

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
FAËRIE GÉRIN-LAJOIE FERLAND

ÉTUDE DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GESTION DE CLASSE
D'ENSEIGNANTES RECONNUES POUR LEURS PRATIQUES DE
DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE DANS UNE PERSPECTIVE
INCLUSIVE

NOVEMBRE 2023

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

*Aux élèves dont j'ai croisé la route et qui ont contribué à allumer l'étincelle de cette
profonde réflexion.*

*« Chaque élève joue de son instrument, ce n'est pas la peine d'aller contre. Le
délicat, c'est de bien connaître nos musiciens et de trouver l'harmonie. Une bonne
classe, ce n'est pas un régiment qui marche au pas, c'est un orchestre qui travaille la
même symphonie. »*

(Pennac, 2007, p.138)

REMERCIEMENTS

Le chemin parcouru qui a mené à la rédaction de ce mémoire fût sinueux, mais aussi tellement stimulant et enrichissant. Cet accomplissement n'aurait pu être réalisé sans le soutien de plusieurs personnes importantes.

D'abord, un énorme merci à mon comité de direction qui a su m'accompagner avec rigueur et bienveillance. Je me sens privilégiée d'avoir pu bénéficier de votre expertise. Luc, coup de cœur pédagogique dès la première lecture de tes écrits, je suis choyée d'avoir pu marcher à tes côtés pour m'initier à la recherche, j'en ressors tellement grandie. Merci pour ta grandeur d'âme et ta façon de m'amener à pousser mes réflexions. Geneviève, merci pour ton œil de lynx, ton humanisme et ton humour. À tes côtés, je me suis forgé une vision de la gestion de classe qui devient maintenant un bagage important pour ma pratique professionnelle.

Merci aussi à ma famille ainsi qu'à mes ami·e·s pour leur soutien. Un merci particulier à mes parents qui, chacun à leur façon, ont été pour moi des modèles de détermination et de persévérance. Clin d'œil d'amour à ma maman avec qui j'ai eu bon nombre de discussions sur la conduite de mon projet. Douce pensée pour mon grand-père qui a consacré sa vie à la justice sociale.

Ce projet m'a permis de grandir comme enseignante et je ne pourrais passer sous silence l'énorme contribution des trois enseignantes participantes. Vos pratiques sont inspirantes, merci de m'avoir permis cette incursion.

J'aimerais également remercier Lise-Anne St-Vincent et Vincent Bernier pour l'évaluation de ce mémoire et les judicieux commentaires.

La musique a aussi joué un rôle important pour m'accompagner dans les moments de rédaction solitaire. Merci aux artistes qui créent avec leur cœur, qui permettent de voyager... et de se motiver! Un merci particulier à celles et ceux qui ont joué en boucle durant la conduite de ce projet de recherche, m'accompagnant à différents moments selon mon état d'esprit ou mon humeur. La trame sonore de ce mémoire est donc une composition de: Jean-Michel Blais, Martin Lizotte, Alexandra Stréliski, Lambert, Ólafur Arnalds, Geoffroy et Bonobo.

Les derniers remerciements vont à mon conjoint et à mes enfants. Maxime, je ne te remercierai jamais assez pour ton soutien inconditionnel dans cette aventure. Ensemble, nous réussissons à accueillir et à vaincre vents et marées; merci pour ta fougue, je t'aime. Émile, Arnaud et Florian, vous avez été la source de ma motivation du début jusqu'à la fin. Vous êtes au cœur de ce projet. Merci pour tous les bisous et les câlins d'encouragement.

« Maman, merci de m'apprendre à persévérer ».

Émile, 10 ans, au terme de la rédaction de ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES FIGURES.....	x
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xii
RÉSUMÉ	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	3
LA PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Évolution de la prise en compte de la diversité au Québec.....	4
1.1.1 Une évolution en trois périodes.....	5
1.1.2 Une réalité encore loin de l'inclusion scolaire.....	7
1.2 La différenciation pédagogique: au cœur du projet inclusif malgré les défis de sa mise en œuvre.....	10
1.3 La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive.....	16
1.4 L'importance de la gestion de classe pour soutenir la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive.....	19
1.5 La pratique enseignante actuelle en regard de la gestion de classe.....	21
CHAPITRE II	25
CADRE CONCEPTUEL	25
2.1 La différenciation pédagogique.....	26
2.1.1 La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive.....	28
2.2 La gestion de classe.....	30
CHAPITRE III	40
MÉTHODOLOGIE.....	40
3.1 Une posture de recherche qualitative/interprétative.....	40
3.2 Les outils méthodologiques.....	43

3.2.1 L'entretien.....	43
3.2.2 Le canevas d'entretien pré observation.....	45
3.2.3 L'observation.....	48
3.2.4 Le canevas d'entretien post observation.....	52
3.3 Les choix méthodologiques.....	52
3.3.1 Le recrutement et la collecte des données.....	53
3.3.2 La description des personnes participantes et leurs contextes scolaires...59	
3.3.3 Le traitement et l'analyse des données.....	67
CHAPITRE IV	72
RÉSULTATS	72
4.1 Les attributs essentiels et communs repérés dans la gestion de classe des enseignantes.....	72
4.1.1 Le développement d'une communauté d'apprentissage.....	73
4.1.1.1 La reconnaissance et la valorisation de la diversité.....	73
4.1.1.2 Le soutien du respect entre les élèves.....	79
4.1.1.3 Le développement de l'entraide.....	81
4.1.1.4 L'apprentissage de la résolution des conflits.....	83
4.1.2 Le développement d'une relation de confiance avec les élèves.....	86
4.1.3 La promotion de la participation des élèves et du partage du pouvoir...89	
4.1.3.1 La mise en place d'espaces pour la discussion et la délibération	89
4.1.3.2 L'offre de multiples choix.....	94
4.1.4 Le soutien à la responsabilisation et à l'autonomie.....	96
4.1.5 Le soutien à la motivation et à l'engagement.....	100
4.1.6 L'utilisation d'une variété de types de regroupements d'élèves.....	103
4.1.7 La mise en œuvre d'interventions qui visent à prévenir les comportements perturbateurs.....	105

4.1.7.1 L'établissement d'attentes claires.....	105
4.1.7.2 Mettre en valeur et renforcer les comportements attendus.....	108
4.1.8 La mise en œuvre d'interventions lorsque surgissent des comportements perturbateurs.....	109
4.1.8.1 L'analyse de la source des comportements perturbateurs.....	110
4.1.8.2 La flexibilité et la souplesse lorsque surgissent des comportements perturbateurs.....	112
4.1.8.3 L'utilisation de ressources et de services complémentaires.....	115
4.1.8.4 Le recours à des systèmes de gestion des comportements.....	117
4.1.9 L'organisation d'un espace physique qui considère les besoins des élèves.....	119
4.2 Les relations entre la gestion de classe et la DP inclusive telles que perçues par les enseignantes.....	126
4.2.1 La perspective inclusive et les attributs que les enseignantes associent à leur pratique de DP.....	126
4.2.2 La gestion de classe perçue comme étant une condition à la DP inclusive.....	133
4.2.3 Les attributs de gestion de classe qui sont nécessaires à la différenciation pédagogique inclusive.....	138
4.2.3.1 Développer une communauté d'apprentissage	139
4.2.3.2 Développer une relation de confiance avec les élèves	140
4.2.3.3 Promouvoir la participation des élèves et le partage du pouvoir.....	141
4.2.3.4 Soutenir la responsabilisation et l'autonomie.....	143
4.2.3.5 Soutenir la motivation et l'engagement des élèves.....	145

4.3 Une synthèse des résultats.....	146
CHAPITRE V	150
DISCUSSION	150
5.1 Les trois éléments fondateurs d'une gestion de classe au service de la DP inclusive.....	150
5.1.1 Un premier élément fondateur: une gestion bienveillante qui vise le bien-être des élèves.....	150
5.1.2 Un deuxième élément fondateur: une gestion démocratique qui considère la voix des élèves.....	158
5.1.3 Un troisième élément fondateur: une gestion responsabilisante qui favorise le développement de l'autonomie des élèves.....	166
5.1.4 Mise en relation des trois éléments fondateurs d'une gestion de classe au service de la DP inclusive.....	170
5.2 Le soutien à la motivation et à l'engagement au cœur d'une pratique de gestion de classe au service de la DP inclusive.....	175
5.3 Constats pour l'actualisation du projet inclusif.....	181
CONCLUSION.....	189
RÉFÉRENCES.....	195
APPENDICE A.....	215
Canevas d'entretien pré observation.....	213
APPENDICE B.....	218
Grille d'observation	218
Pistes d'observation relatives à la gestion de la classe	220
APPENDICE C.....	221
Canevas d'entretien post observation	221
APPENDICE D.....	222
Lettre de présentation du projet.....	222

APPENDICE E	225
Message Facebook pour le recrutement.....	225
APPENDICE F	226
Canevas d'entretien téléphonique.....	224
APPENDICE G.....	228
Tableau de sélection des personnes participantes.....	226
APPENDICE H.....	235
Lettre d'appui à la participation d'un projet de recherche	235
APPENDICE I	237
Repères d'analyse.....	235
APPENDICE J	238
Arbre thématique.....	236

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Interdépendance entre les trois éléments fondateurs.....171

Figure 2: Synthèse de la gestion de classe au service de la DP inclusive.....181

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Synthèse des participantes à l'étude.....	66
Tableau 2 : Synthèse des pratiques de gestion de classe des enseignantes.....	123
Tableau 3 : Synthèse des attributs de gestion de classe qui soutiennent la DP inclusive	146

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CSE: Conseil supérieur de l'éducation

DP: Différenciation pédagogique

MEES: Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur

MELS: Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport

MEQ: Ministère de l'éducation du Québec

RÉSUMÉ

La mise en œuvre de l'inclusion scolaire préconisée dans le système scolaire québécois (MEES, 2017) réclame des pratiques de différenciation pédagogique (DP) (AuCoin et Vienneau, 2015; Bergeron et al., 2021; Prud'homme et al., 2016a). Néanmoins, plusieurs obstacles se présentent lorsque les personnes enseignantes tentent de mettre en œuvre ces pratiques. Fortement inspirées par le paradigme de l'intégration scolaire, les enseignant·e·s cherchent notamment à individualiser l'enseignement pour différencier, une conception qui alourdit considérablement la tâche et qui peut stigmatiser certain·e·s élèves (CSE, 2017). Il semble toutefois possible de s'éloigner de l'individualisation en adoptant une posture inclusive dans la mise en œuvre de la DP. En effet, la différenciation dans une perspective inclusive permet de reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité dans les situations d'apprentissage et plus largement en classe et à l'école (Prud'homme et al., 2016a). Selon Kahn (2017), une différenciation qui tient compte des différences nécessiterait cependant une gestion différente de la classe. Il devient alors pertinent de s'interroger sur le type de gestion de classe qui pourrait avoir le potentiel de soutenir la DP dans une perspective inclusive. Or, la prise en compte de l'hétérogénéité dans la gestion de classe demeure un défi important pour les enseignant·e·s, notamment avec les élèves présentant des difficultés comportementales, émotionnelles et sociales (PDC) (Bernier et al., 2021a). Afin de mettre en œuvre une réelle approche inclusive (Lanaris et al., 2020), cette

problématique nous conduit à explorer les pratiques de gestion de classe de personnes enseignantes qui réussissent à différencier dans cette perspective inclusive.

Cette recherche qualitative/interprétative vise à décrire les pratiques de gestion de classe exploitées par trois enseignantes du primaire reconnues pour différencier dans une perspective inclusive et à décrire les relations que ces enseignantes perçoivent entre la DP inclusive et la gestion de classe. Pour étudier le phénomène, nous avons effectué deux entrevues (pré et post observation) ainsi qu'une journée d'observation en classe avec deux enseignantes. Pour des raisons justifiées dans la méthodologie au chapitre trois, seulement la première entrevue a pu être conduite avec la troisième enseignante. Les données ont ensuite été soumises à une analyse qualitative et thématique.

Les résultats révèlent neuf attributs essentiels et communs repérés dans la gestion de classe des enseignantes, soit: 1) le développement d'une communauté d'apprentissage, 2) le développement d'une relation de confiance avec les élèves, 3) la promotion de la participation des élèves et du partage du pouvoir, 4) le soutien à la responsabilisation et à l'autonomie, 5) le soutien à la motivation et à l'engagement, 6) la mise en œuvre d'interventions qui visent à prévenir les comportements perturbateurs, 7) la mise en œuvre d'interventions qui visent à gérer les comportements perturbateurs,

8) l'organisation d'un espace physique qui considère les besoins des élèves et 9) l'utilisation d'une variété de types de regroupements d'élèves. Il en ressort aussi que la différenciation dans une perspective inclusive est perçue comme étant conditionnelle à un climat de classe propice aux apprentissages. Les enseignantes identifient d'ailleurs certains attributs de gestion de classe comme étant nécessaires et préalables à une pratique de DP inclusive. Enfin, l'interprétation des résultats permet d'avancer que la pratique de DP inclusive des trois enseignantes repose sur une gestion bienveillante, démocratique et responsabilisante. Cette gestion de la classe contribue au respect des besoins de base des élèves (autonomie, appartenance et compétence) et peut générer une motivation autodéterminée. Dans ce contexte, les élèves sont engagé·e·s dans leurs apprentissages et donc, en mesure de travailler de façon autonome, ce qui permet à la personne enseignante d'accroître ses actions de différenciation. Finalement, les pratiques des trois enseignantes permettent aussi de mettre en évidence quelques constats pour l'actualisation du projet inclusif.

Mots-clés: Différenciation pédagogique, inclusion scolaire, éducation inclusive, gestion de classe, enseignement primaire.

INTRODUCTION

Dans un contexte de mondialisation, les personnes enseignantes doivent prendre en compte des réalités de plus en plus complexes à l'école (Potvin, 2017) et repenser leur travail en fonction de la diversité (Prud'homme et al., 2021). Cette prise en compte de l'hétérogénéité des élèves amène certain·e·s acteur·trice·s de l'éducation à tendre vers une école plus inclusive et ainsi à différencier l'enseignement. La différenciation pédagogique (DP) dans une perspective inclusive aspire à contrer l'exclusion (Prud'homme et al., 2021) et s'inscrit dans un projet démocratique d'équité et de transformation sociale (Potvin, 2017). Afin de contribuer à l'actualisation du projet inclusif, il y a lieu de s'interroger en regard de la gestion de classe des personnes enseignantes. En effet, la prise en compte d'une diversité d'élèves dans la gestion de classe est un défi de taille pour les enseignant·e·s (Bernier et al., 2021b). Cette recherche vise donc à décrire les pratiques de gestion de classe exploitées par des enseignantes du primaire reconnues pour différencier dans une perspective inclusive et à décrire les relations que ces enseignantes perçoivent entre la DP inclusive et la gestion de classe.

Le premier chapitre traite d'abord de l'évolution de la prise en compte de la diversité à l'échelle nationale, puis de la différenciation pédagogique comme pratique essentielle dans un projet d'éducation inclusive (Bergeron et Prud'homme, 2018) et de

l'importance de la gestion de classe pour la soutenir. Le second chapitre propose un éclairage conceptuel sur la différenciation pédagogique et la gestion de classe, puis se conclut par les objectifs spécifiques de la recherche. Le troisième chapitre précise la posture de recherche qualitative et présente l'entretien semi-dirigé ainsi que l'observation comme outils de collecte de données qui ont permis de conduire cette recherche qualitative/interprétative. Les choix méthodologiques concernant le recrutement, la collecte des données, la description des personnes participantes ainsi que le traitement et l'analyse des données sont ensuite explicités. Le quatrième chapitre expose les pratiques de gestion de classe d'enseignantes qui différencient dans une perspective inclusive et dégage des attributs de gestion de classe qui sont considérés comme nécessaires et conditionnels à la mise en œuvre de la DP inclusive. Le cinquième chapitre livre une interprétation des résultats et précise certains éléments qui se dégagent des pratiques de gestion de classe des enseignantes participantes. Finalement, la conclusion propose des pistes pour soutenir la DP inclusive par la gestion de classe, évoque les limites de la recherche et suggère des avenues possibles pour continuer de développer la connaissance scientifique sur cet objet d'étude.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique de la recherche. Il y est question de la différenciation pédagogique et des défis de sa mise en œuvre, puis de la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive. L'importance de la gestion de classe pour soutenir la DP inclusive est ensuite évoquée. Enfin, nous traitons des défis auxquels s'associe la pratique enseignante actuelle en regard de la gestion de classe dans un contexte de prise en compte de la diversité des élèves. Le chapitre se conclut par la formulation de la question de recherche.

1.1 ÉVOLUTION DE LA PRISE EN COMPTE DE LA DIVERSITÉ AU QUÉBEC

La prise en compte de la diversité en milieu scolaire est un objet qui suscite la réflexion à l'échelle internationale depuis plusieurs décennies (Thomazet, 2008). Au fil des ans, les acteur·rice·s de l'éducation ont réagi de diverses façons en regard de la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves et de la diversité des besoins qu'ils manifestent. Ramel et Vienneau (2016) ont d'ailleurs retracé trois grandes périodes à l'échelle internationale, qui permettent de situer le Québec quant à l'évolution de sa façon de prendre en compte la diversité.

1.1.1 Une évolution en trois périodes

La première période se situe entre 1924 et 1989, où les élèves en situation de handicap étaient scolarisés dans des institutions spéciales. L'objectif ultime était alors d'offrir un enseignement adapté à un potentiel jugé différent d'une certaine norme.

La seconde période s'est déroulée du milieu des années 1970 jusqu'à la fin du siècle (Thomazet, 2008). Pour Ramel et Vienneau (2016, p.30), cette période est celle de « l'intégration des élèves marginalisés » où le système d'éducation s'est démocratisé, rendant ainsi l'école publique accessible à toutes les personnes apprenantes (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017). Selon, Rousseau et al. (2013, p.74), l'intégration scolaire qui marque cette seconde période constitue « une approche normative centrée sur l'intervention auprès des élèves ayant des besoins spéciaux ». De plus, l'intégration est fortement associée au principe de normalisation qu'AuCoin et Vienneau (2015) définissent comme le fait de tenter de ramener tous les élèves dits « différents » à une norme socialement acceptée, la différence étant perçue négativement. Les élèves qui sont intégrés en classe ordinaire doivent ainsi s'adapter pour rejoindre la norme ou encore, y sont acceptés seulement s'ils sont en mesure de suivre l'enseignement qui y est dispensé (Thomazet, 2008).

Enfin, la troisième période, dite inclusive, constitue un mouvement idéologique de plus en plus présent dès le début des années 2000 (Goyer et Borri-Anadon, 2019). Ce mouvement repose sur une vision de l'éducation ayant pour visée de reconnaître, valoriser et tirer profit de la diversité (Prud'homme et al., 2016a). Les situations d'apprentissage sont proposées aux élèves de telle sorte que toutes et tous peuvent y trouver les occasions et les ressources pour répondre à leurs besoins (Prud'homme et al., 2016a). Contrairement à l'intégration, où l'emphase est mise sur les difficultés d'un·e élève et son adaptation à la classe ordinaire, l'inclusion scolaire amène la personne enseignante à mettre en place une variété de stratégies et à adopter une pédagogie suffisamment flexible pour rejoindre tous les individus de sa classe. Ainsi, le paradigme de l'inclusion scolaire va au-delà de la normalisation, en considérant positivement la diversité et comme faisant partie de la norme (Rousseau et al., 2015). AuCoin et Vienneau (2015) inscrivent donc l'inclusion scolaire dans la perspective de dénormalisation où la différence et l'unicité de chacun est reconnue et célébrée. Les orientations du Conseil supérieur de l'éducation (2017) s'inscrivent dans cette troisième période et utilisent les termes *éducation inclusive*, *pédagogie inclusive* ou *pédagogie universelle* en précisant que dans ce contexte, l'école cherche à priori à s'adapter à la diversité des élèves dans leur ensemble en agissant sur les obstacles à l'apprentissage. En somme, la troisième période propose de voir la diversité comme « une source d'enrichissement de l'expérience humaine » (AuCoin et Vienneau, 2015).

1.1.2 Une réalité encore loin de l'inclusion scolaire

Au niveau ministériel (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 1999; Ministère de l'Éducation, des loisirs et du sport [MÉLS], 2008) le terme « intégration » est privilégié, malgré des écrits qui orientent de plus en plus explicitement vers la perspective inclusive. Ce n'est que depuis la dernière Politique de la réussite éducative de 2017 que l'inclusion scolaire est officiellement évoquée (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2017), alors que la réalité québécoise donne l'impression d'en être encore loin.

En effet, le passage de l'intégration à l'inclusion semble peiner à se concrétiser, car même si la diversité des élèves est bien reconnue et qu'il y a un souci de mieux répondre aux besoins de tous et toutes (Fortier, 2015), dans les faits, les pratiques seraient encore généralement ségrégatives (Fortier et al., 2018). Si bon nombre de recherches et d'ouvrages ont permis d'identifier des pistes pour l'action en classe et pour la réflexion en matière d'éducation inclusive au Québec (Prud'homme et al., 2021; Vidal et al., 2021; Goyer et Borri-Anadon, 2019; Prud'homme et al., 2016a; Rousseau et al., 2015; Rousseau et al., 2013), force est de constater qu'un écart important entre les pratiques recommandées par la recherche et les pratiques effectives subsiste dans les écoles québécoises (CSE, 2017; Gaudreau et al., 2008). La mise en œuvre de l'inclusion scolaire semble s'associer à un défi pédagogique de taille.

Fortier et al. (2018) soulignent que « les avancées théoriques, la formation et les politiques scolaires ne sont pas parvenues à ce jour à infléchir le paradigme de l'intégration scolaire, porteur d'une approche biomédicale et individuelle, pour que s'opère un réel changement » (p.16). De l'avis de plusieurs, cette approche biomédicale, toujours dominante, serait un frein au déploiement de l'éducation inclusive (Borri- Anadon, 2016; CSE, 2017; Fortier, et al., 2018). Elle engendre effectivement une médicalisation des difficultés scolaires (CSE, 2017), aussi nommée conception biomédicale de l'éducation (Fortier et al., 2018) et se centre sur l'identification de déficits chez l'élève en considérant l'appartenance à un quelconque diagnostic ou à une catégorie et mène souvent à une individualisation des interventions (Fortier et al., 2018; CSE, 2017).

Or, dans un contexte où le nombre d'élèves ayant des besoins particuliers est de plus en plus élevé et que, de façon générale, une augmentation de la diversité des élèves est observée (CSE, 2017), ce modèle d'intervention « [...] basé sur une individualisation des mesures d'aide, ne permet plus de répondre à l'ensemble des besoins, en plus de générer des contraintes jugées excessives par le personnel enseignant » (CSE, 2017, p.15). De ce fait, le CSE (2017) souligne qu'il est irréaliste de penser qu'un·e enseignant·e puisse adapter sa planification pour chacun·e de ses élèves et ce, pour chaque situation d'apprentissage proposée. En somme, malgré le désir de soutenir

l'apprentissage du plus grand nombre d'élèves en classe ordinaire, il semblerait qu'un frein important réside dans la vision qu'entretiennent les acteurs·rices du système d'éducation à l'égard des élèves, des difficultés qu'ils rencontrent et des façons d'y répondre.

À cet effet, il est important de considérer que la différenciation pédagogique (DP) est une pratique jugée essentielle dans un projet inclusif « du fait qu'elle peut contribuer, dans une perspective de justice et d'équité, à une prise en compte de la diversité menant à une éducation et une socialisation de qualité pour tous » (Bergeron et al., 2021). Tremblay (2012) a d'ailleurs procédé à une synthèse des écrits qui relèvent les conditions ou les facteurs de réussite de l'inclusion et en arrive à la conclusion que la différenciation est l'une des « dix conditions nécessaires à la mise en œuvre et la pérennisation d'une école inclusive » (p.58). En effet, la DP constitue une approche qui permet aux personnes enseignantes de planifier des situations d'apprentissage flexibles permettant à chaque élève de participer et d'apprendre de manière optimale et ainsi réduire les obstacles à leurs apprentissages et à leur participation. La DP peut notamment être définie comme une façon organisée, flexible et dynamique d'ajuster l'enseignement et les apprentissages (Tomlinson, 2004). La différenciation serait donc un moyen d'actualiser un projet d'inclusion scolaire, car tel qu'évoqué par AuCoin et Vienneau (2015), elle en serait même le prolongement pédagogique.

1.2 LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE: AU CŒUR DU PROJET INCLUSIF MALGRÉ LES DÉFIS DE SA MISE EN ŒUVRE

La différenciation pédagogique est considérée comme essentielle à un projet d'éducation inclusive. Or, malgré qu'elle soit associée empiriquement à bon nombre de bénéfices, elle comporte aussi plusieurs défis dans sa mise en œuvre.

Plusieurs écrits scientifiques et professionnels suggèrent que la mise en œuvre de l'inclusion scolaire réclame des pratiques de différenciation pédagogique (DP) (Aucoin et Vienneau, 2015; Bergeron et al., 2021; Bonvin et al., 2013; Dixon et al., 2014; Noël et Ogay, 2017; Paré, 2011; Paré et Prud'homme, 2014; Perrenoud, 2005; Prud'homme, 2007; Prud'homme et Bergeron, 2012; Ramel, 2015; Prud'homme et al., 2016a). Dans cette vision, l'enseignant·e favorise la construction de savoirs en organisant l'environnement d'apprentissage pour répondre aux besoins de toutes les personnes apprenantes. Selon la recherche, la DP est associée à de nombreux bénéfices, notamment l'amélioration des résultats scolaires (Elald et Batd, 2016) ainsi que l'augmentation de l'intérêt, de la motivation et de l'engagement des élèves face à leur tâche (Girouard-Gagné, 2016; Harman, 2014; Ismajli et Imami-Morina, 2018; Kirouac, 2010; Pablico, 2016; Roy, 2014; Senturk, 2018). Cependant, les connaissances issues de la recherche font aussi ressortir plusieurs défis dans sa mise en œuvre et il semble pertinent de s'y attarder.

Des pratiques de DP peu mises en œuvre

Un premier défi important à mettre en évidence est le fait que les pratiques de différenciation semblent peu mises en œuvre dans les écoles québécoises. En effet, c'est ce que constate Paré (2011) en analysant les pratiques de 138 enseignant·e·s québécois·es du primaire. Les résultats de cette étude révèlent qu'un tiers seulement des enseignant·e·s sondés différencient leur enseignement et que les pratiques enseignantes se rapprochent souvent de l'enseignement traditionnel planifié pour l'ensemble du groupe. Il est toutefois intéressant de relever que Girouard-Gagné (2016) a effectué une étude sur l'utilisation des pratiques différenciées avec le même outil que Paré (2011) et a obtenu une augmentation de la proportion d'enseignant·e·s qui différencient comparativement aux résultats de Paré en 2011. Or, il en ressort tout de même que seulement 53,25% des 154 enseignant·e·s interrogé·e·s affirment différencier très fréquemment. De même, Bergeron (2014), dans le cadre d'une recherche-action-formation, a étudié le processus de développement de pratiques inclusives d'un groupe d'enseignant·e·s au secondaire et relève que malgré la conscience des participant·e·s de la nécessité d'adapter leur enseignement, les personnes enseignantes différencient peu. Tout comme Paré (2011), les données de Bergeron (2014) concernant les enseignant·e·s révèlent que « leurs modes d'action s'associent plus largement à la transmission de contenus d'apprentissage » (p.269). Le Conseil supérieur de l'éducation (2017) relève aussi que :

« malgré l'implantation d'une réforme qui visait notamment à placer l'élève au centre du système éducatif, on constate que l'organisation actuelle a conservé beaucoup d'éléments normatifs ou peu propices à la flexibilité et à l'adaptation à la diversité des apprenants. Aujourd'hui encore, l'organisation scolaire demeure essentiellement articulée autour de matières d'enseignement séparées, de classes formées d'élèves du même âge, de contenus d'apprentissage annualisés, d'une tâche d'enseignement minutée, identique et uniforme » (p.118).

Au terme des résultats de ces études, force est de constater que malgré les nombreuses recommandations (CSE, 2017; MEES, 2017; MELS, 2014; MEQ, 1999), la DP est encore peu ou mal interprétée par les acteur·rice·s concerné·e·s.

Une posture réactive aux difficultés

Un deuxième défi important à relever concerne une mise en œuvre de la DP s'inscrivant dans une posture réactive aux difficultés. La DP gagne à anticiper les obstacles à l'apprentissage et prévoir des situations qui permettent à tous et toutes de participer, « plutôt que d'envisager les adaptations à la pièce, en fonction du profil de chaque élève » (CSE, 2017, p.87). Or, certains écrits révèlent que la DP se limiterait trop souvent à des interventions réactives à la suite de difficultés manifestées. Dans une telle perspective, l'enseignement est planifié uniformément pour tous les individus et des ajustements ponctuels sont effectués en cours de route pour les élèves qui éprouvent des difficultés, ce qui peut s'avérer complexe et énergivore dans l'action (Bergeron, 2015). Afin de mieux comprendre le sens donné à la DP, Bergeron et al. (2021) ont étudié les représentations de 12 enseignant·e·s du secondaire du Québec. Les

auteur·rice·s concluent en affirmant être préoccupé·e·s par les représentations de plusieurs participant·e·s qui témoignent en partie « d'une logique réactive et déficitaire où la DP consiste principalement à corriger des difficultés par des interventions individualisées auprès d'une catégorie d'élèves considérés comme ayant des besoins particuliers ou qui ne fonctionnent pas « comme les autres » » (p.10). Dans le même ordre d'idées, Roy (2014) a étudié le rôle modérateur de la DP sur le concept de soi et la motivation des élèves du primaire. Les statistiques descriptives de sa recherche révèlent que les enseignant·e·s ont tendance à utiliser des stratégies de DP qui demandent peu de planification et de préparation, comme celles d'ajuster la quantité de travail ou de fournir des outils d'aide supplémentaire plutôt que d'adapter les contenus et les activités d'apprentissage en amont. En somme, lorsque la DP est réfléchie en termes de solution à une difficulté scolaire plutôt qu'en terme d'analyse de rapport au savoir de l'élève (Kahn et Belsack, 2018), elle s'ancre dans une perspective d'individualisation et peut devenir « différenciatrice » (Kahn, 2010, p.92).

Des interventions individualisées

Un troisième défi relié à l'opérationnalisation de la DP est relatif au fait qu'elle s'associe souvent à la mise en œuvre d'interventions individualisées pour répondre aux difficultés des élèves, élément qui vient d'être effleuré dans le paragraphe précédent. La différenciation devrait permettre de concevoir des situations d'apprentissage

flexibles afin de permettre à l'ensemble des élèves de progresser (Prud'homme et Bergeron, 2012). Or, certains écrits scientifiques font remarquer que la DP est trop souvent associée à des réponses individualisées. En effet, l'analyse de Bergeron et al. (2021) a permis de comprendre que les pratiques de différenciation de certain·e·s enseignant·e·s sont des actions « à la pièce » pour un·e élève et rarement pour l'ensemble du groupe. Selon ces auteurs, les ressources des enseignant·e·s sont limitées et il peut être rapidement épuisant de réagir aux difficultés par des réponses individualisées. Par ailleurs, cette conception de la différence consiste à percevoir la difficulté comme un manque à combler et amène donc à appliquer une pédagogie différenciée sous forme de soutien, ce qui peut devenir stigmatisant (Kahn, 2017). Paré et Trépanier (2015, p.250) soutiennent aussi que « cette vision erronée de la différenciation peut engendrer de la frustration professionnelle, car le contexte de classe ordinaire permet difficilement à l'enseignant·e d'intervenir auprès de chacun de ses élèves sur une base individuelle ». En somme, cette perspective d'individualisation, souvent associée au paradigme de l'intégration scolaire, surcharge les enseignant·e·s (CSE, 2017) qui finissent par adopter une vision négative de la diversité et de l'éducation dans un contexte inclusif.

La formation lacunaire des personnes enseignantes

Un quatrième et dernier défi concerne la formation lacunaire des personnes enseignantes. Le développement professionnel continu et soutenu des enseignant·e·s est nécessaire pour les outiller à répondre à la diversité des élèves (Subban, 2006). Or, plusieurs écrits scientifiques évoquent le peu de formation destinée aux enseignant·e·s en regard de la différenciation pédagogique (Dijkstra et al., 2017; Guglielmo Abbati, 2012; Harman, 2014; Ismajli & Imami-Morina, 2018) et il semblerait que les concepts reliés à la DP ne sont pas appliqués et compris de façon uniforme parmi les acteur·rice·s de l'éducation (CSE, 2017). De plus, la DP n'est pas toujours problématisée par les enseignant·e·s, car elle serait devenue un concept qui relève d'une évidence et qui aurait probablement pris racine dans les nombreuses prescriptions ministérielles (Kahn, 2010; Kahn et Belsack, 2018).

Finalement, plusieurs défis ressortent dans la mise en œuvre de la DP, notamment parce qu'elle est majoritairement rattachée au paradigme de l'intégration scolaire qui mène à des interventions individualisées, ce qui alourdit considérablement la tâche enseignante et peut stigmatiser certains élèves. Or, il semble possible de s'éloigner de ces façons de faire en inscrivant la mise en œuvre de la DP dans une perspective inclusive.

1.3 LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE DANS UNE PERSPECTIVE INCLUSIVE

Le mouvement de l'intégration scolaire a été centré sur les élèves à défis particuliers. Selon Noël et Ogay (2017), cela a « certainement contribué à inscrire ou à renforcer la compréhension du concept de différenciation pédagogique en tant que pratique pour certains et non pour tous » (p.213). En effet, la DP peut prendre différentes formes selon le paradigme dans lequel elle s'ancre et, tel que vu précédemment, certaines pratiques peuvent même « avoir des effets néfastes selon la façon dont elles sont orchestrées » (Noël et Ogay, 2017, p.222). Puisque ce n'est que depuis 2017 que le ministère de l'Éducation et des Études supérieures du Québec fait des recommandations précises quant à l'inclusion scolaire, il semble que la DP ait souvent été inscrite dans une perspective d'individualisation relevant du paradigme de l'intégration scolaire. Or, dans le paradigme de l'éducation inclusive, la DP s'éloigne d'une telle posture en adoptant un rapport plus ouvert et positif à la diversité. À cet effet, Prud'homme et al. (2016a) proposent de:

« concevoir la différenciation pédagogique dans une visée inclusive en termes de perspective d'enseignement où la capacité de reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité dans une situation pédagogique contribue aux apprentissages individuels et collectifs, en favorisant la reconnaissance des similitudes et des différences au sein du groupe (intercompréhension) dans un projet partagé d'éducation pour tous (interdépendance) » (p.128).

En ce sens, la DP est essentielle au projet d'inclusion, car elle peut contribuer à plus de justice et d'équité en éducation. En effet, la différenciation dans une perspective inclusive veut nourrir un « vivre ensemble » qui favorise la reconnaissance des différences et des similitudes entre les élèves afin qu'ils soient en mesure de les percevoir comme des ressources (Prud'homme, et al., 2016b). Cette posture se doit toutefois d'adopter une approche critique, comme le rappellent Vidal et al. (2021), afin de ne pas occulter les singularités, mais plutôt de s'intéresser à mieux comprendre ce qui crée l'exclusion dans l'expérience scolaire. Dans ce contexte, il y a donc une conscience de la tension entre la réponse aux besoins individuels et collectifs qui s'appuie sur un désir de création d'une communauté d'apprentissage (Paré et Prud'homme, 2014) où chacun a sa place.

Ainsi, dans cette perspective inclusive, la différenciation n'est ni mécanique ni figée dans une réponse aux difficultés. Elle n'implique pas que l'enseignant propose des tâches différentes pour chacun de ses élèves et n'est pas non plus une stratégie d'enseignement utilisée sporadiquement (Rousseau et al., 2015). La DP articulée dans une perspective inclusive tend à s'éloigner de la vision intégrative porteuse d'une approche individuelle, déficitaire et stigmatisante. En effet, elle privilégie une voie d'action préventive et proactive qui consiste à planifier l'enseignement à priori en fonction de la diversité d'élèves, avant même l'apparition de difficultés (Prud'homme et al., 2021). Dans cette posture, l'idée est de réfléchir préalablement aux obstacles qui

pourraient survenir durant l'apprentissage et d'analyser les contenus à l'étude en fonction des divers besoins des élèves (Kahn, 2017). C'est donc dire qu'en « fonction de la manière dont on conçoit la différence entre élèves, la conception qu'on se fait de la pédagogie différenciée change » (Kahn, 2017, p.3). En effet, selon Rey (2017), plutôt que d'adapter l'enseignement et les objectifs d'apprentissage aux caractéristiques des élèves, la différenciation dans une perspective inclusive s'intéresse au rapport entre les élèves et les spécificités des savoirs. Ainsi, « il ne s'agit plus de concevoir l'élève en difficulté comme un objet à réparer (et dont il faudrait donc connaître le mécanisme interne et les singularités), mais comme sujet auquel on veut faire partager une vision sur le monde » (Rey, 2017, p.6). Il s'agirait donc de réfléchir à priori aux savoirs enseignés, aux compétences visées, aux tâches proposées ainsi qu'aux obstacles à l'apprentissage sans toutefois négliger les singularités des élèves (Kahn, 2017).

La DP inscrite dans une perspective inclusive cherche également à créer un climat d'ouverture à la différence et à favoriser la création d'une communauté d'apprenant·e·s dans la classe où la valeur de chacun·e est reconnue. Dans un tel contexte où il y a une nécessité de répondre à la diversité, l'utilisation de diverses formes de regroupements d'élèves permet de mettre en œuvre une pratique différenciée et inclusive (Massé, 2015). En regroupant les élèves de façons variées, selon les différents besoins ou intérêts qui se manifestent, ceux-ci pourront apprivoiser la différence et constater « qu'il est légitime de consacrer du temps et des efforts d'apprentissage sur différents objets selon

différents besoins qui s'expriment dans leurs parcours et celui de leurs pairs » (Prud'homme et al., 2016a, p.135). En somme, la DP dans une perspective inclusive est porteuse de valeurs démocratiques et d'équité et tente ainsi de concrétiser un meilleur vivre-ensemble. Sa mise en œuvre dans une perspective inclusive permet de sortir de la perspective d'individualisation qui peut mener à la ségrégation et l'exclusion pour plutôt créer un climat d'ouverture, d'acceptation et de valorisation de la diversité.

Or, mettre en œuvre une pratique de DP dans une perspective inclusive, nécessite d'adopter un mode de gestion de classe cohérent avec cette démarche. En effet, selon Kahn (2017), une différenciation qui tient compte des différences nécessiterait une gestion différente de la classe. Il devient alors pertinent de s'interroger sur le type de gestion de classe qui pourrait avoir le potentiel de soutenir la DP en contexte inclusif.

1.4 L'IMPORTANCE DE LA GESTION DE CLASSE POUR SOUTENIR LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE DANS UNE PERSPECTIVE INCLUSIVE

À l'instar de Kahn (2017), Perrenoud (2012) évoque que lorsque l'on désire différencier l'enseignement, il faut assurément organiser le travail autrement dans la classe. La DP nécessite sans contredit une gestion de classe flexible (Tomlinson et Sousa, 2011), car l'organisation du travail y est beaucoup plus complexe. L'enseignant·e est donc une

personne-ressource qui navigue dans « une organisation sans cesse repensée, remaniée, ajustée en temps réel » (Perrenoud, 2012, p.31). En ce sens, Perrenoud (2012) affirme que « même un enseignant chef d'orchestre ne peut piloter en permanence toutes les activités, toutes les interactions. Il ne peut mettre tous les élèves au travail qu'en inventant des dispositifs et des tâches favorisant aussi le travail *autonome* » (p.15). Ces propos viennent confirmer la difficulté à orchestrer la DP et soulèvent que la façon d'organiser le travail, donc le type de gestion de classe, pourrait agir comme levier pour soutenir un enseignement différencié, notamment dans une perspective inclusive. Caron (2008) ajoute que la gestion de classe devrait « permettre aux élèves de jouer un rôle actif dans leurs apprentissages, de se responsabiliser, de développer davantage leur autonomie et de participer activement à la vie de la classe » (p.18). Pidoux (2012) abonde aussi en ce sens en soulignant que la personne enseignante qui met en place des espaces de régulation, tel le conseil de classe, arrive ainsi à prendre du recul par rapport à la gestion des comportements et des problématiques et de cette façon, responsabilise les élèves face à la vie de groupe. En effet, certains auteur·rice·s croient qu'une pratique de DP dans une perspective inclusive devrait miser sur la création d'une communauté d'apprentissage, d'où émane un climat d'entraide et de coopération et d'un environnement favorisant le développement de l'autonomie et de la responsabilisation des élèves (Prud'homme et al., 2016a). C'est dans ces conditions que les élèves pourront contribuer à la gestion et à la prise en compte de la diversité dans une démarche d'entraide et de coopération (Pidoux, 2012). Par conséquent, le style et les

compétences de gestion de classe de la personne enseignante aurait un impact important sur la mise en œuvre de la DP dans une perspective inclusive, celle-ci se réclamant d'un climat de classe axé sur l'autonomie, la responsabilisation et la participation. Or, selon Tomlinson et Sousa (2011), la gestion de classe est souvent perçue par les enseignants comme une façon de contrôler les élèves. De plus, en contexte inclusif, il semble que la gestion de classe représente un défi majeur dans la scolarisation de certains élèves présentant des besoins particuliers (Bergeron, 2014; Bernier et al., 2021b).

1.5 LA PRATIQUE ENSEIGNANTE ACTUELLE EN REGARD DE LA GESTION DE CLASSE

En effet, dans un contexte où l'inclusion est prônée (MÉES, 2017), il est pertinent de considérer que la prise en compte de l'hétérogénéité dans la gestion de classe demeure un défi important pour les enseignant·e·s, notamment avec les élèves présentant des difficultés comportementales, émotionnelles et sociales (PDC) (Bernier et al., 2021b). Selon la méta-synthèse de Rousseau et al. (2015), les élèves PDC représentent effectivement la seule catégorie d'élèves où des réserves explicites sont énoncées à l'égard d'une éducation inclusive. Une récente étude de Gaudreau et al. (2020) a d'ailleurs mis en lumière que les enseignant·e·s québécois et tessinois ont un faible sentiment d'efficacité personnelle (SEP) quant à la gestion des comportements difficiles dans un contexte de classe ordinaire à l'éducation préscolaire et à

l'enseignement primaire. En effet, parmi les cinq dimensions de la gestion de classe du modèle de Gaudreau (2017), les résultats révèlent que la gestion des comportements difficiles est associée au SEP le plus faible, et ce, chez les participants des deux pays (Gaudreau et al. 2020).

La gestion de classe dans un contexte de prise en compte de la diversité des élèves semble effectivement s'associer à différents défis pour le personnel enseignant. À cet effet, en notant que la DP s'inscrit dans un paradigme constructiviste (Harman, 2014), il est intéressant de considérer le projet de recherche doctorale de Dumouchel (2017) qui a analysé les liens que 28 enseignant·e·s constructivistes du primaire établissaient dans leur enseignement entre la didactique des mathématiques et la gestion de classe dans un paradigme constructiviste. Comme ce paradigme ne peut se concrétiser que dans un climat qui mise sur la responsabilisation d'élèves engagé·e·s et impliqué·e·s dans la classe, la chercheuse s'attendait « à ce qu'ils [les enseignant·e·s] aient une conception de la gestion de la classe dans une perspective large d'autonomie et de responsabilisation ». Toutefois, l'analyse des données a révélé que pour la plupart des enseignant·e·s « la gestion de la classe est plutôt synonyme d'un contrôle des comportements opérationnalisé par la mise en place d'un système d'émulation, se situant dans une perspective de gestion de la classe behavioriste » (Dumouchel, 2017).

Dans le même ordre d'idées, Le Fevre (2014), a étudié le concept de risque comme frein possible à un processus de changement en éducation. Ses résultats évoquent que le fait d'accorder plus d'initiative et plus d'importance à la voix des élèves dans leurs activités d'apprentissage est perçu comme un risque par les personnes enseignantes. Plusieurs croient effectivement que dans un contexte où les élèves ont une posture plus active, il est risqué de perdre le contrôle de la classe et évoquent la peur du chaos que cela pourrait créer. Il y a donc lieu de croire que la mise en œuvre de la DP dans une perspective inclusive pourrait être insécurisante pour les enseignant·e·s. Les résultats de la recherche action-formation de Bergeron (2014) vont aussi en ce sens, car il en ressort que les enseignant·e·s de cette étude, cette fois-ci au secondaire, sont réticents à différencier leurs pratiques et à laisser leurs élèves prendre des postures plus actives dans leurs apprentissages, par crainte de voir émerger des comportements difficiles. Une étude plus récente de Bergeron et al. (2021) portant sur les représentations de 12 personnes enseignantes à l'égard de la DP permet d'ailleurs de comprendre que « les enjeux liés à la gestion de classe fragilisent l'exploitation des approches coopératives et plus globalement, la mise en œuvre de la DP » (p.10). Selon plusieurs enseignant·e·s de l'étude, les compétences en gestion de classe sont définitivement une condition à l'opérationnalisation de la DP (Bergeron et al., 2021).

En somme, afin de mettre en œuvre une réelle approche inclusive (Lanaris et al., 2020), il semble pertinent d'explorer les pratiques de gestion de classe de personnes

enseignantes qui réussissent à différencier et donc à prendre en compte l'hétérogénéité dans un contexte inclusif. Sur le plan théorique, il semble y avoir une relation d'interdépendance entre la mise en œuvre de la DP dans une perspective inclusive et la gestion de classe (Fillion et al., 2016). Si plusieurs chercheurs recommandent certaines pratiques (par exemple Fillion et al. (2016) parlent d'un climat favorisant l'autonomie et la responsabilisation), nous n'avons retracé à ce jour aucune démarche de recherche empirique explorant les pratiques effectives de gestion de classe d'enseignant·e·s qui différencient dans cette perspective.

Ainsi, au départ de l'ensemble des constats évoqués dans la problématique, il paraît pertinent de nous attarder dans une posture plus pragmatique à la question générale de recherche suivante : Comment s'opérationnalise la gestion de classe dans la pratique de personnes enseignantes reconnues pour différencier dans une perspective inclusive?

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

L'étude des pratiques de gestion de classe de personnes enseignantes qui différencient dans une perspective inclusive nécessite un éclairage théorique en regard des différents concepts qui y sont reliés. Cet approfondissement théorique vise d'abord à préciser la définition de la différenciation pédagogique et à mieux cerner la perspective inclusive dans laquelle elle s'ancre dans le cadre de la présente recherche. Par la suite, il apparaît nécessaire d'approfondir le concept de gestion de classe et ensuite faire l'état de la situation des pratiques de gestion de classe en contexte inclusif. Ces éléments théoriques amèneront finalement à préciser les objectifs de la recherche.

2.1 LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Dans un premier temps, la différenciation pédagogique (DP) sera définie globalement pour ensuite préciser la perspective inclusive dans laquelle elle peut s'ancrer.

Selon Robbes (2009), l'hétérogénéité existante entre les humains constituerait la principale justification à la mise en œuvre de la DP. En effet, celle-ci serait composée de toutes les mesures qu'un·e enseignant·e peut mettre en place afin de tenir compte des différences entre les élèves (Kahn, 2010). Zakhartchouk (2001) avance toutefois que la DP n'est pas une fin en soi et que « le but est bien l'atteinte par tous d'un objectif, la diversité des parcours étant en réalité un moyen d'aboutir à ce but » (p.19). En effet, Meirieu (1985) considère qu'une certaine flexibilité est nécessaire afin d'éviter une

différenciation « statique », qui enfermerait l'élève dans son individualité. Comme l'évoque Brimjoin (2005), une différenciation réussie est caractérisée par un enseignement flexible et adapté.

Tomlinson (2010) suggère que la différenciation est une philosophie pédagogique en soi et que c'est par les choix pédagogiques de l'enseignant·e, qui ont pour but d'adapter l'environnement ou la pédagogie, qu'il sera possible de répondre aux besoins de toutes et tous les élèves afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage. En effet, tenir compte de l'hétérogénéité qui compose la classe dans la planification et la réalisation de situations collectives d'apprentissage est nécessaire pour aider les élèves à développer leur plein potentiel (CSE, 2017). La différenciation pédagogique serait aussi soutenue par plusieurs stratégies d'enseignement qui rendent le processus d'apprentissage plus actif plutôt qu'axé sur le savoir, comme dans l'enseignement traditionnel (Ismajli et Imami-Morina, 2018). De plus, selon Harman (2014), dans un contexte de DP, l'enseignant·e favorise la construction de savoirs en organisant l'environnement d'apprentissage pour répondre aux besoins de tous les élèves. Ainsi, en mettant en œuvre une pratique de DP, l'enseignant·e crée un environnement d'apprentissage respectueux qui a un impact positif sur la réussite des élèves, mais qui augmente aussi la confiance en soi, le goût d'apprendre et la motivation des élèves (Harman, 2014). La différenciation pédagogique peut aussi être ancrée plus spécifiquement dans une perspective inclusive.

2.1.1 LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE DANS UNE PERSPECTIVE INCLUSIVE

Dans le cadre du présent projet de recherche, la DP sera effectivement traitée selon une perspective inclusive telle que définie par Prud'homme et al. (2016a) qui, rappelons-le, proposent de:

« concevoir la différenciation pédagogique dans une visée inclusive en termes de perspective d'enseignement où la capacité de reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité dans une situation pédagogique contribue aux apprentissages individuels et collectifs, en favorisant la reconnaissance des similitudes et des différences au sein du groupe (intercompréhension) dans un projet partagé d'éducation pour tous (interdépendance) » (p.128).

Lorsque la différenciation pédagogique est réfléchie et planifiée dans une perspective inclusive, il y a un désir de contourner les défis reliés à sa mise en œuvre, énoncés précédemment dans la problématique. Dans cette vision, il y a donc une conscience du risque que la DP puisse être différenciatrice. Dans un contexte d'éducation inclusive, la DP ne concerne pas uniquement des élèves vivant des difficultés; elle vise la progression de tous les élèves et réclame une diversité d'approches et d'outils pédagogiques (Paré et Prud'homme, 2014). La DP dans une perspective inclusive est « indissociable d'un « vivre-ensemble » qui amène les élèves à reconnaître les différences et les similitudes entre eux, à en percevoir la valeur et à les considérer comme des ressources » (Prud'homme et al., 2016a, p.128). Mais surtout, dans cette vision, « le rapport à la diversité de l'enseignant fait l'objet d'une attention explicite dans le but de créer une culture en classe où la différence se métamorphose d'un

problème à une ressource pour apprendre » (Prud'homme et al., 2016a, p.127). La DP inclusive est « fermement inscrite dans un projet démocratique de plus grande justice sociale et d'équité » et « aspire à contrer l'exclusion qui marque encore trop souvent l'expérience scolaire des élèves » (Prud'homme et al., 2021, p.208). Cette perspective inclusive amène donc à favoriser l'expression, les délibérations et les réflexions sur le phénomène de la diversité (Rousseau et al., 2015) afin que la différenciation ne provoque pas de stigmatisation (Kahn, 2017). Selon Prud'homme et al. (2021), loin d'être une forme de nivellement par le bas, la DP inclusive suggère que la personne enseignante « développe ses propres compétences pour intégrer de la *flexibilité* dans les situations pédagogiques, afin que tous les élèves se retrouvent le plus souvent possible face à un défi d'apprentissage qu'ils seront en mesure de réaliser et qui sera signifiant pour eux » (p.208-209). Bergeron et al. (soumis) ont d'ailleurs conduit une étude multicas au secondaire dont l'un des objectifs visait à décrire les éléments constitutifs de la pratique de trois enseignant·e·s reconnu·e·s pour différencier dans une perspective inclusive. Il en ressort, entre autres, que la DP inclusive exige un important travail de planification s'appuyant sur une fine connaissance du curriculum et sur la croyance qu'il est possible d'en déroger. Par exemple, un enseignant évoque qu'il ajuste son calendrier pour évaluer sommativement ses élèves lorsqu'il les sait aptes à réussir, tandis qu'un autre donne de nombreuses rétroactions et permet ensuite à ses élèves de soumettre leurs travaux à plusieurs reprises afin de pouvoir apporter des modifications à la suite des commentaires. Les résultats de l'étude de Bergeron et al.

(soumis) mettent aussi en lumière que les enseignant·e·s ont recours à une variété de stratégies pédagogiques pour répondre aux besoins anticipés et émergents dans le processus d'apprentissage de leurs élèves tout en permettant de rejoindre les intérêts et les idées de ces dernier·ère·s. En somme, la DP des enseignant·e·s s'inscrit dans une posture d'écoute et d'ouverture vis-à-vis ce qui se présente pour l'élève en situation d'apprentissage. Dans ce contexte, « l'attention est centrée sur les savoirs en construction et sur la recherche des meilleurs moyens pour soutenir l'apprentissage et aider tous les élèves à relever les défis » (Bergeron et al., soumis). D'ailleurs, les enseignant·e·s de l'étude soutiennent que le climat de classe est un élément fondamental d'une pratique de DP inclusive et c'est ce qui nous amène à traiter aussi de la gestion de classe.

2.2 LA GESTION DE CLASSE

Il sera ici question de définir l'évolution du concept de gestion de classe, pour ensuite préciser comment elle peut s'inscrire en cohérence avec une perspective inclusive.

Selon Archambault et Chouinard (2022), le concept de gestion de classe a été marqué par trois grands courants théoriques : humaniste, behavioriste et cognitiviste. Les auteurs associent le courant humaniste à Thomas Gordon et Carl Rogers. Le premier préconise l'autonomie et la responsabilisation de l'élève et le second accorde une

grande importance au groupe ainsi qu'à son fonctionnement démocratique. Parallèlement, le courant béhavioriste se développe et est associé à la modification du comportement et aux principes du conditionnement. À partir des années 1990, le courant cognitiviste apporte un nouvel éclairage sur les approches de la gestion de classe en faisant ressortir des travaux portant sur l'apprentissage social et la motivation scolaire. Au cours des dernières années, la psychologie cognitive a apporté de nouvelles connaissances et il fût alors mis en évidence que « l'autocontrôle et l'autodétermination sont des variables prépondérantes dans le processus d'apprentissage » (Archambault et Chouinard, 2022, p.11). Selon ces auteurs, un nombre important de recherches confirme alors l'importance des concepts de métacognition et de motivation lorsqu'il est question de gestion de classe. Finalement, il existe plusieurs courants dans le domaine de la gestion de classe. Néanmoins, à l'heure actuelle il est surtout recommandé d'adopter une approche pluraliste, car « bien que certaines approches et certains styles de gestion de classe soient plus recommandables que d'autres, aucun de ceux-ci ne permet de gérer l'ensemble des situations qui peuvent survenir en classe dans un contexte de diversité des besoins » (Gaudreau, 2017, p. 27). Il s'agirait donc d'utiliser une variété d'approches et de stratégies de gestion de classe en fonction d'analyses rigoureuses des situations afin de répondre aux différents besoins des élèves (Gaudreau, 2017).

Il existe effectivement plusieurs conceptions et définitions de la gestion de classe ainsi que différents modèles auxquels se référer. Nous présenterons donc ici quelques modèles et définitions qui ont retenu notre attention et qui nous ont permis de camper notre objet d'étude, soit les pratiques de gestion de classe d'enseignantes qui différencient dans une perspective inclusive.

Archambault et Chouinard (2022) définissent la gestion de classe comme: « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants ont recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices à l'apprentissage et à l'enseignement » (p.13). Pour ces auteurs, la gestion de classe est ce qui amène la personne enseignante à organiser et diriger les activités du groupe ainsi qu'à réguler les rapports sociaux au sein de ce même groupe.

Pour sa part, Gaudreau (2017) définit le concept de gestion de classe comme étant :

« [...] l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves dans le but d'établir, maintenir ou restaurer un climat favorisant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences » (p.7).

Cette définition fait ressortir l'importance accordée à la participation des élèves afin de favoriser leur engagement. Comme la gestion de classe influence grandement l'apprentissage des élèves (Cornelius-White, 2007), Gaudreau (2017), propose un modèle présentant cinq composantes liées à la gestion de classe qui permettent selon

elle de faire des choix judicieux afin d'effectuer des interventions proactives. La première composante concerne la gestion des ressources et renvoie à la gestion de l'espace, du temps et du matériel ainsi qu'à la gestion des ressources humaines et technologiques disponibles pour l'enseignant·e et les élèves. La deuxième composante se résume à l'établissement d'attentes claires par des consignes efficaces et amène la personne enseignante à clarifier les attentes quant aux règles et aux routines ainsi qu'à enseigner les procédures. La troisième composante renvoie au développement de relations sociales positives en classe afin de favoriser la collaboration et le maintien d'un climat de respect. La quatrième composante est relative au maintien de l'attention et de l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage et met de l'avant l'importance de la participation active des élèves et la différenciation de l'enseignement. Finalement, la cinquième composante concerne la gestion des comportements d'indiscipline qui elle, « ne devrait occuper qu'une petite place dans la gestion de classe » si l'emphase est mise sur les quatre premières composantes. Selon Gaudreau (2017), avoir une vision claire de chacune de ces composantes permet de prévenir l'émergence de problèmes de comportement. Or, à l'inverse, une mauvaise gestion de classe peut contribuer au développement de difficultés comportementales ou à leur maintien (MELS, 2015). L'application de ces cinq composantes de la gestion de classe aurait par ailleurs « le potentiel de réduire les situations d'exclusion de la classe ordinaire et, par le fait même, d'accroître la participation et l'apprentissage de tous les élèves » (Gaudreau, et al., 2016, p.150). En effet, Bergeron (2018) et Gaudreau (2017)

suggèrent de penser la gestion de la classe en termes d'environnement et de situations d'apprentissage, de manière proactive, plutôt qu'en termes de contrôle des comportements, de manière réactive. La gestion d'une classe qui accueille la diversité, se réclame donc d'un environnement d'apprentissage respectueux qui suscite l'intérêt et l'engagement des élèves (Gaudreau, 2011).

Lorsqu'il est question de gestion de classe, il est aussi question de l'exercice de l'autorité. L'autorité en éducation est un concept polémique ayant fait l'objet de plusieurs écrits. Par ailleurs, comme il y a différentes conceptions de la gestion de classe, il y a aussi plusieurs façons d'exercer l'autorité, celles-ci n'ayant pas toutes le même effet sur les élèves. Dans cet ordre d'idées, Lanaris et Dumouchel (2020) soutiennent qu'une personne enseignante peut exercer son autorité de trois différentes façons, selon son propre rapport aux normes. L'enseignant·e autoritariste croit que l'obéissance aux normes est primordiale et intervient donc de façon autoritaire. L'enseignant·e qui est plutôt de type permissif ne fait pas la différence entre la liberté et le laisser-aller et aura donc une autorité dite évacuée. À mi-chemin entre l'autorité autoritariste et l'autorité évacuée, il y a l'autorité qualifiée d'éducative pour son rôle central dans la qualité de la relation éducative. Dans cette section, il sera question de la pratique de l'autorité éducative et les prochaines personnes autrices qui seront

présentées se distinguent donc par leur conception de l'autorité et de la place accordée aux élèves dans la classe.

Robbes (2020) apporte sa contribution au champ conceptuel de la gestion de classe en développant le concept d'autorité éducative qui, selon lui, se construit dans une relation de confiance. Robbes (2020) soutient donc que c'est dans l'établissement de cette relation de confiance que les élèves accorderont la légitimité de l'autorité. Il définit ainsi l'autorité éducative comme:

« une relation transitoire articulant l'asymétrie *et* la symétrie entre une enseignant et un élève, qui naît d'une volonté d'influencer de la part du détenteur de l'autorité statutaire et recherche la reconnaissance de celui sur qui elle s'exerce, par l'obéissance et le consentement, en visant qu'il s'engage dans un processus d'autorisation de soi » (Robbes, 2016, p.34).

Pour l'auteur, l'autorité a donc une dimension sociale en ce sens où l'enjeu est toujours de maintenir un lien avec l'autre et d'éviter de se retrouver dans une posture où l'on doit demander la soumission.

Selon Lanaris et Dumouchel (2020) l'enseignant·e qui exerce une autorité éducative « a compris que les normes sont nécessaires au bon fonctionnement d'une collectivité » (p.107) et a recours au pouvoir sans chercher à contrôler. Selon les autrices, ce type d'enseignant·e est qualifié·e de démocratique et « amène aussi [ses élèves] à respecter

les règlements non pas parce qu'ils le doivent mais parce qu'ils en sont venus à le souhaiter » (p.110). Ainsi, l'instauration d'un climat démocratique, « où les élèves sont partie prenante de l'établissement de l'ordre et qu'ils y adhèrent de leur propre volonté » (p.113), devient primordial pour établir une relation éducative de qualité (Lanaris et Dumouchel, 2020). Ce climat s'établit donc dans un esprit de partage du pouvoir entre la personne enseignante et les élèves et dans lequel ces dernières ont accès à des espaces de discussion qui accordent de l'importance à l'opinion des élèves (Lanaris et Dumouchel, 2020).

Dumouchel et Lanaris (2020) soutiennent d'ailleurs qu'elles incluent les visées d'autonomie, d'émancipation et de responsabilisation dans leur définition de la gestion de classe qu'elles qualifient de responsabilisante et qu'elles conçoivent comme :

« l'ensemble des pratiques éducatives que les enseignant[e]s, pour et avec les élèves, conçoivent, organisent et réalisent afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer les conditions qui favorisent l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences » (p.294).

Les autrices accordent une grande importance au concept de responsabilisation dans la gestion de classe et considèrent primordial que la personne enseignante mette en place des conditions de responsabilisation de l'élève, dont la reconnaissance de ses pouvoirs.

Or, dans le contexte de ce projet de recherche, il semble pertinent de considérer que :

« les pratiques inclusives psychopédagogiques, en lien avec la gestion de classe notamment, ont donc un rôle important à jouer dans le processus d'inclusion scolaire optimal, et ce, tant pour l'élève que pour l'enseignant » (Lanaris et al., 2020).

Ainsi, la gestion de classe jouerait un rôle important dans le déploiement de pratiques inclusives. Selon Lanaris et al. (2020), dans le cadre d'une approche inclusive, l'accent n'est pas mis uniquement sur les manifestations comportementales de l'élève. Or, les autrices admettent que ce n'est pas une tâche facile pour les personnes enseignantes qui peuvent interpréter les comportements dérangeants comme un affront personnel. C'est d'ailleurs dans ces contextes qu'une approche centrée sur les manques est souvent adoptée (Lanaris et al., 2020). Les autrices ajoutent notamment que « certains enseignants peuvent avoir l'impression que l'inclusion est à la source des problèmes de fonctionnement du groupe et attribuer la responsabilité de tout ce qui ne fonctionne pas aux élèves présentant des difficultés d'adaptation » (p.76).

Tel qu'évoqué précédemment, dans un contexte d'éducation inclusive, « où l'école cherche à s'adapter à priori à la diversité des élèves dans leur ensemble » (CSE, 2017, p.5), la prise en compte de cette hétérogénéité représente effectivement un défi important pour les personnes enseignantes. Bernier et al. (2021b) abondent d'ailleurs dans le même sens en déclarant que « la scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales et émotionnelles (PDC) représente un défi de taille pour plusieurs systèmes éducatifs ayant pris un virage inclusif dans les dernières années »

(p.167). Les auteur·rice·s précisent aussi que les élèves PDC sont souvent confrontés à une diversité de pratiques de gestion de classe en raison de la nature et de l'intensité de leurs difficultés (Bernier et al., 2021b). Or, il semble important de souligner que les résultats de recherche de Bernier et al. (2021b) précisent « que le recours aux pratiques de gestion de classe efficaces tend à ralentir l'exclusion des élèves vers les classes d'adaptation scolaire » (p.128).

Finalement, la gestion de classe est importante à considérer dans un contexte d'inclusion et devrait permettre de fournir à l'ensemble des élèves un climat propice aux apprentissages favorisant aussi le bien-être et l'émancipation. De plus, plusieurs pistes d'action en gestion de classe dans une perspective d'inclusion sont évoquées, mais aucuns résultats de recherches empiriques qui se sont attardées à comprendre ce travail chez des personnes enseignantes qui différencient dans une perspective inclusive n'ont été repérés. Pour terminer, en considérant qu'il est important d'aider les enseignant·e·s à mieux ancrer leurs pratiques de différenciation dans une perspective d'éducation inclusive et que la gestion de classe doit soutenir ce travail, les objectifs spécifiques de ce projet ont été ciblé ci-dessous afin de répondre à la question de recherche suivante : Comment s'opérationnalise la gestion de classe dans la pratique de personnes enseignantes reconnues pour différencier dans une perspective inclusive?

Objectifs de recherche

1. Décrire les pratiques de gestion de classe exploitées par des personnes enseignantes reconnues pour différencier dans une perspective inclusive.
2. Décrire les relations entre la gestion de classe et la différenciation pédagogique telles que perçues par des personnes enseignantes reconnues pour différencier dans une perspective inclusive.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce projet de recherche poursuit l'objectif général de mieux comprendre comment s'opérationnalise la gestion de classe dans la pratique de personnes enseignantes reconnues pour différencier dans une perspective inclusive. À ce jour, aucune démarche de recherche empirique sur cet objet n'a été retracée. Dans la première section de ce chapitre, l'adoption d'une posture de recherche qualitative/interprétative sera justifiée. Les outils méthodologiques seront ensuite présentés, puis les décisions relatives à l'opérationnalisation méthodologique seront abordées. Il sera alors question des modalités de recrutement et de collecte de données, de la description des participantes ainsi que de l'analyse des données.

3.1 Une posture de recherche qualitative/interprétative

La recherche qualitative permet d'étudier le vécu humain dans une ouverture à la différence et à la découverte de ce qui n'est pas encore connu (Guillemette et al., 2016). L'objet d'étude n'est donc pas seulement la personne, mais aussi son vécu, la conscience qu'elle en a et le contexte dans lequel elle se trouve. Paillé (2007) présente d'ailleurs la recherche qualitative comme une « méthodologie de la proximité ».

Guillemette et al. (2016) expliquent que même si le vécu de chaque humain est unique, la recherche qualitative permet aussi à d'autres personnes de mieux comprendre ce qu'elles-mêmes vivent. En proposant une compréhension de ce phénomène, la

personne chercheuse propose des résultats transférables, par exemple à d'autres situations semblables, mais non généralisables (Guillemette et al., 2016). En fait, selon (Guillemette et al., 2016) :

« le principe épistémologique au fondement de toute recherche qualitative est que les personnes les mieux placées pour nous aider à comprendre le phénomène que nous voulons étudier sont les personnes qui vivent le phénomène en question et qui sont capables d'en parler » (p.16).

Il y a dans cette affirmation une conscience de la complexité de l'acte d'enseigner, une considération de la personne qui pose ces gestes pédagogiques et réflexifs et donc, une reconnaissance de l'expertise pratique. Ainsi, cette recherche s'inscrit dans un esprit de collaboration entre une expertise pratique et une expertise théorique où l'objectif ultime consiste à construire de nouveaux savoirs. Plus spécifiquement, dans une visée où il y a un désir de mieux comprendre le rôle de la gestion de classe dans la pratique de différenciation inclusive des personnes enseignantes, il semble essentiel de considérer le vécu et le discours de ces personnes en regard de ce contexte d'enseignement. La recherche qualitative s'enracine donc notamment dans le courant épistémologique de l'approche compréhensive (Paillé et Mucchielli, 2021) et il y a ici une volonté de comprendre en profondeur l'objet d'étude.

Considérant les objectifs de recherche poursuivis, il semble donc approprié d'inscrire la démarche de cette recherche dans un paradigme qualitatif/interprétatif. L'intérêt de

ce type de recherche est justement qu'il permet de comprendre la complexité des interactions que les personnes participantes établissent avec leur environnement et de mieux comprendre le sens que ces personnes accordent à leur expérience (Savoie-Zajc, 2018). De plus, la recherche qualitative/interprétative suscite « l'engagement des praticiens, car les problématiques de recherche abordées sont proches des problématiques professionnelles rencontrées » (Savoie-Zajc, 2018, p.192). Aussi, la recherche qualitative/interprétative permet de démontrer une forme de respect et de valorisation aux personnes participantes, car elle met en évidence la complexité de leurs pratiques et les limites qu'elles rencontrent dans l'exercice de leurs tâches (Savoie-Zajc, 2018). L'autrice souligne d'ailleurs l'importance de la relation entre la personne chercheuse et la personne participante alors que la recherche se déroule dans le milieu naturel de cette dernière.

Aussi, selon Guillemette et al. (2016), la recherche qualitative amène à prendre une distance avec son propre vécu afin de pouvoir s'approcher du vécu de l'autre. Pour la chercheuse, cet exercice fût l'occasion de réfléchir à sa part de subjectivité dans ce projet de recherche, en collaboration avec son comité de direction, et ainsi faire des choix méthodologiques judicieux. En effet, tel que stipulé par Guillemette (2018) « l'objectivité est opérationnalisée par la réflexivité du chercheur, c'est-à-dire par une mise au jour systématique des procédures méthodologiques de collecte et d'analyse des

données » (p.5). Les prochaines sections porteront donc justement sur les choix méthodologiques réfléchis qui ont été faits dans le cadre de cette recherche.

3.2 Les outils méthodologiques

Concernant le choix des outils méthodologiques, ceux-ci dépendent souvent de la sensibilité et de la personnalité de la personne chercheuse ainsi que de sa façon d’appréhender l’objet d’étude (Guillemette, 2018). Savoie-Zajc (2018) ajoute que la démarche souple et émergente de la recherche qualitative/interprétative permet d’ailleurs au chercheur ou à la chercheuse d’orienter la collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche et d’employer des outils qui favorisent aussi l’interaction avec la personne participante. En effet, les outils doivent permettre de détailler des phénomènes et d’en comprendre la signification du point de vue des participant·e·s (Fortin et Gagnon, 2016). Dans cette section, le choix des outils méthodologiques seront explicités.

3.2.1 L’entretien

Savoie-Zajc (2018) définit l’entretien comme « une interaction verbale entre des personnes 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 présence » (p.200). Il existe différentes

formes d'entretien : dirigé, semi-dirigé et non dirigé. Ces entretiens peuvent être réalisés de façon individuelle ou en groupe de plusieurs personnes. Selon Gaudet et Robert (2018), la directivité des entretiens fait référence au niveau de contrôle exercé par la personne chercheuse qui conduit l'entretien et à l'utilisation plus ou moins stricte du canevas d'entretien. Ainsi, lorsqu'un entretien dirigé est réalisé, le canevas qui comprend une série de questions ouvertes sera préparé avant la période de collecte de données et, tel que l'évoque Savoie-Zajc (2018), une grande uniformité est attendue d'un entretien à l'autre. Dans le cas d'un entretien semi-dirigé, le canevas d'entretien contient une liste de thèmes qui proviennent du cadre théorique et qui sont déterminés à l'avance. L'ordre, la nature des questions, les détails abordés et la dynamique peuvent différer, même si une certaine constance est assurée d'un entretien à l'autre (Savoie-Zajc, 2018). Conduire un entretien non dirigé, implique finalement de définir un thème ou une consigne générale de départ qui sera similaire d'un entretien à l'autre, mais qui peut être formulée différemment (Gaudet et Robert, 2018). La personne participant à la recherche peut donc organiser ses propos selon une logique tout à fait personnelle (Savoie-Zajc, 2018).

Dans le cadre du présent projet de recherche, l'entrevue semi-dirigée a été privilégiée comme premier outil de collecte de données pour donner accès au discours des personnes participantes. Ce type d'entretien est effectivement considéré pertinent pour amener les personnes participantes à décrire leur expérience avec profondeur et pour

explorer leurs perceptions d'un phénomène, tout en permettant un certain partage du contrôle de la production du récit entre les participant·e·s et la personne chercheuse (Gaudet et Robert, 2018). Le canevas d'entretien est élaboré à partir du cadre conceptuel afin de garantir qu'il n'y aura pas d'escamotage de thèmes importants, mais permet tout de même une certaine souplesse lorsque de nouvelles pistes émergent ou pour simplement formuler des relances sur un thème (Gaudet et Robert, 2018). La conduite d'un entretien semi-dirigé requiert des habiletés de communication, notamment l'écoute active, car il peut parfois être nécessaire de revenir sur ce qui mérite d'être approfondi ou validé (Fortin et Gagnon, 2016). L'entretien individuel paraît aussi plus approprié pour le présent projet de recherche, considérant le petit échantillonnage et l'intérêt porté à la profondeur ainsi qu'à l'unicité des individus, des contextes et des phénomènes.

3.2.2 Le canevas d'entretien pré observation

Les personnes enseignantes ont été invitées à s'exprimer sur leur travail de différenciation inclusive et leurs pratiques de gestion de classe dans un premier entretien individuel semi dirigé qui comprend 27 questions (voir appendice A). Dans cette section, les grandes lignes qui ont guidé l'élaboration du canevas seront présentées.

Le canevas est divisé en cinq sections. La première est une **section introductive** et permet de brosser un portrait général de chacune des personnes participantes afin de connaître leurs motivations pour avoir choisi de faire carrière en enseignement, leur cheminement professionnel ainsi que le nombre d'années d'expérience en enseignement qu'elles ont. La dernière question de cette section permet finalement de mieux comprendre leur contexte de classe au moment de la collecte de données. Cette section permet donc de mieux connaître la personne participante tout en créant un climat de confiance qui lui permettra d'être à l'aise de répondre aux questions qui suivront (Fortin et Gagnon, 2016).

La deuxième section traite des **représentations générales de l'enseignement, de la différenciation pédagogique et de la diversité** des personnes participantes. Bien que les individus participant à la recherche soient sélectionnés pour leur pratique de DP inclusive, cette section permet d'approfondir et de mieux comprendre leurs pratiques enseignantes en ce sens. De plus, comme la vision et la prise en compte de la diversité sont des éléments importants à considérer dans une perspective inclusive, il semble pertinent d'entendre leur vécu en ce sens.

La troisième section aborde les **représentations générales des pratiques de gestion de classe et des choix d'interventions pédagogiques**. Cette section vise à faire verbaliser les personnes enseignantes sur leurs pratiques de gestion de classe dans leur

contexte de différenciation et permettra de mieux comprendre le climat de classe qu'elle cherche à créer.

La quatrième section porte sur **les 5 composantes de la gestion de classe de Gaudreau (2017)**. En effet, le modèle de Gaudreau (2017), présenté dans le chapitre du cadre conceptuel, fût utilisé car il nous semblait complet vu son approche pluraliste et que ses composantes y sont bien définies. Le modèle a donc servi de guide pour l'entretien en nous assurant de couvrir suffisamment large pour arriver à bien comprendre et décrire les pratiques de gestion de classe des personnes participantes dans leur contexte de DP inclusive. Dans cette section, il est donc question de la gestion des ressources, de l'établissement des attentes, du développement de relations positives, de l'attention et l'engagement des élèves et des comportements d'indiscipline.

La cinquième section permet **d'explorer la relation entre la gestion de classe et la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive**. Cette section vise à amener les personnes participantes à verbaliser leur point de vue quant à l'établissement d'un lien entre la gestion de classe et la DP inclusive, ce qui correspond au deuxième objectif spécifique de ce projet de recherche. La section comporte une seule question, mais elle est ouverte et permet donc d'explicitier plus en profondeur. L'ensemble des réponses à ces questions sont enregistrées afin que les entretiens

puissent ensuite faire l'objet d'une transcription des données en verbatim et ainsi faciliter l'analyse de ces données. Finalement, Savoie-Zajc (2018) rappelle que :

« s'engager dans une entrevue consiste donc à entrer en contact avec un interlocuteur, à rechercher un accès à l'expérience de l'autre, à cerner ses perspectives au sujet des questions étudiées et à tenter de les comprendre, et ce, d'une façon riche, descriptive et imagée » (p.201).

Or, cet outil méthodologique comporte aussi certaines limites, car la relation entre la personne participante et la personne chercheuse ainsi que le désir de rendre service ou de bien paraître devant l'intervieweur·euse peut affecter la qualité de l'entretien (Savoie-Zajc, 2018). Pour ces raisons, « dans une recherche qualitative/interprétative, les chercheurs jumellent souvent plusieurs modes de collecte de données; ainsi, en associant par exemple l'observation et l'entrevue, ils évitent les biais de l'une et de l'autre prises séparément » (Savoie-Zajc, 2018, p.202). La prochaine section sera donc consacrée au deuxième outil méthodologique, soit l'observation.

3.2.3 L'observation

La personne qui fait de l'observation tente de s'approcher le plus près possible de son objet d'étude, sinon carrément y prendre part (Gaudet et Robert, 2018). Pour cette raison, nous avons choisi d'utiliser l'observation comme deuxième outil de collecte de données, afin de pouvoir observer dans l'action les représentations des personnes enseignantes qui sont ressorties dans les entretiens. En effet, selon Savoie-Zajc (2018),

l'entretien et l'observation sont des modes de données complémentaires dans un contexte de recherche qualitative/interprétative. Ainsi, pour chaque personne participante, une journée d'observation était prévue. Tout comme pour l'entretien, il existe différents types d'observation. Gaudet et Robert (2018) parlent d'**observation ouverte** qui repose sur une grille d'observation minimaliste et fluide qui peut aussi continuer de se développer au fil du temps passé sur le terrain. Selon les auteurs, ce type d'observation amène la personne chercheuse à « accepter de se laisser surprendre par le terrain » (p.86). À l'opposé, l'**observation dirigée** impose l'utilisation d'une grille d'observation fixe et détaillée (Gaudet et Robert, 2018). Fortin et Gagnon (2016) traitent pour leur part de deux types de méthodes d'observation dites non structurées; l'observation non participante et l'observation participante. Dans le cas de l'**observation non participante**, les autrices expliquent que la personne chercheuse se situe à l'extérieur du groupe pour décrire ce qu'elle observe et joue donc un rôle passif. « Cette méthode est flexible et permet à l'observateur d'obtenir une meilleure compréhension de la complexité d'une situation tout en favorisant la conceptualisation du problème de recherche » (Fortin et Gagnon, 2016, p.317). Dans le cas où la personne observatrice s'intègre au groupe, il s'agit alors d'**observation participante**. Ce type d'observation permet à la personne chercheuse de s'imprégner personnellement dans le milieu des participant·e·s « en vue d'observer directement comment ceux-ci réagissent dans des situations sociales données » (Fortin et Gagnon, 2016, p.317). L'un des défis majeurs de l'observation participante réside dans l'acceptation de la personne

chercheuse par les individus participants. Dans le contexte de notre étude, nous avons choisi d'opter pour une méthode d'observation non participante, car l'un de nos objectifs de recherche est de décrire les pratiques de gestion de classe des personnes enseignantes. La participation en classe de la personne chercheuse aurait pu exercer une influence sur les élèves et donc sur la gestion de la classe.

Ainsi, le choix d'une méthode d'observation non participante permet de faire preuve de discrétion et de cette façon, influencer le moins possible la dynamique de la classe. Notre méthode d'observation est aussi ouverte, car une grille d'observation a été créée avant la collecte de données sur le terrain, mais elle a plutôt été conçue « comme une liste d'éléments qu'il faut avoir en tête pour diriger notre attention sur le terrain » (Gaudet et Robert, 2018, p.91). Cette grille d'observation (voir appendice B) contient d'abord un canevas pour faciliter l'organisation des notes en fonction de chacune des périodes de la journée. Cette section est divisée en quatre parties ; la phase de préparation, la phase de réalisation, la phase d'intégration et un espace consacré à la prise de notes particulières. À la fin de cette grille se trouve une page qui contient une liste de pistes d'observation relatives à la gestion de classe. Cette liste sert de repère pour aider la chercheuse à cibler son regard sur des éléments qui proviennent du cadre théorique. La liste comporte six sections qui tiennent sur une page. La première section concerne **les aspects généraux** et rappellent d'observer les représentations de la personne enseignante ressorties dans l'entrevue. La deuxième section concerne **l'expression des attentes et des règles de classe** et invite à porter attention aux

routines, aux règles établies et à l'expression des consignes. La troisième section porte sur **la gestion des ressources matérielles et de l'environnement** et invite à poser le regard sur des éléments tels que la gestion du temps et les moyens utilisés, le déroulement de la journée affiché et présenté ainsi que l'organisation physique de l'environnement. La quatrième section vise **le soutien des relations positives** et propose d'observer par exemple, l'accueil des élèves, la coopération, l'entraide et l'interdépendance des élèves, le niveau d'autonomie et de responsabilisation des élèves, le partage du pouvoir et la place des élèves dans la classe. La cinquième section concerne la façon de **capter et maintenir l'attention des élèves** et invite à prendre connaissance des interventions pour engager ou recentrer les élèves dans l'apprentissage, des possibilités de faire des choix et des types de regroupements. La dernière section propose de porter attention aux **interventions face à l'indiscipline**, plus précisément aux stratégies pour la résolution de problèmes ou de conflits en classe et aux réactions face aux comportements dérangeants ou improductifs.

Néanmoins, ces éléments n'ont pas à être tous pris en compte, car l'observation ouverte laisse place à la flexibilité sur le terrain. Cette liste non exhaustive se veut donc une forme de soutien à la personne observatrice qui pourra s'y référer si elle en ressent le besoin. En effet, tel que l'avance Savoie-Zajc (2018) « le chercheur peut préparer et amorcer son observation avec des points de repère en tête, des définitions conceptuelles,

opérationnalisées en comportements, mais c'est véritablement sur le site qu'il raffinerait son outil d'observation » (p.203).

3.2.4 Le canevas d'entretien post observation

Pour chacune des personnes participantes, un deuxième entretien semi-dirigé est prévu à la fin de la journée d'observation. En effet, le modèle méthodologique de la recherche qualitative/interprétative propose que la collecte de données s'effectue simultanément à l'analyse des données (Savoie-Zajc, 2018). La chercheuse prévoit donc un moment avec la personne participante à la fin d'une journée d'observation pour clarifier des éléments observés et permettre une meilleure compréhension des pratiques de gestion de classe. Les questions portent alors sur des observations objectives et sont formulées de façon neutre. « Le chercheur est alors en position de valider avec les répondants, de façon constante et continue, le bien-fondé des concepts explicatifs qui se dessinent et d'en vérifier l'envergure et la valeur » (Savoie-Zajc, 2018, p.205). Cet exercice permet aussi de prendre conscience des biais possibles de la personne chercheuse et assure une certaine rigueur à la collecte des données. Un canevas d'entretien post observation (voir appendice C) a donc été élaboré pour préparer la chercheuse à formuler des questionnements précis et neutres tout en laissant l'ouverture à l'émergence de questionnements sur des éléments observés durant la journée.

3.3 Les choix méthodologiques

Cette section présente dans un premier temps, les modalités de recrutement et la collecte des données, dans un deuxième temps, la description des personnes participantes et de leur contexte scolaire et finalement, dans un troisième temps, les étapes de traitement et d'analyse des données.

3.3.1 Le recrutement et la collecte des données

Dans une recherche qualitative/interprétative, le choix du groupe de participants, doit se faire de façon réfléchie. Savoie-Zajc (2018) soutient effectivement que la personne chercheuse doit établir « un ensemble de critères provenant du cadre théorique afin d'avoir accès, pour le temps de l'étude, à des personnes qui partagent certaines caractéristiques » (p.198). Pour cette autrice, un échantillon rigoureux est délimité par quatre critères : 1) il est intentionnel et constitué en fonction des objectifs de la recherche; 2) il est balisé sur le plan théorique et justifié; 3) il est en cohérence avec les postures épistémologiques et méthodologiques et 4) il traduit un souci éthique. Le choix de l'échantillon est donc conscient et volontaire, car c'est la compétence des participant·e·s qui est perçue pertinente par la personne chercheuse au regard de la problématique de recherche (Savoie-Zajc, 2018). Dans le cadre de notre recherche, trois personnes participantes sont requises afin de pouvoir comparer les données, mais aussi pour permettre une étude en profondeur de l'objet de la recherche, soit les

pratiques de gestion de classe de personnes enseignantes qui différencient dans une perspective inclusive. Ainsi, des critères de sélection généraux d'inclusion et d'exclusion ont été préalablement établis et une démarche de certification éthique a été conduite afin d'assurer qu'il n'y aurait aucun préjudice. Concernant les critères d'inclusion, il a été entendu que la personne enseignante devait détenir minimalement une formation en éducation, être titulaire d'une classe du primaire dans une école publique et être employée par un CSS faisant partie des régions administratives de la Capitale-Nationale ou de la Mauricie afin de faciliter les déplacements de la chercheuse. La personne enseignante devait aussi être reconnue dans son milieu comme étant une personne se démarquant sur le plan de la DP et de l'inclusion (collègue, orthopédagogue, conseiller·ère pédagogique, direction ou professeur·e-chercheur·euse). Afin d'avoir un échantillon diversifié, les trois personnes enseignantes devaient aussi provenir de contextes différents (niveau, région administrative, indice de défavorisation, etc.). En ce qui a trait aux critères d'exclusion, les spécialistes étaient exclu·e·s de cette recherche. Nous recherchions effectivement des personnes enseignantes titulaires afin de faciliter l'observation des manifestations de la gestion de classe dans la pratique d'une personne enseignante qui œuvre à temps complet auprès d'un groupe classe relativement stable depuis le début de l'année. Les personnes enseignant à l'éducation préscolaire étaient aussi exclues en raison du contexte de classe très différent des autres niveaux, ce qui aurait pu complexifier la triangulation des données.

Afin de recruter des personnes enseignantes qui différencient dans une perspective inclusive au primaire, l'échantillonnage par réseaux, aussi appelé « échantillonnage en boule de neige » (Fortin et Gagnon, 2016) a été privilégié. Une lettre de présentation du projet (voir appendice D) a donc été acheminée par courriel aux conseillers pédagogiques et aux directions d'école des centres de services scolaires de la Capitale nationale et de la Mauricie pour obtenir des recommandations. Afin de faciliter la démarche de recommandation, cette lettre contenait des exemples de manifestations d'une pratique de différenciation dans une perspective inclusive (voir appendice D). Un message de recrutement a aussi été envoyé en privé sur Facebook (voir appendice E) à des personnes administratrices de groupes de personnes enseignantes. Quelques professeur·e·s chercheur·euse·s ont aussi été sollicité·e·s.

Pour chaque recommandation, la chercheuse a contacté la personne qui recommande afin d'explorer les concordances entre la pratique de la personne enseignante recommandée et les critères permettant d'identifier un travail de DP dans une perspective inclusive. Ensuite, la chercheuse a contacté la personne recommandée pour un court entretien téléphonique (voir appendice F) afin de valider si cette dernière souhaitait s'engager dans la démarche du projet. Dans le cadre de cet entretien, des exemples de manifestations d'une pratique de DP dans une perspective inclusive ont été évoqués afin que les personnes sélectionnées puissent elles-mêmes déterminer si elles correspondaient aux critères recherchés (voir appendice D). Les critères (tirés des

écrits de Prud'homme et al., 2016a et Prud'homme et al. 2016b), suggéraient donc que la personne enseignante cherche à : 1) proposer des situations flexibles qui permettent à l'élève de faire des choix; 2) créer un environnement qui favorise le développement de l'autonomie, de la responsabilisation et de l'interdépendance; 3) valoriser et à tirer parti de la diversité en classe; 4) planifier l'enseignement en fonction de la diversité des élèves et à réfléchir préalablement aux obstacles qui pourraient survenir durant l'apprentissage et à 5) créer une communauté.

Cet entretien avait donc pour objectif de recruter des personnes désirant participer à la recherche qui correspondaient à des critères précis tout en s'assurant que le tout était réalisé en respectant les normes éthiques de la recherche. De cette façon, la personne enseignante pouvait juger elle-même de façon autonome de la compatibilité de ses pratiques avec les critères présentés et la chercheuse pouvait expliciter ces critères au besoin pour soutenir la compréhension par la personne enseignante potentiellement participante. Il a ensuite été proposé d'envoyer par courriel la présentation du projet afin d'aider la personne enseignante à prendre une décision. À quelques reprises, les directions d'écoles ont transféré directement le courriel de recrutement à la totalité de leur équipe enseignante, ce qui a amené la chercheuse à faire plusieurs entretiens téléphoniques avec des personnes qui se portaient volontaires. Au total, six personnes enseignantes désiraient participer à la recherche et jugeaient correspondre au profil recherché. L'entretien téléphonique a donc permis de discuter autour des

manifestations d'une pratique de DP inclusive et de collecter différentes informations pour chaque personne. Ces informations ont été organisées dans un tableau (voir appendice G) et la chercheuse, en collaboration avec son comité de direction, a sélectionné deux personnes qui démontraient une pratique de DP inclusive et qui assuraient aussi une diversité de niveaux et de milieux. Ensuite, après ce travail de concertation, une deuxième démarche de recrutement a été entreprise et la première personne rencontrée, une autre personne titulaire de 1re-2e année, a été sélectionnée compte tenu qu'elle correspondait d'emblée aux critères de l'outil autoréflexif. Finalement, ce sont trois enseignantes provenant de trois centres de services scolaires différents qui ont été sélectionnées. Ainsi, pour trois personnes, la chercheuse a fait un deuxième contact téléphonique afin d'expliquer que leur candidature n'était pas retenue pour assurer une certaine diversité dans les personnes participantes et ainsi répondre à des critères de rigueur scientifique.

L'entretien téléphonique avec les trois personnes recrutées a permis d'établir un premier contact positif et de poser les bases d'un climat de confiance pour la suite de la collecte de données. En effet, Fortin et Gagnon (2016) recommandent qu'un contact direct ou téléphonique précède un entretien : « ce contact permet au chercheur de préciser le but de l'étude, d'indiquer comment la sélection des participants a été faite, d'assurer la confidentialité des renseignements et d'obtenir le consentement du répondant » (p.321).

Lorsque les trois enseignantes ont été recrutées, la direction de chacune de ces participantes a signé une lettre d'appui (voir appendice H). La collecte de données s'est ensuite étalée sur une période d'un an, soit du 11 juin 2021 au 1er juin 2022, et a été quelque peu retardée en raison de la situation sanitaire liée à la COVID-19. Tous les entretiens ont été enregistrés et ont une durée moyenne de 90 minutes. Les participantes ont été rencontrées majoritairement durant leurs heures de travail, sauf pour le dernier entretien qui nécessitait d'être conduit après la journée d'observation. Outre la lettre de présentation du projet, les participantes n'ont pas eu accès au document de préparation ni aux canevas d'entretien. Comme les choix méthodologiques ont mené à opter pour des entretiens individuel semi-dirigés, certaines nouvelles interrogations ont émergé, mais le plus souvent, pour clarifier un point soulevé ou encore pour demander de donner un exemple pour appuyer les propos.

Dans le cas de l'une des participantes, l'entretien pré observation a été conduit en juin 2021 et l'observation en classe ainsi que l'entretien post observation étaient prévus à l'automne suivant. Malheureusement, cette participante a été promue à un poste de direction adjointe durant l'été et la deuxième partie de la collecte de données n'a pu être réalisée. Néanmoins, comme le premier entretien était très riche et profond (durée de 120 minutes), nous avons fait le choix de conserver les données de cette participante, même si la collecte n'était pas complétée. De plus, malgré les contextes de classe différents et l'unicité de chacune des participantes, plusieurs éléments sont ressortis de

façon récurrente pour les trois et il ne nous a donc pas paru nécessaire de recruter une quatrième personne participante. Ainsi, sans prétendre à la saturation théorique, nous croyons possible d'avancer que le nombre de personnes participantes était suffisant.

De plus, afin d'effectuer une recherche avec le plus de rigueur possible, certains critères méthodologiques (Savoie-Zajc, 2018) ont aussi été considérés. D'abord, afin de répondre au critère de **crédibilité**, nous avons eu recours à deux modes de collecte de données, dont l'observation qui a permis une présence prolongée de la chercheuse sur le terrain. Le nombre de personnes participant à la recherche permet aussi une certaine triangulation des données. De même, les journées d'observation en classe donnent accès à l'action en classe et offrent la possibilité de trianguler les données avec celles des entrevues. Le deuxième critère considéré est celui de la **transférabilité**, ce qui nous amène à décrire avec précision les participantes et leur contexte scolaire. Pour répondre au troisième critère, celui de la **fiabilité**, nous avons assuré une cohérence tout au long du processus de recherche avec la question de recherche initiale, le déroulement de la collecte de données et les résultats. Finalement, afin de respecter le critère de la **confirmation**, la chercheuse a cueilli et analysé les données de façon rigoureuse, les outils de collecte de données et les processus d'analyse étaient cohérents avec le cadre conceptuel. Finalement, le comité de direction de la chercheuse a fait office de vérification externe des données tout au long du processus.

Maintenant, afin de mieux contextualiser et comprendre les résultats de la recherche, les trois participantes et leur contexte scolaire seront décrits dans la section suivante.

3.3.2 La description des personnes participantes et leurs contextes scolaires

Dans cette section, les participantes et leurs contextes scolaires seront décrits. Il sera donc question de leur choix de carrière, de leur cheminement professionnel, du nombre d'années d'expérience qu'elles ont accumulées et de leur contexte de classe au moment de la collecte des données. Afin d'assurer la confidentialité, le prénom des participantes a été substitué par un prénom fictif.

Anne, la première participante, a fait le choix de la profession enseignante, car elle adore apprendre et a besoin d'un contexte de travail qui lui donne l'impression de faire une différence dans la vie des gens. Elle aime constater que tout le monde apprend différemment et apprécie se sentir utile dans l'apprentissage des autres. Cette enseignante a neuf ans d'expérience en enseignement et a travaillé dans deux écoles à temps plein depuis la fin de ses études. Ses premières expériences d'enseignement ont été au CSS de la Baie-James. Elle a majoritairement travaillé dans des classes de maternelle, de 1^{re}, de 3^e-4^e et de 4^e année. Elle est détentrice d'une maîtrise dont le sujet portait sur les systèmes d'émulation en gestion de classe. Elle a aussi de l'expérience comme superviseure de stage à l'université. Lors de l'entretien, sa classe était composée de 26 élèves, le maximum possible, et elle considérait que son groupe

accueillait une grande diversité d'élèves, à l'image, selon elle, du milieu scolaire où elle œuvre. « C'est un groupe avec majoritairement des garçons, donc c'est un groupe dynamique, intéressé, passionné. C'est un groupe qui a une grande diversité » [Anne, E1].

Son école d'attache actuelle est composée de 140 élèves et a le rang décile 5 selon les indices de défavorisation 2021-2022. Anne spécifie en déclarant que:

« Pour qu'on soit vraiment au milieu, on a vraiment une grande diversité. On a des élèves en grande difficulté au niveau socio-économique, autant on a des élèves qui sont très, très bien socio-économiquement mais qu'au niveau familial y'ont des lacunes » [E1].

Par ailleurs, elle œuvre dans un milieu où il y a beaucoup de changement de personnel. À titre d'exemple, il y a eu cinq directions différentes durant 6 ans, ce qui fait que le personnel enseignant a pris l'habitude de travailler de façon individuelle et autonome. Anne souligne qu'elle aimerait que le travail d'équipe soit plus favorisé dans son milieu, car elle accorde beaucoup d'importance aux échanges et à la confrontation des idées. C'est pour cette raison que depuis trois ans, l'équipe école implante graduellement des moments d'échange en équipe-cycles. Il est aussi pertinent de noter qu'Anne a participé à une recherche-action-formation sur la DP inclusive durant ses études universitaires, entre 2012 et 2014. Malheureusement, tel que mentionné plus haut, il ne fût pas possible d'effectuer la deuxième partie de la collecte des données avec cette participante (observation en classe et entretien post observation) qui était prévue à

l'automne 2021, car Anne a obtenu un poste de direction adjointe durant l'été 2021. Comme le premier entretien avait déjà été réalisé en juin 2021 et qu'il contenait des données très riches, il fût décidé de conserver Anne comme participante au projet.

Hélène, la deuxième participante, a effectué un premier baccalauréat en études internationales, puis a fait un deuxième baccalauréat en enseignement en Ontario. Elle affirme qu'elle a toujours su qu'elle allait enseigner et déclare que dès l'âge de 15 ans elle a commencé à enseigner le canot, les premiers soins, la natation, etc. Après ses études en enseignement en Ontario, Hélène a enseigné dans les écoles francophones de cette région, puis dans une école en milieu très défavorisé à Shawinigan. Elle a ensuite enseigné dans une école alternative pendant 15 ans. Elle souligne qu'elle a adoré cette expérience, mais pour des raisons personnelles, notamment pour se rapprocher de son domicile, elle a pris la décision de changer d'école. Au moment de la collecte de données, Hélène en était à sa vingt-deuxième année d'enseignement. Elle déclare avoir enseigné à tous les niveaux durant sa carrière, sauf en 6^e année. Elle a surtout enseigné au 1^{er} et 2^e cycle et souvent dans des classes multiniveaux, la plupart du temps par choix : « je connais bien les classes multiris, j'y vois des avantages, j'y vois des inconvénients aussi là, mais j'y vois quand même je dirais plus d'avantages » [E1].

Deux ans avant la collecte de données, Hélène a donc quitté l'école alternative pour une école qui a « un univers totalement différent » [E1], dans un quartier défavorisé.

Lors de la collecte de données, Hélène avait une classe de dix-huit élèves dont quatre en 1^{re} année et quatorze en 2^e année. Selon elle, « c'est un groupe très exigeant là! Ce sont des élèves qu'en maternelle, il y a deux ans, il y a eu trois enseignantes qui sont parties en épuisement avec ce groupe-là » [E1]. L'enseignante ajoute que « c'est un groupe académiquement faible, très faible » mais que « les élèves de 1^{re} année ont été carrément ciblés pour être dans la classe de 1^{re}-2^e année. C'est des 1^{re} année qui ne sont pas en difficulté, qui apprennent bien... En gros là, mes premières années, c'est pas difficile! » [E1].

Hélène affirme avoir la conviction que « tous les enfants qui sont ici pis tous les enfants du monde entier-là ont des forces, ils en ont tous là. Mais des fois, l'école c'est pas un bon milieu pour les voir. Mais je trouve que c'est important d'essayer de les chercher quand même pis d'essayer de donner des occasions que ces forces-là se manifestent » [E1]. Hélène souligne aussi : « ce qui me caractérise probablement le plus pis que je me fais dire beaucoup, faque je me dis ça doit être vrai là, c'est le respect de l'enfant. Je l'ai vraiment à cœur là, préserver l'estime de l'enfant » [E1]. Hélène a aussi participé à un projet de recherche portant sur la DP inclusive entre 2004 et 2006.

Martine, la troisième participante, considère que son parcours vers le choix de l'enseignement a été « houleux », car « ça a été long » avant de savoir ce qu'elle voulait faire. Elle a travaillé dans le domaine de la navigation, mais a rapidement ciblé qu'elle

avait « besoin d'aider ». Elle affirme donc « j'ai besoin de sentir que j'ais une différence pis c'est dans l'interaction avec les gens que tu l'sens cette différence-là que tu la fais. [...] Ça me prenait vraiment le contact humain là » [E1]. Martine a alors entrepris un baccalauréat en enseignement des sciences au secondaire et a débuté sa carrière d'enseignante dans cette discipline avec des élèves de secondaire 1-2-3 pendant deux ans et demi dans une école privée. Elle a ensuite été conseillère pédagogique durant deux ans, mais elle a réalisé que les seuls moments où elle se sentait bien dans son travail étaient ceux où elle était en classe. Elle a ensuite fait 30 crédits universitaires pour pouvoir enseigner au primaire. Au moment de la collecte des données, elle en était à sa sixième année d'enseignement au primaire, majoritairement au 1^{er} et 2^e cycle, et la classe de 1^{re} année qu'elle avait à ce moment était son premier poste. Elle a fait le choix de l'enseignement primaire, car en ayant elle-même de jeunes enfants, elle a découvert qu'elle aimait beaucoup le contact avec les plus petits. « Les plus p'tits j'trouve ça vraiment trippant là, parce que sont super motivés et émerveillés, y'embarquent dans tout. Tu peux faire des niaiseries y trouvent ça drôle. J'aime vraiment ça » [E1]. Elle considère qu'au primaire, « c'est dynamique, énergisant et tu peux laisser aller ta créativité si t'as envie que ce soit différent » [E1]. Bref, Martine considère que l'enseignement est « une profession qui est riche et stimulante » [E1]. L'école où Martine travaille est située en milieu multiculturel et pour plusieurs de ses élèves, le français n'est pas la langue première. Elle affirme qu'elle ne « considère pas qu'on est dans un milieu favorisé, du tout, du tout, du tout, du tout là » [E1]. Martine a

une classe de 22 élèves et selon elle, « en 1^{re} année c'est beaucoup trop » [E1]. Elle a « un portrait de classe quand même assez chargé » et c'est aussi ce qui a été constaté lors de la période d'observation. Les défis sont autant au niveau comportemental, qu'au niveau académique ou encore relèvent de la sphère affective ou langagière. Trois de ses élèves ont un suivi quotidien qui a été mis en place en collaboration avec une ressource externe concernant les gestes de violence.

Martine se considère comme une enseignante qui s'autoanalyse tout le temps « parce que c'est un travail qui est en progression tout le temps, tout le temps, tout le temps l'enseignement, c'est ça qui est le fun » [E1]. À plusieurs reprises, Martine souligne l'importance qu'elle accorde au bien-être de ses élèves : « Moi ce qui est le plus important pour moi c'est ça, c'est que mes élèves se sentent bien pis que mes élèves grandissent par rapport à eux-mêmes », « c'est des p'tits minis êtres humains en construction faque la chose la plus importante, c'est que ces enfants-là se sentent bien selon moi, au-delà des apprentissages académiques » [E1].

Tableau 1: Synthèse des participantes à l'étude

	Anne	Hélène	Martine
Années d'expérience	9 ans au primaire. Elle a déjà participé à un projet de recherche sur la DP inclusive.	22 ans au primaire, dont 15 ans dans une école alternative publique. Elle a déjà participé à un projet de recherche sur la DP inclusive.	2 ans et demi au secondaire, 2 ans comme conseillère pédagogique et 6 ans au primaire.
Niveau enseigné lors de l'étude	4 ^e année (école régulière publique)	1 ^{re} -2 ^e année (école régulière publique)	1 ^{re} année (école régulière publique)
Nombre d'élèves lors de l'étude	26 élèves	18 élèves (4 en 1 ^{re} année et 14 en 2 ^e année)	22 élèves
Portrait de la classe	« Grande diversité d'élèves »	« Groupe académiquement faible »	« Plusieurs défis au niveau comportemental et académique. Beaucoup de diversité. »
Portrait de l'école	Grande diversité, rang décile 5 selon les indices de défavorisation 2021-2022	Milieu défavorisé, rang décile 8 selon les indices de défavorisation 2021-2022	Milieu multiculturel, rang décile 3 selon les indices de défavorisation 2021-2022 *

* Il semble toutefois important de mentionner que l'enseignante souligne qu'en milieu multiculturel les diplômes du pays d'origine sont considérés, ce qui peut parfois apporter certains biais dans le calcul.

3.3.3 Le traitement et l'analyse des données

Dans le cadre de ce projet de recherche, les données audio (tirées des entrevues pré et post) et manuscrites (tirées des observations) sont de nature qualitative et ont donc été analysées en ce sens, car notre étude « vise à fournir une compréhension en profondeur d'un phénomène » (Dionne, 2018, p.318). Les données sont effectivement analysées de manière dite « qualitative » lorsque l'objectif est d'en extraire le sens plutôt que de les transformer en pourcentages ou en statistiques (Paillé et Mucchielli, 2021). Dionne (2018) soutient aussi que « l'analyse de données est le processus par lequel l'analyste attribue un sens aux données dans le but de répondre aux questions et objectifs de recherche » (p.317). Paillé et Mucchielli (2021) définissent d'ailleurs l'analyse qualitative comme :

« l'ensemble des opérations matérielles et cognitives – actions, manipulations, inférences – non numériques et non métriques qui, prenant leur source dans une enquête qualitative en sciences humaines et sociales, sont appliquées de manière systématique et délibérée aux matériaux discursifs issus de l'enquête, dans le but de construire rigoureusement des descriptions ou des interprétations relativement au sens à donner aux actions ou expériences humaines analysées, ceci en vue de résoudre une intrigue posée dans le cadre de cette enquête » (p.82).

Les auteurs ajoutent que ce type d'analyse vise à construire des descriptions et des interprétations et ne s'arrête donc pas simplement à la forme ainsi qu'à la structure des actions et des expériences humaines. L'analyse qualitative est plutôt au service de la quête du sens de ces actions et de ces expériences humaines (Paillé et Mucchielli, 2021).

L'analyse de données qui sont recueillies auprès de personnes doit donc être réalisée avec la plus grande ouverture possible à ce qui peut en émerger tout en mettant le plus possible de côté ses propres interprétations personnelles du vécu des personnes ; c'est ce qui est appelé l'exigence de fidélité aux données (Guillemette et al., 2016). En effet, « la donnée qualitative constitue une porte d'entrée privilégiée sur l'expérience humaine et sociale » (p.17) et la personne analyste doit donc mettre à contribution sa sensibilité théorique et expérientielle (Paillé et Mucchielli, 2021). L'analyse qualitative met donc à contribution les capacités naturelles de l'esprit de la personne chercheuse afin de mieux comprendre et interpréter les pratiques et les expériences, à l'opposé d'une analyse où l'on mesurerait des variables à l'aide de procédés mathématiques (Paillé et Mucchielli, 2021). En effet, en analyse qualitative, la personne analyste s'intéresse davantage à la qualité des données elles-mêmes (Dionne, 2018) et construit progressivement sa compréhension du phénomène (Guillemette et al., 2016).

Il existe différents modèles d'analyse qualitative, mais dans le cadre de notre étude, nous avons fait le choix d'analyser les données selon les principes de l'analyse thématique en utilisant une approche inductive à l'aide du logiciel NVivo version 1.7.1. D'abord, « induire » signifie qu'une explication est formulée sur la base d'observation (Gaudet et Robert, 2018). Dans cette approche inductive, « l'objectif est de comprendre et d'interpréter pour ensuite expliquer une réalité localisée, ce qui veut dire que l'interprétation produira un sens et permettra de mieux comprendre des situations, des

processus ou des discours semblables » (Gaudet et Robert, 2018, p.10). Selon Paillé et Muchielli (2021), l'analyse thématique consiste à repérer et à documenter. Les auteurs expliquent que la fonction de repérage vise à relever tous les thèmes pertinents d'un corpus en lien avec les objectifs de la recherche tandis que la fonction de documentation va plus loin encore et cherche à « construire un panorama au sein duquel les grandes tendances du phénomène à l'étude vont se matérialiser dans un schéma (l'arbre thématique) » (Paillé et Muchielli, 2021, p.4). Durant notre analyse, c'est une démarche de **thématisation en continu** qui a été mise de l'avant. Ainsi, l'arbre thématique s'est construit progressivement tout au long de la recherche, au fur et à mesure que les thèmes étaient identifiés, regroupés, parfois fusionnés puis finalement hiérarchisés (Paillé et Muchielli, 2021). Tout au long de ce processus d'analyse, une question a servi de guide : « Qu'y a-t-il de fondamental dans le propos des enseignantes en regard de ces éléments ? ». Un outil a aussi été complété par la chercheuse afin d'avoir des repères d'analyse (voir appendice I).

La première étape a donc consisté à coder l'ensemble des données en étant attentif à tout patron récurrent et en restant le plus près possible du discours des enseignantes et donc en gardant un faible niveau d'inférence et d'interprétation. Dionne (2018) souligne que cette étape peut générer une grande quantité de codes. En effet, Paillé et Muchielli (2021) soutiennent qu'en début d'analyse, une grande diversité de thèmes est générée, mais assez rapidement « une certaine récurrence se présente et des

regroupements s'imposent » (p.66). L'étape suivante a d'ailleurs permis de réduire les données « en trouvant les similarités, les différences, les patrons ou les structures englobantes qui se révèlent dans les codes » (Dionne, 2018). Ensuite, est venue l'identification des thèmes, qui se distinguent des codes par l'utilisation de phrases ou de groupes de mots qui fournissent une signification à un ensemble de données (Dionne, 2018). Puis, le travail de l'analyste a visé à « créer une unité entre les thèmes qui permet de raconter l'histoire que révèle cet ensemble de données et à fournir une réponse à la question de recherche » (Dionne, 2018, p.330). La dernière étape est celle de l'interprétation, qui a consisté à préciser les patrons et à y rattacher des significations plus englobantes (Dionne, 2018). À cette étape, l'arbre thématique, plusieurs fois construit et reconstruit, est le reflet d'une organisation en lien avec les objectifs de la recherche et démontre les thèmes centraux (voir appendice J).

Au prochain chapitre, les résultats de notre étude seront présentés et il sera question des attributs essentiels et communs repérés dans la gestion de classe des enseignantes ainsi que des relations entre la gestion de classe et la DP inclusive telles que perçues par les enseignantes.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

L'étude de la mise en œuvre de la gestion de classe d'enseignantes du primaire, reconnues pour leur pratique de différenciation pédagogique (DP) dans une perspective inclusive, permet d'approfondir les connaissances quant aux pratiques de gestion de classe associées à un contexte de DP inclusive. Les données de cette étude ont été collectées avec une visée exploratoire par l'entremise d'entretiens individuels semi-dirigés et d'observations en classe. En cohérence avec les objectifs spécifiques du projet de recherche, les résultats sont présentés en deux grandes catégories : 1) les attributs essentiels et communs repérés dans la gestion de classe des enseignantes et 2) les relations entre la gestion de classe et la DP inclusive telles que perçues par les enseignantes. Dans un premier temps, les pratiques de gestions de classe des enseignantes seront donc décrites et dans un deuxième temps, il sera question de faire ressortir les attributs de gestion de classe que les enseignantes jugent nécessaire pour pouvoir différencier dans une perspective inclusive.

4.1 Les attributs essentiels et communs repérés dans la gestion de classe des enseignantes

Les données recueillies auprès de trois enseignantes du primaire permettent de mettre en évidence différents attributs communs que celles-ci jugent essentiels dans leur gestion de classe. Chacun de ces neuf attributs, parfois déclinés en sous catégories, fait la lumière sur ce que les enseignantes considèrent important, les pistes d'action mises

en œuvre et les retombées positives qu'elles observent. Il sera donc question 1) du développement d'une communauté d'apprentissage; 2) du développement d'une relation de confiance avec les élèves; 3) de la promotion de la participation des élèves et du partage du pouvoir; 4) du soutien à la responsabilisation et à l'autonomie; 5) du soutien à la motivation et à l'engagement; 6) de l'utilisation d'une variété de types de regroupements d'élève; 7) de la mise en œuvre d'interventions qui visent à prévenir les comportements perturbateurs; 8) de la mise en œuvre d'interventions lorsque surgissent des comportements perturbateurs et 9) de l'organisation d'un espace physique qui considère les besoins des élèves.

4.1.1 Le développement d'une communauté d'apprentissage

Les données issues des entretiens et des observations témoignent de l'importance que les trois enseignantes accordent au développement d'une communauté d'apprentissage. En effet, les enseignantes participantes cherchent à 1) reconnaître et valoriser la diversité; 2) soutenir le respect entre les élèves; 3) développer l'entraide ainsi qu'à 4) accompagner et enseigner la résolution de conflits.

4.1.1.1 La reconnaissance et la valorisation de la diversité

Les entretiens et les observations en classe ont permis de constater que pour les enseignantes, les différences entre les élèves sont une richesse pour la classe. Elles

accordent donc de l'importance à reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité. Pour Anne, l'unicité de chacun est à considérer lorsqu'il est question de diversité, « car chaque enfant est une richesse en soi et il faut faire valoir cette richesse-là, cette diversité-là en eux » [Entretien 1]. Elle fait d'ailleurs remarquer que « dans une école, si tous les enseignants étaient pareils, ben mon dieu que l'école serait plate » [E1]. Hélène ajoute qu'il faut « avoir la conviction que chacun a une force [...], vouloir la trouver et la mettre en valeur » [E1]. Martine croit que les élèves doivent ressentir « qu'ils ont le droit d'être ce qu'ils sont, avec leurs forces et leurs défis » [E1]. Anne explique ce que représente pour elle la diversité en spécifiant que:

« Oui y'a la diversité de la langue [...] c'est celle qu'on voit le plus vite, la langue, le visage, le physique, mais toutes les petites nuances de la diversité, au niveau des intérêts, au niveau des passions, des forces, des défis, des sports. Juste la façon de percevoir un problème, c'est une diversité dans la façon de le percevoir. Chaque élève va percevoir un événement différemment. [...] Donc, cette diversité-là fait que c'est magique, c'est merveilleux, ça fait des discussions, de l'enrichissement, une compréhension de l'autre aussi qui est beaucoup plus importante » [E1].

À ces représentations en regard de la diversité, s'ajoute la croyance que les élèves « ont tous la possibilité d'apprendre, mais [...] qu'ils n'apprennent pas nécessairement tous de la même manière » [Anne, E1]. Pour Martine, on ne peut donc pas « penser que les élèves vont tous être à la même place, ni quand ils arrivent, ni quand ils terminent [l'année scolaire] ». Il s'agirait donc de « voir l'enfant qui progresse par rapport à lui-même et être fier » [E1]. En effet, les enseignantes croient que dans une perspective où

la diversité est reconnue, la progression des apprentissages est cohérente aux capacités personnelles des élèves au moment précis où cette progression se produit.

Pour reconnaître et valoriser la diversité dans leur classe, les trois enseignantes posent différentes actions. Elles s'assurent d'abord de bien connaître leurs élèves en début d'année afin de cibler les forces et les besoins de chacun·e. Elles peuvent donc ensuite miser sur les forces de leurs élèves et tenter de développer le plein potentiel de chacun·e. Pour Anne, cela se traduit par l'accompagnement de ses élèves afin de: « pouvoir leur permettre de développer ce plein potentiel-là, mais en les soutenant et en leur montrant comment eux apprennent le mieux et en essayant de développer auprès d'eux des stratégies qui vont leur permettre éventuellement comme adulte d'être autonomes dans leurs apprentissages » [E1]. Dans le cas de Martine, les données évoquent que c'est surtout dans la prise en compte des besoins de chacun·e·s qu'elle démontre une reconnaissance de la diversité. Elle croit qu'il est important de se « donner le droit d'agir différemment pour un et pour l'autre » [E1]. Durant un entretien, elle explique que dans l'action, elle se questionne souvent sur l'objectif pédagogique, puis sur le besoin de l'élève. Ainsi, lorsqu'un·e élève s'oppose à réaliser une tâche, elle tente de proposer différents moyens pour réussir à atteindre l'objectif, malgré le défi.

« Rapidement t'en vient à comprendre que bon, cet élève-là, son défi en écriture c'est tellement gros que ça vient qu'il n'est plus capable. [...] Il faut qu'il aille prendre un p'tit temps de jeu dans l'corridor pour recharger sa batterie, complètement penser à autre chose, pis après ça y revient » [E1].

Dans le même ordre d'idées, Hélène tient compte des différents rythmes d'apprentissage et explique que pour certain·e·s élèves qui sont très avancé·e·s et qui comprennent rapidement, elle prend des « ententes » [E2A] avec elles et eux en proposant des défis différents sous forme d'ateliers.

Les données des entretiens et des observations évoquent que pour les trois enseignantes, il est aussi nécessaire de sensibiliser les élèves à la diversité dans leur groupe classe. Elles expliquent qu'il est important que les élèves comprennent et acceptent que tous et toutes ne font pas toujours la même chose en même temps.

« Parce que là quand t'arrive, pis que là, il y en a un qui fait quelque chose de différent, quelque chose d'un peu plus spécial, les autres faut qu'ils l'acceptent facilement aussi là. Pis ça c'est pas donné là, ils ne vont pas accepter ça comme ça là » [Hélène, E2A] !

Afin de favoriser cette intercompréhension, les enseignantes mettent en place des moments de discussion de groupe. Anne et Martine expliquent qu'elles présentent l'analogie des lunettes où elles nomment les élèves qui portent des lunettes et soulignent avec ironie que les autres élèves devraient en avoir aussi afin que ce soit juste pour tout le monde. De cette façon, elles peuvent aborder les concepts d'égalité et d'équité. Anne soutient aussi qu'elle propose à ses élèves une activité de sensibilisation à la dyslexie-dysorthographe qui consiste à essayer de lire un texte avec

des lettres toutes mélangées afin qu'ils et elles comprennent la réalité de ces élèves et la nécessité d'utiliser des outils technologiques.

Dans ce désir de reconnaître et de valoriser la diversité, les données permettent de percevoir que pour les trois enseignantes, il est aussi important de soutenir le développement personnel de leurs élèves, au-delà des apprentissages. En fait, pour Anne, c'est en accompagnant ses élèves dans la découverte de leurs différentes façons d'apprendre, qu'elle dit favoriser le développement de leur plein potentiel:

« J'veux pouvoir leur permettre de développer ce plein potentiel-là, mais en les soutenant pas en leur montrant comment eux apprennent le mieux, pas en essayant de développer auprès d'eux des stratégies qui vont leur permettre éventuellement comme adulte d'être autonomes dans leurs apprentissages » [E1].

Martine, pour sa part, explique qu'elle: « souhaite qu'ils développent un peu leur personnalité, leur créativité de différentes façons [...] » [E1]. Pour ce faire, elle mise sur les forces de ses élèves. Par exemple, elle dit avoir un élève « qui est tout le temps dans la lune » qu'elle doit reprendre souvent. Cet élève est aussi « un écrivain incroyable », alors elle lui demande parfois de lire ses histoires au reste de la classe.

En posant différentes actions, les enseignantes réussissent à valoriser et à tirer parti de la diversité dans leur classe. En effet, Martine explique que « comme enseignant on ne peut pas tout faire non plus, c'est impossible d'être partout, on n'est pas des pieuvres »

[E1]. Il devient donc nécessaire d'« utiliser cette diversité-là au profit de tous dans le bien commun » [E1], comme le nomme Anne. Elle ajoute que cette diversité lui permet d'« aller chercher les forces de chacun, de les mettre à profit pour le groupe » [E1]. Ainsi, les élèves qui sont très « forts » dans son groupe peuvent:

« Devenir des richesses pour la classe, dans l'sens où ça devient des élèves experts qui peuvent soutenir ceux qui sont en difficulté [...]. Ces élèves-là [sont] vraiment capables de venir les soutenir, de les aider, d'apporter ce que parfois moi j'[ai] pas nécessairement le temps de donner aux autres » [E1].

De même, Martine ajoute qu'« aller chercher les forces de chacun, c'est gagnant » [E1]. Anne appuie ces propos en spécifiant que son élève ayant un trouble du spectre de l'autisme:

« Apportait beaucoup au groupe parce que quand on devait expliquer le pourquoi du pourquoi, ben lui y'était toujours capable de le faire là. C'était un élève très, très logique donc ça aidait beaucoup les élèves qui étaient moins organisés pis qui avaient de la misère justement à se figurer ce qui se passait dans le problème. Ben quand lui l'expliquait, ça devenait quelque chose de tellement clair » [E1].

Les trois enseignantes relèvent d'ailleurs des retombées positives à la valorisation de la diversité. Anne soulève que ses élèves « plus forts » développent d'autres compétences à travers les projets personnels qu'elle leur permet de réaliser. Hélène soutient que la dynamique de classe évolue positivement lorsque la diversité est

considérée. Martine abonde dans le même sens en évoquant que de parler des différences et des besoins de chacun·e améliore le climat de classe.

4.1.1.2 Le soutien du respect entre les élèves

Les données mettent en lumière que les trois enseignantes accordent de l'importance au développement d'un climat de respect dans la classe. Hélène explique qu'elle désire « construire un climat de classe qui est agréable » [E2B] et donc, « elle essaie de leur montrer à vivre-ensemble, à s'entraider, à se parler » [E1].

Ainsi, les enseignantes posent différentes actions pour valoriser le respect entre tous et toutes dans la classe. Par exemple, pour Hélène, il est important de modéliser le respect dans ses interventions auprès des élèves et de leur apprendre à dire les choses avec gentillesse.

« [...] j'interviens énormément au début, je ne laisse pas passer rien de ce qui est pas gentil, pas doux. Je dis, on va apprendre comment dire les choses. T'as le droit là de pas être content, t'as vraiment le droit, mais il y a une façon de le dire pis je vais te le montrer. Faque le climat de classe, il se construit là-dessus » [E1].

Hélène considère qu'elle est très exigeante envers ses élèves en ce qui a trait au respect et à la façon de se parler. Elle nomme toutefois que ses exigences sont évolutives, car plus l'année avance, plus elle considère que les élèves sont capables de faire preuve de respect. Pour elle, la modélisation du respect est d'ailleurs une voie importante à

considérer pour développer un climat de respect et déclare: « si mon intervention est respectueuse, ben les enfants ils l'entendent pis ils le voient ça » [E1]. Elle observe néanmoins que ses élèves n'agissent pas de la même façon avec tous les adultes autour d'eux·elles et perçoit l'apport positif du développement d'une relation positive et respectueuse avec ses élèves. Pour elle, modéliser le respect est donc une façon de soutenir le développement du respect et de ses attentes en ce sens.

« S'il n'y a jamais personne qui s'occupe de ça dans l'entourage de l'enfant pis que c'est pas trop important pis c'est pas valorisé, ben les enfants, ils refont ce qu'ils voient là. [...] C'est beaucoup la personne qui est là qui va influencer, juste par sa présence, le comportement des élèves. [...] Le lien que t'as avec l'élève va vraiment avoir un grand impact sur son comportement » [E1].

Martine, pour sa part, tente d'anticiper le plus possible les moments où ses élèves pourraient avoir de la difficulté à rester dans un climat de respect. Elle crée donc, à priori, des moments de discussion avec ses élèves afin qu'ils et elles réfléchissent ensemble à la façon d'agir qui serait la plus respectueuse. Elle évoque d'ailleurs que dans sa classe, « on est beaucoup dans le respect des autres » [E1]. Elle ajoute aussi qu'elle varie le plus possible les partenaires de travail parce qu'elle « veut que tout le monde essaye le plus possible et soit à l'aise avec l'autre » [E1]. Comme Hélène, elle verbalise le droit de vivre une émotion, mais souligne l'importance d'agir avec respect. Les données issues des entretiens et des observations en classe ont permis de mettre en lumière que les trois enseignantes ont à cœur d'impliquer les élèves dans la

construction de ce climat de respect. Martine, par exemple, explique ce qu'elle a entrepris avec ses élèves:

« Un moment donné quand j'ai eu un épisode où il y avait plus de violences récurrentes dans la classe - c'était juste trois ou quatre élèves là, mais quand même - j'ai comme senti le besoin de faire quelque chose » [E2A].

Martine a donc créé un arbre de la gentillesse près de la porte de sa classe et ses élèves pouvaient souligner des gestes de gentillesse en accrochant la forme d'une feuille d'arbre qui nommait et illustrait le geste en question. Hélène souligne finalement que les actions posées pour valoriser le respect apportent des bénéfices, car « le climat de classe, il se construit là-dessus » [E1].

4.1.1.3 Le développement de l'entraide

Selon les entretiens et les observations en classe, la gestion de classe des trois enseignantes témoigne de l'importance qu'elles accordent au développement de l'entraide entre les élèves. Pour elles, l'entraide est une richesse dans le groupe. En ce sens, Anne affirme: « j'veux que mes élèves travaillent ensemble, que ce ne soit pas seulement l'adulte la référence. Les autres sont une ressource vraiment incroyable » [E1]. Hélène fait d'ailleurs un lien avec le développement d'un vivre-ensemble et explique qu'elle « essaie de leur montrer vraiment à vivre ensemble, à s'entraider, à se parler » [E1]. Martine explique que l'entraide dans sa classe peut prendre différentes

formes, notamment durant les ateliers d'écriture où elle propose des moments « co-écrivains ». Elle explique que les élèves sont alors jumelé·e·s en équipes de deux, se donnent des idées pour inventer une histoire, écrivent ensuite individuellement leur histoire respective puis reviennent ensemble pour se lire leurs écrits à tour de rôle.

« Souvent, quand l'enfant écrit lui-même, y'a des bouts qui sont dans sa tête, qui sont pas sur sa feuille, mais lui s'en rend pas compte. Mais en faisant le retour à deux, ben là l'ami lui fait prendre connaissance mettons de ces bris-là dans son écriture ou lui pose des questions pour l'aider à l'enrichir ou... Ça c'est vraiment, vraiment aidant là » [E1].

Or, Hélène insiste aussi sur le fait que l'entraide doit s'enseigner et demande un certain investissement de temps en début d'année.

« Tranquillement, j'installe l'entraide entre les élèves. Mais ça aussi là, tu peux pas arriver pis demander à un groupe de s'entraider. Ça marchera pas. Faut leur montrer comment on fait, pis faut avoir toutes ces discussions-là [E1] ».

Plus encore, il s'agirait aussi selon elle, de créer un climat qui donne envie aux élèves de s'entraider.

« Mais l'enfant faut qu'il ait le goût de t'aider, [...] d'aider l'autre. Pourquoi il aiderait de même là, quelqu'un qui connaît pas? [...] Faque faut que tu crées ça [...] au début de l'année pour qu'ils apprennent à se connaître, qu'on apprenne à se connaître. On trouve ce qu'on a qui se ressemble ensemble, on essaie de rire un peu. [...] Pour que tout le monde ait le goût de s'aider, pour que ça apprenne, parce que moi toute seule là c'est moins bon. C'est moins bon que si tout le monde m'aide, pis s'aide » [E2B].

Ainsi, les trois enseignantes relèvent donc des bénéfices au développement de l'entraide dans la classe. Martine et Anne soulignent que cela permet notamment aux

élèves d'avoir accès à une diversité de stratégies dans l'apprentissage. Anne explique que:

« T'apprends des nouvelles stratégies que toi t'aurais pas pensé pis c'est pas l'enseignante qui te les donne. [...] C'est riche parce que c'est un échange, c'est une collaboration pis on dirait que c'est plus réel, c'est plus tangible pour l'enfant que si c'est moi qui offre pis qui déverse toute l'information pis que finalement l'enfant en garde une mince partie » [E1].

Pour Anne et Hélène, le développement de l'entraide vient aussi les soutenir dans leur tâche enseignante. Hélène précise d'ailleurs qu'elle modélise aussi parfois l'entraide. « Souvent je délègue, surtout quand je vois que c'est mes élèves qui sont capables de comprendre par quelqu'un d'autre là. [...] Des fois c'est moi qui demande de l'aide, [...] c'est une autre façon de modéliser de s'entraider » [E1]. Anne souligne aussi que l'entraide apporte des bénéfices au développement personnel de chacune, car les autres « sont une ressource vraiment incroyable au niveau du développement personnel et professionnel d'un adulte ou même d'un enfant » [E1]. Finalement, Martine apporte une nuance et souligne qu'avec certains groupes, il est parfois plus difficile de développer l'entraide, car la dynamique de classe devient rapidement « essoufflante » [E2A]. Une dynamique de groupe plus difficile pourrait donc freiner le développement de l'entraide.

4.1.1.4 L'apprentissage de la résolution des conflits

À la lumière des données issues des observations en classe et des entretiens, il est possible de constater que les trois enseignantes considèrent qu'il est important d'accorder du temps à la gestion des conflits. Martine souligne effectivement, en parlant de la résolution des conflits, que « c'est important de prendre le temps parce que si on laisse ça pis on prend pas le temps, ça va s'envenimer pis ça va se répéter. Ça sera pas gagnant à long terme là » [E1]. Hélène ajoute que l'apprentissage de la résolution de conflits:

« ça fait partie aussi des apprentissages qui doivent être fait à l'école. Ça s'apprend ça résoudre des conflits. Pis il y a une partie de l'école qui est tout l'aspect social [...]. C'est quelque chose dans la vie qu'il faut apprendre [...]. Dans certains milieux, ils ne l'apprennent jamais, ils ne savent pas que ça se peut avoir un conflit, pis que ça se peut le résoudre » [E2A].

Les trois enseignantes mettent donc de l'avant différentes stratégies pour favoriser l'apprentissage de la résolution de conflits dans leur classe. Par exemple, Hélène remarque qu'il y a beaucoup de conflits au retour des récréations et accueille donc systématiquement ses élèves à la porte afin de pouvoir les soutenir rapidement à cet égard. Parfois, lorsque plusieurs élèves sont impliqués émotionnellement, elle propose une méditation guidée à son groupe. Aussi, en début d'année, elle enseigne à ses élèves comment résoudre un conflit.

« Tout d'abord tu dois être dans un état où t'es capable d'écouter et de parler, faut que tu te calmes. Faque là on va prendre le temps qu'il faut, des fois c'est

long là! [...] Pis je leur dis toujours: le but ultime c'est de trouver une solution, pis que les deux soient contents, c'est ça qu'on va trouver » [E2A].

Lors du deuxième entretien en novembre, Hélène a d'ailleurs expliqué que dans les jours précédents, deux élèves lui ont annoncé qu'ils avaient un conflit à régler avant d'entrer en classe, mais qu'ils étaient en mesure de le régler eux-mêmes. « Faque je les ai laissé faire, pis ça j'aime ça quand ça arrive à ce stade-là » [E2A].

Les enseignantes relèvent aussi plusieurs bénéfices lorsque les élèves apprennent à résoudre des conflits. Martine croit que ce sont des occasions d'apprentissage et explique que pour les « enfants c'est vraiment une façon de grandir [...] parce que de ces conflits-là vont naître de nouvelles habiletés, vont naître de nouvelles amitiés » [E1]. Anne, elle, explique sa vision d'un conflit ou d'un problème en y ajoutant les bénéfices pour sa pratique enseignante:

« C'est une opportunité de venir faire travailler la métacognition de mes élèves pis de se questionner [à propos de] comment on pourrait régler notre problème. Pis moi un problème, ben ça énonce une difficulté. Donc, ça me permet de mieux m'adapter aux besoins de mes élèves. [...] Donc non seulement ça va me permettre une discussion avec mes élèves, pis cette discussion-là va m'amener à moi changer ma pratique ou adapter ma pratique pour répondre le mieux possible à leurs besoins » [E1].

Anne affirme parfois recevoir des remarques de ses collègues concernant la perte du temps d'enseignement lorsque trop d'importance est accordée à la résolution des problèmes relationnels. Cependant, Anne rétorque que c'est un moyen de s'assurer que

ses élèves « sont disponibles aux apprentissages » par la suite [E1]. Pour Hélène, c'est aussi une façon de créer un climat de classe qui est sécurisant et où les élèves « vont avoir confiance qu'ils sont dans un espace sécuritaire, émotivement parlant [...], dans la classe » [E2B].

4.1.2 Le développement d'une relation de confiance avec les élèves

Les trois enseignantes s'entendent sur le fait que le développement d'une relation de confiance avec leurs élèves est à la base de leur pratique. Voici ce que les données issues des entretiens évoquent lorsque les enseignantes parlent de la relation qu'elles ont avec leurs élèves en regard de leurs pratiques de gestion de classe: « je pense que le plus important c'est que je sois capable de développer un lien. Pour moi le lien est essentiel » [Anne, E1]. « Le lien est hyper important. [...] Le lien avec l'enfant c'est à la base » [Martine, E1]. « C'est une relation forte, de confiance » [Hélène, E1]. Elles indiquent d'ailleurs que plus il y a de défis avec un·e élève, plus le lien devient important. Anne explique que « y'a des enfants qui viennent nous chercher davantage [...]». Ben pour moi ces enfants-là, je me fais un devoir de créer un lien encore plus fort » [E1]. Martine ajoute que « plus un enfant a besoin qu'on différencie pour lui, généralement plus c'est un enfant qui a besoin d'un lien fort et sécurisant rapide. Ça va ensemble généralement » [E1].

Pour arriver à développer cette relation de confiance, les enseignantes posent différentes actions. D'emblée, Hélène souligne qu'il faut d'abord mettre beaucoup d'efforts dans la création d'un lien fort avec les élèves. « Ça me demande énormément là, il y a des jours où je suis épuisée » [E1]! Les enseignantes évoquent d'ailleurs que cet investissement d'énergie est encore plus grand avec les élèves plus « fragiles » [Hélène, E2B]. Hélène explique sa façon de fonctionner graduellement dans un tel contexte: « je vais dire beaucoup de mots gentils et je vais ignorer certaines choses que je vais exiger des autres. [...] Je vais pas faire des demandes frontales parce que ça marchera pas. Mais à un moment donné je vais le faire par exemple » [E2B]. Martine abonde dans le même sens et donne des exemples de ce qu'elle pose comme actions pour développer une relation avec un·e élève:

« Ben c'est de lui accorder du temps, d'être à l'écoute, de répondre à son besoin. Tsé d'être en mode [...] j'essaie de l'analyser, j'essaie de le comprendre, j'essaie des choses. Faut pas avoir peur d'essayer et de varier [...]. Remplir son vase de bons moments avec nous, dès le début » [E1].

Hélène ajoute qu'elle accorde aussi de l'importance à la relation à l'intérieur du collectif qu'est le groupe-classe. « Je construis beaucoup aussi sur la force du groupe, j'instaure ça là. On est un groupe on va évoluer ensemble, on va s'aider, on va gagner des choses ensemble » [E1]. Aussi, pour Martine, « la proximité physique est importante. [...] Y'ont besoin de chaleur humaine [...] c'est aidant » [E1]. Tout comme « l'humour est vraiment gagnant aussi » [E1]. Pour Hélène, s'arrêter à la résolution des

conflits dans la classe est aussi un moyen pour développer une relation de confiance et affirme que « si tu ne règles jamais les conflits, ben les élèves, ils ne vont pas avoir confiance que t'es là pour eux-autres » [E2B]. Elle qualifie sa relation avec chacun·e de ses élèves comme étant très « personnelle et très encadrée » [E1]. Elle explique d'ailleurs que lorsqu'un·e élève fait une crise, elle garde ses attentes claires et constantes. « Ça établit aussi comme un lien de confiance dans le sens que même si tu te désorganises, même peu importe ce que tu vas faire ben moi, je suis là » [E1].

Pour Martine c'est plutôt sur la prise en compte des besoins de ses élèves qu'elle mise pour développer une relation de confiance. Elle fait référence à un élève qui a de grandes difficultés dans les tâches d'écriture et qui a le droit, lorsqu'il en ressent le besoin, de prendre quelques minutes pour aller jouer dans le corridor. Elle croit que ça :

« renforce [le lien] parce que l'enfant sent que tu lui fais confiance, tu lui permets de répondre à son besoin, de prendre un temps en jouant alors que les autres travaillent, mais après y rentre pis y'est focus, pis y'est canalisé, pis il le fait son travail. C'est gagnant-gagnant » [E1].

Elle mentionne que ses collègues n'ont pas la même vision qu'elle et que celles-ci perçoivent cette stratégie comme une récompense et une perte de temps qui incitera les autres élèves à ne pas s'engager dans leur tâche. Martine rétorque: « mais moi j'vois pas ça comme une récompense. J'vois ça comme: c'est quoi notre objectif? C'est qu'il fasse son travail d'écriture pis qu'il s'engage » [E1].

Selon les données, le développement d'une relation de confiance avec les élèves apporte plusieurs retombées positives. En effet, les trois enseignantes croient que la relation peut même devenir un levier pour l'engagement des élèves. Hélène explique qu'une fois la relation établie, elle peut avoir des exigences adaptées aux capacités réelles de ses élèves: « je le sais que t'es capable, faque je vais te le demander » [E1]. Anne explique: « si j'ai le lien de confiance, j'connais mon élève parce que sinon, j'ai pas de lien. Quand j'connais mon élève, ben j'suis capable de mieux intervenir avec lui. Pis si j'interviens mieux avec lui, ben lui il va être plus disposé à discuter, à travailler avec moi » [E1]. Anne souligne aussi que le développement d'une relation de confiance est une stratégie d'intervention efficace avec les élèves en grande difficultés de comportement, car une fois cette relation établie, elle permet de prévenir des situations de désorganisation.

4.1.3 La promotion de la participation des élèves et du partage du pouvoir

La gestion de classe des trois enseignantes témoigne de l'importance qu'elles accordent à la valorisation de la participation des élèves et du partage du pouvoir. En effet, les enseignantes cherchent à 1) mettre en place des espaces pour la discussion et la délibération et à 2) offrir des choix multiples.

4.1.3.1 La mise en place d'espaces pour la discussion et la délibération

Les données issues des entrevues et des observations révèlent que les enseignantes mettent en place des espaces pour favoriser la discussion et la délibération entre les élèves.

D'abord, il est possible de constater que les élèves des trois enseignantes ont fréquemment la liberté de participer en présentant une information, une suggestion ou une idée à leurs camarades de classe et donc d'effectuer des prises de parole libres. En effet, lors d'une période d'observation en classe, la chercheuse a été témoin d'une situation où Martine expliquait à ses élèves qu'à la suite d'un épisode où le pot à insectes de la classe s'était cassé durant une récréation, une élève avait pris l'initiative d'apporter un pot de chez elle. S'en suivit une discussion engagée où les élèves ont participé activement en apportant des idées, des réflexions et des suggestions pour mieux prendre soin du pot dans le futur ainsi que différentes stratégies de partage afin que tout le monde puisse avoir la chance de l'avoir à la récréation. Par exemple, une élève a suggéré de reproduire l'idée de leur enseignante pour éviter des accidents avec le ventilateur de la classe, soit de coller une affiche qui indique de « faire attention ». S'en suivit aussi un riche partage d'informations sur les habitats de différents insectes et la façon d'en prendre soin.

Les données mettent aussi en lumière qu'Anne favorise naturellement la participation des élèves, car pour elle, la classe appartient aux élèves. C'est d'ailleurs ce qu'elle annonce à ses élèves en début d'année: « c'est à vous de faire que cet environnement-là soit bien pour vous parce que c'est vous qui évoluez dedans. Moi j'suis là, mais j'suis là pour vous aider, pour vous soutenir, mais c'est votre local là » [E1]. Elle ajoute d'ailleurs que lors de la rencontre de parents en début d'année, elle fait jouer une capture vidéo des élèves qui présentent leur classe à leurs parents. Elle se sert de cet événement comme amorce de discussion au fonctionnement de la classe: « vous allez vous filmer pis vous allez parler à vos parents de comment ça se passe en 4e année, comment on va décider que ça se passe » [E1]. Les élèves d'Anne ont donc beaucoup de pouvoir décisionnel, car ils « sont au centre des choix de la classe » [E1] et cela apporte bon nombre d'occasions de discussion entre les élèves.

Pour favoriser la discussion et la délibération en groupe, Hélène et Anne ont aussi des espaces temporels plus structurés pour les échanges en classe. Avec ses élèves, Anne consacre les deux premières semaines d'école aux discussions et à la délibération en regard de l'aménagement flexible, des règles et du fonctionnement de la classe. Elle évoque tout de même quelques difficultés, malgré les bénéfices qu'elle perçoit de cette démarche:

« juste cette petite étape-là où j'leur donne une prise de contrôle sur leur espace, sur leur comportement pis sur leur environnement, ben c'est difficile au début là. Ils sont tous déstabilisés! Y'arrivent, ils peuvent s'asseoir où ils veulent, y'a pas de règles, ben là c'est quoi c'te classe-là! Pis au début là, c'est intense. Pis après ils se rendent compte, ben non, on ne peut pas rester comme ça, on

n'apprendra pas. Ah ben là parfait, faque on commence les discussions à ce moment-là. Mais c'est riche. C'est riche, mais c'est déstabilisant pour eux, vraiment beaucoup là » [E1].

En début d'année, Anne met aussi en place un conseil de coopération avec ses élèves et durant cette période, ils forment des comités selon leurs intérêts à travailler sur différents projets (activités spéciales, fêtes, etc.). Le conseil de classe a lieu chaque semaine ou plus au besoin et c'est un·e chef·fe de classe qui se charge de l'animation. Les élèves cherchent ensemble des moyens pour gérer différentes situations et procèdent à un vote final. Ce sont aussi des moments où l'enseignante encourage beaucoup ses élèves à souligner les aspects positifs entre eux. Dans ce contexte, elle favorise énormément ce qu'elle nomme « le travail de métacognition »:

« pour les amener à verbaliser leurs pensées, leurs besoins, puis je les invite à regarder les autres élèves souvent. [...] Souvent j'm'efface en arrière de la classe à mon bureau puis je laisse la place aux élèves parce que j'veux que ce soit eux qui soient capables de venir vraiment réfléchir » [E1].

Anne souligne toutefois que l'exercice est ardu pour les élèves: « [...] ce travail-là est difficile en début d'année là. Vraiment là. Parce que les enfants ne sont pas habitués de réfléchir, ils sont habitués d'agir en fonction de ce qu'on va leur dire de faire » [E1]. Pour Anne, le conseil de coopération est donc aussi un prétexte pour développer les habiletés de réflexion et de jugement critique de ses élèves. Hélène pour sa part, explique qu'elle a longtemps mis en place un conseil de coopération avec ses élèves, mais préfère maintenant la structure plus simple et plus courte du Temps d'échange en

classe (TEC). Le TEC, rencontre planifiée d'une durée maximale de vingt minutes, peut revenir plusieurs fois par semaine selon les besoins et sert notamment à discuter d'éléments relationnels ou de gestion de la classe, contrairement au conseil de coopération qui revient « juste une fois par semaine » [Hélène, E2B]. De son côté, Martine ne met pas en place un espace de discussion structuré, mais favorise tout de même des moments de recherche de solution en groupe où elle fait réfléchir ses élèves. Elle explique:

« quand on a un problème, justement, que ce soit un problème qui a été vécu à la récréation ou quelque chose, moi j'suis là comme pour les aider, coordonner un peu, mais j'essaie de les faire réfléchir. J'essaie qu'ils proposent eux aussi des solutions [...]. J'veux pas être celle qui détient la vérité ou le savoir ou la réponse tout le temps- là » [E1].

Les trois enseignantes relèvent aussi plusieurs bénéfices à la mise en place d'un espace pour la discussion et la délibération. Martine remarque que ses élèves développent ainsi une certaine assurance et une aisance à parler devant les autres. Elle voit particulièrement le changement avec les élèves plus timides en début d'année: « tu vois que cet élève-là est sorti de sa coquille, ça veut dire qu'il se sent bien, il est à l'aise » [E1]. Hélène explique aussi que lorsque les élèves comprennent qu'ils peuvent dire leurs idées, ils ont « comme un genre d'emprise [...] ça les motive [E1] ». Pour Anne, c'est aussi un moyen de « développer un esprit de collaboration, un esprit de société où ce n'est pas chacun pour soi [...] ». Elle ajoute aussi que ces espaces d'échanges entre les élèves développent la pensée critique et réflexive et apporte une richesse dans

l'établissement d'une communauté d'apprentissage et dans le développement personnel:

« les échanges qu'ils ont au niveau du développement de dire son idée, de dire sa perception, de partager sa compréhension [...]. Tout l'aspect métacognitif là que l'enfant doit faire dans ces moments-là, ben c'est riche dans le développement d'une communauté d'apprentissage là dans la classe, mais ça va être riche comme adulte aussi parce qu'il va pouvoir le faire avec ses collègues de travail, il va pouvoir le faire même avec son conjoint quand il va être en couple. J'trouve ça riche comme façon de faire pour le développement autant scolaire que personnel de l'enfant » [E1].

4.1.3.2 L'offre de multiples choix

Les entrevues et les observations en classe ont permis de mettre en lumière que les trois enseignantes offrent de multiples choix à leurs élèves dans différents contextes. Par exemple, Anne et Hélène laissent une certaine place à leurs élèves dans l'établissement de l'horaire de la journée. Pour Anne, cela se traduit par une période de quinze minutes le matin où elle présente à ses élèves l'horaire de la journée et où elle demande s'il y a des « propositions à changer l'horaire » [E1]. Ainsi, les élèves peuvent proposer de « mettre le français en début de journée, parce qu'on est plus réveillés » ou encore d'ajouter une méditation parce qu' « on est fatigués, on risque d'en avoir besoin d'une cet après-midi » [E1]. Hélène de son côté attend que la demande vienne de ses élèves: « pour l'instant, c'est pas eux-autres qui font l'horaire [...] j'attends que ça vienne d'eux autres, ça va arriver, ça arrive à chaque année » [E1].

Martine, elle, offre différents choix dans les apprentissages. À la fin de la journée, elle a souvent une période d'ateliers où les élèves peuvent choisir un atelier de consolidation selon leurs intérêts. Les élèves ont le choix des livres qu'ils mettent dans leur bac de lecture et des outils mathématiques qu'ils veulent utiliser. Elle ajoute aussi que les élèves ont toujours le choix de s'engager ou non dans la tâche. Elle accepte qu'un élève ne soit pas prêt à effectuer le travail demandé, mais il doit être repris plus tard. Elle peut aussi offrir des choix pour répondre à un besoin, par exemple lors d'une période d'observation, la chercheuse a constaté qu'une élève qui maîtrise très bien ses mots d'orthographe, mais qui a des défis de « niveau émotif » [E2B], a le choix de différentes responsabilités lors de l'étude des mots. Hélène souligne que ses élèves ont souvent le choix de l'endroit où ils veulent travailler ou encore du matériel qu'ils désirent utiliser. Pour Hélène, les périodes d'ateliers sont aussi des moments où les élèves peuvent faire différents choix.

Les enseignantes relèvent aussi différents éléments à prendre en compte lorsqu'on offre des choix aux élèves. Anne considère important que les élèves fassent des choix, mais qu'ils doivent aussi « réfléchir puis expliquer ces choix-là » [E1]. Hélène évoque que les périodes d'ateliers sont des moments où les élèves ont beaucoup de liberté et qu'il y a donc préalablement une certaine « gestion des comportements » nécessaire [E1]. Ainsi, elle accorde de l'importance à la connaissance de ses élèves: « faut que tu connaisses tes élèves, comment tu vas bâtir tes équipes. [...] des fois à l'intérieur des

équipes qui sont là, je les laisse former leurs sous-équipes, mais [...] c'est réfléchi-là qui est avec qui là-dedans » [E1]. Lorsqu'une équipe est agitée, elle profite d'ailleurs de cette occasion pour revenir sur les choix de ses élèves.

4.1.4 Le soutien à la responsabilisation et à l'autonomie

Il se dégage des données un certain consensus entre les trois enseignantes selon lequel le soutien à l'autonomie passe d'abord par une forme de responsabilisation des élèves. Il est d'ailleurs possible de constater qu'une enseignante établit d'abord un climat de responsabilisation pour soutenir l'autonomie de ses élèves. Les trois enseignantes suggèrent aussi différents moyens qui peuvent contribuer à soutenir la responsabilisation et l'autonomie des élèves. Ces moyens consistent à: 1) accorder de la liberté aux élèves; 2) offrir un encadrement; 3) susciter la réflexion; 4) offrir des tâches qui assurent une progression et 5) établir des routines de classe stables.

Tout d'abord, pour Hélène, afin de développer l'autonomie, il est important d'établir un climat responsabilisant où les attentes sont claires pour les élèves:

« le plus de place qu'ils peuvent avoir, le plus de pouvoir qu'ils peuvent avoir, le plus de choix qu'ils peuvent faire, le mieux c'est. Maintenant, ceci étant dit, je pense que c'est une autre chose qui se construit ça, pis moi je suis pas de celles qui va laisser toute la liberté en début d'année. [...] Un coup qu'on s'est compris sur nos routines, notre façon de faire, notre climat de classe, le respect, la façon de se parler, le calme, le travail, tout ça là, un coup qu'on s'est compris là-dessus, là je vais laisser de plus en plus d'espace aux élèves » [E2A].

En effet, elle croit que: « le pouvoir aux élèves, c'est très bon là, l'idée est super bonne, mais c'est pas toujours applicable au même degré selon moi ». Elle fait ensuite référence au milieu des écoles alternatives où il est plus facile de laisser plus de place aux élèves, car « il y a une culture de liberté qui s'installe, qui se construit pis que tout le monde va dans le même sens » [E2A]. Selon Hélène, « l'autonomie ça vient avec plein de responsabilités » et il faut donc avoir préalablement établi un climat propice où les élèves comprennent les responsabilités qui viennent avec la liberté et l'autonomie. « Je veux bien te laisser de la liberté, je veux bien te laisser l'autonomie, mais il y a ce travail-là à faire quand même, faque à quel point t'es capable de gérer ta liberté versus le travail qu'il faut que tu fasses de toute façon? » [E2A]. Elle ajoute aussi que « chaque élève est un peu différent là-dedans, il y en a que d'emblée sont plus autonomes que d'autres faque eux-autres, ils vont avoir plus de liberté que d'autres ». Elle donne l'exemple où les élèves lui demandent parfois d'aller travailler dans le corridor. Elle dit souvent oui, observe et demande ensuite une rétroaction sur le déroulement de la période de travail. Au besoin, elle ajoute: « on va se pratiquer encore un peu dans la classe avant que tu sois loin de mon regard » [E2A].

Les enseignantes proposent différents moyens qui peuvent soutenir la responsabilisation et l'autonomie. Un premier moyen nommé par Martine est le fait

d'accorder de la liberté aux élèves : « ça développe l'autonomie aussi de laisser un peu de liberté aux élèves » [E2B].

Néanmoins, en guise de deuxième moyen, Martine et Hélène avancent que cette liberté doit être encadrée, mais que cela doit rester un processus flexible. Hélène l'explique ainsi: « on donne de l'autonomie, ça déborde, on resserre un peu, mais on ne resserre jamais comme au début de l'année » [E2A]. Selon Hélène, soutenir l'autonomie des élèves demande beaucoup d'investissement: « il a fallu que je travaille ça énormément, plusieurs fois par jour. [...] Tu ne peux pas penser que tu le dis une fois une semaine pis que ça va marcher là! [E2A] ».

Anne explique qu'un troisième moyen de soutenir la responsabilisation et l'autonomie de ses élèves est la réflexion: « les amener à réfléchir, ça va amener une autonomie incroyable là, pis une autonomie, mais une réflexion derrière cette autonomie-là » [E1]. Il est en effet possible de constater que les trois enseignantes questionnent beaucoup leurs élèves et prennent le temps de les faire réfléchir à leurs choix, que ce soit au niveau de la formation des équipes, de l'endroit où travailler, des comportements ou des idées qui sont proposées. Les enseignantes accordent donc de l'importance à aider leurs élèves à faire de bons choix et ainsi favoriser leur autonomie.

Comme quatrième moyen pour favoriser l'autonomie, Hélène propose d'offrir des tâches qui s'inscrivent dans une progression, c'est à dire que d'une tâche à l'autre le niveau de difficulté augmente progressivement: « parce que chacun peut aller à son rythme, ils ne sont pas dépendants de quelque chose » [E2A] mais spécifie que ces tâches doivent aussi les intéresser.

Finalement, l'établissement de « routines stables » est un cinquième moyen utilisé par Hélène et Martine pour soutenir l'autonomie. Il est important de souligner qu'Anne n'a pas abordé spécifiquement le sujet des routines durant l'entretien et comme il n'a pas été possible d'observer dans sa classe, peu de données la concernant traitent de cet aspect. Martine et Hélène affirment accorder beaucoup de temps en début d'année pour mettre en place les routines de la classe, spécifiquement celle du matin, mais aussi celle du retour du dîner et la routine qui encadre les périodes d'ateliers. Hélène explique: « l'année se part [...] sur des routines très serrées. J'y tiens à ces routines-là parce que j'veux être capable de revenir à ça en tout temps » [E2A]. Pour Hélène, c'est aussi une façon d'établir le « climat de la classe, les règles, les façons d'être » et elle prend le temps d'insister sur « la gentillesse, la douceur et le calme » [E1]. Martine accorde d'abord de l'importance à la mise en place de la routine du matin. Néanmoins, comme elle garde des périodes de jeux comme au préscolaire en début d'année, elle profite de ces moments pour pratiquer un objectif de la routine: « on va aller jouer dehors avec un dé et des bonds avance-recule mais c'est un prétexte pour que je pratique mon

rang » [E2A]. Les deux enseignantes s'entendent aussi sur le fait que cette mise en place se fait de façon graduelle.

Hélène et Martine évoquent que la mise en place des routines favorise l'autonomie des élèves et le travail de différenciation pédagogique, élément qui sera traité dans une section subséquente. Hélène explique qu'elle commence par établir une routine d'accueil très simple le matin: « je ne veux pas que les enfants soient en attente [...] je ne veux pas qu'ils fassent juste du passe-temps non plus. Faque j'commence par installer quelque chose qu'ils vont être capables de faire [...] mais qui va aussi consolider les apprentissages » [E1]. Ainsi, « tout le monde gagne là-dedans, tout le monde apprend quelque chose mais c'est assez facile pour qu'ils soient capables seuls et chacun peut aller à son rythme ». Martine résume en affirmant: « le but c'est de rendre les élèves autonomes le plus possible, rendre les élèves autonomes par l'enseignement de routines » [E2B]. Hélène ajoute qu'effectivement, les routines permettent que « les élèves [aient] toujours un fond d'autonomie » [E1].

4.1.5 Le soutien à la motivation et à l'engagement

Les enseignantes relèvent qu'elles soutiennent la motivation et l'engagement de leurs élèves par différentes actions. Ainsi, elles estiment nécessaire de: 1) segmenter l'enseignement; 2) réaliser des projets; 3) rendre les apprentissages ludiques; 4)

proposer aux élèves de présenter des façons de faire à d'autres classes; 5) considérer les intérêts des élèves; 6) offrir de multiples choix et 7) répondre au besoin de reconnaissance des élèves. Comme première action pour soutenir la motivation et l'engagement de ses élèves, Anne soutient qu'elle segmente son enseignement: « on bouge toujours, c'est dynamique! Ils [les élèves] ne sont jamais en train de faire quelque chose pendant une heure, donc c'est vraiment plus motivant, plus engageant pour eux ». Pour Anne et Hélène, mettre les élèves en situation de projet est une deuxième action efficace pour motiver les élèves. Hélène spécifie que cela demande tout de même un grand investissement de temps de la part de l'enseignante. Une troisième action pour les trois enseignantes consiste à voir à ce que les apprentissages se réalisent le plus possible sous une forme ludique, car elles remarquent que cela motive et engage leurs élèves. Anne, par exemple, souligne qu'avec ses élèves « travailler avec le jeu c'est très gagnant » [E1]. Elle évoque d'ailleurs que si son groupe n'éprouve pas de plaisir, elle les perd complètement et la gestion des comportements devient très difficile. Martine aborde une quatrième action et relève les bénéfices de proposer à ses élèves de présenter des façons de faire à d'autres classes. Par exemple, elle a filmé ses élèves en train de réaliser de façon exemplaire un atelier de lecture (lire à deux) pour l'envoyer à une autre classe. « Quand on peut partager en dehors de la classe, généralement ça suscite l'engagement [Martine, E1] ». Elle remarque aussi, comme cinquième action, qu'en partant de sujets qui intéressent ses élèves et en considérant leur vécu et leurs idées, elle suscite leur engagement. Elle donne l'exemple

de ses élèves qui adorent jouer dans le sable, alors elle leur propose souvent de sortir dehors pour pratiquer l'écriture des mots d'orthographe avec un bâton dans le sable. Tel qu'abordé dans une section précédente, les enseignantes observent aussi, comme sixième action, que le fait d'offrir de multiples choix aux élèves favorise grandement la motivation et l'engagement de ces dernier·ère·s, en plus de soutenir également la participation des élèves et le partage du pouvoir. Hélène explique que l'élève doit d'abord avoir une tâche à sa mesure, mais qu'il faut aussi trouver des moyens de lui donner envie de s'engager dans le travail à réaliser.

« Est-ce que l'enfant peut choisir de le faire en équipe? Est-ce qu'il peut choisir de le faire tout seul? Est-ce qu'il peut choisir le matériel avec lequel il va travailler? C'est des choix simples, mais qui font la différence au bout du compte! Est-ce qu'il peut choisir l'endroit où il va travailler dans la classe? Est-ce qu'il y a un choix en quelque part » [E1] ?

Elle ajoute qu'elle impose parfois certains éléments et que tout n'est pas toujours ouvert à un choix. Toutefois, lorsqu'elle impose quelque chose, elle s'assure d'offrir un choix quelque part dans la démarche en se questionnant: « qu'est-ce que je peux leur offrir comme liberté, parce que là j'impose ça » [E1]. Pour Martine, l'offre de multiples choix est aussi une stratégie d'intervention efficace pour favoriser l'engagement des élèves qui s'opposent à la tâche: « quand on voit que quelque chose bloque, quelque chose ne fonctionne pas, on peut offrir justement des choix. Des fois, c'est aussi niaisieux qu'un choix de papier, qu'un choix de crayon » [E1]. C'est d'ailleurs ce que la chercheuse a observé dans la classe d'Hélène lorsqu'un élève n'avait pas envie de faire la tâche

demandée. Le fait de lui offrir d'écrire sous son bureau a finalement permis d'engager l'élève dans la tâche. Les trois enseignantes nomment aussi comme septième action, qu'elles doivent elles-mêmes être très engagées afin d'engager leurs élèves. « Un élève va s'engager s'il y a quelqu'un qui s'engage avec lui aussi » affirme Hélène. À cet effet, Hélène raconte en rigolant qu'elle démontre à ses élèves de quoi elle aurait l'air si elle n'était pas engagée auprès d'eux. Finalement, la dernière action nommée par les enseignantes pour favoriser l'engagement est la réponse au besoin de reconnaissance des élèves. Hélène évoque: « j'ai à cœur d'essayer que tout le monde sente qu'il a sa place [...]. N'importe qui qui a un sentiment d'appartenance au groupe va être prêt à s'investir davantage [...] » [E1]. Elle ajoute qu'il est important d'apprendre à connaître ses élèves parce qu'ainsi « t'établit un lien avec chacun d'eux autres, pis ça, ça favorise leur engagement » [E2A]. Elle souligne aussi qu'elle focalise majoritairement sur ce que ses élèves font de positif et qu'elle s'assure de leur offrir des petites attentions pour qu'ils sentent qu'elle s'occupe d'eux. Pour elle, cela signifie d'accorder de l'attention à ce que ses élèves ont besoin pour se sentir important à ses yeux. Elle soutient qu' « un enfant qui a envie, c'est parce qu'il se sent respecté, il se sent en confiance, il sent qu'il va être aidé s'il a besoin, il sent qu'il a sa place » [E1]. Martine abonde dans le même sens, car elle croit que de répondre au besoin d'un·e élève favorise la motivation et l'engagement dans la tâche, « c'est gagnant-gagnant » [E1].

4.1.6 L'utilisation d'une variété de types de regroupements d'élèves

Les trois enseignantes regroupent leurs élèves de différentes façons, en fonction des objectifs pédagogiques ou des besoins des élèves. Selon elles, avoir une certaine connaissance de leurs élèves leur permet de bien les regrouper. Or, Anne explique que parfois: « quand c'est la première fois qu'on fait quelque chose, qu'on ne l'a jamais travaillé, ça s'peut que mes groupes soient aléatoires pour que j'puisse voir tout simplement où sont les défis de mes élèves. Bon ben après ça, quand j'vais retravailler, j'vais pouvoir savoir comment les remettre en sous-groupes différents » [E1].

Anne expose les différents types de regroupements qu'elle utilise et souligne qu'elle regroupe parfois les élèves ayant un niveau de compétence plus élevé « parce que j'veux les amener plus loin, donc j'vais leur donner une activité peut-être un peu plus difficile ou des défis un peu plus grands ». D'autres fois, des élèves « plus forts » seront jumelés à des élèves « moins forts » « pour qu'ils puissent discuter [et pour] les amener à expliquer leur pensée » [E1]. Elle donne l'exemple d'une élève qui a des tâches modifiées en mathématiques et qu'elle jumelle avec un élève « très, très rigide » mais qui a une pensée très organisée: « lui il va être capable de le verbaliser à l'élève, donc j'sais que ça va être aidant » [E1]. Elle mentionne qu'elle regroupe aussi ses élèves selon leurs forces, leurs intérêts et même aussi en fonction de leurs comportements: « je sais que tel élève avec tel autre élève, ben ça ne fonctionne pas, ça va niaiser, ça va parler d'autre chose, [...] ben eux j'les mettrai pas ensemble parce que j'le sais que ça

ne fonctionnera pas ». Martine abonde dans le même sens en ajoutant que: « des fois ça va être un élève qui va soutenir un peu l'autre ou d'autre fois, dépendant de l'intention [...], ça dépend de ce que je veux faire ». Même chose pour Hélène qui rapporte aussi que: « des fois ça va être pour pratiquer et consolider des apprentissages » [E1]. Anne spécifie que les regroupements sont composés de deux ou quatre élèves, mais que les compositions de quatre: « c'est lorsque j'veux qu'il y ait vraiment un échange de stratégies, qu'ils aient beaucoup de stratégies, pis qu'ils puissent voir beaucoup de façons de faire » [E1]. Elle ajoute qu'elle impose aussi parfois certains regroupements en disant: « j'aimerais ça que tu ailles travailler avec cette personne-là, voir comment tu vas te débrouiller, comment vous allez travailler » [E1]. Hélène, elle, relate qu'elle offre aussi souvent à ses élèves le choix de travailler seul·e ou en équipe, car: « contrairement à ce qu'on peut penser, c'est pas tout le monde qui aime ça travailler en équipe tout le temps non plus » [E2C]. Les trois enseignantes évoquent finalement que les ressources en classe telles que l'orthopédagogue, les aides-enseignant·e·s et les TES, sont très aidantes pour favoriser la variété des types de regroupements d'élèves et leur permettre d'offrir des ateliers en sous-groupes afin de mieux soutenir leurs élèves.

4.1.7 La mise en œuvre d'interventions qui visent à prévenir les comportements perturbateurs

Les données permettent d'évoquer que les enseignantes mettent en œuvre des interventions proactives et préventives, qui sont présentées de manière consciente avant que ne surviennent les comportements perturbateurs. Ces interventions se résument surtout à établir des attentes claires ainsi qu'à mettre en valeur et à renforcer les comportements attendus.

4.1.7.1 L'établissement d'attentes claires

Les trois enseignantes accordent de l'importance à l'établissement d'attentes claires et utilisent donc différents moyens pour y arriver. Ces moyens consistent à 1) élaborer le code de vie de la classe en collaboration avec les élèves; 2) réfléchir aux conséquences lorsque les attentes ne sont pas respectées; 3) répéter les attentes et à 4) offrir des occasions de pratique du comportement attendu.

Le premier moyen évoqué par Anne et Martine est l'élaboration du code de vie de la classe avec leurs élèves. Les enseignantes affirment effectivement prendre d'abord le temps de discuter des attentes avec leurs élèves. Pour Anne, les règles de classe sont réfléchies collectivement avec les élèves, car elle dit vouloir: « les faire participer à cette gestion de classe plutôt que de le prendre en charge comme enseignante » [E1]. Elle explique donc:

« Moi quand y'arrivent, y'a pas de système de classe, y'a pas de récompense, y'a pas de règles, y'a rien. Pis c'est vraiment les enfants qui eux vont choisir leurs règles de classe, qu'en conseil de coopération on va dire [...]: C'est quoi notre défi? Qu'est-ce qu'on a à travailler? Qu'est-ce qui va nuire à notre apprentissage, à notre comportement de groupe? [E1] ».

Elle souligne que chaque moment est réfléchi en collectivité dans le cadre d'un conseil de coopération et elle donne l'exemple d'une discussion: « vous voyez ça comment la routine du matin? Est-ce que j'ai le droit de parler avec mon ami ou j'ai pas le droit de parler? [...] Bon ben là on en discute et finalement, on finit par statuer [...] » [E1]. Martine mentionne pour sa part qu'elle utilise la littérature jeunesse comme introduction à l'élaboration des règles de classe avec ses élèves. Finalement, Anne et Martine concèdent des avantages à laisser leurs élèves participer à l'élaboration de leur code de vie. En effet, Martine considère que ceux-ci sont alors: « partie prenante [et] ils se sentent plus concernés » [E1]. Anne ajoute que cette base lui sert de cadre de référence lorsqu'il y a des écarts de conduite. Elle donne un exemple d'intervention: « Oh rappelle-toi notre quatrième règle de classe c'est quoi déjà? Ah oui, vous m'aviez dit ça, vous me l'aviez même illustré. Parfait, ben je m'attends à tel comportement, parce que ce que j viens de voir, j pense que c'était pas ça » [E1]. Hélène, elle, affirme avoir longtemps élaboré un « code de vie » en début d'année avec ses élèves, mais concède finalement peu d'avantages à cette façon de faire: « je respecte les autres, je respecte mon matériel, je respecte... Qu'est-ce que ça dit ça? Ça dit rien! » [E1]. Hélène nomme qu'elle crée tout de même un espace de discussion au début de l'année en regard des règles et des attentes: « on discute de ça. Je l'écris pas, par exemple, parce

qu'il y a déjà tellement d'affaires affichées que là ces règles-là, ça devient le gros bon sens, pis ils savent, ils viennent qu'ils savent là ». Elle insiste tout de même sur certaines valeurs auxquelles elle accorde de l'importance:

« La vraie grande règle c'est que si tu veux parler, tu lèves la main et tu attends ton tour. Ça c'est comme la règle, c'est la seule qui est affichée, c'est la seule sur laquelle je reviens. Mais après ça, moi j'insiste beaucoup sur la gentillesse, la douceur, le calme. [...] Faque les règles c'est la gentillesse, la douceur, lève la main » [E1].

Un deuxième moyen nommé par Anne et Martine est le fait de prendre beaucoup de temps en début d'année pour faire réfléchir les élèves aux conséquences possibles des règles qui ne sont pas respectées. Comme le mentionne Hélène dans l'extrait précédent, un troisième moyen rapporté par les trois enseignantes est la nécessité d'expliquer ses attentes et de les répéter sans cesse pour favoriser leur respect. Hélène affirme: « je dis beaucoup, beaucoup ce que je m'attends d'eux-autres » [E1]. Les enseignantes font aussi remarquer qu'à certaines périodes de l'année, les enfants deviennent plus fatigué·e·s et qu'elles doivent alors ajuster leurs attentes et répéter plus fréquemment. Martine nomme un quatrième moyen qui consiste à offrir des occasions de se pratiquer lorsque certaines règles sont plus difficiles pour le groupe: « c'est sur que quand on se déplace dans le corridor, on fait pas de bruit, on est silencieux. Si ça fonctionne pas, ben qu'est-ce qu'on va faire? On va se repratiquer tout simplement. On va se repratiquer pis quand on va s'être suffisamment pratiqué, ben on va le réussir notre défi là » [E1].

4.1.7.2 Mettre en valeur et renforcer les comportements attendus

Selon ce que les enseignantes ont nommé durant les entretiens et ce qui a été observé en classe, il est possible d'avancer qu'elles accordent de l'importance à la mise en valeur et au renforcement des comportements attendus. Anne explique qu'elle utilise beaucoup le renforcement positif comme stratégie d'intervention: « le renforcement va vraiment être ma première intervention de base et qui est, ma foi, quand même efficace avec les enfants » [E1]. Hélène va dans le même sens en disant qu'elle: « regarde tout ce qui va bien » [E1]. Anne ajoute qu'elle: « invite même les élèves à faire du renforcement positif entre eux » [E1]. En faisant le choix conscient de porter d'abord attention aux comportements productifs et positifs, Anne évoque que cela implique qu'elle ignore aussi certains comportements: « j'suis du genre à ignorer pis renforcer ceux qui vont bien et souvent ça va s'estomper d'eux-mêmes » [E1]. En effet, Hélène abonde en disant que dans une situation donnée, si : « t'en as 19 qui font pas, t'en as un qui le fait comme il faut, porte ton attention là! Pis moi je fais ça tout le temps, parce que ça me fait du bien premièrement, mais c'est que ça marche » [E1]. Martine n'a rien évoqué en entretien concernant le soutien aux comportements productifs et positifs. Néanmoins, il a été possible d'observer qu'à plusieurs reprises, elle donne une consigne et souligne de façon positive tous les élèves qui répondent à ce qui est demandé.

4.1.8 La mise en œuvre d'interventions lorsque surgissent des comportements perturbateurs

Les données issues des entretiens et des observations en classe font ressortir que les trois enseignantes, en plus de la mise en place d'interventions proactives et préventives, doivent aussi composer avec l'indiscipline et donc mettre en œuvre des interventions qui visent à gérer des comportements perturbateurs. Pour y arriver, les enseignantes nomment qu'elles 1) analysent les comportements perturbateurs dans le but de mieux les comprendre; 2) font preuve de flexibilité et de souplesse dès l'apparition de comportements perturbateurs; 3) utilisent judicieusement les ressources et les services complémentaires et 4) mettent en place des systèmes de gestion des comportements au besoin.

4.1.8.1 L'analyse de la source des comportements perturbateurs

Les trois enseignantes accordent de l'importance à l'analyse des comportements de leurs élèves afin de mieux comprendre et répondre aux différents besoins qui les sous-tendent. Il est aussi possible de constater que les enseignantes considèrent qu'un comportement non productif traduit souvent un besoin ou une limite: « parce qu'il y a toujours un besoin qui est caché derrière un mauvais comportement ou une incapacité à faire quelque chose » [Anne, E1].

Anne explique: « donc en discutant, en allant chercher c'est quoi le problème, ou en observant c'est quoi l'élément déclencheur qui amène ça, ben j'peux aller m'adapter pis répondre au besoin de l'enfant pour m'assurer que ça se reproduise pas » [E1]. Hélène ajoute: « c'est que là tout d'abord, faut que t'essaies de voir, selon moi là, pourquoi il fait ça. Pis c'est pas toujours la même réponse, faque selon la réponse, ben là je vais agir différemment » [E2B]. Dans le même ordre d'idées, Martine exprime elle aussi la nécessité d'adapter les interventions ou les attentes en regard du besoin exprimé: « Comprendre qu'il a ce besoin-là, s'adapter, s'ajuster [...] » [E1]. Ainsi, Martine évoque l'exemple d'un élève qui est assis à l'arrière de la classe et qui a un grand besoin de bouger. Ils ont fixé une entente ensemble qui lui permet de se lever debout derrière sa chaise pour écouter, sans déranger les autres élèves autour de lui: « moi si y'est pas en train de déranger les autres autour, ça me dérange pas » [E2B]. Hélène ajoute que d'observer le comportement de l'enfant, de l'analyser et de tenter de le comprendre l'amène ensuite à essayer de trouver « l'intervention la plus humaine possible » [E2B].

Les données issues des entretiens avec Anne sont éloquentes quant à l'analyse des comportements perturbateurs des élèves et permettent d'ailleurs d'indiquer que cette dernière perçoit les événements plus difficiles comme une opportunité de discussion et de réflexion. Elle énonce qu'elle en retire donc certains bénéfices:

« Ça me permet de mieux m'adapter aux besoins de mes élèves. [...] Pis ça me permet juste de moi mieux adapter mon enseignement pour répondre aux besoins de l'élève. Donc non seulement ça va me permettre une discussion avec mes élèves, pis cette discussion-là va m'amener à moi changer ma pratique ou adapter ma pratique pour répondre le mieux possible à leurs besoins » [E1].

Ainsi, Anne explique que lorsqu'une difficulté survient, elle prend le temps de questionner l'élève:

« OK j'ai observé que dans tel contexte t'avais ce comportement-là. Explique-moi pourquoi. Comment je peux t'aider moi à mieux te comporter? Quels seraient les outils que tu as besoin pour te sentir mieux? Pis étonnamment là les enfants rapidement une fois qu'on a établi cette habitude à réfléchir pis à se questionner, rapidement ils vont le verbaliser » [E1].

Anne donne l'exemple d'une élève qui faisait souvent autre chose quand elle enseignait. Après discussion avec l'élève en question, Anne a pu comprendre que son élève avait besoin de faire autre chose pour être mieux concentrée sur l'enseignement de son enseignante. Ensemble, elles ont donc conclu que l'élève aurait le droit d'apporter un objet de la maison qui servirait de code pour démontrer son écoute. Ainsi, lorsque l'élève n'écoute pas pendant qu'elle enseigne, Anne peut désormais s'approcher de son élève et lui donner son objet: « j'ai même pas besoin d'intervenir là, elle le prend pis elle me regarde. [...] Mais ça vient d'elle faque c'est encore plus riche là » [E1].

4.1.8.2 La flexibilité et la souplesse lorsque surgissent des comportements perturbateurs

Après avoir observé et analysé les comportements de leurs élèves, les enseignantes nomment aussi l'importance de faire preuve de flexibilité et de souplesse lorsque surgissent des éléments perturbateurs. Les données permettent aussi de constater qu'elles s'ajustent rapidement dès l'apparition de comportements non productifs. Ainsi, elles proposent différents moyens à leurs élèves qui consistent à: 1) segmenter la tâche et à 2) s'ajuster au niveau d'énergie des élèves.

Le premier moyen est nommé par Martine qui soutient que de segmenter la tâche permet parfois d'éviter les confrontations et d'ainsi conserver le lien de confiance avec un élève. Elle explique aussi que les comportements perturbateurs dans sa classe sont souvent liés à des élèves qui refusent de s'engager et que le fait de segmenter la tâche à faire permet souvent à l'élève de respecter les attentes qu'elle fixe. Elle ajoute donc qu'il ne « faut pas avoir peur que [...] là tu vas perdre le contrôle parce que là tout le monde va vouloir quelque chose de particulier. Pas nécessairement » [E1]. Selon elle, il faut simplement que ce soit bien expliqué aux élèves afin que cela fasse partie de la dynamique de la classe. Par ailleurs, il est intéressant de rappeler que la segmentation de la tâche ou de l'enseignement est un moyen qui est aussi ressorti dans la catégorie du soutien de la motivation et de l'engagement.

Le deuxième moyen évoqué est la nécessité de s'ajuster au niveau d'énergie des élèves. Les enseignantes nomment donc qu'en fonction de l'énergie des élèves, elles: 1) adaptent l'horaire; 2) ajoutent des périodes de jeux libres; 3) proposent des méditations guidées ou 4) proposent des vidéos ludiques qui permettent de bouger en classe.

Afin de s'ajuster au niveau d'énergie des élèves, toutes les trois mentionnent qu'elles adaptent l'horaire selon les besoins de leurs élèves. Ainsi, Anne exprime que « ça s'peut que les besoins de début d'année ne soient pas les mêmes qu'avant Noël ou qu'en revenant de Noël ou qu'avant la semaine de relâche ou qu'en fin d'année. [...] En fin d'année, j'le sais qu'ils sont fatigués, qu'ils ont besoin de décrocher » [E1]. Hélène ajoute que les vendredis, elle ne prévoit presque pas de moments où elle demande une écoute soutenue à ses élèves « ils sont trop fatigués, si on veut passer une belle journée, faut que j'laisse du lousse un peu » [E2B]. Pour Martine, cela se traduit par l'ajout de périodes de jeux libres à chaque jour en fin de journée. Elle évoque même la nécessité de cette formule en début d'année: « on n'avait carrément pas l'choix, même qu'il fallait en faire un p'tit peu à la fin de chaque période-là, en début d'année, début de première année » [E1]. Elle ajoute que c'est aussi une façon de laisser les enfants « libres d'y aller selon leurs intérêts [...]. Ils socialisent, y'explorent quelque chose de différent » [E1].

Anne et Hélène nomment qu'elles s'ajustent aussi au niveau d'énergie des élèves en proposant des méditations guidées en classe. Pour Hélène, la méditation fait partie de la routine quotidienne: « on fait de la méditation chaque jour, à la dernière période pour s'assurer de passer une belle dernière période parce que les enfants rendus là, sont fatigués ». Quant à Anne, la méditation s'ajoute à l'horaire de la journée lorsqu'elle sent ses élèves fatigués, mais aussi lorsqu'ils en font eux-mêmes la demande.

« Donc s'ils me disent :

- Ah ben madame t'as pas mis de méditation, mais j'pense qu'on en aurait besoin d'une cet après-midi, on est agités.
 - Parfait, on va mettre une méditation cet après-midi.
- Alors, on en ajoute une parce que y'en ressentent le besoin » [E1].

Finalement, les observations en classe ont permis de constater que Martine propose quant à elle des vidéos ludiques conçues pour faire bouger les élèves en classe. Elle explique qu'elle répond ainsi au besoin de bouger de ses élèves avant de faire une tâche qui demandera une attention plus soutenue.

4.1.8.3 L'utilisation de ressources et de services complémentaires

Les enseignantes nomment qu'elles utilisent les ressources et les services complémentaires pour les soutenir dans les défis qu'elles rencontrent. Anne explique qu'étant donné la complexité de la tâche enseignante:

« faut vraiment aller chercher les ressources nous autres aussi. Comme un peu les enfants, on leur dit: quelles sont tes ressources, quelle personne peut t'aider dans la classe? Ben c'est la même chose à l'école. Moi, quelles sont mes ressources? Qui peut m'aider avec ce type de difficulté-là? » [E1].

Elle explique d'ailleurs qu'elle a eu besoin d'aller chercher du soutien en début d'année:

« y'a fallu en fait en septembre que j' fasse venir quelqu'un de la Commission scolaire pour venir observer dans ma classe. [...] Parce que j'arrivais pas à avoir un climat de classe qui selon moi permettrait l'apprentissage » [E1]. Selon les données issues des entretiens, les enseignantes évoquent que les ressources et les services complémentaires sont surtout utilisés dans la gestion des crises. Hélène spécifie effectivement qu'elle gère une crise si elle est seule avec l'élève, mais qu'en contexte d'enseignement avec le groupe-classe, elle fait appel à la personne TES qui prend alors en charge l'élève qui se désorganise. Elle explique que sa vision de la gestion de crise a évolué depuis le début de sa carrière:

« Je me dis là, là, j'ai 18 élèves, je vais m'occuper le mieux possible du plus grand nombre possible. Là, des fois, il y a des enfants qui ont des besoins particuliers, pis c'est pour ça que j'ai de l'aide aussi. Ça va être mettons, Mme Michèle (la T.E.S.) qui va gérer la grosse crise là » [E2B].

Martine rapporte aussi que l'an dernier, elle a dû déployer beaucoup d'énergie avec un élève qui faisait plusieurs crises par jour. Elle fait d'ailleurs remarquer qu'il est parfois difficile de demander de l'aide externe.

« Bref, en février, j'suis allée demander de l'aide là. Parce que j'dois dire, ça c'est mon erreur là, mais j'dois dire qu'en entrant à l'école ici, j'ai comme senti

que fallait que j'assure pis fallait que j'm'organise toute seule pour que ça fonctionne bien avec cet élève-là. C'est comme ce que j'ai senti... » [E1].

Les trois enseignantes soulignent donc l'importance de travailler en équipe avec les ressources et les services complémentaires. Anne spécifie que: « c'est un travail de collaboration, donc on est là pour travailler ensemble pour le bonheur de l'enfant pis le développement de l'enfant » [E1]. Hélène mentionne qu'elle tente donc de faire en sorte que la personne TES se sente bien dans sa classe et développe un sentiment d'appartenance, car elle croit qu': « une personne qui est investie plus dans la classe, c'est gagnant pour tout le monde » [E1]. Anne énonce aussi que la personne TES peut aussi agir comme « personne conseil » pour les élèves dans un conflit précis qui est discuté en conseil de coopération. La personne TES a alors le rôle de « soutenir [les élèves] dans leur apprentissage de la gestion de ce type de conflit-là » [E1].

Lorsqu'il est question des apprentissages, les enseignantes mentionnent la collaboration avec l'orthopédagogue. Martine évoque qu'elle « aimerait ça, travailler davantage en collaboration avec l'orthopédagogue », car elle y voit plusieurs bénéfices, notamment la possibilité de travailler en ateliers avec des sous-groupes d'élèves. Cependant, elle souligne aussi que dans son milieu « en orthopédagogie ça a été plus difficile cette année, y'a eu beaucoup, beaucoup de changements, y'a pas eu de stabilité » [E1].

Enfin, les enseignantes relèvent des avantages à pouvoir avoir accès à ces modalités de soutien en classe. Martine fait d'ailleurs remarquer que: « d'avoir quelqu'un d'autre pour m'aider, c'est vraiment aidant. Vraiment, vraiment gagnant » [E1].

4.1.8.4 Le recours à des systèmes de gestion des comportements

Les données révèlent que les trois enseignantes utilisent de temps à autre un système de gestion des comportements pour un seul élève ou pour le groupe, afin de cibler un comportement précis ou pour renforcer le respect des attentes.

En ce qui a trait au système de renforcement de groupe, les trois enseignantes affirment en utiliser un. Anne et Hélène expliquent que la demande est toutefois venue des élèves qui « voulaient avoir des récompenses » [Anne, E1]. Anne explique:

« moi j'en donne pas de récompenses faque y'ont fait :
 - Ouin mais on aimerait ça nous.
 - Bon ben parfait, comment on va s'organiser pour se donner une récompense? C'est là qu'on a décidé de se mettre un système de classe, de points, pis qu'on a trouvé notre objectif de comportement qu'on avait à travailler, de classe, donc lever la main » [E1].

Hélène fait d'ailleurs remarquer que: « ça encourage l'entraide [...] ça aide à avoir une dynamique de groupe positive je dirais » [E1]. Dans certains cas, les enseignantes doivent mettre en place des interventions qui ciblent un élève en particulier. Anne

explique donc une situation où elle a utilisé un système pour un élève qui devait sortir de la classe presque à tous les jours:

« cet élève-là, il devait sortir parce qu'il devenait dangereux pour les autres là. Il déplaçait des meubles, poussait des affaires, faisait tomber les objets des autres, j'pouvais pas enseigner dans un climat comme ça, mais j'arrivais pas à le garder avec moi. [...] J'étais pas capable d'anticiper pis tout ce que je faisais, c'était éteindre des feux, donc c'était vraiment pas proactif ni très efficace ».

Tel que mentionné précédemment, Anne a dû faire appel à une ressource du centre de services scolaire qui l'a aidée à mettre en place un système de gestion de comportement:

« cet enfant-là, j'lui donnais trois avertissements et au troisième il sortait de la classe, mais j'm'en occupais pas du tout, du tout, du tout. Pis pour qu'il puisse revenir, ben là il fallait qu'il me demande à moi s'il pouvait revenir en classe pis là je recommençais à zéro les trois avertissements. Mais à chaque fois c'était je te donne un avertissement et je quitte et je fais autre chose et je ne m'occupe plus de toi » [E1].

Anne explique que ce fût très difficile pour elle, car cette façon de faire ne rejoignait pas ses valeurs mais que cela a finalement été très efficace: « au bout de trois semaines cet élève-là restait en classe tout l'temps et maintenant, c'est même pas l'élève problématique de ma classe. Donc c'est vraiment un enfant qui avait besoin d'amour, qui avait besoin de se sentir important ».

4.1.9 L'organisation d'un espace physique qui considère les besoins des élèves

D'après ce qui a été nommé lors des entretiens et ce qui a été observé en classe, il est possible d'évoquer que les enseignantes accordent de l'importance à offrir à leurs élèves un espace physique qui répond à leurs différents besoins. Tel qu'Hélène le souligne: « l'aménagement physique d'une classe, je dirais qu'il faut qu'il soit malléable. Faut qu'il soit dynamique. Moi en ateliers, les enfants s'installent à terre, ils s'installent sur des tables, ils s'installent un peu où est-ce qu'ils veulent [E1] ». Effectivement, pour les trois enseignantes, l'espace physique doit être flexible. Selon Martine, un aménagement physique flexible permet de répondre à une diversité de besoins des élèves:

« permettre aux enfants de changer de place, nous-mêmes comme adultes tout l'temps être à la même place, assis de la même manière, c'est plate tsé. [...] J'pense que c'est important de pouvoir permettre aux enfants, oui de bouger, de changer de place, plus de liberté. Y'a des enfants qui ont besoin de travailler debout, d'autres qui sont bien dans leur p'tit bureau aussi » [E1].

Dans le même ordre d'idées, Hélène affirme utiliser beaucoup le corridor pour des petits groupes d'élèves afin de : « donner de l'espace, c'est surtout donner de l'air là. [...] Il y en a qui ont besoin de tranquillité aussi, plus que d'autres. Ça leur fait tellement du bien d'être tranquilles ou des fois quand je veux travailler une notion » [E2A]. Pour Anne: « les enfants quand y'arrivent en classe, c'est eux qui se choisissent une place. Choisir une place, c'est se choisir une assise, mais un endroit aussi dans la classe [E1] ». Martine explique qu'elle offre différentes possibilités aux élèves, comme des bancs

près de son bureau, car selon elle : « beaucoup d'enfants ont ce besoin-là, une p'tite baisse de motivation, un p'tit quelque chose et ils viennent s'asseoir avec l'enseignante » [E1]. Sa classe est aussi composée d'îlots de travail et d'une table ronde à l'arrière de la classe pour le travail d'équipe. Elle mentionne d'ailleurs qu'il est important pour elle d'aménager sa classe en coins. Lors de l'observation en classe, il a effectivement été possible d'observer un coin lecture, un coin écriture et dessin, un coin bricolage et jeux, un coin rassemblement et un espace avec un vélo stationnaire. Elle souligne plusieurs fois qu'elle rêve d' « avoir un coin techno avec des trucs électriques, pour que les enfants puissent aller explorer ce côté-là aussi qui est pas souvent présent en classe » [E1]. Anne pour sa part offre plusieurs types d'assises à ses élèves: « j'ai des places assises au sol, des places en tables hautes pour qu'ils puissent travailler debout ou sur le banc, ils peuvent être à un bureau aussi. Il y en a en équipes, y'en a individuels, donc selon ce que toi t'as besoin » [E1].

Hélène, elle, affirme que ce qu'elle trouve important dans l'aménagement physique, c'est que les élèves puissent « avoir accès à ce qu'ils ont besoin, facilement et tout seul » [E1]. Elle nomme aussi qu'elle aime avoir des coins dans sa classe. Cependant, elle nuance en expliquant pourquoi elle n'en a pas dans sa classe au moment de la collecte des données: « parce qu'en ayant des coins [...] ça implique que l'enfant arrive là, pis qu'il sait quoi faire, pis qu'il va le faire. Faque pour l'instant, on n'est pas tout à fait là [E1] ».

À partir de ce qu'évoquent les enseignantes, il est possible de constater qu'il y a effectivement certaines conditions à l'organisation d'un espace physique flexible. Ainsi, Hélène avance que son aménagement se construit graduellement parce qu'il est conditionnel au niveau d'autonomie de ses élèves:

« un petit peu plus tard dans l'année, ils vont probablement devenir en équipe de deux, pis là je vais me gagner de l'espace pour avoir des petits coins un peu plus. Mais tout ça, je le bâtis au fur et à mesure qu'ils sont capables aussi d'avoir un peu plus d'autonomie » [E1].

Une autre condition mentionnée est que les élèves doivent démontrer une certaine forme de responsabilisation dans le choix de leurs assises afin d'être en mesure de bien travailler. En effet, Anne explique que dans sa classe:

« tu pouvais te placer en dessous de ton bureau pis ça me dérange pas là. C'est moi qui vais me pencher pis qui va venir te voir, ça me dérange pas. Mais s'ils [les élèves] travaillent pas, c'est sur que c'est l'une des règles que moi j'ajoute toujours : Je peux toujours te changer de place si je vois que ça correspond pas à tes besoins » [E1].

La dernière condition nommée est le respect de ce que les élèves ont besoin. Martine explique que certaines classes dites flexibles mettent de l'avant des règles très strictes où les élèves doivent obligatoirement changer de place chaque jour et s'asseoir à côté d'une personne différente à chaque fois. Martine avance donc que selon elle: « y'a des enfants qui se sentent bien tout l'temps à la même place, ben j'pense que ça aussi il faut être capable de le respecter. C'est comme l'équilibre là dans tout ça » [E1]. Pour Anne, l'organisation flexible de l'espace demande beaucoup de modélisation en début

d'année, mais en utilisant une approche réflexive avec les élèves cela favorise la responsabilisation des élèves.

« C'est que j'vais leur poser des questions : bon ben toi est-ce que tu penses que c'est une bonne place pour toi? Bon, pour quelles raisons tu penses que c'est une bonne place? Bon, moi j'observe telle chose, qu'est-ce que ça me dit sur ton, sur, sur, sur tes besoins? Donc, ça va être vraiment dans cette optique là que la classe, l'aménagement flexible est pensé, réfléchi, pour qu'ils apprennent à se connaître, leurs besoins. Pis si j'suis en évaluation, ben pour moi au sol est-ce que c'est une bonne idée? Tsé y'en a que oui, pis y'en a d'autres que non » [E1].

En conclusion, cette section présentait les pratiques de gestion de classe des trois enseignantes participantes. Plus précisément, il s'agissait de mettre en lumière les attributs essentiels et communs nommés et observés dans la gestion de classe des enseignantes. Le tableau 2 présente d'ailleurs une synthèse de ces attributs ainsi que les stratégies, les moyens et les actions qui sont mis de l'avant pour chacun des attributs. La section suivante propose de faire ressortir ceux qui sont perçus par les enseignantes participantes comme étant incontournables pour différencier dans une perspective inclusive.

Tableau 2: Synthèse des pratiques de gestion de classe des enseignantes

Attributs essentiels et communs	Stratégies, moyens et actions
1- Développer une communauté d'apprentissage	
Reconnaître et valoriser la diversité	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître ses élèves - Miser sur les forces de tous et toutes - Tenir compte des besoins de chaque élève - Considérer les différents rythmes d'apprentissages - Sensibiliser les élèves à la diversité (discussions, activités de sensibilisation) - Soutenir le développement personnel pour développer le plein potentiel
Soutenir le respect entre les élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Modéliser le respect - Développer une relation positive et respectueuse avec les élèves - Anticiper les moments plus difficiles et en discuter - Impliquer les élèves
Développer l'entraide entre les élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser le travail d'équipe - Enseigner et modéliser l'entraide - Offrir aux élèves des occasions de faire connaissance - Trouver les ressemblances entre les élèves, ce qui rassemble - Offrir aux élèves des occasions de rire ensemble - Tirer parti de la diversité
Accompagner et enseigner la résolution des conflits	<ul style="list-style-type: none"> - Accueil à la porte au retour des récréations - Offrir des méditations guidées - Enseigner la résolution des conflits - Créer un espace de discussion
2- Développer une relation de confiance avec les élèves	
	<ul style="list-style-type: none"> - Créer un lien avec les élèves - Accorder du temps de qualité, être à l'écoute - Utiliser l'humour et la proximité physique - Accorder de l'importance à la résolution des conflits - Avoir des attentes claires et constantes même en cas de crise - Considérer les besoins des élèves

3- Promouvoir la participation et le partage du pouvoir	
Mettre en place des espaces pour la discussion et la délibération	<ul style="list-style-type: none"> - Offrir des possibilités de prise de parole libres - Engager les élèves dans le processus décisionnel - Favoriser la discussion, la délibération et la prise de décision (conseil de coopération, TEC) - Recherche de solutions en groupe - Souligner les aspects positifs de la dynamique de classe
Offrir de multiples choix	<ul style="list-style-type: none"> - Offrir la possibilité de faire des choix ou des propositions dans l'horaire - Offrir des choix dans les ateliers - Offrir des choix de matériel, livres - Offrir des choix de responsabilités - Offrir des choix d'assises et d'endroits où travailler - Offrir des choix de partenaires de travail
4- Soutenir la responsabilisation et l'autonomie	
	<ul style="list-style-type: none"> - Accorder de la liberté aux élèves - Offrir un encadrement qui reste flexible - Susciter la réflexion - Offrir des tâches stimulantes qui assurent une progression - Établir graduellement des routines de classe stables
5- Soutenir la motivation et l'engagement	
	<ul style="list-style-type: none"> - Segmenter l'enseignement - Réaliser des projets - Rendre les apprentissages ludiques - Proposer aux élèves de présenter des façons de faire à d'autres classes - Considérer les intérêts des élèves - Offrir de multiples choix - Répondre au besoin de reconnaissance des élèves
6- Utiliser une variété de types de regroupements d'élèves	
	<ul style="list-style-type: none"> - Élèves ayant des compétences plus élevées ensemble - Tutorat - Mentorat - Offrir un choix (individuel ou équipe)
7- Mettre en œuvre des interventions qui visent à prévenir les comportements perturbateurs	

Établir des attentes claires	<ul style="list-style-type: none"> - Élaborer le code de vie de la classe en collaboration avec les élèves - Réfléchir aux conséquences lorsque les attentes ne sont pas respectées - Répéter fréquemment les attentes - Offrir des occasions de pratique du comportement attendu
Mettre en valeur et renforcer les comportements attendus	<ul style="list-style-type: none"> - Renforcement positif (inviter les élèves à faire de même entre eux aussi) - Porter attention aux comportements productifs et positifs
8- Mettre en œuvre des interventions lorsque surgissent des comportements perturbateurs	
Analyser la source des comportements perturbateurs	<ul style="list-style-type: none"> - Observer et analyser les comportements - Prendre le temps de discuter avec l'élève, de questionner - Établir des ententes avec un·e élève au besoin
Faire preuve de flexibilité et de souplesse lorsque surgissent des comportements perturbateurs	<ul style="list-style-type: none"> - Segmenter la tâche - S'ajuster dans l'action et rendre l'enseignement plus ludique - S'ajuster au niveau d'énergie des élèves: (adapter l'horaire, ajouter des périodes de jeux libres, proposer des méditations guidées, proposer des vidéos ludiques conçues pour faire bouger les élèves)
Utiliser les ressources et les services complémentaires	<ul style="list-style-type: none"> - Travailler en équipe avec les ressources complémentaires (TES, orthopédagogue, etc.) - Faire appel à une personne externe pour observer et soutenir l'enseignant·e dans sa gestion de classe - Faire appel à la personne TES pour la gestion de crises - Favoriser le sentiment d'appartenance de la personne TES
Recourir à un système de gestion de comportement	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en place un système de renforcement positif pour le groupe - Mettre en place un système individuel pour cibler un comportement attendu
9- Organiser un espace physique qui considère les besoins des élèves	
	<ul style="list-style-type: none"> - Offrir un aménagement flexible avec différentes assises (au sol, bancs hauts, vélo stationnaire, bureaux, tables, etc.) - Offrir un aménagement avec différents coins (lecture, écriture, travail d'équipe, etc.) - Modéliser et enseigner le fonctionnement en début d'année - Utiliser une approche réflexive pour aider les élèves à faire de bons choix

4.2 Les relations entre la gestion de classe et la DP inclusive telles que perçues par les enseignantes

La section précédente mettait en lumière les pratiques de gestion de classe des enseignantes. Dans cette section, les relations que perçoivent les enseignantes entre la gestion de classe et la différenciation pédagogique seront mises en évidence. Cette deuxième section relèvera ainsi les éléments de la première section du chapitre qui sont, pour les enseignantes participantes, incontournables pour différencier. Il sera donc d'abord question : 1) de la perspective inclusive et caractéristiques que les enseignantes associent à leur pratique de DP ; 2) de la gestion de classe perçue comme étant une condition à la DP inclusive et finalement, 3) des attributs de gestion de classe qui sont perçus nécessaires à la différenciation pédagogique.

4.2.1 La perspective inclusive et les caractéristiques que les enseignantes associent à leur pratique de DP

Lors des entretiens, les enseignantes expliquent ce que signifie pour elles d'adopter une perspective inclusive et évoquent leur pratique de DP en l'associant à diverses caractéristiques telles que celles-ci : 1) avoir une pratique réfléchie et proactive; 2) de placer l'élève au centre de ses choix pédagogiques; 3) offrir une variété d'outils d'apprentissage pour l'atteinte d'un objectif et 4) poser des actions qui touchent autant les apprentissages que les comportements.

Lors de la période de recrutement, les enseignantes recherchées devaient considérer différencier dans une perspective inclusive. Cela signifie donc que ces enseignantes associent leur pratique de DP à des actions qui contribuent au respect et à la valorisation de la diversité tout en misant sur la richesse que cette dernière apporte pour le groupe. Ainsi, les données permettent de faire ressortir quelques éléments qui, selon elles, caractérisent cette perspective. D'emblée, Hélène soutient que pour différencier, il faut d'abord croire que tous les élèves sont différents et qu'uniformiser l'enseignement ne favorise donc pas la réussite de toutes les personnes apprenantes.

« C'est sûr que toutes les enseignantes du monde ont ça à cœur là de faire cheminer tout le monde. Mais peut-être que la différenciation c'est de réfléchir au fait que tout le monde est différent pis que c'est pas vrai qu'on peut dire pis faire la même chose avec tout le monde pis que ça va marcher » [E1].

Martine ajoute: « quand on respecte la diversité, c'est qu'on accepte de faire de la différenciation » [E1]. De plus, selon les enseignantes, différencier dans une perspective inclusive viendrait avec une certaine volonté de faire ressortir les forces des élèves et de faire rayonner cette diversité au service de la classe. Les données issues des observations et des entretiens permettent justement d'évoquer que les enseignantes accordent de l'importance à la richesse que chaque élève peut apporter aux autres. Hélène spécifie effectivement que chaque personne qui compose la classe peut contribuer au groupe; il faut ainsi développer un climat d'interdépendance entre les élèves où les forces de certain·e·s peuvent devenir un soutien ou un levier pour d'autres:

« dans la perspective inclusive, [...] c'est que justement tout le monde a quelque chose à apporter à la classe. Celui qui a des difficultés aussi, autant que les autres là! Faut que celui qui a des difficultés puisse trouver des moments où il va avoir des réussites aussi. Si tu regardes comme il faut là, ils ont tous quelque chose qui mérite d'être souligné. Ils ont tous quelque chose qui apporte, mais tsé des fois, ça sera pas d'être capable d'épeler le mot tambour » [E2B].

Cette visée inclusive amène donc aussi les enseignantes à offrir différents moyens d'atteindre un objectif, mais qui seront proposés à toutes les personnes apprenantes. Elles sont alors dans une perspective universelle, par opposition à une perspective d'individualisation où les moyens sont offerts sous une formule « à la pièce ». Anne explique: « ce que j'offre à un, je l'offre à tous. Sauf que ceux qui vont en avoir vraiment besoin vont l'utiliser, pis les autres, non » [E1]. Elle ajoute que:

« c'est vraiment d'offrir un soutien personnalisé au groupe et aux élèves mais sans venir nécessairement pointer toujours l'élève [...]. Le coffre à outils c'est tout le monde qui l'a, mais je sais que c'est pour tel, tel, tel élève qui n'arrive pas à se souvenir de la différence entre une addition pis une soustraction là. Ça cible des élèves, mais sans être nécessairement appliqué qu'à ces élèves-là » [E1].

Il faut aussi souligner que les enseignantes associent leur pratique de DP inclusive à différents attributs. Ainsi, comme premier attribut, les enseignantes considèrent que leur pratique de DP est réfléchi et proactive. Anne, en référence au fait que ses collègues questionnaient beaucoup sa pratique de différenciation, affirme que de bien réfléchir à priori à ses gestes et à ses choix pédagogiques lui permet, entre autres, de pouvoir expliquer et justifier ses décisions auprès de ses collègues. « Donc, comme c'est réfléchi, j'suis capable d'expliquer mes raisons pédagogiques pis mes raisons

d'apprentissages derrière tout ça. Donc, ça me permet d'être solide dans ce que je fais pis quand ils voient que j'suis solide, ben ils comprennent » [E1]. Anne croit aussi que « quand on veut vraiment différencier, il faut y réfléchir » [E1]. Elle conçoit néanmoins qu'il y a une part de réaction nécessaire dans la différenciation et qu'il y a parfois des obstacles qui surgissent sans qu'ils aient été anticipés. Or, selon elle, il faut ensuite se questionner à savoir quoi faire « à long terme pour aider cet élève-là à progresser au niveau de ses comportements ou de ses apprentissages » [E1]. Martine, qui œuvre dans un milieu multiculturel, donne un exemple réfléchi et proactif concernant l'enseignement des mots de vocabulaire, afin d'éviter les obstacles à l'apprentissage que peuvent rencontrer ses élèves dont les références culturelles sont parfois différentes. « Quand je présente mes mots de vocabulaire, y'a toujours une image à côté pour qu'ils sachent qu'est-ce que c'est exactement. On va mettre le mot en contexte dans une phrase pour qu'on comprenne c'est quoi » [E2B]. Hélène, qui est l'enseignante ayant le plus d'expérience, perçoit une différence dans sa pratique de différenciation depuis le début de sa carrière: « j'en faisais avec les moyens que j'avais, les connaissances, les compétences que j'avais » [E2A]. Elle considère qu'avec l'expérience, sa pratique de DP a toutefois évoluée pour devenir plus consciente et plus réfléchie: « c'est sûr que je suis plus consciente de ce que je fais là, que je connais plus de façons de faire » [Hélène, E2A].

Le deuxième attribut que les enseignantes associent à leur pratique de DP consiste à placer l'élève au centre de leurs choix pédagogiques. Les trois enseignantes affirment qu'il est d'abord nécessaire de se centrer sur l'élève, par opposition à une centration sur le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Martine souligne que « c'est pas tout l'monde qui voit l'enseignement de la même manière. Vraiment pas là. Y'en a beaucoup qui sont centrés sur l'apprentissage scolaire » [E1]. Anne abonde dans le même sens en faisant référence à ses collègues qu'elle qualifie d'enseignantes « conventionnelles ». Elle ajoute qu'elles « ont encore la façon d'enseigner que j'ai eue quand j'étais jeune, qui est pas mauvaise non plus, mais pour elles, quand un élève est rendu là, ben faut que tout l'monde soit rendu au même point au même moment » [E1].

Hélène ajoute:

« il y a personne qui fait tout le programme [...] c'est ben trop chargé! Peut-être qu'il y a des années où tu peux le faire là ben exceptionnellement ou peut-être que dans certains milieux tu peux le faire au complet. Mais ici là [dans mon milieu], quand tu prends les élèves pis que tu les prends où ils sont, ben tu peux pas tout le faire c'est sûr, parce qu'ils ont pas les acquis de l'année d'avant. Ça donne quoi là de surcharger par-dessus quelque chose qui est pas solide? Mais, il y a encore en enseignement cette dichotomie-là qui a toujours été là, selon moi, pis qui l'est encore. On respecte l'élève, tout le monde a à cœur de respecter l'élève, mais on a tous ce programme-là pis il faut qu'il passe! Faque tu chois. Moi je chois l'élève » [E1].

Toujours selon Hélène, il faut prendre le temps d'installer sa pratique de DP sans la pression du programme afin de rester centré sur l'élève:

« la différenciation, je pense qu'il faut que tu y donnes le temps de s'installer. Il faut que tu y croies, faut pas que tu sois trop pressée là, par tous les

apprentissages qui faut faire pis tout ça. Pis des fois ça peut être stressant parce qu'il y a des groupes qui avancent moins bien que d'autres, moins vite en tout cas-là » [E1].

Ainsi, dans un contexte de différenciation, cette idée de placer l'élève au centre des choix pédagogiques amène les enseignantes à respecter le rythme d'apprentissage de leurs élèves. Hélène donne un exemple où elle a dû, en rencontre d'équipe, argumenter pour faire valoir son point de vue:

« j'ai dit que c'était hors de question que je fasse faire de la deuxième année à mon élève qui est pas capable. Si je lui fais faire ça, je l'assure d'un échec scolaire pour le reste de sa vie. Ben non, je ferai pas ça. Il sait pas lire! Je sais où il est rendu dans son apprentissage de lecture, pis c'est de là qu'on va partir » [E1].

Le troisième attribut que les enseignantes associent à la DP est la variété d'outils d'apprentissage qui sont offerts aux élèves pour atteindre un objectif. En effet, Hélène déclare:

« la différenciation, c'est de s'assurer de connaître les élèves, [de savoir] où ils sont rendus, parce qu'ils sont tous rendus à des endroits différents, puis de mettre en œuvre, de mettre à disposition des élèves du matériel, des approches pédagogiques, des moyens, d'autres élèves, pour qu'ils apprennent. Le but est de faire cheminer tout le monde le plus possible » [E1].

Tel que mentionné précédemment, malgré la pratique réfléchie et préventive, les enseignantes considèrent qu'il y a une part de la différenciation qui implique de pouvoir réagir et de s'ajuster dans l'action. Durant les entretiens, Hélène a longuement délibéré sur cet aspect. Elle en est venue à la conclusion qu'elle détient beaucoup de matériel

pour l'aider dans cette tâche: « un coup que t'es rendue à aider un élève là, s'il est pas à la même place que les autres ou s'il a besoin d'une façon différente d'apprendre là, c'est très, très aidant si t'as le matériel sous la main vite, vite, vite » [E2A]. En effet, lors des périodes d'observation de la gestion de classe des enseignantes, il fût possible de constater qu'elles font plusieurs petits ajustements dans l'action. Or, dans le cas d'Hélène, ces ajustements sont effectivement, souvent accompagnés de matériel. Par exemple, lors d'une leçon sur les sons, elle remarque qu'une élève mélange les lettres B et D, alors elle lui fournit un petit aide-mémoire à coller sur son bureau. Hélène considère donc que le fait d'avoir accumulé beaucoup de matériel depuis le début de sa carrière facilite sa pratique de différenciation. De plus, tel qu'abordé dans les sections précédentes, il est possible de percevoir, à la lumière des entretiens et des périodes d'observation, que les enseignantes misent aussi sur l'entraide entre les élèves, les ressources humaines disponibles (TES, orthopédagogue), la diversité des stratégies pédagogiques ou encore les différents types de regroupements d'élèves pour aider ces derniers à atteindre les objectifs d'apprentissage.

Comme quatrième attribut, les enseignantes associent la DP à des actions qui touchent autant les apprentissages que les comportements. Martine et Anne affirment que la DP est souvent associée uniquement à l'aspect académique. Pour Martine, « la différenciation est dans tout. [...] Oui t'as les apprentissages scolaires, académiques

qui seront régis par un bulletin, mais t'as tout le reste autour qui est non négligeable » [E1]. Anne ajoute qu'elle associe la DP « autant à l'académique qu'au comportement. Parce que si je ne différencie pas au niveau du comportement ben l'académique suivra pas » [E1]. Anne évoque d'ailleurs que les besoins de base de l'élève doivent être comblés afin qu'il soit apte aux apprentissages: « si t'es pas bien dans ton corps, ben tu seras pas capable d'aller jusqu'à ton esprit. Donc les deux sont vraiment importants pour moi » [E1]. En ce sens, il y a lieu d'explorer plus attentivement la relation que les participantes établissent entre la gestion de classe et la DP inclusive.

4.2.2 La gestion de classe perçue comme étant une condition à la DP inclusive

Dans cette section, il sera d'abord question de la mise en place graduelle des attributs de gestion de classe pour pouvoir différencier, puis d'une relation conditionnelle entre ces deux composantes que les participantes établissent.

Lors des entretiens, les trois enseignantes ont affirmées accorder beaucoup de temps en début d'année à la mise en place des attributs de leur gestion de classe. Selon Hélène, il ne « faut pas avoir peur de mettre le temps que ça prend; ça prend du temps [E2A] ». Hélène évoque en effet que la mise en place de sa gestion de classe se fait graduellement et que la mise en œuvre de sa pratique de différenciation se fait donc elle aussi de façon graduelle afin qu'elle ne devienne pas une source d'épuisement.

« Je me suis rendu compte que [...] j'ai vraiment une façon de procéder pour arriver à mettre en place des choses qui font que je suis capable de différencier sans que ce soit trop épuisant [...] dans l'action du moment, mais aussi dans le temps que ça prend » [E1].

Elle ajoute que dans un contexte de différenciation: « il y a des choses à mettre en place pis il y a une gradation là-dedans [...]. Tu ne commences pas dans des gros projets d'écriture de français en différenciation, tu vas mourir tsé [E1] ». Finalement, toujours selon Hélène, il est important « d'avoir une gestion de classe qui va permettre le plus souvent possible la différenciation dans la perspective inclusive » [E2B].

En effet, pour les trois enseignantes, la gestion de classe est très importante dans un contexte de différenciation pédagogique dans une perspective inclusive. Lors des entretiens, lorsqu'il leur est demandé si elles considèrent qu'il y a un lien entre la façon de gérer sa classe et la mise en œuvre de la DP inclusive, les réponses sont éloquentes: « ça va comme de soi » répond Anne [E1], « c'est indissociable » ajoute Martine [E1] et « ce lien-là est majeur à faire » exprime Hélène [E2B]. Hélène évoque que: « c'est un élément clé de la différenciation la gestion de classe ! Tu peux pas arriver pis tout mettre en différenciation en partant sans avoir bâti un climat, sans avoir bâti l'entraide, le calme, le respect [...] je pense pas que ça se peut » [E1]. En effet, à la lumière du discours des enseignantes, il est possible de constater que la gestion de classe est une condition à mettre en place pour pouvoir réellement différencier. Hélène ajoute à l'importance qu'elle accorde à la gestion de classe en affirmant: « Moi, je ne différencie

pas tout le temps, tout le temps là. Mais le climat de classe, ça je l'ai toujours à cœur » [E2B]. Il semblerait toutefois que ce soit le fait d'ancrer sa pratique de DP dans une perspective inclusive qui amène cette importance accordée à la gestion de classe :

« Ben oui, parce que dans l'fond si tu veux faire de la différenciation pédagogique de façon inclusive, ben t'as comme pas l'choix d'être prêt à toute mettre ça en place dans ta gestion de classe. Parce que c'est sur que ça va venir influencer ta gestion de classe si tu veux vraiment répondre aux besoins des élèves. [...] Dans l'sens où vraiment si tu fais pas de différenciation pédagogique dans ta gestion de classe ben tu sautes par-dessus un gros morceau qui va permettre à tes élèves d'être disposés à l'apprentissage » [Anne, E1].

Selon Anne « quand on fait de la différenciation pédagogique en gestion de classe, c'est qu'on n'ira pas en fonction de ce que toi tu penses pis que tu penses qui va être le mieux, mais ça va être plus en fonction de ce que les élèves vont te dire de ce qui va être le mieux, en fait » [E1]. En ce sens, Martine fait ressortir que dans une pratique de DP, il faut:

« faire preuve de flexibilité. [...] Faque ça part peut-être de la gestion de classe. Quand t'es quelqu'un qui gère ta classe de façon souple, qui laisse de la place à l'élève, qui l'accompagne, qui lui laisse le temps de grandir, ben nécessairement, tu différencies. L'un ne va pas sans l'autre. Tu peux pas [...] être quelqu'un qui fait de la différenciation pédagogique pis être quelqu'un de très rigide, autoritaire. En tout cas, j'ai de la misère à me l'imaginer [E1] ».

Ainsi, il est possible de constater que selon les enseignantes, tous les styles de gestion de classe ne sont pas cohérents avec une pratique de DP dans une perspective inclusive. Plus encore, certains attributs de gestion de classe seraient même préalables à une pratique de DP inclusive.

4.2.3 Les attributs de gestion de classe qui sont nécessaires à la différenciation pédagogique inclusive

Dans cette section, il sera question des attributs qui se retrouvent dans la gestion de classe des trois enseignantes et qu'elles jugent incontournable pour pouvoir différencier dans une perspective inclusive. En effet, dans la section précédente, il a été mis en évidence que la gestion de classe est perçue par les enseignantes comme étant une condition à la DP inclusive. Néanmoins, même si les données évoquent une cohérence dans le discours des trois enseignantes, Hélène est celle qui rend le plus explicite la relation entre les attributs de gestion de classe et la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive. Pour cette raison, son discours sera donc plus fréquemment évoqué dans la section qui suit.

4.2.3.1 Développer une communauté d'apprentissage

Selon Hélène, afin de mettre en place une pratique de différenciation, il « faut avoir une gestion de classe où le climat va être assez bon pour apprécier toute cette différence-là qui existe dans la classe, l'exploiter entre guillemets [...] » [E2B]. Il est en effet possible de constater que dans cette perspective inclusive, Hélène pose des actions pour développer une communauté d'apprentissage dans sa classe.

Pour Hélène, il est donc nécessaire de favoriser rapidement le respect et l'entraide entre les élèves. Elle valorise la collaboration en insistant sur ce qu'elle nomme « la force du groupe » [E1]. Durant une journée de collecte des données, la chercheuse a effectivement pu observer que l'enseignante peut se permettre de soutenir, individuellement ou en petits groupes, des élèves qui en ont besoin, car elle favorise le jumelage dans sa classe. Le matin, il fut donc possible d'observer que certain·e·s élèves travaillaient en dyades (1re-2e année) sur des ateliers de lecture, afin que les élèves de première année puissent aussi bénéficier de ces ateliers:

« quand j'ai mes premières années qui arrivent dans cet atelier-là, ben là je vais demander un jumelage. Je vais dire: toi pis toi faut que vous soyez en équipe parce que là il y a de la lecture pis vous êtes vraiment bons, mais il faut que quelqu'un vérifie votre lecture. Moi je peux pas vérifier tout là, je peux pas être partout » [E1].

Hélène mise donc sur le développement d'une communauté d'apprentissage où elle fait la promotion de l'entraide. En effet, à la section 4.1, il fut démontré que les trois enseignantes insistent beaucoup sur l'entraide entre leurs élèves: « il faut leur montrer comment on fait pis il faut avoir toutes ces discussions-là » [Hélène, E1]. Elle explique:

« j'ai comme but de me dégager pour travailler avec certains élèves un peu plus. Faut que le reste de la classe fonctionne là! Je leur dis: là les amis le but, c'est que vous soyez capables, vous vousentraidez, parce que moi si je suis continuellement en train de réajuster, je ne peux pas aider, pis moi je veux aider » [E1].

Ainsi, l'entraide entre les élèves contribue à l'autonomie qu'elle recherche pour pouvoir différencier et travailler avec des élèves en individuel ou en sous-groupes.

4.2.3.2 Développer une relation de confiance avec les élèves

Les enseignantes considèrent qu'il est nécessaire de développer une relation de confiance avec leurs élèves afin de pouvoir différencier: « le lien avec l'enfant c'est à la base » [Martine, E1]. Hélène abonde dans le même sens et explique qu'« en premier de tout là, faut que tu bâtisses une relation avec chacun de tes élèves ». Elle affirme que cela peut demander un certain temps, néanmoins « c'est en bâtissant la relation que tu te mets à les connaître pis que tu vois [...] où ils ont besoin d'aide pis quel genre d'aide ils vont avoir besoin » [E2A]. Elle souligne donc l'importance de bien observer et connaître ses élèves afin d'avoir des attentes qui sont cohérentes à leurs réelles capacités. En effet, elle ajoute qu'il y a une « notion de respect là-dedans » qui contribue à établir une relation de confiance avec les élèves parce qu'ils « savent que si je demande plus, c'est parce que je pense vraiment qu'ils sont capables de faire plus ». Hélène croit qu'avant de différencier, il faut considérer l'élève dans sa globalité:

« plus tu connais ton élève, plus tu vas être capable de différencier. C'est quelque chose différencier là, parce qu'il y a aussi tout le tempérament de l'enfant à prendre en considération. La tâche on dirait quasiment que c'est la dernière affaire à différencier. Il y a toute l'approche à l'élève, sa motivation, son sentiment de compétence » [E1].

De surcroît, plus la relation se construit, plus il est possible d'accroître les actions de différenciation: « plus l'année scolaire avance, plus on est capable de différencier parce que là ta relation aussi est de plus en plus forte avec ton élève [Hélène, E2A] ».

4.2.3.3 Promouvoir la participation des élèves et le partage du pouvoir

Tel que démontré à la section 4.1, à la lumière des données issues des entretiens et des observations, il est possible de constater que la promotion de la participation des élèves et du partage du pouvoir contribue à établir un climat favorable à une pratique de DP où les élèves sentent qu'ils ont du pouvoir sur leur environnement et leurs apprentissages. En effet, selon Martine:

« une classe où il y a de la différenciation, ben l'élève est vraiment au premier plan, donc il faut qu'il soit libre de proposer des initiatives, des idées, des solutions. [...] Par rapport à leurs apprentissages aussi, justement si on est ouvert au fait qu'on leur laisse faire des choix, ben ça aussi ça fait une différence » [E1].

Elle ajoute qu'une gestion de classe qui est cohérente à une pratique de DP inclusive « c'est une gestion de classe où tu laisses de la place à l'élève pis que tu acceptes que c'est pas exactement comme tu le veux quand tu le veux » [E1]. Pour Anne, laisser de la place à l'élève équivaut aussi à favoriser l'épanouissement de chacun·e et elle évoque que le travail de différenciation lui permet justement de pouvoir « aller chercher le plein potentiel de tous mes élèves ». En effet, elle accorde de l'importance au développement personnel de chacun·e et donne l'exemple des élèves plus avancé·e·s qui peuvent choisir de mener un projet personnel de leur choix afin de développer d'autres compétences: « j'le laisserai pas à faire de la lecture tout le temps quand y'a fini tu comprends » [E1]. Elle explique:

« si l'enfant veut me faire une chorégraphie, ben vas-y parce que tu vas travailler tout ce qui est logique, enchaînement, la rythmique, la mémoire, tu vas travailler plein d'autres choses à travers cette chorégraphie-là qui est pas du tout français-math mais qui va te permettre de te développer » [E1].

Pour Anne, ses élèves sont de « futurs citoyens » et elle évoque que le contexte de différenciation favorise le développement d'une communauté d'apprentissage qui mise sur le vivre-ensemble où il y a « un esprit de collaboration, un esprit de société où ce n'est pas chacun pour soi » [E1]. C'est dans ce climat, tel qu'évoqué à la section 4.1, que les élèves sont amené·e·s à réfléchir, à proposer des solutions, à prendre des initiatives et à délibérer afin d'apprendre à faire des choix adaptés à leurs besoins. Selon elle, l'idée est « donc de mettre l'élève au cœur de ta gestion de classe » [E1] et ainsi encourager la participation et le partage du pouvoir, ce qui contribue à mettre en place un environnement favorable à la mise en œuvre d'une pratique de DP dans une perspective inclusive.

4.2.3.4 Soutenir la responsabilisation et l'autonomie

Selon Hélène, il est nécessaire de mettre en œuvre une gestion de classe qui soutient la responsabilisation et l'autonomie dans un contexte de différenciation. En effet, elle déclare que:

« dans la différenciation, en général, il y a une notion d'autonomie parce que là ça implique qu'on ne fera pas tout le monde la même chose en même temps. Ça implique que je ne serai pas en train de superviser tout le monde en même temps,

ça implique qu'il faut que tu t'organises, faut que tu sois autonome, faut que tu te débrouilles » [E1].

Hélène a d'ailleurs une façon de faire très réfléchie : « donc comment je fais pour différencier, tout d'abord j'installe des routines, c'est ça que je fais, mais des routines très, très solides qui font en sorte que les élèves ont toujours un fond d'autonomie » [E1]. Hélène affirme: « les routines c'est la clé. [...] Je commence l'année scolaire avec les routines pis c'est là que je peux commencer à différencier » [E1]. Or, elle souligne encore une fois l'importance que cette mise en place soit graduelle: « j'arrive pas à installer ça d'un coup-là ». Ainsi, quand elle commence à installer ses routines, les élèves débutent tous et toutes avec le même genre d'atelier. En effet, lors de la période d'observation, la chercheuse a pu constater que la majorité des élèves travaillaient sur des mots mystère de syllabes. Ces ateliers sont gradués et les élèves peuvent avancer à leur rythme. Hélène explique toutefois que rapidement elle doit s'ajuster avec quelques élèves qui ont plus de facilité et leur proposer autre chose: « ils ont une routine complètement différente. Je me suis occupée d'eux-autres, pis là il faut qu'ils deviennent autonomes dans leur nouvelle affaire là » [E1]. Au moment de la période d'observation, il a donc été possible de constater que les élèves ne travaillent pas toutes et tous sur la même chose en même temps. Ainsi, Hélène déclare que le développement de l'autonomie des élèves est pour elle un aspect « majeur » dans une pratique de différenciation et affirme donc que:

« les routines stables, ça fait vraiment partie de ce que je fais pour arriver à différencier, que tout le monde soit aussi comme motivé à faire ce qu'ils ont à faire, parce que sinon t'es tout le temps en train de gérer » [E1].

En effet, elle explique que:

« justement c'est ça la gestion qui est difficile quand tu veux installer plus de différenciation. C'est qu'après ça quand il y en a un qui finit, qu'est-ce que tu fais? Pis là c'est là que si t'as pas une gestion de fond solide, ben là les élèves s'agitent » [E2A].

Ainsi, le fait d'installer des routines serait une stratégie de gestion de classe qui permettrait de faciliter la mise en œuvre de la DP. Sans être aussi explicite qu'Hélène, Martine abonde aussi en ce sens et évoque que « la routine du matin est nécessaire pour être capable de différencier » [E2A].

4.2.3.5 Soutenir la motivation et l'engagement des élèves

Pour arriver à différencier, les enseignantes nomment qu'elles doivent soutenir la motivation et l'engagement de leurs élèves. En effet, en étant motivé·e·s par la tâche à faire, les élèves s'engagent plus facilement et sont plus autonomes dans leur travail, ce qui permet aux enseignantes de différencier. Ainsi, elles posent différentes actions pour arriver à soutenir la motivation et l'engagement des élèves telles que: 1) offrir de multiples choix; 2) offrir des tâches à la mesure des capacités des élèves; 3) établir des routines; 4) mettre en place des périodes d'ateliers et 5) mobiliser du matériel varié et gradué.

En effet, Hélène explique que pour pouvoir différencier, elle a besoin que ses élèves développent leur autonomie, car cette autonomie permet d'accroître les actions de différenciation, mais pour être autonomes, ils doivent d'abord être motivé·e·s par la tâche à faire afin d'avoir envie de s'y engager. D'abord, Hélène remarque qu'en offrant à ses élèves de multiples choix, elle leur permet d'avoir un pouvoir sur leurs apprentissages et ils deviennent alors plus enclin·e·s à s'engager dans la tâche. De plus, le fait d'offrir des tâches à la mesure des capacités de ses élèves donne à ces dernier·ère·s le sentiment d'être suffisamment compétent pour les réaliser.

« [Dans une situation d'apprentissage], ils vont pouvoir choisir quelque chose. Ça c'est très motivant pour un enfant. Et là, c'est de voir tout à coup l'enfant qui prend comme un petit contrôle sur sa vie. Un petit contrôle de: je vais lire ce que j'ai envie de lire ou je vais faire cet atelier-là qui est juste pour moi et un autre ami. Pis là tout à coup, il y a la motivation, il y a l'intérêt. L'enfant se sent reconnu pour qui il est, là où il est rendu. Il est content là d'être devant un travail qui est à sa mesure. C'est un peu soulageant aussi là pour certains enfants de ne pas se retrouver devant quelque chose de trop difficile ou de trop facile » [E1].

Comme autre action pour soutenir la motivation et l'engagement, Hélène revient sur l'établissement des « routines stables » qui facilitent le travail autonome des élèves, ce qui lui permet d'effectuer son travail de différenciation auprès des élèves qui ont besoin :

« Les routines stables ça fait vraiment partie de ce que je fais pour arriver à différencier. Que tout le monde soit aussi comme motivé à faire ce qu'ils ont à faire, parce que sinon t'es tout le temps en train de gérer. T'sais, il faut que les élèves développent leur autonomie, mais pour développer leur autonomie, il faut qu'ils soient un peu motivés là par ce qu'ils ont à faire » [E1].

Comme autre action qu'Hélène pose pour soutenir la motivation et l'engagement nécessaire à la DP, elle nomme qu'elle met en place des périodes d'ateliers. En effet, tel qu'abordé à la section 4.1, les enseignantes considèrent que l'organisation du travail par ateliers soutient la motivation et l'engagement des élèves et selon Hélène, cela permet donc aussi d'accroître les actions de différenciation.

« Il y a les ateliers aussi que je fais par rapport à la différenciation. Il y en a pas mal de différenciation [en contexte d'ateliers], dans le sens où dans chacun des ateliers, ils ont des choix, il y a des niveaux, pis c'est sûr qu'ils vont à leur rythme dans tout ça là » [Hélène, E1].

Elle considère ainsi que même si « ça demande de la gestion les ateliers » [E2A], cela permet des conditions qui soutiennent la motivation et l'engagement de ses élèves:

« Ils aiment ça faque c'est motivant. Moi je trouve que ça vaut la peine parce que quand t'as des élèves motivés, ben c'est là aussi où est-ce qu'ils s'engagent dans leurs apprentissages. Faut essayer de créer l'intérêt, le goût, la motivation. Les ateliers, en général, ça fait ça. Faque moi je trouve que ça vaut la peine » [E2A].

Finalement, comme dernière action, Hélène considère aussi que d'offrir du matériel varié aux élèves contribue à soutenir la motivation et l'engagement de ceux-ci dans un contexte de différenciation. En effet, elle croit qu'il « faut qu'il y ait du matériel intéressant aussi » [E1]. Elle ajoute aussi que « quand tu veux différencier, il y a quand même une notion de gradation » [E1]. Ainsi, bien qu'elle juge que cela demande énormément de préparation, elle croit qu'avoir du matériel intéressant et gradué soutient la motivation et l'engagement des élèves.

Il est donc possible de constater que l'établissement de routines et l'organisation du travail sous forme d'ateliers permet d'offrir aux élèves des contextes où ils ont accès à de multiples choix ainsi qu'à du matériel varié et gradué avec des niveaux différents où chacun·e peut aller à son rythme. Ces contextes sont motivants et engageants, ce qui permet donc de faciliter le travail de différenciation de l'enseignante avec de petits groupes d'élèves ou en soutien individuel.

En somme, cette section a permis de faire la lumière sur la relation entre la gestion de classe et la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive. Le tableau 3 présente une synthèse des attributs de gestion de classe que les enseignantes participantes jugent incontournables pour pouvoir différencier dans une perspective inclusive.

Tableau 3: Synthèse des attributs de gestion de classe qui soutiennent la DP inclusive

<p>1) Développer une communauté d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Promouvoir le respect et l'entraide ○ Valoriser la collaboration ○ Mettre en place différents types de regroupements
<p>2) Développer une relation de confiance avec les élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Observer ses élèves ○ Connaître ses élèves
<p>3) Promouvoir la participation des élèves et le partage du pouvoir</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Accorder de l'importance au développement personnel de ses élèves; ○ Faire ressentir aux élèves qu'ils ont du pouvoir sur leur environnement et leurs apprentissages; ○ Amener les élèves à réfléchir, à proposer des solutions, à prendre des initiatives et à délibérer.
<p>4) Soutenir la responsabilisation et l'autonomie</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Établir des routines
<p>5) Soutenir la motivation et l'engagement</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Offrir de multiples choix ○ Offrir des tâches à la mesure des capacités des élèves ○ Établir des routines ○ Mettre en place des périodes d'ateliers ○ Mobiliser du matériel varié et gradué

4.3 Une synthèse des résultats

Dans un premier temps, les pratiques de gestion de classe de trois enseignantes qui différencient dans une perspective inclusive ont été décrites afin de mieux comprendre ce à quoi elles accordent de l'importance. De façon générale, les résultats indiquent que leur gestion de classe vise à développer une communauté d'apprentissage dans la

classe, à développer une relation de confiance avec les élèves et à promouvoir la participation et le partage du pouvoir de ceux-ci. Les enseignantes révèlent aussi qu'elles utilisent une variété de types de regroupements d'élèves, qu'elles soutiennent la responsabilisation et l'autonomie de ceux-ci, tout comme elles soutiennent aussi leur motivation et leur engagement. De plus, les résultats montrent que les enseignantes mettent en œuvre des interventions qui visent à prévenir et à gérer les comportements perturbateurs tout comme elles organisent aussi l'espace physique en considérant les besoins de leurs élèves. Dans un deuxième temps, les relations entre la gestion de classe et la DP inclusive ont été explorées. Il en ressort que la différenciation dans une perspective inclusive est perçue comme étant conditionnelle à un climat de classe propice à l'apprentissage. En effet, les enseignantes identifient des attributs de gestion de classe qui sont, selon elles, nécessaires et préalables à leur pratique de différenciation inclusive. Dans le chapitre suivant, ces résultats seront interprétés à la lumière d'autres écrits professionnels et scientifiques.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce projet de recherche visait d'une part, à décrire les pratiques de gestion de classe exploitées par trois enseignantes du primaire reconnues pour différencier dans une perspective inclusive. D'autre part, les relations entre la gestion de classe et la différenciation pédagogique perçues par ces enseignantes, ont été décrites.

Ce chapitre permettra maintenant d'interpréter les résultats à la lumière des interrogations soulevées dans la problématique au cœur du projet, en prenant appui sur différents écrits scientifiques et ministériels. D'abord, rappelons que la problématique de la recherche évoquait qu'une différenciation qui tient compte des différences nécessite une gestion différente de la classe (Kahn, 2017). Il devenait alors pertinent de s'interroger sur le type de gestion de classe qui pouvait avoir le potentiel de soutenir la DP en contexte inclusif. Ainsi, il est proposé, en premier lieu, d'explorer comment les pratiques de gestion de classe des trois enseignantes peuvent faire écho à certains écrits sur le sujet. Pour ce faire, notre interprétation des résultats sera d'abord développée autour de trois éléments fondateurs de la gestion de classe des enseignantes, soit : une gestion bienveillante, une gestion démocratique et une gestion responsabilisante. Ces éléments que nous estimons fondateurs à la lumière des résultats seront donc explicités et discutés. En deuxième lieu, les concepts de motivation et d'engagement seront abordés. Enfin, nous émettrons quelques constats pour l'actualisation du projet inclusif.

5.1 Les trois éléments fondateurs d'une gestion de classe au service de la DP inclusive

Dans cette section, il est proposé d'explorer trois éléments qui se dégagent des pratiques de gestion de classe des trois enseignantes. Il sera donc question de la gestion bienveillante, de la gestion démocratique et de la gestion responsabilisante comme éléments fondateurs transversaux de la gestion de classe de ces participantes reconnues pour différencier. En effet, il semble qu'à cette étape du projet de recherche, il est possible de regrouper l'ensemble du corpus sous l'angle de ces trois éléments qui agissent comme la base sur laquelle les pratiques de gestion de classe peuvent s'appuyer, au service de la DP inclusive. Chacun de ces éléments fondateurs sera ainsi discuté et parfois nuancé, afin de comprendre son apport dans une gestion de classe qui permet la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive.

5.1.1 Un premier élément fondateur : une gestion bienveillante qui vise le bien-être des élèves

À la lumière des résultats énoncés au chapitre précédent, il y a lieu de constater que les enseignantes adoptent des pratiques de gestion de classe bienveillantes. Ces dernières se démarque par le fait qu'elles sont respectueuses et qu'elles sont portées à valoriser la diversité, à considérer les besoins des élèves et à établir un climat de confiance

sécurisant afin de favoriser le bien-être de leurs élèves. À cet effet, le MEES (2018) définit la bienveillance comme étant :

« un savoir-être qui va bien au-delà du respect et de la tolérance. Elle incite la personne à se préoccuper de l'autre, à en prendre soin. En contexte scolaire, cela se traduit par des gestes et des attitudes empathiques qui témoignent d'une considération pour l'autre et d'une ouverture à son égard. Intervenir avec bienveillance, c'est s'assurer que le milieu scolaire demeure un endroit où il fait bon vivre et apprendre ensemble » (p.3).

Il est intéressant de constater que cette définition de la bienveillance amène la personne enseignante à surpasser le respect et la tolérance, car elle demande une posture de plus grande ouverture à l'autre, tout comme le contexte d'inclusion ne vise pas seulement à reconnaître la diversité, mais aussi à la valoriser et en tirer parti. En ce sens, les résultats de la présente étude permettent de constater que les trois enseignantes entretiennent une vision positive de la diversité qui compose leur classe. En effet, ces enseignantes ont la volonté de faire ressortir les forces de leurs élèves afin de les faire rayonner et de les mettre au profit de toutes et tous en entretenant la croyance que chacun·e a quelque chose à apporter à la classe.

À plusieurs reprises, les résultats soulignent effectivement cette posture bienveillante qu'adoptent les enseignantes afin de créer un climat sécurisant pour leurs élèves et qui permet de mettre en œuvre une pratique de DP inclusive. Dans un récent avis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, le CSE (2020) déclare

justement que « la bienveillance est considérée comme un moyen d'assurer le bien-être de l'enfant » (p.23). Pour Lanaris et Dumouchel (2020), il s'agirait en fait d'adopter une autorité éducative qui amènerait, entre autres, à s'inscrire dans une perspective de reconnaissance des besoins de l'élève en cherchant à comprendre quel besoin il ou elle tente de satisfaire par son comportement. Archambault et Chouinard (2022, p.103) abondent dans le même sens en affirmant que : « si le niveau d'engagement de l'élève dans les études dépend en grande partie de ses attentes, de ses goûts et des buts qu'il poursuit, il est aussi lié à des besoins psychologiques que l'élève cherche à satisfaire et à son vécu scolaire ». Les trois enseignantes participantes soulignent justement à plusieurs reprises l'importance qu'elles accordent à la prise en compte des besoins de l'élève que ce soit pour développer une communauté d'apprentissage, une relation de confiance, soutenir la motivation et l'engagement ou encore mettre en œuvre des interventions qui visent à prévenir et gérer les comportements perturbateurs. En effet, elles démontrent qu'elles investissent beaucoup d'énergie à identifier les besoins afin de prévenir les comportements improductifs et font preuve de souplesse ainsi que de flexibilité lorsque surgissent les comportements perturbateurs.

Or, les résultats mettent aussi en lumière que les trois enseignantes ressentent un certain écart entre elles et leurs collègues en regard des pratiques de gestion de classe et de différenciation. Par exemple, Martine explique qu'elle mise d'abord sur la prise en

compte des besoins d'un·e élève qui adopte des comportements improductifs, entre autres, pour construire une relation de confiance et elle souligne que ses collègues perçoivent cette stratégie comme une perte de temps qui incite les autres élèves à ne pas s'engager dans la tâche. Ou encore, Anne affirme qu'elle reçoit parfois des remarques de ses collègues concernant la perte du temps d'enseignement lorsque trop d'importance est accordée à la résolution des problèmes relationnels. Néanmoins, selon les participantes, il semble que le fait d'ancrer sa pratique de DP dans une perspective inclusive amène la nécessité d'avoir des pratiques de gestion de classe cohérentes, comme l'explique Anne:

« si tu veux faire de la différenciation pédagogique de façon inclusive, ben t'as comme pas l'choix d'être prêt à toute mettre ça en place dans ta gestion de classe. Parce que c'est sur que ça va venir influencer ta gestion de classe si tu veux vraiment répondre aux besoins des élèves » [E1].

Au fond, la prise en compte des besoins des élèves dans un contexte de différenciation inclusive demande nécessairement, selon elles, une gestion de classe en cohérence avec cette intention. Ainsi, en s'inscrivant dans cette perspective de reconnaissance des besoins des élèves et de bienveillance, les enseignantes adoptent des pratiques de différenciation et de gestion de classe qui vont en ce sens et développent donc une autorité éducative qui « facilite l'épanouissement et le développement de ses élèves » (Lanaris et Dumouchel, 2020, p.109). À l'opposé, les autrices soulignent que les personnes enseignantes qui adoptent des pratiques plutôt autoritaristes qui misent sur le contrôle et l'obéissance et qui ne tiennent donc pas ou peu compte des besoins de

l'élève, instaurent un climat de contrôle et de dépendance. Il semble donc important de rappeler que, selon Martine, dans une pratique de DP, il faut:

« faire preuve de flexibilité. [...] Faque ça part peut-être de la gestion de classe. Quand t'es quelqu'un qui gère ta classe de façon souple, qui laisse de la place à l'élève, qui l'accompagne, qui lui laisse le temps de grandir, ben nécessairement, tu différencies. L'un ne va pas sans l'autre. Tu peux pas [...] être quelqu'un qui fait de la différenciation pédagogique pis être quelqu'un de très rigide, autoritaire. En tout cas, j'ai de la misère à me l'imaginer [E1] ».

Ainsi, cette posture bienveillante amène une cohérence entre les pratiques de gestion de classe et la différenciation pédagogique et semble ainsi rendre possible l'actualisation du projet inclusif.

Il y a aussi lieu de constater que cette approche bienveillante est transversale et accompagne tant les actions que les réflexions des trois enseignantes. Les résultats de la présente étude précisent d'ailleurs que les participantes sont centrées sur l'élève, par opposition à une centration sur le programme. Loin d'occulter le programme de formation de l'école québécoise, elles font le choix de miser à priori sur le bien-être de l'élève pour favoriser sa réussite en s'assurant qu'il ou elle est disponible aux apprentissages. En faisant ces choix, les trois enseignantes démontrent qu'elles ont le désir de prendre leurs élèves là où ils·elles en sont dans leurs apprentissages car « ça donne quoi de surcharger par-dessus quelque chose qui n'est pas solide » [Hélène, E1].

Or, Anne souligne que le respect du rythme d'apprentissage peut parfois être perçu par les collègues comme « du nivelage vers le bas au niveau des apprentissages » [E1]. Kahn et Roland (2021) sont elles aussi critiques à cet égard et apportent quelques nuances quant au respect du rythme d'apprentissage. Elles évoquent notamment que la DP doit être réfléchi à priori, prendre en compte les spécificités des savoirs à apprendre et devenir l'affaire du groupe classe, élèves comme enseignant·e, afin d'éviter d'augmenter les écarts d'apprentissages entre les élèves. Ainsi, il semble que le concept de bienveillance doit lui aussi être réfléchi afin d'éviter des pratiques qui sont différenciatrices (Kahn et Roland, 2021) ou qui nivellent les apprentissages vers le bas. Ceci fait écho aux résultats de l'étude de Saillot (2018) qui ont permis de mieux comprendre et de définir la bienveillance éducative du point de vue des personnes qui œuvrent en milieu scolaire, dont une majorité d'enseignant·e·s. En effet, l'objectif de cette étude était de rendre compte des représentations, des préoccupations et des pratiques déclarées des professionnel·le·s en milieu scolaire à partir de 418 questionnaires. Il importe tout de même de spécifier que la réponse aux questionnaires se faisait sur une base volontaire et qu'il est donc possible de croire que la majorité des personnes répondantes étaient d'emblée convaincues de l'importance de la bienveillance à l'école. Les résultats mettent tout de même en lumière que l'une des préoccupations des professionnel·le·s est cette dichotomie bienveillance-exigence : « Comment réussir à s'ajuster aux besoins spécifiques des élèves en conservant un haut niveau d'exigence ? » (Saillot, 2018, p.15). Les résultats de l'auteur spécifient toutefois

que la bienveillance à l'école permettrait « de valoriser les efforts et les réussites des élèves, tout en restant exigeant tant au niveau du cadre éducatif que des apprentissages, dans le souci permanent de veiller au sentiment de justice scolaire » (Saillot, 2018, p.14). En effet, il a été mis en évidence précédemment que ce climat bienveillant et souple, mais encadrant permettait de mettre en œuvre des pratiques de DP inclusives tout en ayant des exigences élevées mais adaptées aux capacités des élèves. Le Conseil supérieur de l'éducation abonde dans le même sens et énonce que :

« sans mettre de côté les apprentissages scolaires prescrits pour chaque cycle, il convient de considérer la personne avant l'élève. Ainsi, le personnel enseignant doit d'abord viser le développement du plein potentiel de chaque enfant sur le plan personnel, social et scolaire. Les conditions d'apprentissage favorables sont prioritaires pour permettre à l'enfant de réaliser les apprentissages prévus au programme » (2020, p.58).

Or, il apparaît tout de même pertinent de nuancer « l'argument de la bienveillance » qui peut aussi faire « peser sur les épaules des professionnels des réalités scolaires peu reluisantes tout en essayant de faire oublier les responsabilités institutionnelles » (Saillot, 2018, p. 13). En effet, Bélanger et Royer (2018) soulèvent que la récente Politique de la réussite éducative du gouvernement du Québec (MEES, 2017) semble faire un rapprochement entre l'inclusion scolaire et la bienveillance. Or, selon ces auteurs, cela nécessite un « remaniement de notre façon de penser la difficulté et l'aide apportée » aux élèves (p.10). En effet, un projet inclusif porteur de bienveillance ne saurait se concrétiser « sans réel soutien à ce changement important de pratique », car

cela pourrait créer « des improvisations et des résistances » et contribuer à la perception que l'inclusion nécessite « des pratiques de différenciation trop lourdes » et où « l'enseignant s'y perçoit comme le seul qui puisse réalistement se charger de la progression académique de tous les élèves » (Bélangier et Royer, 2018, p.10). Les auteurs proposent plutôt de concevoir la bienveillance de façon beaucoup plus large quant aux défis de la réussite éducative pour tous et toutes, et ainsi confier à toutes les personnes actrices de l'école leur juste part de ce défi.

Ainsi, il semble effectivement important de se questionner sur les attentes de l'école québécoise envers les enseignant·e·s et les conditions facilitantes et limitantes dans lesquelles ils et elles œuvrent afin d'être en mesure d'adopter une posture bienveillante. Or, la présente recherche révèle tout de même que trois enseignantes arrivent à faire preuve de bienveillance dans le contexte actuel. Somme toute, il appert qu'adopter une posture bienveillante et s'ancrer dans une perspective de reconnaissance des besoins des élèves pourrait permettre aux enfants de mieux comprendre leurs propres besoins et émotions et donc, de développer une meilleure connaissance de soi. Donner la possibilité aux élèves de mieux se connaître serait effectivement judicieux pour la réussite et le bien-être de l'élève à l'école (Espinosa, 2018).

5.1.2 Un deuxième élément fondateur : une gestion démocratique qui considère la voix des élèves

Les résultats exposés au chapitre quatre ont permis de mettre en lumière que les trois enseignantes mettent en place un climat de classe démocratique qui considère la voix des élèves. Dans cette section, nous décrirons les deux constitutifs de la gestion démocratique des enseignantes, c'est à dire : 1) le développement d'une communauté d'apprentissage et 2) la participation des élèves ainsi que le pouvoir partagé. Ensuite, nous établirons des ponts avec un concept qui semble intimement lié à leur pratique : l'éducation à la citoyenneté.

Alors qu'il est question de gestion démocratique, deux constitutifs ressortent de la présente étude. Tout d'abord, comme premier élément constitutif, les résultats démontrent que les enseignantes développent une communauté d'apprentissage dans leur classe afin d'établir un climat démocratique. En ce sens, Lanaris et Dumouchel (2020) soutiennent, en prenant appui sur le modèle théorique de Dreikurs et al. (2013), que le climat démocratique « se base sur les principes de respect mutuel, de coopération et d'encouragement qui, lorsque les élèves sont concernés (règles de vie, routine, conséquences, etc.) les implique dans le processus décisionnel » (p.104). En effet, Hélène explique qu'elle développe une communauté d'apprentissage qui donne envie

à ses élèves de s'entraider, car elle a besoin de ce climat d'entraide pour « se dégager » et ainsi accroître ses actions de différenciation :

« J'ai comme but de me dégager pour travailler avec certains élèves un peu plus. Faut que le reste de la classe fonctionne là! Je leur dis: là les amis le but, c'est que vous soyez capables, vous vousentraidez, parce que moi si je suis continuellement en train de réajuster, je ne peux pas aider, pis moi je veux aider » [Hélène, E1].

Il semble donc qu'une communauté d'apprentissage qui mise sur l'entraide et la coopération soit nécessaire à une pratique de DP inclusive. Cette affirmation fait écho aux écrits de Connac (2021) qui déclare qu'une organisation coopérative dans la classe « accorderait aux enseignants des postures de retrait, pour observer les élèves au travail, pour intervenir ponctuellement ou pour organiser des groupes de besoin [...] » (p.11). Cet auteur fait d'ailleurs la différence entre une démarche de différenciation qui individualise et personnalise les apprentissages. Dans le premier cas, la responsabilité des difficultés scolaires repose sur les élèves de façon individuelle, tandis que dans le deuxième cas, la personnalisation amène la personne enseignante à offrir des situations d'apprentissage où les élèves peuvent bénéficier de moyens tels que le travail d'équipe ainsi que d'outils supplémentaires afin de « donner à tous alternativement la chance de ne pas se sentir seul face à la difficulté et, à d'autres moments, être considérés comme une personne-ressource capable d'apporter son aide » (Connac, 2021, p.112). Différencier en personnalisant les apprentissages reviendrait donc à s'ancrer dans une perspective inclusive où les autres deviennent une ressource au service de

l'apprentissage de tous et toutes, cette coopération étant au cœur de la communauté d'apprentissage. Tout comme Connac (2021), Lescouarch (2021) croit que : « l'organisation coopérative de la classe permet aux enseignant·e·s d'être plus en situation d'observation des élèves que dans une classe « ordinaire » afin de répondre au plus près à leurs besoins en situation ». Gaudreau (2017) abonde aussi en ce sens en soutenant que le recours à l'entraide par les pairs permet notamment aux élèves qui présentent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage d'avoir accès à une aide supplémentaire. Ainsi, selon Lescouarch (2021), cet aspect coopératif change la dynamique de la classe en enrichissant les possibilités de DP par l'entraide et le travail partagé. Plus encore, cela permettrait, sur le plan du vivre-ensemble, d'aller vers une régulation collective des apprentissages et de la vie de groupe (Lescouarch, 2021). Finalement, établir une communauté d'apprentissage qui évolue dans une culture collaborative serait un atout important pour faciliter une gestion démocratique et inclusive au sein de la classe (Sanahuja et al., 2020). De plus, il est pertinent de noter que lorsque le besoin d'appartenance à un groupe est comblé, les élèves sont beaucoup plus enclins à collaborer (Jennings, 2019). Cet esprit de communauté permet aussi aux élèves de percevoir positivement la diversité, car tout le groupe est mis à contribution (Watkins, 2005) pour construire ce qu'une participante nomme « la force du groupe ». Par ailleurs, il est intéressant de considérer l'étude de Boyer et Gaudet (2021) qui ont analysé les représentations sociales de la citoyenneté des enfants qu'avaient 12 personnes enseignantes québécoises engagées dans l'éducation à la citoyenneté

démocratique des jeunes. Les chercheuses ont identifié cinq dimensions à partir desquelles les participant·e·s se représentaient la citoyenneté des enfants : les dimensions du rôle de l'école, de l'autorité des adultes, de la socialisation par les pairs, de l'agentivité politique des enfants et du changement social. Au regard de la dimension de la socialisation par les pairs, les résultats soulignent aussi que « les relations que les enfants tissent entre elles·eux contribuent au processus d'éducation démocratique » (p.185). De façon générale, autant dans les résultats de la présente étude que dans celle de Boyer et Gaudet (2021), il semble que le fait de valoriser la diversité ainsi que de soutenir le respect, l'entraide et la coopération entre les élèves favoriserait l'établissement d'un climat démocratique, mais aussi inclusif en permettant à tous les enfants de vivre des expériences de groupe positives.

Un deuxième élément constitutif essentiel à une gestion démocratique est la participation des élèves dans un contexte où il y a un partage du pouvoir entre les élèves et la personne enseignante. Selon Robbes (2011), l'autorité éducative établit d'ailleurs sa légitimité lorsque la personne enseignante donne à chaque élève la possibilité d'exercer une part de pouvoir selon ses capacités. En effet, la dimension de l'autorité des adultes est importante à considérer, car dans la présente étude les résultats soulèvent que les enseignantes, en plus de développer une communauté d'apprentissage où la coopération est valorisée et soutenue, font aussi la promotion de la participation et du

partage du pouvoir. Elles considèrent effectivement la voix des élèves en allant jusqu'à offrir des espaces de discussion où la réflexion critique et la délibération sont encouragées. Dans cette même perspective, les enseignantes de l'étude de Boyer et Gaudet (2021) soulignent l'importance d'exercer une autorité négociée afin de permettre aux élèves de développer une pensée autonome, nécessaire à la citoyenneté démocratique, et tendent donc à aplanir le rapport de pouvoir enseignant·e-élève. Une enseignante de cette étude (Boyer et Gaudet, 2021) explique par exemple que certaines dimensions peuvent être négociées, alors que d'autres ne le sont pas. Tout comme les enseignantes de notre étude, cette participante de l'étude de Boyer et Gaudet (2021) donne l'exemple de l'élève qui peut choisir l'endroit où travailler mais qui doit réaliser le travail demandé. Boyer et Gaudet (2021) précisent que cette négociation et ce partage de pouvoir ne signifie pas qu'il n'y a aucune règle. En effet, « dans une classe, la démocratie implique que les élèves se sentent libres, ce qui ne veut pas dire qu'ils puissent faire tout ce qu'ils désirent » (Lanaris et Dumouchel, 2020, p.113). Ainsi, la personne enseignante qui instaure un climat démocratique n'est pas permissive mais fait plutôt preuve d'autorité éducative en étant ferme sans être autoritaire, et en conservant « l'ordre en partageant son pouvoir avec les élèves, sans pour autant perdre son leadership » (Lanaris et Dumouchel, 2020 p.115). Il s'agit finalement de réfléchir la relation au pouvoir et à l'autorité :

« pour laisser de la place aux élèves en tant que personnes dans la prise en charge d'éléments de la vie collective, de leur déléguer une partie de la

responsabilité des prises de décision sur la régulation des conflits, les projets et le déroulement des apprentissages » (Lescouarch, 2021, p.41).

En ce sens, dans la présente étude, il a été présenté que les participantes font la promotion du partage du pouvoir et de la participation des élèves, notamment en mettant en place des espaces pour la discussion et la délibération ainsi qu'en offrant de multiples choix. À la lumière des écrits scientifiques sur le sujet, il y a lieu de constater qu'elles permettent effectivement à leurs élèves « de s'exprimer sur des thématiques liées à leurs besoins et leurs préoccupations, et dont les réflexions générées sont réellement entendues par les adultes concernés et prises en compte dans le processus décisionnel » (Louviot, 2019). D'ailleurs, selon Lanaris et Dumouchel (2020) « la meilleure façon d'instaurer un climat démocratique est de mener régulièrement des discussions de groupe, ce qui permet aux élèves de prendre progressivement conscience que leur opinion est importante » (p.113). Durish Gauthier (2020) abonde dans le même sens :

« pour vivre ensemble et participer activement à la vie démocratique, les élèves doivent être entraînés au débat, à la discussion et à la négociation. Ils doivent être capables de donner leur opinion et de respecter celles de leurs camarades » (p.36-37).

Archambault et Chouinard (2022) avancent aussi que « le sentiment d'avoir une certaine maîtrise de leur environnement et de participer aux décisions qui les touchent avait généralement une influence favorable sur la motivation des personnes » (Archambault et Chouinard, 2022, p.115). Comme les participantes de la présente étude

l'évoquent, la promotion de la participation des élèves et le partage du pouvoir avec elles-eux exerceraient effectivement une influence sur leur motivation et leur engagement. De plus, il semblerait que de favoriser la prise de décision des élèves contribue au développement d'attitudes positives envers l'exercice de la citoyenneté et de la démocratie (Archambault et Chouinard, 2022). En ce sens, Louviot (2019), propose une réflexion théorique à partir d'une revue de littérature sur la participation des enfants à l'école. Selon elle, à l'instar d'autres auteurs (Boyer et Gaudet, 2021; Durish Gauthier, 2020), les élèves doivent expérimenter les valeurs démocratiques afin de pouvoir les développer par la suite. En effet, « la participation des élèves dès les premières années scolaires et jusqu'à la fin de leur scolarité constitue une piste dans le développement de ces valeurs et compétences » (Louviot, 2019, p.11). Or, selon l'autrice, afin que la participation soit effective, il importe que les élèves puissent exprimer leur point de vue, mais qu'il soit également pris en considération. Ainsi, Louviot (2019) soutient que : 1) les élèves doivent être dans un espace sécurisant qui leur permette de s'exprimer ; 2) les élèves doivent être encouragé·e·s à donner leur opinion ; 3) leur point de vue doit être entendu par une audience réceptive et 4) leur point de vue doit exercer une réelle influence sur le processus décisionnel. Sous ces conditions, les élèves pourront développer « des compétences collectives, collaboratives, démocratiques et adaptatives » et également, « se familiariser avec les valeurs et les compétences fondamentales (solidarité, empathie, tolérance, respect de

soi-même et d'autrui, esprit critique ou encore réflexivité) pour répondre aux défis auxquels ils seront confrontés au cours de leur existence » (Louviot, 2019).

De ce fait, dans un contexte de climat démocratique, il est possible de voir des ponts avec l'éducation à la citoyenneté. En effet, il est pertinent de souligner que l'éducation à la citoyenneté peut favoriser « l'établissement et le maintien de relations harmonieuses entre les élèves de même qu'entre ceux-ci et le personnel de l'école » (Archambault et Chouinard, 2022, p.176). Plus encore, selon Fillion et al. (2016, p.158) « l'accent mis par l'éducation à la citoyenneté sur le vivre-ensemble et la participation sociale de tous contribue à la construction du climat nécessaire à la différenciation pédagogique, soit l'intercompréhension et l'interdépendance » (p.158). En ce sens, Subba (2015) relate que certaines pratiques de gestion de classe peuvent favoriser l'éducation à la citoyenneté.

« Ainsi, les enseignants qui permettent à leurs élèves de participer aux décisions les touchant, qui posent plus de questions en classe, qui suscitent les débats et les échanges, qui favorisent la coopération entre les élèves et qui installent un climat de respect engendrent des effets positifs sur l'acquisition des valeurs démocratiques chez leurs élèves » (Subba, 2015, cité dans Archambault et Chouinard, 2022).

Par ailleurs, Sanahuja et al. (2020) ont exploré, par le biais de 3 études de cas en Espagne, comment les personnes enseignantes orchestrent et implantent des pratiques démocratiques et inclusives dans leurs classes. Les auteurs concluent en affirmant que les pratiques inclusives sont reliées à des valeurs démocratiques, à la reconnaissance et

la valorisation de la diversité, à la participation ainsi qu'à l'apprentissage du vivre ensemble. À l'instar de Fillion et al. (2016), ces auteurs affirment qu'il est possible de mettre en œuvre une pratique de DP qui facilite en même temps un processus de gestion démocratique et d'éducation à la citoyenneté et soulignent donc l'interdépendance entre l'éducation à la citoyenneté démocratique et la différenciation pédagogique.

5.1.3 Un troisième élément fondateur : une gestion responsabilisante qui favorise le développement de l'autonomie des élèves

Les résultats de cette étude ont permis de dégager un troisième élément fondateur d'une gestion de classe au service de la DP inclusive. Il est effectivement possible d'avancer que les pratiques de gestion de classe des enseignantes soutiennent la responsabilisation afin de favoriser le développement de l'autonomie des élèves. Dans cette section, il sera donc question de définir la responsabilisation et l'autonomie en gestion de classe, puis d'explorer certaines conditions qui, selon nos résultats, permettent d'établir un climat responsabilisant telles que : 1) d'offrir un encadrement clair et stable ainsi que 2) d'offrir de multiples choix.

Rappelons d'abord que dans un contexte de DP inclusive, il semble nécessaire de mettre en œuvre une gestion de classe qui soutient la responsabilisation qui elle, mène à l'autonomie. Une participante de notre étude l'évoque ainsi :

« dans la différenciation, en général, il y a une notion d'autonomie parce que là ça implique qu'on ne fera pas tout le monde la même chose en même temps. Ça implique que je ne serai pas en train de superviser tout le monde en même temps, ça implique qu'il faut que tu t'organises, faut que tu sois autonome, faut que tu te débrouilles » [Hélène, E1].

Dumouchel et Lanaris (2020) définissent d'ailleurs la gestion de classe responsabilisante comme:

« l'ensemble des pratiques éducatives que les enseignant[e]s, pour et avec les élèves, conçoivent, organisent et réalisent afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer les conditions qui favorisent l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences » (p.294).

Les chercheuses ajoutent que cette définition inclut les visées d'autonomie, d'émancipation et de responsabilisation de l'élève tout en ayant comme ultime finalité de favoriser l'épanouissement de son plein potentiel. Il y a aussi dans cette définition le désir de faire « avec les élèves », rappelant l'importance de la gestion de classe démocratique où la participation des élèves est suscitée et le pouvoir partagé tel qu'évoqué plus haut. En effet, la notion de responsabilisation inclut aussi celle du pouvoir, car un élève qui n'a pas l'impression de détenir de pouvoir est un élève qui se montrera obéissant plutôt que responsable (Lanaris et Dumouchel, 2020). Ainsi, selon Lanaris et Dumouchel (2020), la responsabilisation se définit comme un processus complexe où l'élève apprend, en relation avec une personne de confiance, à satisfaire ses besoins en faisant des choix et en prenant en considération les effets de ceux-ci sur lui-même, les autres et son environnement, tout en acceptant les conséquences qui en

découlent. Lanaris et Dumouchel (2022) soutiennent que le rôle de la personne enseignante est donc de mettre en place des conditions favorables au processus de responsabilisation de l'élève, dont la reconnaissance de son pouvoir et la possibilité de faire des choix, car c'est ainsi que la gestion de classe pourra atteindre des visées de responsabilisation.

En effet, selon les enseignantes de notre étude, il y aurait certaines conditions à mettre en place afin de créer un climat de classe qui soutient la responsabilisation et l'autonomie. En premier lieu, comme le développement de l'autonomie est un aspect « majeur » dans un contexte de différenciation, les enseignantes misent sur un encadrement clair et l'établissement graduel de routines stables. Une participante explique effectivement que pour pouvoir différencier, elle installe « des routines très, très solides qui font en sorte que les élèves ont toujours un fond d'autonomie » [Hélène, E1]. Selon Archambault et Chouinard (2022), cet encadrement permet aux élèves de bien connaître l'ordre des événements ainsi que d'offrir un contexte stable et prévisible, ce qui diminue le nombre d'interruptions et favorise le développement de l'autonomie des élèves (Gaudreau, 2017). Par ailleurs, la présente étude fait ressortir que la DP nécessite que les élèves soient autonomes, mais que « l'autonomie ça vient avec plein de responsabilités » [Hélène, E2A]. Il faut donc comprendre que dans un contexte de DP, il est nécessaire d'établir un encadrement clair et des routines stables afin de créer

un climat de classe responsabilisant où les élèves développeront leur autonomie. En outre, une fois cet encadrement établi, les enseignantes laissent « de plus en plus d'espace aux élèves » [Hélène, E2A].

En deuxième lieu, notre étude met en lumière que le fait de donner suffisamment de latitude aux élèves, notamment en offrant de multiples choix, favorise la responsabilisation et l'autonomie. Une participante de l'étude nommait d'ailleurs que « ça développe l'autonomie aussi de laisser un peu de liberté aux élèves » [Martine, E2B]. En ce sens, il semble que de laisser les élèves faire des choix est bénéfique.

Archambault et Chouinard (2022) affirment ainsi que :

« selon l'âge, la maturité, le niveau de socialisation et l'habitude des élèves à se responsabiliser, l'enseignant proposera des options ou des choix portant sur la démarche de réalisation d'une tâche ou sur le contenu, et faisant appel ou non à la coopération » (p.115).

Selon McCombs (2015), lorsque les élèves peuvent faire des choix, ils ont un sentiment de contrôle sur leurs apprentissages et leur environnement, ce qui développe leur responsabilisation et leur autonomie. Cette chercheuse soutient aussi qu'offrir des choix aux élèves dans un contexte où ils et elles évoluent dans une communauté d'apprentissage bienveillante et stimulante apporte encore plus de bénéfices, car cela permettrait aux élèves d'apprendre à faire de meilleurs choix. Les résultats de la présente étude pointent dans la même direction, car les enseignantes accordent de

l'importance à aider leurs élèves à faire de bons choix et ainsi favoriser leur autonomie. En effet, une participante soulignait qu'elle considère important que les élèves fassent des choix, mais qu'ils doivent aussi « réfléchir puis expliquer ces choix-là » [Anne, E1]. Néanmoins, McCombs (2015) évoque qu'il est fréquent que les personnes enseignantes entretiennent la croyance voulant qu'offrir des choix aux élèves peut facilement mener à une perte de contrôle du groupe classe. Elle spécifie toutefois que la recherche démontre le contraire, car les élèves ont besoin d'avoir des choix et un sentiment de contrôle pour devenir des apprenant·e·s autonomes.

Finalement, pour pouvoir différencier, les personnes enseignantes ont besoin d'évoluer dans un climat responsabilisant où les élèves pourront développer leur autonomie au sein d'une communauté d'apprentissage bienveillante. Cela implique d'offrir un encadrement clair et des choix à leurs élèves. Cependant, comme le souligne une participante, pour être autonome, les élèves doivent aussi être motivé·e·s par la tâche à faire afin d'avoir envie de s'y engager. Cet aspect sera développé à la section 5.2.

5.1.4 Mise en relation des trois éléments fondateurs d'une gestion de classe au service de la DP inclusive

Dans cette section, nous mettrons en lumière les relations entre chacun des éléments fondateurs sur la base de nos résultats. Cela nous permettra de révéler leur interdépendance dans une gestion de la classe au service de la DP inclusive.

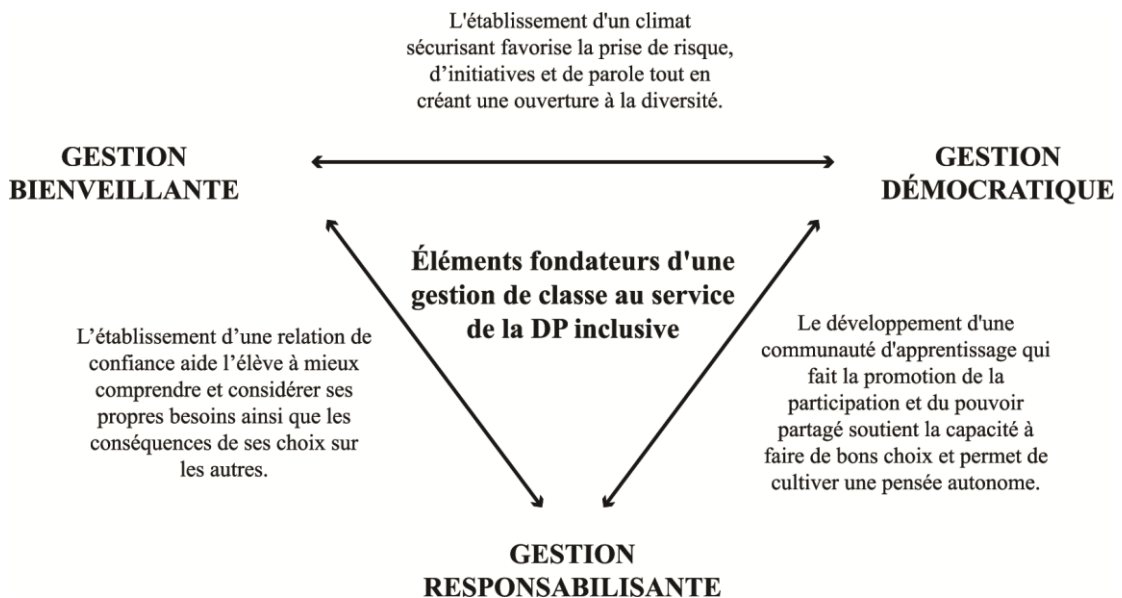


Figure 1: Interdépendance entre les trois éléments fondateurs d'une gestion de classe au service de la DP inclusive

L'interdépendance entre une gestion bienveillante et une gestion démocratique

D'abord, il est important de rappeler que les résultats démontrent qu'un climat de classe bienveillant où les besoins des élèves sont considérés crée un climat sécurisant pour la prise de risque et de parole, favorise des relations harmonieuses et permet aux élèves de développer un sentiment d'appartenance à la classe. Ce résultat est cohérent avec plusieurs autres travaux qui avancent que lorsque les élèves se sentent en confiance et en sécurité, ils et elles ont plus tendance à prendre des risques (Louviot, 2019; Dumouchel et al., 2022), à développer des relations saines (Archambault et Chouinard, 2022) et à développer un sentiment d'appartenance au groupe (Lanaris et Dumouchel, 2020). En effet, l'emphase mise sur le développement d'une communauté d'apprentissage qui évolue dans un climat d'entraide et de respect s'inscrit comme un élément de cette ouverture à la diversité que réclame la différenciation pédagogique. C'est dans ce contexte que les élèves seront à l'aise « de commettre des erreurs, d'expérimenter, de formuler leurs opinions et d'en débattre, ainsi que d'exprimer leur singularité » (Dumouchel et al, 2022, p.170). Effectivement, tel que Roelens (2017) l'évoque : « l'autorité bienveillante est un moyen éthiquement compatible avec les principes démocratiques contemporains de pratiquer le métier d'éduquer » (p.106). C'est d'ailleurs en découvrant que leurs points de vue exercent une réelle influence sur le processus décisionnel de leur environnement (Louviot, 2019) que les élèves développeront leur citoyenneté démocratique et les valeurs qui en découlent

(Archambault et Chouinard, 2022 ; Durish Gauthier, 2020 ; Sanahuja et al. 2020; Louviot, 2019).

L'interdépendance entre une gestion bienveillante et une gestion responsabilisante

Les résultats de notre étude permettent de préciser que le développement d'une relation de confiance avec les élèves permet d'avoir des exigences élevées mais adaptées aux capacités de ces dernier·ère·s. En effet, les enseignantes participantes ont mis en lumière que le fait de s'ancrer dans une perspective de reconnaissance des besoins des élèves favorise l'établissement d'un climat bienveillant qui contribue à développer un lien de confiance avec les élèves. Lanaris et Dumouchel (2020) soutiennent d'ailleurs que c'est en étant en relation avec une personne de confiance que l'élève apprendra à faire de meilleurs choix en considérant ses propres besoins, mais aussi les conséquences de ses choix sur les autres. C'est donc dans ce contexte que se développera le processus de responsabilisation qui mènera vers l'autonomie recherchée pour accroître les actions de différenciation.

L'interdépendance entre une gestion démocratique et une gestion responsabilisante

Les enseignantes de la présente étude ont mis en lumière que lorsque les élèves ont la possibilité de faire de multiples choix, de prendre part aux réflexions ainsi qu'aux

décisions qui les concernent et d'évoluer dans un environnement axé sur l'entraide, ils et elles développent une conscience de soi et des autres, ce qui semble favoriser leur capacité à faire de bons choix. En effet, les élèves ont besoin de sentir qu'ils ont un certain pouvoir sur leur environnement et leurs apprentissages; cette liberté semble nécessaire à leur responsabilisation. Pour ce faire, la personne enseignante favorise la participation des élèves et le partage du pouvoir afin d'établir ce climat démocratique. C'est d'ailleurs dans ces conditions que la gestion de classe pourra atteindre des visées de responsabilisation (Lanaris et Dumouchel, 2020). Roelens (2017) ajoute qu'une autorité bienveillante amène les élèves à user de leurs libertés avec prudence afin de développer une autonomie durable. Ainsi, une gestion responsabilisante et démocratique permettrait aux élèves de faire de bons choix afin de développer leur autonomie, ainsi que leur pensée autonome, nécessaire à la citoyenneté démocratique (Boyer et Gaudet, 2021). Au final, ce climat est propice au développement d'une communauté d'apprentissage et d'entraide, ce qui permet d'accroître les actions de différenciation. En effet, les résultats ont permis de mettre en lumière que pour pouvoir différencier et travailler avec des élèves en individuel ou en sous-groupes, les enseignantes ont besoin que les élèves s'entraident entre eux, car cela contribue à l'autonomie recherchée dans un contexte de DP inclusive.

L'interdépendance entre les trois éléments fondateurs

En conclusion, il semble nécessaire d'établir simultanément une relation de confiance sécurisante dans une perspective de reconnaissance des besoins des élèves, afin de créer un climat démocratique - caractérisé par le développement d'une communauté d'apprentissage qui mise sur le respect, l'entraide, la participation et le partage du pouvoir - ce qui permet en retour de mettre en place un processus de responsabilisation qui favorise l'autonomie des élèves. De plus, il a été discuté qu'une gestion bienveillante permet aux élèves de se sentir reconnus et suffisamment en sécurité pour pouvoir participer à la vie de la classe et émettre des opinions. Ce climat bienveillant, qui met de l'avant une perspective de reconnaissance des besoins des élèves, permet également à ces derniers de développer une meilleure connaissance de soi et de leurs besoins. Aussi, c'est dans un environnement responsabilisant que les élèves développeront la capacité à faire de bons choix pour eux mais aussi en toute considération des autres.

5.2 Le soutien à la motivation et à l'engagement au cœur d'une pratique de gestion de classe au service de la DP inclusive

Le concept de motivation est revenu à maintes reprises dans les résultats et il paraît donc pertinent de s'y attarder. Pour résumer, les enseignantes considèrent que leurs

élèves doivent être motivé·e·s afin de s'engager dans la tâche à faire et ainsi favoriser leur autonomie. Elles ajoutent aussi que lorsque les élèves sont motivé·e·s et engagé·e·s, elles peuvent se dégager et ainsi accroître leurs actions de différenciation. Dans cette section, il sera donc question de la motivation autodéterminée puis de sa relation avec les trois éléments fondateurs.

Selon Archambault et Chouinard (2022), la motivation « représente un état psychologique qui prédispose l'élève à s'engager activement dans les tâches scolaires, à adopter des comportements visant l'atteinte des objectifs qu'il s'est fixés et à persévérer malgré les difficultés qu'il rencontre en chemin » (p.88). Ces auteurs avancent aussi que la motivation et l'engagement sont en étroite relation, car « si la motivation favorise l'engagement, en retour, celui-ci facilite la motivation. Si la motivation et l'engagement sont en relation, les données du présent projet de recherche font ressortir que la motivation et l'autonomie pourraient aussi être liées. En effet, les enseignantes qui ont participé au projet évoquent que pour pouvoir différencier, elles ont besoin que leurs élèves soient autonomes dans leurs tâches. Néanmoins, elles remarquent aussi que pour que leurs élèves soient autonomes, ils et elles doivent d'abord être motivé·e·s par la tâche à faire afin d'avoir envie de s'y engager.

Ces constats incitent à s'attarder à la théorie de l'autodétermination pour mieux comprendre comment les concepts d'autonomie et de motivation peuvent être mis en relation. En effet, la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000 ; Ryan et Deci, 2000) soutient qu'il existe différents types de motivation, notamment la motivation autonome et la motivation contrôlée. La motivation autonome implique une personne qui a le sentiment du libre choix, tandis que la motivation contrôlée suppose que la personne agit plutôt sous l'influence de pressions et d'exigences qui sont reliées à un rendement précis et qui sont perçues comme étant extérieures à elle (Paquet, Carbonneau et Vallerand, 2016, p.16). Guay (2022) souligne que plus la motivation est autonome, plus les bénéfices sont grands pour les élèves. Cette motivation est dite autodéterminée, car elle implique que la personne est motivée de l'intérieur. Wehmeyer et Zhao (2020) soutiennent d'ailleurs que le chaos est remplacé par l'engagement lorsque les élèves sont investi·e·s dans leurs apprentissages avec une motivation autodéterminée. La théorie avance aussi que pour stimuler la motivation autodéterminée, trois besoins psychologiques de base doivent être satisfaits. En effet, les élèves auraient besoin de se sentir autonomes, relié·e·s à leurs pairs et compétent·e·s. Selon Niemiec et Ryan (2009), les élèves qui sont dans des contextes de classe qui favorisent la satisfaction de ces besoins ont tendance à être plus motivé·e·s sur le plan académique et même plus disposé·e·s à s'engager dans des tâches qui leurs paraissent moins intéressantes.

Par ailleurs, les personnes enseignantes qui adoptent un style d'enseignement qui supporte l'autonomie de leurs élèves contribuent à développer leur motivation autodéterminée (Guay, 2022) et à favoriser leur engagement (Núñez et León, 2015). Selon Paquet, Carbonneau et Vallerand (2016), le soutien à l'autonomie suppose qu'un individu, qui est souvent une figure d'autorité, se rallie aux objectifs d'une autre personne en l'encourageant à prendre des initiatives, à faire des choix et en étant à l'écoute de ses réflexions et de ses questionnements. Johnmarshall Reeve and Sung Hyeon Cheon (2021) évoquent que les personnes enseignantes qui soutiennent l'autonomie ont une attitude compréhensive et centrée sur leurs élèves, ce qui les amènent à faire preuve de curiosité et de flexibilité envers leurs élèves. Les auteurs soulignent qu'en adoptant cette posture, les enseignant·e·s évitent les interactions qui tentent de forcer les élèves à se conformer mais s'attardent plutôt à comprendre ce dont ils et elles ont besoin pour apprendre. En effet, comme le rapportent Paquet, Carbonneau et Vallerand (2016) :

« Certains enseignants pensent que leur rôle consiste à s'assurer que les élèves font les choses correctement, à leur faire comprendre qu'ils doivent agir comme on le leur demande et à utiliser les contraintes nécessaires pour qu'ils le fassent. D'autres cependant croient qu'il importe que les élèves puissent prendre des initiatives, apprendre de leurs succès comme de leurs erreurs et qu'ils essaient de résoudre des problèmes par et pour eux-mêmes plutôt que d'attendre que le professeur leur indique quoi faire » (p.25).

Les enseignantes du présent projet de recherche déclarent aussi qu'elles offrent un encadrement avec des attentes claires et donc, une certaine liberté encadrée. Avec

l'établissement de routines stables, elles créent un environnement d'apprentissage qui soutient l'autonomie de leurs élèves (Wehmeyer et Zhao, 2020) où, par la force de l'entraide, les autres deviennent aussi une ressource. De plus, elles s'inscrivent dans une perspective de reconnaissance des besoins de leurs élèves et elles accordent de l'importance à les faire réfléchir et à leur faire prendre des initiatives afin de favoriser leur capacité à faire de bons choix, car comme le nomme une participante : « l'autonomie, ça vient avec plein de responsabilités » [Hélène, E2A]. Pour soutenir l'autodétermination, plusieurs auteur·trice·s suggèrent effectivement de donner aux élèves la possibilité de faire des choix (McCombs, 2015; Shogren et Wehmeyer, 2017; Wehmeyer et Zhao, 2020). Comme l'expliquent Shogren et Wehmeyer (2017), faire un choix est l'expression d'une préférence entre deux ou plusieurs alternatives et où il y a la possibilité de refuser une option. La personne apprenante qui a la possibilité de faire des choix a donc un sentiment de contrôle sur ses apprentissages, ce qui lui permet de développer sa responsabilisation et sa motivation autonome (McCombs, 2015). En effet, les enseignantes de notre étude offrent de multiples choix à leurs élèves, dans différents contextes, afin de promouvoir la participation et le partage du pouvoir, mais aussi pour soutenir leur motivation et leur donner envie de s'engager dans le travail à réaliser. Shogren et Wehmeyer (2017) soulignent d'ailleurs que les choix offerts peuvent être très simples, tel que le choix de l'ordre des tâches à faire, mais peuvent avoir le potentiel de diminuer les comportements non productifs dans la classe et augmenter l'engagement des élèves. En effet, les élèves ont plutôt tendance à se

désengager lorsqu'ils n'ont pas accès à ces opportunités (Wehmeyer et Zhao, 2020). Néanmoins, McCombs (2015) rapporte que le fait d'offrir des choix aux élèves apportera plus de retombées positives si les élèves évoluent en même temps dans un climat de classe où ils et elles sont soutenu·e·s individuellement par d'autres dans des communautés d'apprentissages bienveillantes et stimulantes. Encore une fois, il y a lieu de constater à quel point le fait d'évoluer dans une communauté d'apprentissage est bénéfique pour développer l'autonomie des élèves. Il est aussi intéressant de rappeler que les enseignantes de notre étude affirment avoir besoin que leurs élèves soient motivé·e·s par la tâche à faire afin de pouvoir différencier, mais que le fait même de différencier semble avoir un effet motivateur. En effet, afin de soutenir la motivation et l'engagement de leurs élèves, elles évoquent offrir de multiples choix et des tâches à la mesure des capacités des élèves (voir section 4.2.3.4), actions associées à la différenciation. Il semble donc qu'une pratique de DP inclusive puisse aussi agir sur la motivation des élèves et permettre encore plus d'actions de différenciation.

Enfin, les pratiques en classe qui soutiennent la satisfaction des besoins d'autonomie, d'appartenance et de compétence des élèves sont associées à une plus grande motivation autodéterminée (Niemi et Ryan, 2009). Dans le cadre du présent projet de recherche, les pratiques de gestion de classe d'enseignantes qui différencient dans une perspective inclusive furent étudiées. En interprétant les données, il fût possible de

mettre en évidence trois éléments fondateurs d'une gestion de classe au service de la DP inclusive, soit la bienveillance, la démocratie et la responsabilisation. Après avoir discuté de la motivation autodéterminée, qui permet aux élèves de s'engager et de persévérer dans leurs apprentissages, il semble que les trois éléments fondateurs de la gestion de classe des trois enseignantes de notre projet de recherche pourraient permettre de satisfaire les trois besoins psychologiques qui pourraient à leur tour favoriser le développement de la motivation autodéterminée. Les pratiques de gestion de classe mises de l'avant par ces dernières pourraient donc être associées au développement de la motivation autodéterminée des élèves.

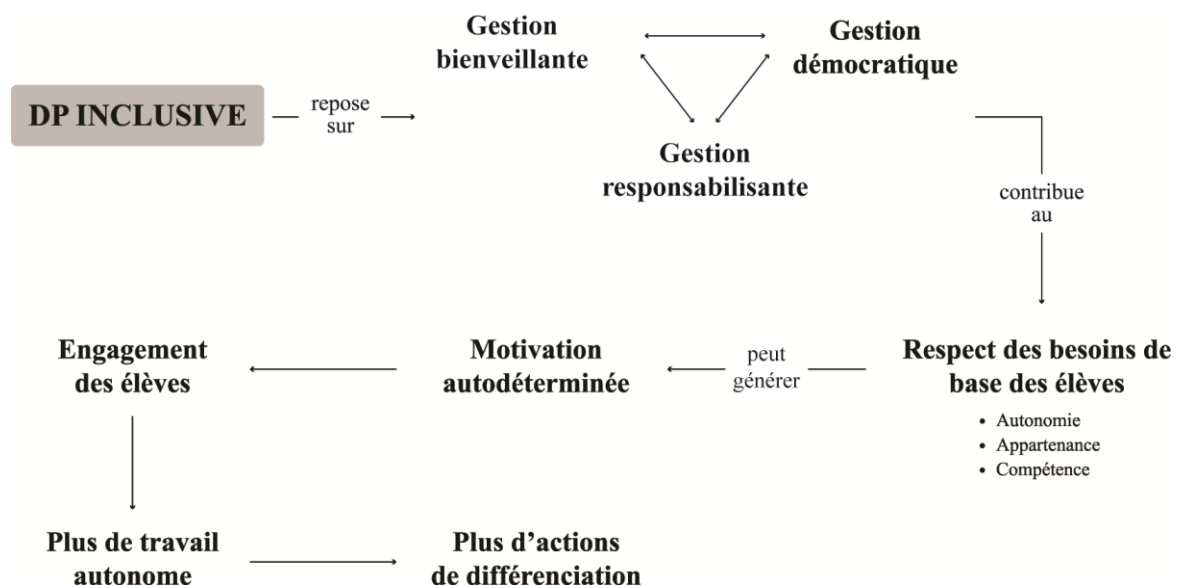


Figure 2: Synthèse de la gestion de classe au service de la DP inclusive

5.3 Constats pour l'actualisation du projet inclusif

Pour terminer, il semble que, selon la pratique de nos participantes, la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive est conditionnelle à une gestion de classe compatible, qui a comme éléments fondateurs une gestion démocratique, une gestion bienveillante et une gestion responsabilisante. Dans cette section, il sera mis en évidence que les pratiques des enseignantes participantes rejoignent les finalités du projet inclusif, illustrent la nécessité de former à la gestion de classe pour actualiser ce projet inclusif et témoignent d'une flexibilité souvent associée à cette perspective inclusive.

D'abord, la présente étude a démontré qu'il est possible d'avoir des pratiques de gestion de classe au service de la DP inclusive qui permettent d'actualiser les finalités d'équité et de transformation sociale du projet inclusif (Potvin, 2017). Les pratiques de gestion de classe décrites permettent effectivement de tenir compte des réalités et des expériences des élèves (finalité d'équité) et visent la préparation de toutes les personnes apprenantes d'un groupe classe à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste et démocratique (finalité de transformation sociale). Il serait donc pertinent de traiter de l'inclusion en considérant la gestion de classe. À cet effet, l'étude de Langevin et al. (2020) semble corroborer cette piste d'action. Il s'agit d'une étude qui visait à mieux comprendre les effets sur de futur·e·s enseignant·e·s du primaire d'un cours sur l'école

inclusive qui a été remanié pour faire une plus grande place à la réflexion et aux questionnements en regard des pratiques inclusives. En effet, les auteurs prennent appui sur le fait qu'il est empiriquement démontré que plusieurs futures personnes enseignantes entretiennent des croyances négatives envers l'éducation inclusive et ne se sentent pas suffisamment compétentes pour actualiser le projet inclusif. Un groupe expérimental de 25 étudiant·e·s s'est donc vu offrir ce cours adapté sur l'école inclusive où les personnes étudiantes pouvaient « s'interroger sur leurs croyances et leur sentiment de compétence par rapport à l'éducation inclusive » (p.614) et un groupe témoin du même nombre a reçu un cours présenté sous une forme plus traditionnelle. Les résultats démontrent que les étudiant·e·s du groupe expérimental se sentent plus compétents par rapport à l'éducation inclusive que les étudiant·e·s du groupe témoin. Ainsi, l'évolution des croyances des futur·e·s enseignant·e·s peut être possible en formation initiale lorsque « l'objectif du cours ou d'une partie du cours offre un espace de discussion et d'ouverture par rapport à leurs croyances spontanées actuelles sur l'éducation inclusive afin que ces dernières évoluent vers des croyances plus scientifiquement fondées » (Langevin et al., p.622-623). Or, dans les deux groupes, l'indicateur portant sur la gestion de classe précise que les personnes étudiantes ne se sentent pas compétentes. Ainsi, malgré un cours portant sur l'éducation inclusive qui permet aux futur·e·s enseignant·e·s de poser un regard réflexif sur les pratiques et les enjeux de l'inclusion, ils et elles considèrent que la gestion de classe demeure un défi de taille. Dans un contexte d'actualisation du projet inclusif, notre étude semble donc

pouvoir avoir une portée importante. En effet, en ayant plus de connaissances sur les pratiques de gestion de classe au service de la DP inclusive, il est possible de contribuer à la formation des personnes enseignantes en fonction et des étudiant·e·s en formation initiale. Afin que celles et ceux qui œuvrent dans les classes hétérogènes d'aujourd'hui puissent développer une vision positive de la diversité, il semble effectivement important de les sensibiliser à la nécessité de mettre de l'avant une gestion de la classe en cohérence avec les deux finalités de l'inclusion. Ainsi, lorsqu'il s'agit d'aborder les pratiques inclusives effectives, il devient intéressant de traiter aussi des pratiques de gestion de classe au service de la DP dans une perspective inclusive.

Enfin, un dernier élément qui semble jouer un rôle important dans une gestion de classe en soutien à la DP est la flexibilité, un élément associé aux pratiques inclusives (Prud'homme et al., 2016a). Il semble en effet important de relever que les pratiques des enseignantes de notre étude se distinguent par leur flexibilité tant dans leurs pratiques de gestion de classe que celles de différenciation. Alors que la flexibilité est souvent traitée d'un point de vue pédagogique lorsqu'il est question de différenciation, il paraît évident chez nos participantes qu'elle est également de mise dans les pratiques de gestion de classe. Or, les trois enseignantes de notre étude constatent que leurs pratiques, tant de gestion de la classe que des apprentissages, sont souvent jugées hors normes par leurs collègues. Il semble effectivement que leur autorité éducative, qui les

amène entre autres, à accorder beaucoup d'importance à l'établissement d'une relation de confiance avec leurs élèves, et la perspective de reconnaissance des besoins dans laquelle elles s'ancrent reposent sur cette flexibilité. Cela semble d'ailleurs leur permettre de s'éloigner d'une perspective de normalisation qui amène à percevoir négativement la différence et à tenter de transformer les élèves dits « différents » pour qu'ils et elles se rapprochent des normes scolaires sur le plan comportemental ou des apprentissages.

En effet, rappelons qu'elles font preuve de souplesse et de flexibilité lorsque surgissent les comportements perturbateurs et qu'elles offrent à leurs élèves un encadrement qui reste flexible pour soutenir la responsabilisation et l'autonomie. Les propos de Martine sont d'ailleurs éloquentes lorsqu'elle met en relation la DP et la gestion de classe et souligne qu'il faut « faire preuve de flexibilité » :

« Quand t'es quelqu'un qui gère ta classe de façon souple, qui laisse de la place à l'élève, qui l'accompagne, qui lui laisse le temps de grandir, ben nécessairement, tu différencies. L'un ne va pas sans l'autre. Tu peux pas [...] être quelqu'un qui fait de la différenciation pédagogique pis être quelqu'un de très rigide, autoritaire. En tout cas, j'ai de la misère à me l'imaginer [E1] ».

Il nous semble que les pratiques enseignantes que les participantes de notre étude adoptent ne sont pas conventionnelles ou du moins, se distinguent par cette souplesse dont elles font preuve. L'école est toutefois un milieu généralement normatif (Crinon

et Delarue-Breton, 2018) régi par un ensemble de normes explicites et implicites (St-Vincent, 2013). À cet effet, l'étude de Colsoul (2018) est intéressante à considérer pour mieux comprendre cet aspect normatif dans la gestion de la classe. Plus précisément, l'étude vise à explorer le travail normatif de futur·e·s enseignant·e·s en classe de stage lorsque vient le temps de rétablir l'ordre dans la classe. Colsoul (2018, p.50) perçoit le travail normatif des stagiaires comme « une tentative d'ajustement des comportements des élèves en fonction de l'activité d'enseignement-apprentissage ». Les résultats démontrent notamment que l'imposition d'un cadre normatif renvoie majoritairement à l'organisation du travail et à la participation disciplinée du groupe.

Les pratiques enseignantes des trois participantes de notre étude se caractérisent au contraire par une centration sur les besoins des élèves et les obstacles qui font entrave aux apprentissages, ce qui les amènent à mettre de l'avant des pratiques flexibles. Par exemple, une enseignante explique que les comportements perturbateurs dans sa classe sont souvent liés à des élèves qui refusent de s'engager et que le fait de segmenter la tâche à faire ou d'offrir un choix permet souvent à l'élève de respecter les attentes qu'elle fixe. Alors que le CSE (2017) relève la prégnance de pratiques enseignantes plutôt traditionnelles dans les écoles québécoises, il nous semble pertinent de soulever la réflexion autour de la flexibilité tant dans les apprentissages que dans la gestion de classe afin de soutenir le projet inclusif.

CONCLUSION

La prise en compte de la diversité en milieu scolaire est un défi de taille pour les personnes enseignantes. La différenciation pédagogique, lorsqu'elle est ancrée dans une perspective inclusive, paraît toutefois être une pratique permettant de relever ce défi. Or, pour la mettre en œuvre, il semble nécessaire d'adopter une gestion différente de la classe (Kahn, 2017). Il est alors apparu pertinent d'explorer les pratiques de gestion de classe de personnes enseignantes qui sont reconnues pour différencier dans une perspective inclusive. En considérant qu'il est important d'aider les enseignants à mieux ancrer leurs pratiques de différenciation dans une perspective d'inclusion scolaire et que la gestion de classe peut soutenir ce travail, notre recherche visait à décrire les pratiques de gestion de classe exploitées par des enseignantes reconnues pour différencier dans une perspective inclusive et à décrire les relations qu'elles percevaient entre la gestion de classe et la DP.

Les résultats ont révélé neuf attributs essentiels et communs repérés dans la gestion de classe des trois enseignantes participantes. Les données ont aussi démontré que la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive est perçue comme étant conditionnelle à un climat de classe propice aux apprentissages. Certains attributs de gestion de classe ont d'ailleurs été identifiés par les enseignantes comme étant nécessaires et préalables à une pratique de DP inclusive. Il a ensuite été discuté que la DP inclusive des participantes à notre recherche semble reposer sur une gestion responsabilisante, démocratique et bienveillante. En effet, l'établissement d'un climat

sécurisant favorise la prise de risque, d'initiatives et de parole tout en créant une ouverture à la diversité. De plus, l'établissement d'une relation de confiance aide l'élève à mieux comprendre et considérer ses propres besoins ainsi que les conséquences de ses choix sur les autres. Enfin, le développement d'une communauté d'apprentissage qui fait la promotion de la participation et du pouvoir partagé soutient l'apprentissage à faire de bons choix et permet de cultiver une pensée autonome. Cette gestion bienveillante, démocratique et responsabilisante contribue au respect des besoins de base des élèves (autonomie, appartenance et compétence) et pourrait générer une motivation autodéterminée. Dans ce contexte, les élèves sont engagé·e·s dans leurs apprentissages et donc, en mesure de travailler de façon autonome, ce qui permet à la personne enseignante d'accroître ses actions de différenciation. Il est donc possible d'avancer que certaines pratiques de gestion de classe en particulier peuvent soutenir la DP inclusive. De même, les résultats démontrent que certains attributs de la DP inclusive peuvent aussi soutenir la mise en place d'un climat propice aux apprentissages, notamment lorsque de multiples choix sont offerts et que la tâche est à la mesure des capacités des élèves.

Cette étude a permis de développer plus de connaissances en regard de l'opérationnalisation de la gestion de classe lorsqu'une personne enseignante veut différencier dans une perspective inclusive. Néanmoins, cette recherche qualitative/interprétative offre un aperçu des relations possibles entre les pratiques de

DP dans une perspective inclusive et les pratiques de gestion de classe et il importe de relever ses limites. D'abord, l'objet d'étude a été exploré avec rigueur, mais le petit nombre de personnes participantes limite la portée de l'étude et comme l'objectif était de mieux comprendre en profondeur un phénomène dans la perspective de trois participantes, les résultats ne sont pas généralisables. Aussi, comme cette recherche a été conduite dans le cadre d'un projet de maîtrise et que la quantité de données à traiter devait être limitée, il n'a pas été possible d'ajouter un autre outil de collecte de données qui aurait permis de soumettre les résultats de l'analyse aux trois participantes. Une autre limite importante à soulever est la journée d'observation qui n'a pu être réalisée avec l'une des participantes. Enfin, il semble qu'il y ait peu de personnes enseignantes qui reconnaissent mettre en œuvre la DP dans une perspective inclusive, car au total neuf centres de services scolaires ont été contactés. Finalement, comme cette recherche a été conduite en pleine période de pandémie COVID-19, le recrutement de personnes participantes n'a pas été aisé. En effet, la situation sanitaire apportait déjà une instabilité et une surcharge de travail aux personnes enseignantes, ce qui peut avoir contribué à une baisse des personnes intéressées à prendre part à un projet de recherche, information qui a été corroborée par un centre de services scolaire.

Cette recherche apporte toutefois un nouvel éclairage sur un objet d'étude encore peu exploré. En effet, à ce jour, aucune démarche de recherche empirique explorant les

pratiques effectives de gestion de classe de personnes enseignantes qui différencient dans une perspective inclusive n'avait été retracée. Cette étude a donc permis de développer de la connaissance sur le travail de gestion de classe qui soutient la mise en œuvre d'une DP dans une perspective inclusive. Ces connaissances ont d'ailleurs permis de faire quelques constats qui amènent à rappeler les attributs de gestion de classe qui, selon les trois participantes, soutiennent la DP inclusive et qui sont: 1) le développement d'une communauté d'apprentissage qui mise sur l'entraide et le respect; 2) le développement d'un climat sécurisant et d'une relation de confiance; 3) la promotion de la participation et du pouvoir partagé; 4) le soutien à la responsabilisation et à l'autonomie et 5) le soutien à la motivation et à l'engagement.

Néanmoins, la gestion de classe dans un contexte de différenciation pédagogique dans une perspective inclusive est un objet d'étude qui a été peu exploré et différents aspects mériteraient donc d'être investigués davantage. Pour enrichir notre compréhension de la gestion de classe qui peut soutenir le travail de différenciation pédagogique dans une perspective inclusive, une prochaine démarche de recherche pourrait s'intéresser à la voix des élèves afin de comprendre comment ils et elles perçoivent leur climat de classe et l'impact que celui-ci peut avoir sur leurs apprentissages et leur bien-être. De plus, une recherche longitudinale où les journées d'observation s'étalent sur une année scolaire pourrait permettre de mieux comprendre l'implantation graduelle des pratiques

évoquées par les participantes. Enfin, une démarche de recherche action formation pourrait aussi être une avenue à envisager afin d'explorer comment les pratiques de gestion de classe qui soutiennent la DP inclusive peuvent être implantées auprès de personnes enseignantes qui désirent actualiser leurs pratiques de DP.

Pour finir, il appert urgent d'outiller les personnes enseignantes afin qu'elles puissent arriver à mieux répondre à la diversité et à en avoir une vision plus positive. Un tel changement nécessite toutefois une réelle volonté de la part des décideurs et décideuses afin d'offrir des conditions facilitantes. Les recommandations ministérielles sont certes louables afin d'actualiser le projet inclusif, mais les changements ne seront que cosmétiques s'ils ne sont pas accompagnés de ressources humaines et matérielles pour soutenir la formation et le travail de DP inclusive des personnes enseignantes. De plus, la formation initiale et continue devrait traiter de gestion de classe lorsqu'il est question du projet inclusif et insuffler l'importance de la flexibilité dans les pratiques afin de s'éloigner de la normalisation et s'ancrer dans une perspective de reconnaissance des besoins. Il nous semble que c'est dans ce paradigme qu'il sera possible de tendre vers un monde plus équitable et une plus grande justice sociale.

RÉFÉRENCES

- Aucoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation: proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: un défi ambitieux et stimulant* (3e éd., p. 49-63). Presses de l'Université du Québec.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2022). *Vers une gestion éducative de la classe* (5^e éd.). TC Média Livres Inc.
- Bélangier, J. et Royer, F. (2018). Une bienveillance pour les élèves à besoins particulier au seil de l'école québécoise: un concept à nuancer. *Questions Vives*, 29, p.73-88.
- Bergeron, L. (2015). La planification de l'enseignement *a priori* en fonction de la diversité des élèves: Une logique préventive et proactive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 375-398). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.
- Bergeron, G. (2015). Le développement des pratiques inclusives au secondaire: Repères d'action et de réflexion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: un défi ambitieux et stimulant* (3e éd., p. 399-420). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G. (2018). Un pas vers l'inclusion... au secondaire. Miser sur un enseignement de qualité pour soutenir l'adoption de comportements positifs. *La foucade 18* (2), p.30-34.

- Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 72–104. <https://doi.org/10.7202/1054158ar>
- Bergeron, G., B. Houde, G., Prud'homme, L. et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour le projet inclusif ? *Éducation et Socialisation*, 59, 1-17. <https://doi.org/10.4000/edso.13814>
- Bergeron, G., Prud'homme, L., Ouellet, K., Fortier, M-P, Bergeron, L., Gagné, M-A, Bilodeau, J. (soumis). Vers une différenciation pédagogique intégrée à la pratique au secondaire : étude multicas de trois enseignants. *Education & Formation*.
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021a). La gestion de classe sous le prisme des perceptions des élèves avec difficultés comportementales : une recension des écrits. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90,1, 167-186. <https://doi.org/10.3917/nresi.089.0167>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021b). Pratiques de gestion de classe, expérience scolaire et accessibilité à la classe ordinaire : perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*, 47 (1), 110–135. <https://doi.org/10.7202/1081474ar>
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O. et Doudin, P.-A. (2013). Inclusion scolaire: de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. ALTER, *European Journal of Disability Research* 7, p.127-134.

Borri-Anadon, Corina (2016). « Les défis et les enjeux de la prise en compte de la diversité à l'école québécoise ». Dans P., Dorais et C., Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 171-177). Presses de l'Université du Québec.

Borri-Anadon, C., Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion: une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 50-63). Presses de l'Université du Québec.

Boston, A. (2017). *An action research study of barriers to differentiated instruction in reading for Georgia middle school students in the inclusive classroom* [thèse de doctorat inédite]. Northcentral University, Californie.

Boyer, S. et Gaudet, S. (2021). La citoyenneté démocratique des enfants à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(2), 174–196. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.7202/1083983ar>.

Brimijoin, K. (2005), Differentiation and high-stakes testing: an oxymoron? *Theory into practice* (44), p. 254-261.

Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien*. Chenelière Éducation. Caron, J. (1994). Quand revient septembre... Guide sur la gestion de classe participative. Les Éditions de la Chenelière.

Connac, S. (2021). Pour différencier : individualiser ou personnaliser ? *Éducation et socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13683>

Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves: s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Le conseil. 155p.

- Conseil supérieur de l'éducation (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école: faisons nos devoirs*. Québec, Le conseil. 192p.
- Colsoul, A. (2018). Le travail d'institution des normes des stagiaires enseignants du primaire en activité d'enseignement. *Recherche & formation*, 88, 47-59.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77 (1), p. 113-143.
<http://dx.doi.org/http://dx.doi.org/10.3102/003465430298563>
- Crinon, J. et Delarue-Breton, C. (2018). Normes et valeurs dans le discours des enseignants du primaire : entre pluralité et contradictions internes. *Recherche et formation*, 88, 17-32.
- Deci E. L. et Ryan R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Dijkstra, E. M., Walraven, A., Mooji, T., et Kirschner, P. A. (2017), Factors affecting intervention fidelity of differentiated instruction in kindergarten. *Research Papers in Education* (32), p. 151-169.
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (4^e éd., p. 317-342). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., et Hardin T. (2014). Differentiated instruction, professional development and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted* (37), p. 111-127.

- Dreikurs, R., Grunwald, B. et Pepper, F. (2013). *Maintaining sanity in the classroom: Classroom management techniques* (2^e éd.). Taylor & Francis Group.
- Dumouchel, M. (2017). *L'articulation des liens entre la gestion de la classe et la didactique des mathématiques dans un paradigme constructiviste* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec en Outaouais et UQAM.
- Dumouchel, M., et Lanaris, C. (2020). Processus de changement vers une nécessaire cohérence entre la gestion de la classe et la didactique des mathématiques dans un paradigme constructiviste. *Revue Canadienne De l'éducation*, 43(1), 288–312.
- Dumouchel, M., Lanaris, C. et Messier, G. (2022). La mise en relation entre la gestion de la classe et la didactique. Dans M. Dumouchel et C. Lanaris (dir.), *La gestion de la classe intégrée aux didactiques : vers un enseignement cohérent* (p. 3-22). Presses de l'Université du Québec.
- Durisch Gauthier, N. (2020). L'éducation au vivre ensemble en Suisse : analyse des plans d'études et enjeux de formation. *Éthique en éducation et en formation*, (8), 12–42. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.7202/1070031ar>
- Elald, S. et Batd, V. (2016). The effects of different applications on creativity regarding academic achievement: a meta-analysis. *Journal of education and training studies* (4), p.170-179.
- Espinosa, G. (2018). Les émotions de l'élève à l'école: l'importance de les reconnaître pour mieux s'adapter. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes* (p.47-62). Presses de l'Université du Québec.

Fillion, P.-L., Bergeron, G., Prud'homme, L. et Traver Marti, J. A. (2016). L'éducation à la citoyenneté démocratique : un enjeu fondamental associé au projet d'inclusion scolaire et aux pratiques de différenciation pédagogique. Dans L. Prud'homme et H. Duchesne (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p.153-166). De Boeck Supérieur.

Fortier, M. (2015) *La gestion de l'hétérogénéité par des enseignants de français langue seconde, au secondaire, dans l'Est du Québec* [mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Rimouski.

Fortier, M., Noël, I., Ramel, S. et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentation des enseignants: de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44 (1), 12-39.

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e édition). Chenelière éducation.

Gaudet, S., et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative: du questionnement à la rédaction scientifique*. Presses de l'Université d'Ottawa.

Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.P., Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire*. Déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'Adaptation scolaire.

- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive: pratiques efficaces. *Éducation et francophonie* 39 (2), p.122-144.
- Gaudreau, N., Fortier, M.-P., Bergeron, G. et Bonvin, P. (2016). La gestion de classe et l'inclusion scolaire : pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous. Dans L. Prud'homme et H. Duchesne (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p.139-151). De Boeck Supérieur.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe: les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M.-F. et Picher, M.-J. (2018). La scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales: analyse écologique des conditions relatives à leur intégration au secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(2), p. 554-583.
- Gaudreau, N., Massé, L., Nadeau, M., Verret, C., Bernier, V. et Frenette, E. (2020). Portrait comparatif d'enseignants québécois et tessinois de leur sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65-2, 99-109. <https://doi.org/10.3917/spir.652.0099>
- Girouard-Gagné, M. (2016). *Interactions entre le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe et les pratiques de différenciation pédagogique d'enseignants au primaire à Montréal* [mémoire de maîtrise inédit]. Université de Montréal. <https://doi.org/1866/18356>

- Goyer, R. et Borri-Anadon, C. (2019). Le paradigme inclusif à travers le prisme des rapports sociaux inégalitaires. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54 (2), 194–205.
[https:// doi.org/10.7202/1065654ar](https://doi.org/10.7202/1065654ar)
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K. & Vantieghem, W. (2021). Exploring pre-service teachers' beliefs and practices about two inclusive frameworks: Universal Design for Learning and differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*. 107, 1-13.
- Guay, F. (2022). Applying Self-Determination Theory to Education: Regulations Types, Psychological Needs, and Autonomy Supporting Behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75–92.
<https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1177/08295735211055355>
- Guillemette, F., Guillemette, M, Luckerhoff, J. et Plouffe, M.-J. (2016). *EDU 6016: Notes sur les origines et la définition de la recherche qualitative [Notes de cours]*. Département des sciences de l'éducation, UQTR.
- Guillemette, F. (2018). *EDU6016 : Notes de lecture [Notes de cours]*. Département des sciences de l'éducation, UQTR.
- Guglielmo Abbati, D. (2012). *Differentiated Instruction: Understanding the personal factors and organizational conditions that facilitate differentiated instruction in elementary mathematics classrooms* [thèse de doctorat inédite]. University of California.
- Harman, P. (2014). *Experiences and Challenges of Middle and High School Teachers Who Implement Differentiated Instruction* [thèse de doctorat inédite]. Walden university.

- Ismajli, H. et Imami-Morina, I. (2018). Differentiated instruction: understanding and applying interactive strategies to meet the needs of all the students. *International Journal of Instruction* (11), p.207-218.
- Jennings, P. (2019). *L'école en pleine conscience: des outils simples pour favoriser la concentration, l'harmonie et la réussite scolaire*. Les Arènes.
- Johnmarshall Reeve & Sung Hyeon Cheon (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77.
- Kahn, S. et Belsack, E. (2018). Pédagogie différenciée et doxa: quand l'arbre cache la forêt. *Revue Éducation & Formation* (e-310), p. 85-96.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Kahn, S. (2017, 7-8 mars). *La différenciation peut-elle provoquer des effets négatifs sur les élèves?* Conférence de consensus, Paris. <https://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>
- Kahn, S. et Roland, E. (2021). De l'enseignement mutuel à la pédagogie différenciée : la place de l'enseignement simultané. *Éducation et socialisation*, 59, 1-15.
- Kirouac, M.-J. (2010). *L'intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique chez les enseignants québécois du premier cycle du secondaire* [mémoire de maîtrise inédit]. Université de Montréal.

- Lanaris, C. (2020). Les interventions proactives et préventives. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles de comportement à l'école* (3^e édition, p.141-160). Chenelière Éducation.
- Lanaris, C., et Dumouchel, M. (2020). Le climat relationnel en classe: relation éducative et encadrement pédagogique. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles de comportement à l'école* (3^e édition, p.101-122). Chenelière Éducation.
- Lanaris, C., April, J. et Dupuis Brouillette, M. (2020) Les fondements de l'inclusion scolaire et le cadre général de l'intervention. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles de comportement à l'école* (3^e édition, p.61-78). Chenelière Éducation.
- Langevin, R., Laurent, A., Larivée, S. et Sénéchal, C. (2020). Les effets d'un cours traitant de l'école inclusive sur les croyances de futurs enseignants au regard de leur sentiment de compétence en éducation inclusive. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 43(3), 607–629.
- Le Fevre, D. M. (2014). Barriers to implementing pedagogical change: the role of teachers' perceptions of risk. *Teaching and teacher Education* 38, p. 56-64.
- Lescouarch, L. (2021) Classes coopératives multi-âges : une approche alternative des différenciations pédagogiques, *Éducation et socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13738>
- LeVasseur, L. et Duval, S. (2013). Vers une « socialisation démocratique » des élèves du primaire? *Formation et profession*, 20 (1), p. 41-57.

Louviot, M. (2019). La participation des enfants à l'école sous le prisme des droits de l'enfant. *Éducation et socialisation*, 53. <https://doi.org/10.4000/edso.7297>

Massé, L. (2015). Les stratégies d'enseignement pour une classe inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 421-452). Presses de l'Université du Québec.

McCombs, B. L. (2015, 9 mars). Developing responsible and autonomous learners: A key to motivating students. American Psychological Association. <https://www.apa.org/education-career/k12/learners>

Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi : Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. ESF.

Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves: Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2014). *Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire: l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative: le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). L'adulte comme modèle de bienveillance à l'école, Document de soutien 2018-2019, Gouvernement du Québec.
- Nelsen, J., Lott, L. et Glenn, S. (2018). *La discipline positive dans la classe: favoriser l'apprentissage en développant le respect, la coopération et la responsabilité*. Éditions du Toucan.
- Niemiec, C. P. et Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Noël, I. et Ogay, T. (2017). Penser et gérer la tension entre les valeurs d'égalité et de diversité: point d'appui au développement d'une école plus inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (78), p. 211-228.
- Núñez, J. L., et León, J. (2015). "Autonomy support in the classroom: A review from self-determination theory". *European Psychologist*, 20(4), 275-283.
- Pablico, J.R. (2016). *An exploratory study of differentiated instruction in the high school science classroom* [thèse de doctorat inédite], Southern University and A&M College.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133–151. <https://doi.org/10.7202/1086789ar>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

- Paquet, Y., Carbonneau, N. et Vallerand, R.J. (2016). *La théorie de l'autodétermination : aspects théoriques et appliqués*. De Boeck Supérieur.
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté au programme de formation générale* [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.
- Paré, M. et Prud'homme, L. (2014). La différenciation dans une perspective inclusive : intégrer les connaissances issues de la recherche pour favoriser la progression des élèves dans un groupe hétérogène. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (2), p.31-36.
- Paré, M. et Trépanier, N. (2015). L'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire: mieux définir pour mieux intervenir. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: un défi ambitieux et stimulant* (3e éd., p. 233-256). Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (2005). *L'école face à la diversité des cultures: La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*. Site Web de Philippe Perrenoud. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Textes_2005.html
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. ESF éditeur.
- Pidoux, M. (2012). Gestion de classe et pédagogie différenciée. *Prismes* (17), p.24-25.

- Potvin, M. (2017). L'éducation antiraciste, inclusive et aux droits dans le développement des compétences professionnelles du personnel scolaire et des capacités des élèves. *Éthique en éducation et en formation*, (3), 97–121. <https://doi.org/10.7202/1042939ar>
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec en Outaouais.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation: réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39 (2), p. 6-22.
- Prud'homme, L. et Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus: une vision plus flexible de l'enseignement. *Prismes*, (12), p.12-15.
- Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Sermier Dessemontet, R. et Noël, I. (2016a). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p.123-138). De Boeck Supérieur.
- Prud'homme, L., Bergeron, G. et Borri-Anadon, C. (2016b). Apprendre à différencier : défis professionnels et pistes d'action pour reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 162-171). Fides Éducation.

- Prud'homme, L., Bergeron, G. et Borri-Anadon, C. (2021). Apprendre à différencier : défis professionnels et pistes d'action pour reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité. Dans M. Potvin et M.-O. Magnan (dir.), *Éducation et diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique : théorie et pratique* (2^e éd., p.208-219). Fides Éducation.
- Ramel, S. et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p.25-38). De Boeck Supérieur.
- Ramel, S., et Benoit, V. (2011). Intégration et inclusion scolaire : quelles conséquences pour le personnel enseignant ? Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et enseignantes* (p.203-224). Presses de l'Université du Québec.
- Ramel, S. (2015). D'une rhétorique inclusive à la mise en œuvre de moyens pour la réaliser. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 3, p. 22-28.
- Rey, B. (2017, 7-8 mars). *Comment concilier la différenciation pédagogique avec les objectifs de la scolarité obligatoire?* Conférence de consensus, Paris.
<https://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>
- Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée: historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre.*
https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

- Robbes, B. (2011). *L'autorité éducative dans la classe: douze situations pour apprendre à l'exercer*. ESF.
- Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante: Approche clinique*. Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.robbe.2016.01>
- Robbes, B. (2020, 6 mars). L'autorité éducative dans la classe. *Le café pédagogique*. <https://www.cafepedagogique.net/les-archives-du-cafe/>
- Roelens, C. (2017). Autorité éducative bienveillante et éthique. *Éthique en éducation et en formation*, (4), 92–107. <https://doi.org/10.7202/1045191ar>
- Rousseau, N., Bergeron, G. et Vienneau, R. (2013) L'inclusion scolaire pour gérer la diversité: des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35 (1), p. 71-90.
- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 5-48). Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. (2015a). *La pédagogie de l'inclusion scolaire: un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Point, M., et Vienneau, R. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*. Rapport de recherche du Programme Actions concertées « Les approches et

pratiques favorables à la persévérance et réussite scolaires » du Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC). Université du Québec à Trois-Rivières.

Roy, A. (2014). *Le concept de soi et la motivation des élèves au primaire : Rôle modérateur de la différenciation pédagogique* [thèse de doctorat inédite]. Université Laval.

Ryan R. M. et Deci E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.

Sanahuja, A., Moliner, O. et Moliner, L. (2020) Inclusive and democratic practices in primary school classrooms: A multiple case study in Spain, *Educational Research*, 62:1, p.111-127, DOI: 10.1080/00131881.2020.1716631

Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. (4^e édition, p.191-217). Les Presses de l'Université de Montréal.

Saillot, E (2018). « Conforter une école bienveillante et exigeante »: représentations, préoccupations et pratiques déclarées. *Questions Vives*, 29, p.7-25.

Senturk, C. (2018). Investigation of impacts of differentiated instruction applied in a primary school in attitudes of students towards the course. *Cypriot Journal of educational Sciences*, 13 (2), p. 487-505.

Shogren, K. A. & Wehmeyer, M. L. (2017). Preference and choice-expression. Dans M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little & S. J. Lopez (dir.), *Development of self-determination through the life-course* (199-207). Springer Dordrecht.

- Sousa, D. A. et Tomlinson, C. A. (2013). *Comprendre le cerveau pour mieux différencier : adapter l'enseignement aux besoins des apprenants grâce aux apports des neurosciences*. Chenelière Éducation.
- St-Vincent, L.-A. (2013). La méconnaissance du cadre professionnel chez des enseignantes débutantes devant un problème éthique à l'école. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 11(1), 136–173.
- Subba, D. (2015). Rediscovering democratic values in education. *Online International Interdisciplinary Research Journal*, V, 178-186.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7 (7), 935-947.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), p. 123-139.
- Tomlinson, C.A. (1999/2004). *La classe différenciée* (traduit par D. Demers). Chenelière/Mcgraw-Hill.
- Tomlinson, C.A. (2003/2010). *Vivre la différenciation en classe* (adapté et traduit par B. Théorêt). Chenelière éducation.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire: dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.
- UNESCO (2018). *Transformer la vie grâce à l'éducation*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

UNESCO (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

Vidal, M., Boisvert, M., Murahara, F., Borri-Anadon, C., et Beauregard, F. (2021). Les angles morts des travaux sur l'inclusion scolaire à la lumière de la théorie de la justice sociale de Nancy Fraser. *L'éducation En débats : Analyse comparée*, 11(1), 7–23. <https://doi.org/10.51186/journals/ed.2021.11-1.e398>

Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p.125-152). Presses de l'Université du Québec.

Watkins, C. (2005). Classrooms as learning communities: a review of research. *London Review of Education*, 3 (1), p.47-64.

Wehmeyer, M. et Zhao, Y. (2020). *Teaching Students to Become Self-Determined Learners*. ASCD.

Zakharthouk, J.-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. INRP.

APPENDICE A

CANEVAS D'ENTRETIEN – PRÉ OBSERVATION

- Remerciements pour la participation
- Information et consentement au regard de l'enregistrement de l'entretien
- Rappel du caractère confidentiel des données recueillies

Questions introductives

- 1- Pouvez-vous me parler de votre choix pour une carrière en enseignement?
- 2- Pouvez-vous me parler de vos expériences en enseignement?
- 3- Dans quelle université et en quelle année avez-vous obtenu votre brevet d'enseignement? (Si pas de brevet, précisez votre formation)
- 4- Pouvez-vous me parler de votre groupe? Combien d'élèves avez-vous cette année?

Section 1. Représentations générales de l'enseignement, de la différenciation pédagogique et de la diversité

- 1.1 Qu'est-ce qui est le plus important pour vous en lien avec votre rôle d'enseignant(e)? Quelles sont vos valeurs professionnelles?
- 1.2 Pouvez-vous me parler de votre travail de différenciation pédagogique? Qu'est-ce que la DP veut dire pour vous?
- 1.3 Vous êtes reconnus par des collègues pour votre travail de DP; pouvez-vous m'expliquer ce qui vous motive à faire ce travail?
- 1.4 Parlez-moi de votre vision de la diversité et de sa prise en compte?

Section 2. Représentations générales des pratiques de gestion de classe et des choix d'interventions pédagogiques

2.1 Lorsque l'on fait de la différenciation pédagogique, qu'est-ce qui est important dans la gestion de classe selon-vous ?

2.2 Pouvez-vous me parler de votre style de gestion de classe?

2.3 Quel climat de classe cherchez-vous à créer dans votre contexte de DP ? Comment décririez-vous votre climat de classe?

Section 3. Les cinq composantes de la gestion de classe (Gaudreau, 2017)

Gestion des ressources

3.1 En partant de votre expérience, pouvez-vous me parler de l'aménagement physique de la classe d'un(e) enseignant(e) qui fait de la différenciation pédagogique ?

3.2 Dans un contexte de différenciation pédagogique, quelles sont les ressources matérielles importantes pour vous en classe et pourquoi ?

Établissement des attentes

3.3 Est-ce que le fait que vous différenciez a une influence sur les routines qui rythment la vie de votre classe?

3.4 Comment les règles sont-elles établies dans votre classe?

3.5 Quelles sont vos stratégies pour favoriser le respect des consignes et des attentes?

Développement de relations positives

3.6 Comment décririez-vous le type de relation ou de rapport que vous entretenez avec vos élèves? Comment faites-vous pour développer ce type de relation ?

3.7 Comment décririez-vous le type de relation ou de rapport que vos élèves entretiennent entre eux? Comment faites-vous pour développer ce type de relation ?

3.8 Quelle place accordez-vous à la coopération et l'entraide entre vos élèves?

3.9 Quand on choisit de faire de la DP, y-a-t-il à votre avis des différences quant aux rôles et à la place des élèves dans l'apprentissage en classe ? Si oui lesquelles ?

- Quelles responsabilités les élèves peuvent-ils prendre ?
- Comment les pouvoirs sont-ils partagés en classe ?
- Quelles décisions peuvent-ils prendre ? Quels choix ?
- Quelle autonomie leur laissez-vous ?

L'attention et l'engagement des élèves

3.10 Comment faites-vous la gestion des différents besoins de vos élèves (élèves qui éprouvent des difficultés, élèves rapides, etc.)?

3.11 Comment regroupez-vous vos élèves (types de regroupement)?

3.12 Quelle est la place de l'évaluation dans votre enseignement? Et de l'observation?

3.13 Comment favorisez-vous l'engagement de vos élèves (choix, manipulations, objectifs, etc.)?

Les comportements d'indiscipline

3.14 Comment percevez-vous les problèmes et conflits vécus en classe ? Comment sont-ils réglés?

3.15 Comment réagissez-vous face à l'indiscipline (comportements dérangeants ou improductifs)?

Section 4. Explorer la relation entre la gestion de classe et la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive

4.1 Croyez-vous qu'il y ait un lien entre la façon de gérer sa classe et la mise en œuvre de la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive? Expliquez votre point de vue.

Avez-vous d'autres éléments à ajouter?

Remerciements.

APPENDICE B
GRILLE D'OBSERVATION

Date :	Période :	Heure :
<p>Phase de préparation</p> <ul style="list-style-type: none">o Transitiono Introductiono Mise en contexte		
<p>Phase de réalisation</p> <ul style="list-style-type: none">o Mise en action		

Phase d'intégration <ul style="list-style-type: none">o Conclusiono Retour	
Notes particulières	

PISTES D'OBSERVATION RELATIVES À LA GESTION DE LA CLASSE

Aspects généraux

- Les représentations de l'enseignant·e ressorties dans l'entretien

Expression des attentes et des règles de classe

- Routines
- Règles établies
- Expression des consignes

Gestion des ressources matérielles et de l'environnement

- Gestion du temps et moyens utilisés
- Les moments d'attente sont limités
- Déroulement de la journée affiché et présenté
- Organisation physique de l'environnement

Soutenir des relations positives

- Accueil des élèves
- Modalités utilisées pour soutenir des relations positives entre les élèves
- Coopération, entraide et interdépendance des élèves
- Niveau d'autonomie et de responsabilisation des élèves
- Modalités utilisées pour soutenir des relations positives avec les élèves
- Partage du pouvoir
- Place des élèves dans la classe

Capter et maintenir l'attention des élèves

- Interventions pour engager ou recentrer les élèves dans l'apprentissage
- Niveau d'autonomie et de responsabilisation des élèves
- Possibilité de faire des choix en fonction des intérêts, des besoins, des forces et des défis
- Types de regroupements

Interventions face à l'indiscipline

- Stratégies pour la résolution de problèmes ou de conflits en classe
- Réactions face aux comportements dérangeants ou improductifs

APPENDICE C

CANEVAS D'ENTRETIEN POST OBSERVATION

Les questions de cet entretien auront pour objectif d'éclaircir des éléments observés afin d'avoir une meilleure compréhension des pratiques de gestion de classe. Évidemment, les questions porteront uniquement sur des observations objectives et seront formulées de façon neutre.

Voici des exemples de questions qui pourraient être demandées :

- ⇒ J'ai observé que vous avez dit [...] à [tel moment...], pouvez-vous m'expliquer pourquoi?
- ⇒ Lorsque vous demandez [...] avez-vous un objectif précis?
- ⇒ Pouvez-vous m'expliquer pourquoi les bureaux sont disposés de cette façon?
- ⇒ Pouvez-vous m'expliquer pourquoi les élèves ont été regroupé [de telle façon, à tel moment] ?
- ⇒ J'ai remarqué [ceci] dans votre accueil des élèves. Pouvez-vous me parler de [ceci]?
- ⇒ Etc.

APPENDICE D

LETTRE DE PRÉSENTATION DU PROJET



Recrutement d'enseignant(e)s pour participer à un projet de recherche

Étude de la mise en œuvre de la gestion de classe d'enseignant(e)s du primaire reconnu(e)s pour leur pratique de différenciation pédagogique dans une perspective inclusive

Étudiante chercheuse :

Faërie G.-L. Ferland, étudiante à la maîtrise en éducation (psychopédagogie), UQTR

Comité de direction :

Luc Prud'homme, Département des sciences de l'éducation, UQTR

Geneviève Bergeron, Département des sciences de l'éducation, UQTR

Préambule

La prise en compte de la diversité des besoins des élèves est un enjeu important en éducation au Québec. Afin de pouvoir mieux cibler les conditions favorables pour le développement de pratiques ancrées dans une perspective d'équité et de justice sociale, nous sollicitons votre aide pour identifier des enseignant(e)s du primaire qui différencient dans une perspective inclusive. Vos recommandations seront grandement appréciées et contribueront à l'avancement des connaissances sur le sujet.

Objectifs du projet

Depuis la dernière Politique de la réussite éducative (MEES, 2017), les enseignant(e)s sont plus explicitement encouragé(e)s à ancrer leurs pratiques dans une perspective d'inclusion scolaire. Dans ce contexte, notre projet de recherche vise à explorer les pratiques de gestion de classe comme moyen pour soutenir une pratique de différenciation pédagogique dans une perspective inclusive.

Le projet comporte deux objectifs spécifiques :

- Décrire les pratiques de gestion de classe exploitées par des enseignant(e)s du primaire reconnu(e)s pour différencier dans une perspective inclusive.
- Décrire les relations entre la gestion de classe et la différenciation pédagogique telles que perçues par des enseignant(e)s du primaire reconnu(e)s pour différencier dans une perspective inclusive.

Implications

Le rôle de l'enseignant(e) consistera à :

1. Participer à une première entrevue individuelle de 60 à 90 minutes.
2. Accueillir l'étudiante chercheuse dans sa classe pour une journée d'observation non participante.
3. Participer à une deuxième entrevue individuelle de 30 à 40 minutes à la fin de la journée d'observation afin d'approfondir certains éléments observés.

Recommandation d'un(e) ou de plusieurs enseignant(e)s

Afin de vous aider à reconnaître des enseignant(e)s qui différencient dans une perspective inclusive, une liste non exhaustive de critères pouvant s'associer à cette pratique vous est proposée en annexe.

Pour me communiquer une recommandation ou pour toutes questions, veuillez me contacter à l'adresse suivante : faerie.gerin-lajoie.ferland@uqtr.ca

Merci de votre précieuse collaboration,

Faërie G.-L. Ferland, UQTR



Manifestations d'une pratique de différenciation pédagogique dans une perspective inclusive

- L'enseignant(e) cherche à proposer des situations flexibles qui permettent à l'élève de faire des choix.
- L'enseignant(e) cherche à créer un environnement qui favorise le développement de l'autonomie, de la responsabilisation et de l'interdépendance des élèves.
- L'enseignant(e) cherche à valoriser et à tirer parti de la diversité en classe.
- L'enseignant(e) cherche à planifier l'enseignement en fonction de la diversité des élèves et à réfléchir préalablement aux obstacles qui pourraient survenir durant l'apprentissage.
- L'enseignant(e) cherche à créer une communauté d'apprentissage dans la classe d'où émane un climat d'entraide et de coopération.
- L'enseignant(e) cherche à regrouper les élèves de façons variées et efficaces en fonction des différents besoins qui se manifestent en situation.
- L'enseignant(e) cherche à amener les élèves à se donner des objectifs et à aider les autres à atteindre les leurs.
- L'enseignant(e) accorde beaucoup d'importance à l'observation et à l'évaluation formative.

* Ceci est une liste non exhaustive d'exemples de manifestations d'une pratique de différenciation pédagogique dans une perspective inclusive (Prud'homme et al., 2016a et Prud'homme et al. 2016b).

APPENDICE E
MESSAGE FACEBOOK POUR LE RECRUTEMENT

Bonjour,

Je sollicite votre aide afin d'identifier des enseignant(e)s qui différencient leur enseignement dans une perspective inclusive pour participer au projet de recherche suivant : *Étude de la mise en œuvre de la gestion de classe d'enseignant(e)s reconnu(e)s pour leur pratique de différenciation pédagogique dans une perspective inclusive.*

Voici donc une lettre (voir l'annexe) présentant le projet de recherche plus en détail. Vos recommandations seront grandement appréciées et contribueront à l'avancement des connaissances sur le sujet.

Merci beaucoup,

Faërie G.-L. Ferland

APPENDICE F
CANEVAS D'ENTRETIEN TÉLÉPHONIQUE – PREMIER
CONTACT

Vous avez été reconnue par différents membres de votre communauté professionnelle à titre d'enseignante qui différencie dans une perspective inclusive.

J'aimerais prendre le temps de bien vous expliquer mon projet de recherche, qui vise à explorer les pratiques de gestion de classe comme moyen pour soutenir une pratique de différenciation pédagogique dans une perspective inclusive, afin que vous puissiez être en mesure de décider si vous souhaitez vous engager dans cette démarche.

Pour ce faire, je vais vous présenter des éléments d'un outil autoréflexif avec des exemples de manifestations d'une pratique de différenciation pédagogique dans une perspective inclusive. N'hésitez pas à me poser des questions et à m'arrêter si vous avez besoin d'éclaircissements.

Manifestations d'une pratique de différenciation pédagogique dans une perspective inclusive

- L'enseignant(e) cherche à proposer des situations flexibles qui permettent à l'élève de faire des choix.
- L'enseignant(e) cherche à valoriser et à tirer parti de la diversité en classe.
- L'enseignant(e) cherche à planifier l'enseignement en fonction de la diversité des élèves et à réfléchir préalablement aux obstacles qui pourraient survenir durant l'apprentissage.
- L'enseignant(e) cherche à regrouper les élèves de façons variées et efficaces en fonction des différents besoins qui se manifestent en situation.
- L'enseignant(e) cherche à amener les élèves à se donner des objectifs et à aider les autres à atteindre les leurs.
- L'enseignant(e) accorde beaucoup d'importance à l'observation et à l'évaluation formative.

* Ceci est une liste non exhaustive d'exemples de manifestations d'une pratique de différenciation pédagogique dans une perspective inclusive (Prud'homme et al., 2016a et Prud'homme et al. 2016b).

Votre participation à cette recherche serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet il est important que vous preniez le temps de comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Je vous propose de vous envoyer par courriel la présentation du projet afin de vous aider à prendre une décision.

Merci énormément pour votre temps.

APPENDICE G

TABLEAU DE SÉLECTION DES PERSONNES PARTICIPANTES

Enseignant 6 ^{ème} année	<p>12 mai 13h00</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Plusieurs élèves provenant de milieux anglophones et autochtones. ▪ Beaucoup de choix offerts aux élèves (mini livres, ppt, travail écrit) mais aussi variété dans les consignes. Pas une seule façon de faire. ▪ Les élèves sont sensibilisés à la diversité, l'enseignant trouve qu'il est important de mettre en valeur les différents chemins pour arriver à un même objectif. Diversité dans les rythmes d'apprentissage. ▪ 23 ans d'enseignement, se fait dire qu'il enseigne « comme un gars ». Ne fait pas de planification. S'adapte beaucoup dans l'action et tente de répondre aux besoins de chaque cohorte. ▪ Il a un orthopédagogue en classe avec lui 7hrs par semaine. 8 de ses élèves ont un plan d'intervention. ▪ 8 éducateurs(trices) dans l'école. L'éducatrice spécialisée n'est pas pour un seul élève, sa pratique vise tous les élèves. ▪ Dans sa supervision personnelle, l'enseignement en situation d'hétérogénéité est son défi sur lequel il veut travailler. ▪ À son école, les enseignant(e)s ont 4 surveillances de moins que la normale, donc 1 heure de libérée. Avec une collègue, ils utilisent cette heure pour répondre à des besoins spécifiques de leurs élèves. Par exemple, cette semaine le
--------------------------------------	---

groupe de X travaillait sur une activité portant sur les mots difficiles. Pour 6 de ses élèves, les mots difficiles ciblés n'étaient pas un défi. Il s'est servi de l'heure de sa collègue et les 6 élèves sont allés travailler avec elle sur la recherche de mots plus difficiles. Une sorte de co-enseignement, décloisonnement.

- Le regroupement de ses élèves est surtout par intérêt ou par hasard. Il considère qu'en 6^{ème} année, il est important de respecter les différences dans les relations et les intérêts de ses élèves dans leurs relations. Par contre, tous les lundis, il pige au hasard les places de ses élèves, ceci dans le but de favoriser une cohésion dans la classe (équipes de pupitres par 2 ou 3). Par contre, dans les travaux d'équipe, il n'impose pas les équipes.
- L'enseignant mise beaucoup sur la connaissance de soi, la prise de conscience de ses défis et de ses forces. Fréquemment, il y a un moment « Mes très grandes réflexions » où les élèves écrivent à propos de chaque matière : « Moi en math, je...».
- À chaque vendredi, l'enseignant écrit dans l'agenda un résumé personnalisé du cheminement de chaque élève, adressé aux parents.
- Beaucoup d'emphase sur l'entraide, la collaboration, responsabilisation, « tire le meilleur de toi-même ».
- A des cahiers d'observation, note beaucoup, traces pour l'évaluation.

Enseignante 4 ^{ème} année *sélectionnée	14 mai 11h30 <ul style="list-style-type: none">▪ Classe de type flexible. Selon le groupe qu'elle a, les élèves choisissent à tout moment leur emplacement de travail ou choix fait en début de journée seulement.▪ Elle décide du contenu de la journée, mais les élèves votent pour choisir les moments.▪ 4 comités dans la classe qui font des propositions au reste de la classe pour décider des activités. Rotation des comités aux 2 mois.▪ Travail en atelier, manipulations matériel (permet une rétroaction rapide)▪ Beaucoup de collaboration. Travail d'équipe. Beaucoup d'entraide entre les élèves pour relever leurs défis. Élève pas tout seul avec un problème. Mise sur le partage d'idées et de stratégies.▪ Différents types de regroupements (notions, niveaux, besoins, intérêts, projets personnels).▪ Donne des commentaires où elle cible des défis à relever pour la prochaine fois.▪ Nomme ses intentions pédagogiques. Cible des défis différents dans une même situation d'apprentissage.▪ Le fonctionnement par ateliers lui permet d'observer et d'évaluer de façon formative.▪ Fonctionne beaucoup par questionnements pour favoriser l'autonomie et la responsabilisation (choix réfléchi pour le choix de sa place, matériel à utiliser pour s'aider, etc.).
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilise les forces de la diversité. Sensibilise les élèves à la différence et aux forces des élèves. Utilise la différence (élève autochtone bcp de traditions orales, spécialistes des histoires). Élève dyslexique est le spécialiste en informatique de la classe, etc. Élèves forts = mini profs. ▪ Cherche à appréhender les obstacles dans l'enseignement, cible quels élèves risquent d'avoir des difficultés. ▪ Dans sa planification, elle cible toujours spécifiquement des élèves (groupes de travail ciblés, élèves ciblés dans une activité, atelier spécifique pour certains élèves). ▪ Dans sa planification, elle tient compte de l'énergie des élèves (lundis matin et fin de journée, élèves plus fatigués).
<p>Enseignante 1^{re} année</p>	<p>14 mai 12h00</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Groupe très difficile cette année. Besoin de beaucoup de structure et de routines. ▪ Beaucoup de possibilités dans les endroits de la classe et les stations pour travailler, mais ciblé pour certains élèves. ▪ Choix dans les temps de jeu, dans les choix des sujets d'écriture, dans les manipulations math, livres. ▪ Ami du jour pour les responsabilités. Zoothérapie avec cochon-dinde, permet de responsabiliser aussi. ▪ Cherche à sensibiliser que les élèves sont différents, pas les mêmes besoins, adaptations. ▪ Cherche beaucoup à prévenir. Gestion de classe les 5 doigts de la main ++. Pleine conscience pour apaiser l'ambiance. ▪ Respecte les intérêts de ses élèves.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les élèves s'entraident. Pairage avec des élèves dits experts. Modélisation des partenaires lecture, écriture, math. ▪ Regroupements souvent hétérogènes par 2, mais parfois plus homogènes en fonction des niveaux (sous-groupes). ▪ Objectifs de groupe et objectifs personnels. ▪ Évaluation formative bcp. Utilise iDocéo. Ne nomme pas le mot « évaluation » à ses élèves.
<p>Enseignante 1^{re} année * sélectionnée</p>	<p>14 mai 10h30</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ses élèves ont souvent des choix d'emblée. S'il n'y a pas de choix initialement, elle s'adapte pour en offrir, au besoin. Pour elle, la notion de choix est un levier (motivation, comportement, etc.). ▪ Elle favorise le développement de l'autonomie et de la responsabilisation (interdépendance des élèves à développer selon elle). Par exemple, selon le PIP, un élève TSA de sa classe a de la difficulté avec la gestion des aliments. Elle est supposée lui donner elle-même sa boîte à lunch au moment opportun. Toutefois, elle préfère lui laisser en tout temps et développe des stratégies d'autogestion et d'autocontrôle avec lui. ▪ Elle dit tirer profit des forces de chacun (entraide). Ateliers de math – minis profs. Beaucoup de routines enseignées en début d'année pour favoriser la responsabilisation. Responsabilités de l'ami du jour. Choix dans les « Je peux ». ▪ Milieu très hétérogène, besoins très différents. Le groupe y est sensibilisé, collabore bien. Équité dans la gestion des

besoins et les élèves le savent, car expliqué. Flexibilité par exemple dans la gestion du droit de parole, pas les mêmes exigences pour celui pour qui c'est un défi.

- Les difficultés de ses élèves sont anticipées le plus possible. Les adaptations sont présentées à tous, mais cibles certains élèves (ex. segmentation de la tâche, exemple supplémentaire, etc.). Observe aussi les manifestations physiques (stress, bougeotte, etc.) et s'y adapte. Aide les élèves à reconnaître eux-mêmes leurs besoins. Ne voit pas ça comme de la surcharge, car tout ce qu'elle met en place aide les élèves à être plus disposés aux apprentissages, donc plus facile.
- Elle travaille avec les ateliers d'écriture (Lucy Calkin) et il y a beaucoup d'importance accordée au partage des réussites (modélisé en début d'année). Les causeries, les échanges sont des moments où il y a une ouverture sur la vie des élèves, un partage des fiertés qui contribue à installer un climat de communauté.
- Différents types de regroupements. RA2 en lecture (tuteur-apprenant). Regroupements réfléchis en fonction des apprentissages gagnants. Toujours un retour après les travaux d'équipe afin de réfléchir sur ce qu'est une bonne équipe de travail.
- Les élèves ont des défis personnels (attacher ses lacets, habillement sans aide, etc.) et parfois les élèves s'entraident (ex. élève ancrée dans sa lecture, autre élève l'aide à sortir de son livre lors des transitions – cette entraide vient souvent

	<p>naturellement des élèves, mais l'enseignante est attentive et observe pour renforcer). Carnet du champion pour différents défis de groupe (routines, transitions, etc.) avec autocollants.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ L'évaluation formative oriente son enseignement. Ne parle jamais d'évaluation à ses élèves. Observation et évaluation formative permet d'ajuster son enseignement. Fait souvent des commentaires audios pour les travaux avec iDoceo.
--	---

APPENDICE H
LETTRE D'APPUI À LA PARTICIPATION D'UN PROJET DE
RECHERCHE



[X mois 2021]

[Insérer le nom de l'organisme qui appui]

[Insérer l'adresse]

[Logo]

Objet : Lettre d'appui pour la participation de [nom de l'enseignante] à un projet de recherche.

Par la présente nous confirmons notre appui à la participation de [nom de l'enseignante] dans le cadre du projet *Étude de la mise en œuvre de la gestion de classe d'enseignant(e)s reconnu(e)s pour leur pratique de différenciation pédagogique dans une perspective inclusive*.

Nous avons pris connaissance de l'objectif général de cette étude, soit de décrire les pratiques de gestion de classe exploitées par des enseignant(e)s du primaire reconnu(e)s pour différencier dans une perspective inclusive. Nous acceptons l'engagement suivant :

- La réalisation d'une journée d'observation dans le groupe de [nom de l'enseignante].
- La réalisation de deux entretiens individuels avec [nom de l'enseignante], sur son lieu de travail.

Nous savons que ce projet a reçu l'approbation du comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR.

Veillez agréer l'expression de nos salutations distinguées.

[Directeur/directrice

[Nom de la personne signataire]

[Signature]

APPENDICE I

REPÈRES D'ANALYSE

OBJECTIFS DU PROJET	
1) Décrire les pratiques de gestion de classe exploitées par des enseignantes du primaire reconnues pour différencier dans une perspective inclusive. 2) Décrire les relations entre la gestion de classe et la différenciation pédagogique telles que perçues par des enseignantes du primaire reconnues pour différencier dans une perspective inclusive.	
TYPE D'ANALYSE	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021) • Thématisation de type continue : c'est-à-dire une démarche ininterrompue d'attribution de thèmes et, simultanément de construction de l'arbre thématique.
OBJECTIFS D'ANALYSE	<p>REPÉRER TOUS LES THÈMES EN RELATION AVEC :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Les représentations de la différenciation pédagogique, de l'enseignement et de la diversité. 2) Les représentations de sa pratique de gestion de classe et des choix d'interventions pédagogiques 3) La relation avec et entre les élèves 4) La place des élèves 5) La gestion de la diversité, des différents besoins 6) La relation entre la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive et la gestion de classe 7) L'autonomie et la responsabilisation <p><i>Qu'y a-t-il de fondamental dans les propos des enseignantes en regard de ces éléments ?</i></p>
PISTES GÉNÉRALES	<ul style="list-style-type: none"> • Aborder le document de façon progressive et linéaire, c'est-à-dire thématiser le matériau code par code, en prenant soin, lorsque possible, de bien cerner le thème et de soigner sa formulation. • « Est-ce que le code thématique que j'ai donné reflète bien le sens » ? • Générer à chaque fois un thème précis correspondant au témoignage et créer un regroupement thématique au moment opportun. • Rester le plus près possible du discours des enseignants. Garder un faible niveau d'inférence et d'interprétation.
TECHNIQUE	Codage avec NVivo

APPENDICE J

ARBRE THÉMATIQUE

Nom	Fichiers	Référen...	Créé le	Créé par	Modifié le	Modifié par
▼ <input type="radio"/> 1- Portraits individuels	0	0	14 févr. 2022 14:29	FGLF	7 sept. 2022 11:53	FGLF
▶ <input type="radio"/> Anne	0	0	10 mars 2022 13:50	FGLF	Aujourd'hui, 10:04	FGLF
▶ <input type="radio"/> Héliène	0	0	14 févr. 2022 14:28	FGLF	Aujourd'hui, 10:04	FGLF
▶ <input type="radio"/> Martine	0	0	10 mars 2022 13:50	FGLF	Aujourd'hui, 10:04	FGLF
▶ <input type="radio"/> Représentation de sa propre gestion de classe - climat	0	0	5 août 2021 09:50	FGLF	11 mars 2022 11:01	FGLF
▼ <input type="radio"/> 2- Pratiques de gestion de classe (obj.1)	0	0	4 août 2021 16:06	FGLF	7 sept. 2022 11:50	FGLF
▶ <input type="radio"/> A. Développement d'une communauté d'apprentissage	0	0	7 sept. 2022 10:02	FGLF	16 sept. 2022 11:26	FGLF
▶ <input type="radio"/> B. Développement d'une relation de confiance	0	0	5 août 2021 14:20	FGLF	9 sept. 2022 15:05	FGLF
▶ <input type="radio"/> C. Soutien au développement personnel de l'élève	0	0	5 juill. 2022 15:50	FGLF	16 sept. 2022 15:54	FGLF
▶ <input type="radio"/> D. Valorisation de la participation des élèves et du partage du pouvoir	0	0	5 août 2021 16:02	FGLF	16 sept. 2022 15:55	FGLF
▶ <input type="radio"/> E. Soutien à la responsabilisation et à l'autonomie	0	0	5 août 2021 14:22	FGLF	9 sept. 2022 15:06	FGLF
▶ <input type="radio"/> F. Soutien à la motivation et à l'engagement	0	0	6 août 2021 10:42	FGLF	9 sept. 2022 15:06	FGLF
▶ <input type="radio"/> G. Mise en place de routines de classe stables	0	0	3 déc. 2021 09:59	FGLF	9 sept. 2022 15:06	FGLF
▶ <input type="radio"/> H. Mise en oeuvre d'interventions proactives et préventives	0	0	9 août 2021 15:13	FGLF	16 sept. 2022 15:56	FGLF
▶ <input type="radio"/> I. Mise en oeuvre d'interventions ciblées	0	0	9 sept. 2022 11:15	FGLF	26 oct. 2022 10:33	FGLF
▶ <input type="radio"/> J. Organisation de l'espace physique en considérant les besoins des élèves	0	0	5 août 2021 11:46	FGLF	16 sept. 2022 15:57	FGLF
▶ <input type="radio"/> K. Variété des types de regroupements d'élèves	0	0	23 nov. 2021 11:09	FGLF	9 sept. 2022 15:07	FGLF
▼ <input type="radio"/> 3- Relation DP et gestion de classe (obj. 2)	0	0	4 août 2021 13:43	FGLF	7 sept. 2022 11:50	FGLF
▶ <input type="radio"/> 1) DP telle que perçue par les ens.	0	0	4 août 2021 13:40	FGLF	5 déc. 2022 10:17	FGLF
▼ <input type="radio"/> Éléments d'interdépendance	0	0	12 juill. 2022 18:45	FGLF	5 déc. 2022 10:55	FGLF
▶ <input type="radio"/> 1) Éléments de GC qui soutiennent la DP	0	0	5 déc. 2022 10:24	FGLF	5 déc. 2022 11:50	FGLF
▶ <input type="radio"/> 2) Éléments de DP qui soutiennent la GC	0	0	5 déc. 2022 10:25	FGLF	8 déc. 2022 16:02	FGLF
▶ <input type="radio"/> 3) Relation DP-GC telle que perçue par les ens.	0	0	5 déc. 2022 10:54	FGLF	8 déc. 2022 15:49	FGLF