222(3), 5-12. <https://doi.org/10.3917/lfa.222.0005>
- Boutin, G. et Lamothe, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif : Théorie et pratique* (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Bressoux, P. (2000). Pratiques pédagogiques et évaluation des élèves. Dans A. Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs* (p. 198-207). La découverte.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 35-52.
- Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 208-217. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0208>
- Bru, M. (2015). *Les méthodes en pédagogie* (3e éd.). Presses universitaires de France.
- Bru, M., Altet, M. et Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 148, 75-87.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). *L'atelier dirigé d'écriture au CP. Une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Delagrave.
- Calkins, L., Smith, A. O. et Rothman, R. (2016). *Écrire des récits inspirés de nos petits moments (adapté par Y. Nadon)*. Chenelière Éducation.
- Capron Puozzo, I. (2016). *La créativité en éducation et en formation : perspectives théoriques et pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Capron Puozzo, I. et Vuichard, A. (2022). *L'innovation pédagogique : de la théorie à la pratique*. ALPHIL.
- Chaput, K. (2017). *Pratiques pédagogiques multimodales jugées motivantes en français par des élèves de 3e cycle du primaire en milieu défavorisé* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais]. <https://di.uqo.ca/id/eprint/885>
- Charlier, P. et Peeters, H. (1999). Contribution à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25, 15-24.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation (2004-2005). Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/dialogue-recherche-pratique-rebe-04-05-50-0182/>
- Cotting, C. (2019). *Impact du dispositif de la classe inversée sur l'engagement dans l'apprentissage d'élèves au cycle 2 : Etude exploratoire* [Mémoire de maîtrise, Haute École Pédagogique Fribourg]. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/312715#stats>
- Cros, F. (2007). *L'agir innovant : Entre créativité et formation*. De Boeck Supérieur.
- Cros, F. (2017). *Innovation et société : le cas de l'école*. ISTE.
- Desnoyers-Mathieu, M.-C. et Morin, M.-F. (2012). La littérature de jeunesse au service de la compréhension. *Québec français*, (164), 65-68.

- Donadey-Dupas, S. (2022). *100 idées pour le bien-être des enfants à l'école : apprentissage, mouvement et pédagogies alternatives*. Tom Pousse.
- Dumont, A., André, M., Gillain, B., Gravy, I., Masson, C., Petit, É., Scoriels, M. et Libion, M. (2020). Leurs petits élèves sont devenus de grands auteurs : des enseignants du préscolaire et du début du primaire racontent et questionnent leur pratique des ateliers d'écriture. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), 163-171. <https://id.erudit.org/iderudit/1069613ar>
- Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2009). Étude des pratiques d'une enseignante experte qui favorisent l'appropriation de l'écrit de ses élèves à la maternelle. *Caractères*, (33), 11-15.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Bourdeau, R. (2015). Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires. *Documentation et bibliothèques*, 61(1), 22-31. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1029001ar>
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Charron, A. (2022). *La lecture et l'écriture : Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1er cycle*. Chenelière Éducation.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Rioux, N. (2022). Des dispositifs pour mettre la littérature jeunesse au coeur de l'enseignement. Dans M. Dupin de Saint-André, I. Montésinos-Gelet et O. Tremblay (dir.), *La lecture et l'écriture : Fondements et pratiques aux 2e et 3e cycles du primaire* (vol. 2, p. 55-85). Chenelière Éducation.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Tremblay, O. (2022). *La lecture et l'écriture : Fondements et pratiques aux 2e et 3e cycles du primaire*. Chenelière Éducation.
- Durand, C. (2021). Le sondage. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (7e éd., p. 357-388). Presses de l'Université du Québec.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L. et Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44-51.
- Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (4e éd.). Chenelière Éducation.
- Gaonac'h, D. et Roussel, S. (2017). *L'apprentissage des langues*. RETZ.
- Giglio, M. (2014). Five dimensions to study teacher education change for improving musical creative learning. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(1), 80-89.
- Gonthier, M.-E. (2011). *L'influence du clavardage sur la maîtrise du français écrit des élèves du premier cycle du secondaire* [Mémoire de maîtrise non publié, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/689/>
- Gonthier, M.-E. (2017). *Clavardage en contexte pédagogique : écriture, interactions et motivation chez des élèves dans des classes d'adaptation scolaire au premier cycle*

- du secondaire (publication no. 10833503) [Thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1294/>
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3e éd.). Chenelière Éducation.
- Hachey, A. C. et Butler, D. (2012). Creatures in the Classroom: Including Insects and Small Animals in Your Preschool Gardening Curriculum. *Young Children*, 67(2), 38-42.
- Hall, K. (2017). *Literacy and schooling : Towards renewal in the primary education policy*. Routledge.
- Herbert, S. et Lynch, J. (2017). Classroom animals provide more than just science education. *Science & Education*, 26(1), 107-123.
- Houssaye, J. (2011). Pédagogie, le constat : le changement ne se fait pas. *Carrefours de l'éducation*, 2(4), 109-121. <https://doi.org/10.3917/cdle.hs02.0109>
- Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle, une histoire de la pédagogie*. Fabert.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102(3), 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Jean, V. et Lenoir, Y. (2015). Les représentations du curriculum d'enseignement par des enseignants du primaire: le recours au questionnaire d'enquête. Dans Y. Lenoir et R. Esquivel (dir.), *Méthodes en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement : approches internationales* (p. 123-146). Groupéditions.
- Kahn, S. (2015). Différenciation et traitement scolaire des différences. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (70-71), 39-49.
- Kalubi, J.-C. (2015). *Portrait de la situation des ÉHDAA au Québec (2000-2013): une analyse multidimensionnelle des caractéristiques, besoins, réseaux de soutien et pistes d'innovation, Recension documentaire et recension des écrits*. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3757169>
- Kirnan, J., Siminerio, S. et Wong, Z. (2016). The impact of a therapy dog program on children's reading skills and attitudes toward reading. *Early Childhood Education Journal*, 44(6), 637-651.
- Knesting, K., Hokanson, C. et Waldron, N. (2008). Settling in : Facilitating the transition to an inclusive middle school for students with mild disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(3), 265-276.
- Le Menn, É. (2018). *L'école autrement : Mon tour du monde des pédagogies alternatives*. RETZ.
- Lebrun, M. (2005). *Posture critique et geste anthologique, faire vivre la littérature à l'école*. EME.
- Lebrun, M., Smidts, D. et Bricoult, G. (2023). *Comment construire un dispositif de formation?* (2e éd.). De Boeck Supérieur.
- Legendre, R. (2006). *Le dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Guérin.
- Lépine, M. (2011). Du schéma narratif au couple noeud-dénouement. *Québec français*, (162), 66-67.
- Leroy, G. (2022). *Sociologie des pédagogies alternatives*. La Découverte.
- Loi sur l'instruction publique (LIP), RLRQ c. I-13.3. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3/>

- Macaigne, E. (2018). Les pédagogies nouvelles sont-elles nouvelles? Approche historique et patrimoniale. Dans L. Lescouarch, C. Noyer et J.-L. Cazaillon (dir.), *Actes du Colloque L'innovation : l'approche des pédagogies et structures alternatives* (p. 19-26). ESPE, Caen, France.
- Marsollier, C. (2003). L'innovation pédagogique : ses figures, son sens et ses enjeux. *Expressions*, (22), 9-32. <https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406634>
- Metz, S. M., Frank, J. L., Reibel, D., Cantrell, T., Sanders, R. et Broderick, P. C. (2013). The effectiveness of the learning to BREATHE program on adolescent emotion regulation. *Research in Human Development*, 10(3), 252-272.
- Meunier, J.-P. (1999). Dispositif et théories de la communication. *Hermès*, 25, 83-92.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *À la même école! Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/ALaMemeEcoleEHDA_f.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/Programme-prescolaire-primaire.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2020). *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cybersavoir.cssdm.gouv.qc.ca/insertion-enseignants/wp-content/uploads/sites/22/2021/01/Referentiel_competches_professionnelles_Profession_enseignante-2.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017a). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017b). *Statistiques de l'Éducation édition 2015. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf
- Moldoveanu, M. (2017). *Mettre en oeuvre des pratiques différenciées pour favoriser le développement des compétences à rédiger d'élèves du primaire en milieu défavorisé*. Fonds de recherche du Québec. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/mettre-en->

- oeuvre-des-pratiques-differentiees-pour-favoriser-le-developpement-des-competences-a-rediger-deleves-du-primaire-en-milieu-defavorise/
- Moldoveanu, M. et Da Silveira, Y. (2015). *Différenciation pédagogique et réussite scolaire d'élèves autochtones et de milieux défavorisés. Rapport de recherche, Programme actions concertées.* Fonds de recherche du Québec. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/prs_moldoveanum_rapport_eleves-autochtones.pdf
- Montésinos-Gelet, I. et Charron, A. (2016). Des dispositifs variés pour aborder les quatre composantes de l'écrit. *Vivre le primaire*, 29(2), 43-47.
- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2007). *Approcher l'écrit à pas de loup. La littérature de jeunesse pour apprendre à lire et à écrire au préscolaire et au primaire.* Chenelière Éducation.
- Morandi, F. et La Borderie, R. (2006). *Dictionnaire de pédagogie.* Nathan.
- Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Prévost, N., Charron, A., Ling, G. et Valiquette, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 135-145.
- Nadeau, M. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte. Rapport de recherche, Programme actions concertées.* Fonds de recherche du Québec. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/experimentation-de-pratiques-innovantes-la-dictee-0-faute-et-la-phrase-dictee-du-jour-et-etude-de-leur-impact-sur-la-competence-orthographique-des-eleves-en-production-de-texte/>
- Ohayon, A., Ottavi, D. et Savoye, A. (2004). *L'Éducation nouvelle : histoire, présence et devenir.* Peter Lang.
- Organisation de coopération et développement économiques (OCDE). (2011). *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE.* OCDE.
- Parizot, I. (2012). L'enquête par questionnaire. Dans S. Paugam (dir.), *L'enquête sociologique* (p. 93-113). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.paug.2012.01.0093>
- Pawlotsky, I. (2015). Vécu scolaire et parcours d'anciens élèves de l'école nouvelle. La Source : une enquête réalisée par la méthode de l'histoire orale. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 48(1), 79-104.
- Peyronie, H. (2013). *Le Mouvement Freinet : du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif. Regards socio-historiques sur une alternative éducative et pédagogique.* Presses Universitaires de Caen.
- Piquée, C. (2010). Teaching practices on low achievers in classes getting contrasting results. *Revue française de pédagogie*, (170), 43-60. <https://doi.org/10.4000/rfp.1520>
- Potvin, P. (2015). *Pratiques innovantes en éducation.* <http://pierrepotvin.com/wp>
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2012). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive* (9e éd.). ESF.
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3). <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reuter, Y. (2021). *Comprendre les pratiques et pédagogies différentes.* Berger-Levrault.

- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire* (2e éd.). Chenelière Éducation.
- Savoie-Zajc, L. (2021). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (7e éd., p. 273-296). Presses de l'Université du Québec.
- Scott, C. L. (2015). Les Apprentissages de demain 2 : quel type d'apprentissage pour le XXIe siècle? *Recherche et prospective en éducation*, 14, 1-18.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Logiques.
- Tétreault, S. (2014). Entretien de recherche. Dans S. Tétreault et P. Guillez (dir.), *Guide pratique de recherche en réadaptation* (p. 215-245). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.guill.2014.01.0215>
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Chenelière Éducation.
- Tremblay, O., Sénéchal, K., Turgeon, É. et Lamoureux-Duquette, M. (2023). Le cercle de planification : des échanges oraux qui soutiennent la production d'idées à l'écrit. *Le français aujourd'hui*, 222(3), 41-52. <https://doi.org/10.3917/lfa.222.0041>
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). De Boeck Supérieur.
- Verdiani, A. (2012). *Ces écoles qui rendent nos enfants heureux*. Actes Sud.
- Vergnon, M. et Lescouarch, L. (2018). Innover en éducation : enjeux et tensions. Dans L. Lescouarch, C. Noyer et J.-L. Cazaillon (dir.), *Actes du Colloque L'innovation : l'approche des pédagogies et structures alternatives* (p. 5-10). ESPE, Caen, France.
- Vickery, C. E. et Dorjee, D. (2016). Mindfulness training in primary schools decreases negative affect and increases meta-cognition in children. *Frontiers in Psychology*, 6(10), 2025.
- 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* (p. 7-28). Presses de l'Université du Québec.
- Wagnon, S. (2019). *De Montessori à l'éducation positive. Tour d'horizon des pédagogies alternatives*. Mardaga.
- Wagnon, S. (2020). *Les pédagogies alternatives : mieux les comprendre pour en retirer le meilleur*. Hatier.
- Weisser, M. (2007). Analyse des interactions verbales d'un groupe apprenant : entre dispositif didactique et étayage en situation. *Questions Vives*, 4(8), 99-114.
- Weisser, M. (2010). « Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! ». *Questions Vives*, 4(13), 292-303.
- Wentzel, K. R. (2012). Teacher-student relationships and adolescent competence at school. Dans T. Wubbels, P. Den Brok, J. Van Tartwijk et J. Levy (dir.), *Interpersonal Relationships in Education. An Overview of Contemporary Research* (p. 19-36). Sense Publishers.

