

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PERCEPTIONS D'ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE
L'AUTISME QUANT À LEUR BIEN-ÊTRE LORSQU'ILS RÉALISENT UN
PROJET COLLECTIF DANS UNE ÉCOLE ALTERNATIVE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR
MÉLANIE CARON

MAI 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La rédaction de ce mémoire et l'accomplissement de cette démarche de recherche ont été possibles grâce à la collaboration de plusieurs personnes issues de différents milieux. Je désire, avant tout, remercier ma directrice de recherche, Marie-Pierre Fortier et ma codirectrice Delphine Odier-Guedj. Elles m'ont toutes les deux grandement soutenue tout au long de ce processus de recherche. Leur écoute, leur support, leur ouverture et leurs judicieux conseils durant nos multiples échanges m'ont grandement aidée à progresser et à mener à bien ce projet.

Ensuite, toujours dans le milieu universitaire, j'aimerais remercier les deux correcteurs de ma présentation d'avant-projet: Céline Chatenoud et Philippe Chaubet. Leurs commentaires et leurs précieux conseils ont constitué un grand support dans la réalisation de cette recherche.

De plus, je souhaite remercier tous les membres de la communauté de l'école Beauséjour qui m'ont accueillie pour ce projet de recherche et qui m'ont accordée un temps privilégié dans leur horaire pourtant déjà très chargé. Vous avez démontré une ouverture d'esprit remarquable au regard de cette recherche. Les données recueillies n'auraient pu être aussi riches sans cette précieuse collaboration.

Enfin, je n'ai pas de mots pour exprimer ma gratitude envers ma famille et mes amis qui ont fait preuve d'une énorme patience et dont les multiples encouragements m'ont donné la force nécessaire pour aller jusqu'au bout. Je ne pourrais conclure ces remerciements sans évoquer les personnes qui me sont les plus chères : Martin, mon conjoint, Olivier et Antoine, mes deux grands garçons d'amour, merci infiniment

pour votre soutien inestimable depuis mon retour aux études il y a déjà 5 ans de cela.
Je ne trouverai jamais les mots pour vous exprimer toute ma reconnaissance.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|------|
| LISTE DES FIGURES..... | viii |
| LISTE DES TABLEAUX..... | ix |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES | x |
| RÉSUMÉ | xii |
| ABSTRACT | xiii |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE I..... | 4 |
| PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE | 4 |
| 1.1 Les grands bouleversements en éducation | 5 |
| 1.1.1 Des écoles différentes | 6 |
| 1.1.2 Une école plus inclusive | 7 |
| 1.1.3 Développement global et coéducation | 10 |
| 1.1.4 Les approches éducatives prônées à l'école alternative | 12 |
| 1.1.5 Un exemple d'école alternative : l'école Beauséjour..... | 12 |
| 1.2 L'inclusion et les élèves ayant un TSA..... | 14 |
| 1.2.1 Le vécu des acteurs scolaires intégrant des élèves ayant un TSA..... | 16 |
| 1.3 Des récits de vie | 20 |
| 1.4 La pédagogie par projet..... | 24 |
| 1.5 La pertinence et le but de la recherche..... | 29 |

| | |
|---|----|
| CHAPITRE II | 31 |
| CADRE CONCEPTUEL | 31 |
| 2.1 Définir l'inclusion scolaire : un enjeu capital au Québec | 31 |
| 2.1.1 L'inclusion d'un point de vue international | 32 |
| 2.1.2 Une définition complexe au Québec | 36 |
| 2.1.3 Les pédagogies de l'inclusion | 40 |
| 2.2 Les besoins éducatifs particuliers : comment les définir ?..... | 43 |
| 2.2.1 Un manque de précision dans la littérature | 44 |
| 2.2.2 Des obstacles pour les enseignants | 47 |
| 2.2.3 Les élèves à besoins éducatifs particuliers, une nouvelle catégorie d'élèves | 48 |
| 2.3. Le bien-être de l'élève : donner une voix aux enfants | 50 |
| 2.3.1 Les droits internationaux des enfants | 50 |
| 2.3.2 Les propos des enfants en éducation | 51 |
| 2.3.3 Le bien-être perçu à l'école..... | 52 |
| CHAPITRE III | 58 |
| MÉTHODOLOGIE..... | 58 |
| 3.1 Choix épistémologiques et méthodologiques | 58 |
| 3.2 Étude de cas..... | 59 |
| 3.3 Sélection et recrutement des participants | 61 |
| 3.4 Procédure de recherche | 63 |
| 3.4.1 Observation en situation..... | 66 |
| 3.4.2 Entretiens avec rétroaction vidéo | 71 |
| 3.4.3 Journal de bord de l'élève | 76 |
| 3.4.4 Traitement et analyse des données..... | 77 |
| 3.5 Considérations éthiques | 79 |
| CHAPITRE IV | 80 |

| | |
|--|-----|
| RÉSULTATS | 80 |
| 4.1 Contexte scolaire..... | 82 |
| 4.1.1 Le projet collectif..... | 82 |
| 4.2 Cas 1 : Emma, élève de 6 ^e année à l'école alternative..... | 87 |
| 4.2.1 Portrait d'Emma..... | 87 |
| 4.2.2 Obstacles et facilitateurs au bien-être d'Emma lors du travail en équipe..... | 90 |
| 4.2.3 Obstacles et facilitateurs au bien-être d'Emma face à la pédagogie par projet..... | 104 |
| 4.3 Cas 2 : Francis, élève de 6 ^e année à l'école alternative..... | 113 |
| 4.3.1 Portrait de Francis..... | 113 |
| 4.3.2 Obstacles et facilitateurs au bien-être de Francis lors du travail en équipe..... | 115 |
| 4.3.3 Obstacles et facilitateurs au bien-être de Francis face à la pédagogie par projet..... | 125 |
| 4.4 Synthèse..... | 133 |
| CHAPITRE V..... | 134 |
| DISCUSSION..... | 134 |
| 5.1 Les rôles et les besoins de l'élève ayant un TSA dans un milieu alternatif et inclusif..... | 135 |
| 5.1.1 L'identification par l'élève de ses propres besoins..... | 136 |
| 5.1.2 Les stratégies d'ajustement par les élèves eux-mêmes..... | 138 |
| 5.2 Le travail collaboratif des intervenants pour répondre aux besoins de l'élève... .. | 141 |
| 5.2.1 Le manque de formation des enseignants face aux élèves à BEP et aux pédagogies de l'inclusion..... | 141 |
| 5.2.2 La collaboration nécessaire entre parents et enseignants..... | 143 |
| 5.2.3 L'apport de la communauté alternative pour l'enseignant débutant..... | 145 |
| 5.3 Le défi de recueillir la parole de l'enfant ayant un TSA..... | 147 |
| 5.3.1 Une approche qui demande une adaptation du chercheur..... | 147 |

| | |
|--|-----|
| CONCLUSION..... | 152 |
| ANNEXE A Discussion des enseignants de l'école Beauséjour sur les élèves ayant un tsa et le projet | 160 |
| ANNEXE B Discussion des parents de l'école Beauséjour sur les élèves à BEP en projet | 161 |
| ANNEXE C Atelier du REPAQ (7 novembre 2014) sur les élèves à défis particuliers | 164 |
| ANNEXE D Rencontre conjointe du REPAQ 13 novembre 2015 | 167 |
| ANNEXE E Rencontre conjointe du REPAQ 9 mai 2016 : | 170 |
| APPENDICE A Certificat d'approbation éthique | 174 |
| APPENDICE B Formulaire d'autorisation pour captation vidéo | 176 |
| APPENDICE C Lettre de présentation de la recherche | 178 |
| APPENDICE D Formulaire de consentement du participant | 180 |
| APPENDICE E Extrait du journal de bord d'emma..... | 185 |
| APPENDICE F Modèle de grille d'observations | 187 |
| APPENDICE G Consignes du journal de bord de l'élève | 188 |
| APPENDICE H Croisement des données pour Francis..... | 191 |
| RÉFÉRENCES..... | 197 |

LISTE DES FIGURES

| Figures | Page |
|---|------|
| 2.1 Périodes de l'évolution du système scolaire des pays occidentaux | 33 |
| 3.1 Échéancier du projet collectif et moments d'observation..... | 69 |
| 3.2 Plan d'aménagement des locaux pour le projet collectif..... | 70 |
| 4.1 Perceptions de l'élève face à la réalisation d'un projet en équipe..... | 81 |
| 4.2 Perceptions de l'élève face au travail en pédagogie par projet..... | 82 |
| 4.3 Réalisation d'un projet en équipe selon Emma | 89 |
| 4.4 Travail en pédagogie par projet selon Emma | 106 |
| 4.5 Réalisation d'un projet en équipe selon Francis | 118 |
| 4.6 Travail en pédagogie par projet selon Francis..... | 126 |

LISTE DES TABLEAUX

| Tableaux | Page |
|--|------|
| 2.1 Critères définissant l'inclusion en milieu scolaire | 35 |
| 2.2 Les dimensions au bien-être perçu à l'école selon le PISA..... | 54 |
| 2.3 Les dimensions de la qualité de vie scolaire selon KONG (2008) | 55 |
| 3.1 Informations générales sur la recherche | 65 |
| 3.2 Canevas d'entretiens et calendrier des entretiens | 75 |

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

| | |
|---------|---|
| BEP | Besoin éducatif particulier |
| Cnesco | Centre national d'évaluation du système scolaire |
| EHDAA | Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage |
| GOÉLAND | Groupe œuvrant dans l'école libéralisante, alternative, novatrice et démocratique |
| MEDPE | Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance |
| MELS | Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport |
| MEO | Ministère de l'Éducation de l'Ontario |
| MEQ | Ministère de l'Éducation du Québec |
| OCDE | Organisation de coopération et de développement économiques |
| ONU | Organisation des Nations unies |
| PFEQ | Programme de formation de l'école québécoise |
| PISA | Programme for International Student Assessment |
| REPAQ | Réseau des écoles alternatives du Québec |
| TED | Trouble envahissant du développement |
| TSA | Trouble du spectre de l'autisme |

UNESCO Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la
Culture

RÉSUMÉ

Cette recherche prend la forme d'une étude de cas qualitative qui s'appuie sur le vécu de deux élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme de niveau primaire en école alternative. Elle vise à comprendre, d'après le point de vue des élèves, quels sont les facilitateurs et les obstacles à leur bien-être lorsqu'ils s'engagent dans un projet, en équipe, au sein d'une école alternative. Ainsi, nous avons pris en compte la perception et le vécu de ces élèves ayant un TSA pour faire ressortir leurs besoins spécifiques dans le but d'aider les différents intervenants à mieux accompagner et inclure ces élèves à travers les différentes étapes de leur projet.

La chercheuse a recueilli les données en combinant plusieurs modalités : observation en situation (Martineau, 2005), carnet de notes, entretiens avec rétroaction vidéo, journal de bord de l'élève. La collecte des données s'est effectuée sur une période intensive de huit semaines (avril à juin 2018).

Les résultats permettent de mettre en lumière que l'approche pédagogique utilisée par les écoles alternatives amène de nombreux obstacles pour les élèves ayant un TSA, mais également de multiples avantages. L'un des principaux obstacles démontre notamment que l'inexpérience des enseignants dans cette pédagogie et leur manque de formation nuisent considérablement à la collaboration et au bien-être de ces élèves lorsqu'ils réalisent un projet en équipe. Toutefois, la communauté que nous retrouvons dans ces écoles apporte une diversité d'interventions et une ouverture face aux besoins de chaque élève. Ceci facilite l'inclusion des élèves présentant un TSA et leur procure un bien-être général. L'analyse de nos résultats nous permet d'ailleurs d'avancer que des élèves ayant un TSA de niveau primaire dans une école alternative sont capables de percevoir, d'identifier leurs besoins et de faire des ajustements pour y répondre.

Mots clés : inclusion, bien-être, trouble du spectre de l'autisme, école alternative, pédagogie par projet, élève à besoins éducatifs particuliers

ABSTRACT

This research takes the form of a qualitative case study based on the experiences of two students with autism spectrum disorder at the elementary level in an alternative school. It aims to understand, from the student's perspective, what the facilitators and obstacles are to their well-being while they engage in a project, as part of a team, in an alternative school. Thus, we have taken into account the perception and experience of these students with ASD to highlight their specific needs in order to help the various stakeholders to better support and include such students through the different stages of their project.

The researcher collected data by combining several modalities: situation observation (Martineau, 2005), notebook, interviews with video feedback, student logbook. Data collection took place over an intensive eight-week period (April to June 2018).

The proposed results show that the pedagogical approach used by alternative schools highlights many obstacles for students with ASD, but also many advantages. One of the primary obstacles shows, that the inexperience of teachers in this teaching process and their lack of training considerably hamper the collaboration and well-being of these students when they carry out a team project. However, the community that we find in these schools brings a diversity of interventions and an openness to the needs of each student. This facilitates the inclusion of students with ASD and provides them with a general state of well-being. The analysis of our results allows us to suggest that students with an ASD at the primary level in an alternative school can perceive, identify their needs and make adjustments to meet them.

Keywords : Inclusion, well-being, Autism spectrum disorder, alternative school, pedagogy by project, students with particular educational needs

INTRODUCTION

De nos jours, les enseignants sont confrontés à de nombreux défis pédagogiques. En effet, ils doivent user d'innovation pédagogique pour réussir à remplir la mission de l'école québécoise qui s'articule autour de trois axes : instruire, socialiser et qualifier (MELS, 2006). Ces derniers doivent mettre tout en œuvre pour permettre à tous les élèves de réussir malgré l'hétérogénéité grandissante des apprenants qui constituent leur groupe classe. En effet, depuis 1999, au lieu de placer systématiquement tous les élèves ayant des besoins particuliers à l'intérieur de classes d'adaptation scolaire, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) encourage les établissements à intégrer ces élèves dans une classe « ordinaire » dans la mesure du possible (MÉQ, 1999).

Ce mouvement de changement a été influencé par de grandes conventions internationales émises par l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) sur les droits des enfants ayant des troubles ou des handicaps. Le Québec n'a pas été la seule province du Canada à emboîter le pas. D'ailleurs, plusieurs provinces canadiennes, dont l'Ontario et le Nouveau-Brunswick, ont opté littéralement pour des politiques éducatives inclusives. Bien que la politique québécoise soit surtout intégrative, certaines écoles publiques du Québec semblent se démarquer et adopter des pratiques plutôt inclusives. Ce sont les écoles alternatives. Ces écoles évoluent à l'intérieur de projets éducatifs particuliers et se distinguent des établissements publics ordinaires de par leurs interventions et leurs approches pédagogiques. De fait, elles utilisent des pédagogies de l'inclusion telles que l'apprentissage coopératif et la pédagogie par projets. Lorsque nous parlons

d'apprentissage coopératif, nous faisons référence à une approche qui encourage la collaboration entre les élèves et qui mise sur les forces et les défis de chacun, dans un esprit de respect et d'entraide. Connac (2018) précise que les écoles qui utilisent l'apprentissage coopératif « regroupent toutes les situations où enfants, jeunes et adultes, réunis en communautés de recherche, mettent à disposition de tous, les richesses individuelles, échangent leurs connaissances et développent ainsi des habiletés métacognitives. » (Connac, 2018, p.1). Cette approche est d'ailleurs en lien direct avec la pédagogie par projet préconisée par ces écoles. En effet, cette dernière mise sur les mêmes valeurs de collaboration et d'échange de savoirs et de compétences entre tous les élèves dans le but de réaliser un projet commun (REPAQ, 2008).

Ainsi, les écoles alternatives représentent ces petites communautés de recherche qui prônent cette coopération entre les élèves. Bien que certaines de ces écoles aient plus de quarante ans d'existence au Québec, nous constatons que très peu de recherches se sont intéressées aux particularités des écoles alternatives québécoises et à l'inclusion des élèves à besoins particuliers qui les fréquentent. Étant moi-même enseignante en milieu alternatif, je peux confirmer ces défis, car je les vis au quotidien depuis maintenant 15 ans. La formation initiale que j'ai reçue en début de carrière ne comble pas les besoins criants vécus au quotidien dans la classe. J'ai donc eu besoin d'aller chercher de nouveaux outils et de nouvelles connaissances surtout en ce qui concerne les élèves à besoins éducatifs particuliers. De plus, dans mon milieu, plusieurs rencontres, échanges et discussions ont eu lieu entre les enseignants et les parents coéducateurs¹ de l'école concernant l'accompagnement de ces élèves. Plusieurs questionnements et inquiétudes ont été soulevés. Cependant, pour arriver à trouver des réponses et des solutions, il manque un élément essentiel à l'équation ; la vision des élèves. C'est pour cette raison que j'ai choisi de prendre en considération la perception

¹ Le parent coéducateur fait partie de l'équipe éducative et prend un rôle actif au sein du quotidien de l'école, dans l'éducation des élèves et dans la réflexion pédagogique (REPAQ, 2013, p.22).

des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et plus précisément, la perception des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme.

L'inclusion étant une réalité peu fréquente dans le milieu de l'éducation québécoise (Ducharme *et al.*, 2018, p.11), nous nous intéressons plus particulièrement à la perception des élèves du primaire ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) qui fréquentent une école alternative. Ce mémoire présente deux études de cas qui visent à comprendre, d'après le point de vue des élèves, quels sont les facilitateurs et les obstacles à leur bien-être lors qu'ils s'engagent dans un projet, en équipe, au sein d'une école alternative.

En vue d'en faire la présentation, notre recherche se divise en cinq parties. Le premier chapitre porte sur la problématique de recherche. Il expose brièvement les grands bouleversements des dernières années en éducation au Québec, les différentes facettes de l'école alternative québécoise ainsi que les particularités des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. C'est dans ce contexte que nous vous présentons les raisons qui motivent le choix de notre sujet d'étude, sa pertinence et les questions soulevées par cette recherche. Le second chapitre est consacré à la présentation du cadre conceptuel qui définit les concepts d'inclusion, de besoins éducatifs particuliers ainsi que du bien-être perçu à l'école en misant sur l'importance de donner la parole aux élèves. Nous identifions par la suite les objectifs de cette recherche. La méthodologie présentée dans le troisième chapitre détaille les outils et la démarche méthodologique qui ont servi à la collecte des données et à leur analyse. Découlent ensuite la présentation et l'analyse des données recueillies par étude de cas. Enfin, nous concluons après avoir discuté les résultats et avoir rappelé les limites de la présente étude. Nous terminons en proposant des pistes de questionnement pour nourrir d'éventuelles recherches en éducation sur les élèves à besoins éducatifs particuliers.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Ce premier chapitre qui comporte quatre parties présente la problématique de cette recherche. La première partie dresse un portrait général des grands bouleversements du milieu de l'éducation au début des années 2000. Ceux-ci ont amené des difficultés et de la confusion dans les écoles québécoises quant à l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers. Certaines écoles dites « différentes » tendent à se démarquer par leurs valeurs plus inclusives et leurs approches pédagogiques variées. Ce sont les écoles alternatives. La deuxième partie présente le contexte plus spécifique de la recherche. Elle présente l'école dans laquelle nous avons réalisé cette étude, les caractéristiques des élèves participants, le vécu des intervenants qui agissent comme coéducateurs auprès de ces élèves et enfin, les principaux aspects de l'approche pédagogique utilisée par ces intervenants. Ces deux premières parties nous amènent à dégager la pertinence de cette recherche ainsi que les questions soulevées.

1.1 Les grands bouleversements en éducation

Au Québec, le monde de l'éducation a connu de grands bouleversements au début des années 2000. Tout d'abord, nous observons l'élaboration d'une politique d'adaptation scolaire qui vise l'intégration des élèves en difficultés dans les classes ordinaires en 1999. Sa principale orientation est la suivante :

aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et la reconnaître de façon officielle (MEQ, 1999, p.17).

Ainsi, cette politique cible la réussite du plus grand nombre, peu importe les difficultés ou les handicaps des élèves.

Ensuite, nous assistons à la mise en place d'une réforme majeure en éducation en 2001. Le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) prône dorénavant la socialisation des élèves par l'école pour prévenir l'exclusion de tous les enfants. Ce nouveau programme place en priorité l'approche par compétences et une diversification des méthodes d'enseignement pour répondre aux besoins de tous les apprenants (MELS, 2006). Avec l'implantation de ce nouveau programme, la vision de l'éducation se métamorphose. Les enseignants ne transmettent plus seulement des savoirs, mais doivent également veiller à développer, chez les élèves, des savoir-faire et des savoir-être. Les enseignants n'étant pas prêts à faire face à cette réalité,

l'intégration des élèves EHDAA n'est pas vécue de la même façon dans tous les milieux (Ruel *et al.*, 2015).

1.1.1 Des écoles différentes

Depuis plus de quarante ans, il existe au Québec des écoles publiques à projet particulier qui s'engagent à trouver des solutions innovantes pour tenter de relever ce double défi : celui d'intégrer les élèves en difficulté en classe ordinaire et de s'ajuster à la nouvelle réforme scolaire. Ce sont les écoles alternatives. Les fondements de ces écoles ont pris forme autour de grands courants de pensée internationaux. Des penseurs et des pédagogues renommés comme Piaget, Freinet, Montessori, Dewey et Rogers, pour ne mentionner que ceux-là, ont influencé le domaine de l'éducation dans plusieurs pays et ont inspiré les premières écoles alternatives au Québec dans les années 1970 (Picard, 2012; Poulin, 2010). À cette époque, plusieurs parents insatisfaits du système scolaire québécois voulaient avoir une école différente, une école alternative à ce qu'offrait le système d'alors. Ainsi, en 1981, un groupe de parents, d'enseignants et de directions mettent sur pied *le Groupe œuvrant dans l'école libéralisante, alternative, novatrice et démocratique* (GOÉLAND).

Plus tard, ce réseau se métamorphose et devient le *Réseau des écoles publiques alternatives du Québec* (RÉPAQ). Depuis 2002, les écoles alternatives du Québec sont regroupées dans ce réseau. Ce dernier crée, en 2008, un référentiel pour définir le concept d'école alternative et s'assurer d'un respect des différentes valeurs et approches pédagogiques véhiculées par ces écoles. Dans ce référentiel, l'école alternative est définie comme suit :

Dans un esprit d'ouverture à l'innovation et en s'inspirant de plusieurs courants en éducation, l'école publique alternative a pour mission d'offrir au jeune un environnement adapté à ses besoins et à ses intérêts. Une équipe éducative composée d'élèves, de parents, du personnel enseignant et non enseignant, l'accompagne, pour un développement global, dans la définition de son identité par le choix de ses propres objectifs d'apprentissage afin de lui permettre de réussir sa vie et de contribuer à la collectivité élargie (REPAQ, 2008, p.2).

Ces écoles sont donc organisées autour de valeurs communautaires et inclusives telles que la responsabilité, la coopération, l'autonomie, le respect, l'engagement, la démocratie et l'innovation (Plamondon Simard, 2017, p.67 ; REPAQ 2013). Elles placent l'élève au centre de ses apprentissages et privilégient des approches pédagogiques qui visent le développement de l'enfant dans sa globalité (REPAQ, 2013, p.14). Étant donné que l'élève a un rôle à jouer dans sa propre réussite, l'école alternative donne la parole à l'élève. Il peut ainsi participer aux décisions prises à l'école et exprimer ses idées, ses opinions et ses besoins (REPAQ, 2013).

1.1.2 Une école plus inclusive

En cette orientation, les écoles alternatives participent au courant de l'inclusion. Celui-ci ayant débuté dans les années 1990, il vise à transformer le système éducatif actuel. En effet, à cette époque, plusieurs déclarations, dont la *Déclaration de Salamanque* en 1994, ont eu des effets sur les politiques nationales de plusieurs pays en termes d'accès à l'éducation pour tous les enfants. Cette déclaration avait pour objectif de valoriser l'éducation pour tous et de promouvoir une approche intégratrice

de l'éducation en particulier pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (UNESCO, 1994).

Peu à peu la scolarisation des élèves est devenue une « préoccupation internationale » (Dunand et Feuilladiéu, 2014, p. 114). Les grands pays occidentaux n'ont eu d'autres choix que de mettre « le cap sur l'inclusion scolaire » (Ramel et Vienneau, 2016, p. 34). D'ailleurs, en 2006, l'UNESCO annonçait, dans son rapport *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous*, que l'inclusion est un droit fondamental pour tous les élèves. L'école doit donc tenir compte de la diversité des élèves (UNESCO, 2006). Bien que le Canada ne fasse pas exception à cette volonté de changement, force est de constater que les choix faits par les provinces sont très différents, le Québec ne s'inscrivant pas directement dans une politique inclusive (Ducharme *et al.*, 2018).

Certaines provinces, dont l'Ontario, semblent avoir fait le choix d'adopter des politiques inclusives. En 2009, une publication intitulée : *Comment tirer profit de la diversité: Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* a vu le jour. Cette dernière a été révisée en 2012 et des modifications ont été apportées en 2014 pour mieux répondre aux besoins des élèves sur le terrain (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014).

Au Nouveau-Brunswick, depuis 2013, le Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE) a adopté une loi sur l'inclusion scolaire. La politique 322 stipule que « l'inclusion scolaire sert de fondement au développement d'une société plus inclusive au Nouveau-Brunswick » (MEDPE, 2013, p.2). Le MEDPE prône, encore aujourd'hui, l'inclusion scolaire dans toutes les écoles publiques de la province. Cette politique part du principe que tous les élèves peuvent apprendre dans la mesure où il y a une « individualisation » des apprentissages pour

répondre aux besoins de chaque élève. Ceci dans le respect de la diversité et guidé par un désir d' « universalité » où tous les élèves sont regroupés dans un milieu commun, soit leur école de quartier. Pour ce faire, les autorités scolaires doivent prioriser la formation continue aux enseignants dans le but d'éliminer les obstacles à l'apprentissage et leur permettre de s'adapter aux besoins de tous leurs élèves. Nous discernons clairement, dans cette politique, un désir de réussite scolaire et éducative pour tous les élèves de la province pour le développement d'une société future plus inclusive. Ainsi, les efforts semblent être mis sur les ressources humaines et financières pour assurer une coordination entre les ressources et une cohésion entre les différents milieux.

Au Québec, la réalité semble différente. Cette province a plutôt opté pour une politique plus intégrative où l'approche médicale domine dans le système scolaire (Ducharme *et al.*, 2018). Ce dernier offre plutôt une forme d'organisation de mesure de soutien aux élèves présentant des besoins particuliers (Boucher-Gagnon, 2015). Comme le témoigne la politique d'adaptation scolaire (MEQ, 1999), celle-ci prône la réussite du plus grand nombre, peu importe les difficultés ou les besoins de l'élève. Cependant, jamais elle ne mentionne les termes de « visée inclusive ».

Ainsi, comparativement aux deux autres provinces mentionnées plus haut, toutes les écoles québécoises qui veulent orienter leurs valeurs et leurs pratiques vers une visée plus inclusive doivent se buter à un système plutôt intégratif qui privilégie le diagnostic au profit des besoins réels de tous les élèves du système scolaire québécois. C'est d'ailleurs ce que révèle une étude réalisée par Ducharme et ses collaborateurs (2018), en collaboration avec la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. En effet, après avoir analysé en profondeur les modèles d'organisation des services destinés aux élèves HDAA dans plusieurs commissions scolaires au Québec (de 2011 à 2016), force est de constater que « l'approche catégorielle qui est

développée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur entraîne des effets pervers qui peuvent être largement préjudiciables pour certains élèves.» (Ducharme *et al.*, 2018, p.11). Ainsi, un élève qui bénéficie d'un diagnostic peut recevoir du service et de l'aide en classe. Lorsque ce dernier reçoit un diagnostic, le ministère lui attribue un code de difficulté, contribuant alors à l'étiqueter comme élève handicapé. Ensuite, l'école et la famille peuvent recevoir un budget pour l'embauche de personnel de soutien pour aider directement l'élève en classe et à la maison (MELS, 2006).

Cette divergence de vision amène des préoccupations importantes au sein des écoles alternatives. C'est dans ce cadre que ces écoles, qui portent en elles les valeurs inclusives vis-à-vis de la finalité de l'apprentissage, du développement global de l'enfant, de la coéducation (REPAQ, 2008, 2013), mais aussi quant aux pédagogies utilisées, doivent innover et s'ajuster aux besoins réels de leurs élèves (Horvais *et al.*, 2019; Plamondon Simard, 2017), tout en bénéficiant de ressources restreintes basées sur les diagnostics des élèves qui évoluent dans ces écoles. Dans un tel contexte, comment arrivent-ils à répondre aux besoins de tous et à permettre à tous les élèves de se développer dans leur intégralité ?

1.1.3 Développement global et coéducation

En effet, la notion de développement intégral de l'enfant est au cœur même des préoccupations des écoles alternatives. En 1992, le GOÉLAND démontrait déjà les valeurs inclusives prônées par ces écoles ainsi que la place importante laissée à l'élève selon ses choix, ses intérêts et ses besoins :

Les écoles alternatives sont centrées, dans une perspective de formation fondamentale, sur le développement global de l'enfant et la mise en valeur intégrée de toutes ses capacités. Elles responsabilisent les enfants en les plaçant au cœur de leurs apprentissages et de leur développement socioaffectif. Par une démarche individualisée et collective, autostructurante et significative, ces écoles alternatives stimulent le goût d'apprendre, respectent les choix et le rythme de chacun des enfants, leurs différences, leurs intérêts et leurs besoins. Ainsi, l'enfant devient le principal artisan de sa réussite (GOÉLAND, 1992 p.16).

Afin de bonifier l'approche intégrative québécoise et de permettre le développement global de chaque enfant, les écoles alternatives ouvrent leur porte aux parents et à la communauté. C'est dans un souci de coéducation que s'organisent la place et le rôle des parents afin de valoriser une plus grande cohérence et collaboration entre l'école et la famille. D'ailleurs, le réseau des écoles publiques alternatives considère que les parents sont des « coéducateurs ». Ils font partie de l'équipe éducative et y prennent un rôle actif (REPAQ, 2013). Selon une étude très récente basée sur la perception des parents en milieu alternatif², les parents se perçoivent comme un soutien pour les enseignants : « Sur le plan pédagogique, les parents estiment que leur participation dans les classes aide l'enseignant et favorise l'inclusion scolaire des élèves. » (Horvais *et al.*, 2019, p.52). Ainsi, les parents coéducateurs doivent eux aussi s'ajuster aux besoins réels des élèves, car ils ont un rôle important à jouer dans la réussite éducative de ces derniers (Boucher-Gagnon, 2015; MELS, 2010).

² Cette étude a été effectuée lors de plusieurs rencontres conjointes du REPAQ. Les données représentent les réalités empiriques partagées entre les membres (parents, enseignants, directions, éducateurs) provenant des différentes écoles alternatives du réseau.

1.1.4 Les approches éducatives prônées à l'école alternative

Pour permettre cette réussite, les écoles alternatives doivent mettre en œuvre des approches pédagogiques plus ouvertes et centrées sur l'élève. Au Québec, de grands pédagogues ont contribué activement à faire avancer les courants éducatifs de ces écoles : Colette Bouchard et Pierre Angers (1984), Claude Paquette (1992), Suzanne Francoeur-Bellavance (1997), Richard Pallascio, (2001). Ces derniers misent tous sur des approches qui offrent les mêmes balises quant aux choix de stratégies pédagogiques : le respect du rythme d'apprentissage de l'élève, la priorité donnée au projet personnel de l'élève, le développement de son autodétermination, la définition particulière de sa réussite ainsi que sa coéducation (Zeineddine, 2017). Bien que chacune d'entre elles représente une entité à part entière, les écoles du REPAQ se sont toutes inspirées d'une ou de plusieurs de ces approches. Cependant, la principale approche utilisée dans la majorité des écoles alternatives du Québec semble être la pédagogie par projet (Picard, 2012; REPAQ, 2008).

1.1.5 Un exemple d'école alternative : l'école Beauséjour

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons à une école alternative en particulier : l'école Beauséjour. Cette école est née d'une fusion (2009) entre deux écoles alternatives. La première guidait sa pratique éducative avec le courant de la pédagogie du projet intégrateur selon Angers et Bouchard (1984). La deuxième s'inspirait plutôt du modèle de pédagogie ouverte de Claude Paquette (1992). Ces deux courants de pensée ont amené la nouvelle équipe de l'école Beauséjour à se repositionner et à réfléchir sur les approches préconisées dans leur nouvelle école.

Comme les deux approches offraient des possibilités stimulantes pour les élèves et qu'elles allaient en complémentarité, l'équipe pédagogique, constituée de parents, d'enseignants, de la direction et de membres de la communauté, a décidé de conserver les deux courants.

Une autre des particularités des écoles alternatives, dont l'école Beauséjour, est le mode d'accueil non différencié des élèves. En effet, le mode de sélection n'est pas basé sur l'élève, mais plutôt sur l'adhésion de la famille au projet éducatif et aux valeurs de l'école. Dans ce contexte, les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) sont tous intégrés dans des classes ordinaires, il n'y a pas de classes spécialisées à l'école alternative. Cette dernière a donc une approche plus inclusive. Mais, quelle différence existe-t-il entre l'intégration, telle que préconisée par la politique d'adaptation scolaire (MEQ, 1999) et l'inclusion, prônée par les écoles alternatives ?

Fréquemment, dans la littérature, les termes inclusion et intégration sont utilisés de façon indifférenciée (Boucher-Gagnon, 2015). Ceci peut créer de la confusion dans la compréhension de ces termes pour le lecteur. Pour éviter toute ambiguïté, il semble important de distinguer ces deux concepts.

L'intégration renvoie davantage au principe de normalisation et de catégorisation des élèves. L'EHDAA peut se retrouver en classe spéciale à l'intérieur d'une école ordinaire s'il ne répond pas à certaines conditions et s'il ne s'adapte pas aux exigences du milieu. À l'inverse, dans une visée inclusive, tous les élèves se retrouvent en classe ordinaire, peu importe leurs difficultés ou différences. C'est le milieu qui doit s'adapter

aux besoins des élèves (Beauregard et Trépanier, 2010, Rousseau *et al.*, 2015a). Cette philosophie influence l'ensemble des pratiques du personnel scolaire et offre une vision plus ouverte à l'égard des élèves qui présentent des besoins particuliers (Boucher-Gagnon, 2015).

C'est donc par cette visée que l'équipe éducative de l'école Beauséjour oriente ses interventions auprès de tous ses élèves. Notons toutefois que même si l'école Beauséjour vise à permettre la présence de tous les élèves en classe ordinaire, elle est régie par les lois du Québec et financée telle que la politique intégrative le permet. C'est à ce titre que nous employons le terme « à visée inclusive », car si la volonté de s'approcher d'une politique inclusive est présente au sein des écoles du REPAQ, il n'est néanmoins pas possible de l'appliquer complètement du fait que la politique locale est différente. Par conséquent, les intervenants du milieu rencontrent certains obstacles notamment avec certains élèves à besoins particuliers (Horvais *et al.*, 2019).

1.2 L'inclusion et les élèves ayant un TSA

Parmi les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), une catégorie d'élèves occupe une place importante au Québec : les élèves atteints du trouble du spectre de l'autisme. Le terme « trouble du spectre de l'autisme » respecte les catégories diagnostiques prescrites dans la dernière version du DSM-V (APA, 2013). L'acronyme TSA est utilisé afin d'alléger la lecture de ce mémoire.

Ce trouble se définit, entre autres, par des déficits persistants dans la communication et les interactions sociales dans plusieurs contextes ainsi que par des comportements stéréotypés et des intérêts restreints (APA, 2013). La prévalence de ce trouble serait trois fois plus élevée que celle de la déficience langagière et dix fois plus élevée que celle de la déficience intellectuelle. En 2015, au Québec, il y avait une prévalence de 1 élève, âgé de 5 à 17 ans, sur 64 atteint du TSA, soit un taux de 1,6% (Agence de la santé publique du Canada, 2018, p.20). Par ailleurs, la scolarisation de ces élèves en classe ordinaire est assez récente. Suite à la politique de l'adaptation scolaire émise par le Ministère de l'Éducation du Québec en 1999, la situation a évolué, mais plusieurs élèves ayant un TSA continuent tout de même leur parcours scolaire dans des milieux spécialisés. En 2011, 35% des élèves présentant un TSA étaient scolarisés en classe ordinaire au Québec (Goupil et Poirier, 2012). En 2015, ce taux est passé à tout près à 39 % (Noiseaux, 2017). Il y a donc eu une augmentation de fréquentation de ce groupe d'élèves en classe ordinaire.

À l'école Beauséjour, en 2017-2018, il y avait 10 élèves ayant ce trouble parmi les 241 élèves inscrits à l'école, soit un taux d'environ 4%. Si nous comparons au taux d'intégration de ces élèves en classe ordinaire mentionné plus haut (39% de 1,6 %), ce taux est nettement plus élevé. Ceci nous amène à prendre conscience de la grande concentration d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme dans cette école comparativement à la moyenne provinciale. Cela soulève plusieurs questionnements et préoccupations chez les intervenants du milieu et nous montre l'importance de documenter cette situation en portant notre regard sur le point de vue des intervenants du milieu scolaire québécois.

1.2.1 Le vécu des acteurs scolaires intégrant des élèves ayant un TSA

Actuellement, peu de données sont disponibles, au Québec, sur la perception des enseignants quant à l'intégration des élèves ayant un TSA dans leur classe dite « ordinaire ». Encore moins d'études portent sur la perception des parents d'élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire. Rappelons ici que les parents en école alternative ont un rôle de coéducateur dans cette communauté d'apprentissage. Ceci constitue une limite importante dans la littérature québécoise, car les parents devraient être les principaux acteurs dans la réussite de leur enfant (MELS, 2010). Nous considérons donc ici des informations issues de la recherche tout comme des informations spécifiques au vécu des acteurs de la communauté de l'école Beauséjour.

1.2.1.1 Le point de vue des intervenants en milieu alternatif

Malgré leur approche à visée inclusive et leur désir de ne pas exclure certains élèves, les intervenants de l'école Beauséjour vivent certaines difficultés avec leurs élèves ayant un TSA. Selon les propos recueillis lors de réunions pédagogiques et des discussions avec les enseignants et les parents coéducateurs de l'école (*Voir Annexe A et B*), ce qui semble poser problème avec ces élèves serait le cadre pédagogique privilégié par cette école, soit la pédagogie par projet. Ces difficultés semblent augmentées lorsque les parents et les enseignants accompagnent une équipe de projets dans laquelle se retrouve un élève ayant un TSA (Horvais *et al.*, 2019). Cette pédagogie qui tient compte des choix et des intérêts de l'élève encourage fortement le travail en équipe. Par conséquent, plusieurs défis paraissent difficiles à surmonter pour ces élèves et pour les adultes qui les accompagnent à travers les différentes étapes de leur projet. À titre d'exemple, ces derniers auraient de la difficulté à faire des choix, à accepter les

idées des autres membres de l'équipe et à faire des compromis. Ces élèves vivraient donc des frustrations et s'isoleraient des autres ou au contraire, s'approprieraient toutes les étapes du projet au détriment des autres élèves appartenant à l'équipe.

Ainsi, certains enseignants de l'école se questionnent sur la pertinence de faire travailler ces élèves en équipe ou se questionnent à savoir si cette pédagogie est vraiment adaptée aux besoins de ces élèves.

Ces difficultés ne semblent pas se vivre uniquement dans cette école. Lors des rencontres conjointes du REPAQ³, l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers est un sujet au cœur des discussions et des échanges depuis 2013. Cette inclusion préoccupe plusieurs membres du réseau, dont les enseignants, les parents et les directions de ces écoles. Suite à la lecture des différents témoignages obtenus dans les comptes rendus des rassemblements du REPAQ (*Voir Annexes C à E*) et suite à l'étude menée par Horvais et ses collaborateurs de 2013 à 2019, nous sommes forcés d'admettre que la situation semble similaire dans les autres écoles alternatives du Québec. Plusieurs questionnements restent en suspens et les intervenants de ces écoles ne semblent pas encore avoir trouvé de solutions efficaces pour remédier à la situation.

1.2.1.2. Le point de vue des enseignants en école ordinaire

Les écoles qui œuvrent hors du système alternatif semblent, elles aussi, vivre cette réalité. Bien qu'elles ne préconisent pas nécessairement la pédagogie par projet et

³ Chaque année, cinq rencontres conjointes sont organisées par le REPAQ pour discuter de sujets précis en lien avec le milieu alternatif. Ces rencontres réunissent chaque fois environ 100 participants issus des 45 écoles alternatives du Québec. L'assemblée se compose de parents, de directions, d'enseignants, d'élèves, d'éducateurs en service de garde et de chercheurs.

qu'elles n'appliquent pas nécessairement une approche à visée inclusive, il s'avère tout de même que l'intégration de ces élèves suscite des difficultés. Les quelques études (Cappe *et al.*, 2016; Rousseau *et al.*, 2011; Ruel *et al.* 2015) portant sur la perception des enseignants sur l'intégration des élèves ayant un TSA en milieu scolaire ordinaire arrivent au même constat. Ces études rapportent que les difficultés d'ordre de la communication et des interactions sociales de ces élèves nuiraient à leur intégration dans la classe ordinaire dans les conditions actuelles de leur accueil et des politiques intégratives. De plus, les résultats démontrent que les enseignants se sentiraient démunis face à la grande quantité d'élèves à besoins particuliers dans leur classe. Ces derniers mentionnent leur manque de formation par rapport aux élèves en difficulté. De ce fait, seulement 15 crédits sur 120 seraient accordés aux interventions auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers dans la formation initiale des futurs enseignants québécois qui se destinent à la pratique en classe ordinaire (Ruel *et al.*, 2015). Est-ce suffisant pour arriver à répondre aux besoins de tous leurs élèves à besoins particuliers ? La prochaine section met en lumière le point de vue des parents d'élèves ayant un TSA sur la scolarité de leur enfant.

1.2.1.3. Le point de vue des parents des élèves ayant un TSA

En effet, les parents des élèves ayant un TSA mentionnent des difficultés lorsque viendrait le temps de scolariser leur enfant. Selon plusieurs études étrangères (Barnard-Brak *et al.*, 2009; Grey *et al.*, 2010; Jindal et Snape, 2005; Whitaker; 2007, cités dans Chatenoud *et al.*, 2014, p.162), les parents accorderaient une grande importance à l'enseignement individualisé pour répondre aux besoins réels de leur enfant. Cependant, ces derniers se buteraient fréquemment à un manque de formation des enseignants, ce qui rendrait la compréhension de leurs besoins spécifiques plus difficile (Grey *et al.*, 2010; Jindal et Snape, 2005, cités dans Chatenoud *et al.*, 2014). Ainsi, la

présence des parents et leur expertise seraient essentielles à l'inclusion de leur enfant en classe « ordinaire ». Ce sont eux les mieux placés pour faire le transfert de connaissances sur les besoins et capacités de leur enfant vers le milieu scolaire (Boucher-Gagnon, 2015; Poirier *et al.*, 2005).

Somme toute, la collaboration entre les différents intervenants de l'école et les familles serait un facteur favorisant l'inclusion de ces élèves à besoins éducatifs particuliers (Cappe *et al.*, 2016; Rousseau *et al.*, 2011; Ruel *et al.*, 2015). Ainsi, la coéducation vécue dans les écoles alternatives pourrait avoir un effet bénéfique pour ces élèves. Pourtant, les difficultés persistent. Est-ce le manque de formation des intervenants ou plutôt leur manque de connaissances envers les besoins éducatifs particuliers de ces élèves qui pourraient expliquer une partie du problème ? La solution réside peut-être ailleurs. Pourquoi ne pas s'intéresser au point de vue des élèves ?

À ce jour, nous n'avons trouvé aucune recherche qui évoque la perception des élèves du primaire ayant un TSA quant à l'identification de leurs besoins. Comment ces intervenants pourront-ils s'adapter aux besoins spécifiques de ces élèves si personne ne leur demande leur avis ? Comme l'école alternative valorise la place laissée à l'élève et tient compte de ses opinions et de ses besoins, la présente recherche tente de mettre en lumière la perception de ces élèves quant à leur vécu et à leur bien-être à travers l'une des pédagogies prônées dans l'école, soit la pédagogie par projet. Le bien-être de l'élève nous semble ici une notion importante à considérer, car il représente un élément essentiel dans le développement global de l'enfant. C'est ce bien-être qui stimule le goût d'apprendre chez l'élève et lui permet de s'engager pleinement dans ses apprentissages.

1.3 Des récits de vie

Malgré le fait que les recherches qui donnent la parole aux jeunes élèves ayant un TSA soient peu nombreuses, nous pouvons tout de même nous tourner vers des témoignages d'adultes ayant un TSA et vers quelques recherches ayant donné la parole à des adolescents de niveau secondaire (Carrington et Graham, 2001; Carrington *et al.*, 2003; Connor, 2000; Scitutto *et al.*, 2012; Tobias, 2009). Ces témoignages, recensés dans ces différentes études et dans les récits de vie, pourraient nous permettre de mieux comprendre la vision et les besoins de ces jeunes. De fait, dans la majorité de ces témoignages (Barron, 1995; Harrisson et St-Charles, 2017; Nazeer, 2006; Tammet, 2007), ces adultes et ces adolescents expriment leurs profonds malaises à avoir fréquenté l'école. Cet endroit bruyant, qui renferme un trop grand nombre de personnes en même temps, au même endroit, engendre des stimuli agressants les poussant à s'isoler :

I have to deal with more stimulus and more social cues. When I'm over-loaded, this only makes things worse; I need people to leave me ALONE until I'm able to get back under control. (Scitutto et al., 2012, p.182)

Certains identifient leur expérience scolaire comme une source de stress et d'anxiété. Les difficultés interactionnelles ressortent fréquemment dans leurs discours (Carrington et Graham, 2001; Connor, 2000; Tobias, 2009). Brigitte Harrisson se dit « socialement aveugle ». Elle n'arrive pas à suivre directement les échanges sociaux, ils sont trop complexes :

Lorsque plus de quatre personnes se parlaient autour de moi, j'avais l'impression de suivre un match de hockey avec une rondelle invisible : je ne voyais jamais d'où on la lançait, mais je voyais qui recevait la passe. (Harrisson et St-Charles, 2017, p.96)

Pour certains, leur façon de discuter de façon unidirectionnelle, sur un sujet qui les passionne et dont ils ont entièrement le contrôle, leur pose parfois problème dans leurs relations avec les autres :

En y repensant, je me rends compte que les conversations que j'imposais aux autres étaient hachées, désarticulées et qu'elles ne débouchaient sur rien. Mais, à l'époque, elles me donnaient l'impression de me rapprocher un peu des êtres humains normaux, et c'est ce qui comptait le plus pour moi. (Barron, 1995, p.131)

Il est évident, à la lecture de ces témoignages, que ces individus se sentent, dès leur jeune âge, différents et « dans un monde à part » (Barron, 1995; Tammet, 2007). Dans les études recensées, les adolescents disent vouloir « *Fit in the box* » et faire comme les autres élèves de leur âge. Ils ne veulent pas être différents des autres (Carrington et Graham, 2001; Carrington *et al.*, 2003; Connor, 2000; Sciutto *et al.*, 2012; Tobias, 2009). Ils avouent parfois faire semblant et jouer un rôle (*masquerading*) (Carrington *et al.*, 2003; Tobias, 2009) pour être socialement acceptés.

Un autre fait intéressant relevé dans ces témoignages (Barron, 1995; Harrisson et St-Charles, 2017; Nazeer, 2006; Tammet, 2007) dénote un grand besoin de contrôle dans plusieurs sphères de leur vie pour leur permettre de prévoir ce qui s'en vient. Que ce soit pour les sujets de discussion, le temps, les lieux, la nourriture, les activités. Tous mentionnent à quel point ils deviennent troublés et déstabilisés lorsqu'on leur enlève cette stabilité :

Dans un sens, l'école m'apaisait. J'en avais immédiatement saisi le fonctionnement, ce qui m'aidait à croire que je possédais un certain pouvoir. Étant donné que je pouvais lire l'heure, je pouvais prévoir avec exactitude ce qui allait se passer, et quand, ce qui avait sur moi un effet rassurant. (Barron, 1995, p.104)

Le niveau d'attention, de concentration ainsi que les difficultés d'accès à la mémoire et au transfert des connaissances sont fréquemment mentionnés dans les témoignages (Carrington et Graham, 2001; Connor, 2000; Harrisson et St-Charles, 2017; Nazeer, 2006; Tammet, 2007;). Par exemple :

Chaque fois que j'essayais de répondre à ce genre de questions [questions sur son vécu], mon cerveau ne savait pas où aller ! ... c'était comme s'il me manquait un système GPS pour que je me rende au bon endroit de mes expériences vécues. (Harrisson et St-Charles, 2017, p.105)

Au regard de ces propos, nous pouvons distinguer que, malgré plusieurs points en commun, ces personnes demeurent très différentes les unes des autres dans leurs sensations, leurs perceptions et leur compréhension de l'environnement. L'inclusion scolaire de chaque personne autiste doit donc être personnalisée :

La question essentielle est moins de savoir quoi apprendre à une personne TED (TSA), que comment apprend une personne TED, car chez nous plus que quiconque, le savoir, le savoir-faire et le savoir-être sont trois gros chapitres que l'on ne cesse de réviser tout au long de notre vie[...](Philip, et al., 2012b, p.12).

Ainsi, au-delà des caractéristiques du trouble, il semble nécessaire de s'intéresser au vécu singulier de chacun.

En somme, à la lecture de ces témoignages, nous pouvons dégager de nombreux défis propres à l'environnement et aux interactions qu'impose la vie à l'école. Nous pouvons aussi faire de nombreux liens avec les différentes contraintes imposées par la pédagogie par projet. Celles-ci devraient donc devenir une source de réflexion pour les intervenants des écoles alternatives et tous les enseignants qui utilisent cette approche pédagogique en regard aux besoins des élèves ayant un TSA. Comment pourraient-ils

modifier ou améliorer certains éléments appartenant à cette pédagogie en vue de s'adapter aux besoins singuliers de chacun ?

1.4 La pédagogie par projet

Comme mentionné plus tôt, la pédagogie par projet n'est pas une approche datant d'hier. Cependant, elle a évolué au cours des dernières années selon les différents milieux.

Aux États-Unis, le premier à avoir lancé la méthode *learning by doing* au début du XXe siècle est John Dewey. Ce dernier voulait modifier l'approche traditionnelle en permettant aux élèves d'apprendre concrètement en partant de leurs intérêts et en développant leur autonomie de faire et de penser. En Europe, les protagonistes de cette vision furent Decroly et Freinet qui favorisaient des méthodes actives et concrètes où l'enfant devenait le principal acteur dans sa formation scolaire (Proulx, 2004).

Plus près de nous, quelques chercheurs ont contribué à faire connaître et à mieux comprendre cette pédagogie qui vise notamment à apprendre en faisant (Arpin et Capra, 2001 ; Huber, 2005). La pédagogie par projet place l'élève au centre de ses apprentissages en respectant ses intérêts. Il peut donc choisir le sujet sur lequel il veut apprendre et travailler. De plus, l'élaboration d'un plan et d'un échéancier permet à l'élève de prévoir les différentes étapes à venir pour la réalisation de son projet. Ce plan lui permet de faire des liens entre les connaissances apprises et son vécu. Celui-ci est donc en construction de ses savoirs. De plus, cette approche préconise les interactions sociales entre les apprenants. Le travail en groupe demeure un aspect important dans cette approche, car il permet une interdépendance entre les différents acteurs impliqués dans le projet (Lanaris *et al.*, 2007; Maheu-Latendresse, 2012; REPAQ, 2008 ; Tuong, 2014).

Cette nouvelle vision de l'éducation inversait les approches préconisées par l'école. Celle-ci ne se centrait plus sur l'enseignant, mais bien sur l'élève. C'est ainsi que la pédagogie par projet s'est inscrite dans les courants de pensée des grands pédagogues québécois. Il n'existe pas de définition unique de cette approche. Les milieux anglo-saxons parlent davantage d'apprentissages par projet, alors que les milieux francophones utilisent plutôt le terme de pédagogie par projet (Reverdy, 2013).

Deux auteures québécoises, qui œuvrent dans le milieu de l'éducation depuis plusieurs années, Lucie Arpin et Louise Capra, nous offrent leur vision de *l'apprentissage par projets*. C'est :

une approche pédagogique qui permet à l'élève de s'engager pleinement dans la construction de ses savoirs en interactions avec ses pairs et son environnement et qui invite l'enseignant ou l'enseignante à agir en tant que médiateur pédagogique privilégié entre l'élève et les objets de connaissance que sont les savoirs à acquérir. (Arpin et Capra, 2001, p. 7)

Pour ces auteures, cette approche ne constitue pas seulement une stratégie d'enseignement ou une façon différente de faire, c'est une interaction entre les trois éléments clés de la structure pédagogique, soit le maître, l'élève et les savoirs.

Pour sa part, Michel Huber définit la pédagogie du projet comme « une dynamique qui donne sens à l'acte d'apprendre. Savoirs, savoir-faire, savoir-être se construisent et se tissent dans les interactions sociales et la confrontation avec le milieu dans lequel on agit » (Huber, 2005, p.5). Ce dernier croit que cette pédagogie permettrait aux élèves de mieux comprendre le monde qui les entoure et les préparerait à être de futurs citoyens impliqués et engagés dans la société. Les propos de cet auteur renforcent l'idée de collaboration et de responsabilisation des élèves dans leur processus d'apprentissage. De plus, Huber (2005) rappelle que cette approche peut s'avérer être

plus exigeante pour les enseignants et les élèves dû aux difficultés d'ordre méthodologique qu'ils pourraient rencontrer lors de la réalisation des projets en classe.

Le REPAQ (2008), quant à lui, parle « d'une activité qu'un ou des élèves décident de réaliser à partir de leurs besoins, de leurs intérêts ou de leurs préoccupations. Les réalisations ne sont pas limitées par le programme de formation et les idées de projets sont initiées par les élèves ».

Il existe donc plusieurs termes pour définir la pédagogie par projet. Peu importe le terme utilisé, des points communs se retrouvent dans les différentes visions. L'élève est au centre de ses apprentissages et il en devient responsable. L'enseignant est un guide. Son rôle n'est plus uniquement de transmettre des connaissances, mais bien d'aider l'élève à construire ses savoirs en le plaçant dans des conditions qui lui permettent de s'appropriier les contenus nécessaires à la réalisation de son projet. Le travail d'équipe occupe une place importante dans les échanges ainsi que dans le transfert de ses connaissances (Lanaris et Dumouchel, 2015; Tong, 2014).

Au Québec, depuis la réforme scolaire en 2001, la pédagogie du projet devrait être l'approche à privilégier en éducation. Qui plus est, le PFEQ prône dorénavant une approche par compétences axée sur le développement des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être de l'élève. La réalisation d'un projet vise justement la construction des savoirs, l'acquisition de méthodes de travail et la socialisation des apprenants. Cependant, ce processus d'enseignement n'est possible que si tous les acteurs du milieu se mobilisent et ont une vision commune quant à la répartition des pouvoirs et des responsabilités. Dans leur recherche portant sur les *rôles et responsabilités dans le processus d'appropriation de la pédagogie par projet au primaire*, Lanaris et Dumouchel (2015) parlent des élèves, des enseignants et de la direction. En école

alternative, nous pouvons inclure les parents coéducateurs, car ces derniers jouent un rôle et ont une certaine responsabilité dans le développement des compétences des élèves.

À l'école Beauséjour, des parents coéducateurs, des enseignants et des intervenants du milieu, malgré toute leur bonne volonté, rapportent que plusieurs obstacles se dressent devant eux (*voir les annexes A et B pour plus d'information à ce propos*). Chacune des étapes du projet semble apporter son lot de difficultés pour les adultes accompagnateurs, surtout lorsqu'ils ont à intervenir auprès d'un élève à besoins particuliers. Est-ce que ces élèves perçoivent les mêmes difficultés?

Si nous nous fions aux témoignages et aux critères diagnostics, certains aspects pourraient faciliter l'inclusion des élèves ayant un TSA dans cette pédagogie puisqu'ils peuvent travailler selon leurs intérêts et avoir un certain contrôle sur leurs apprentissages. Cependant, d'autres attentes et compétences à développer dans cette démarche d'apprentissage semblent leur occasionner certains problèmes. Par exemple, cette pédagogie encourage les interactions entre les élèves, car elle prône le travail d'équipe. Elle impose donc aux élèves de posséder de bonnes habiletés à socialiser, à écouter et à tenir compte des idées des autres. De plus, elle implique une interdisciplinarité, donc elle demande à l'élève de faire des liens entre les différentes disciplines scolaires à travers lesquelles les élèves ont fait des apprentissages en classe. Aussi, la pédagogie par projet amène l'élève à développer des méthodes de travail efficaces, car elle mobilise leurs habiletés à planifier et à organiser leur travail. Enfin, elle place l'enseignant ou le parent dans un rôle de médiateur, car ce dernier agit comme un guide dans l'accompagnement de l'équipe de projet (Arpin et Capra, 2001; Proulx,

2004). La démarche du projet est très exigeante et rigoureuse tant pour l'élève que pour les intervenants qui les accompagnent (Pallascio, 2001).

Sommaire toute, cette approche pédagogique pourrait offrir des expériences enrichissantes aux élèves ayant un TSA, car elle respecte les intérêts des élèves, leur permet de faire des choix et de garder un certain pouvoir sur leurs apprentissages. Par contre, elle peut également leur poser de grands défis si les coéducateurs ne tiennent pas compte de leurs besoins particuliers au niveau de la communication et des méthodes de travail.

Cela dit, il serait facile d'attribuer les défis rencontrés à des traits qui émanent des catégories diagnostiques de l'autisme, mais rappelons-nous que chaque individu ayant un TSA est différent et que ses besoins sont reliés à son propre vécu, à ses perceptions et ses sensations. En réalité, nous ne savons pas ce que vivent ces élèves lors qu'ils réalisent un projet. Pour le savoir, il faudrait aller explorer leur vécu, les questionner et écouter ce qu'ils ont à nous dire.

Ainsi, cette recherche tâche de prendre en compte la perception et le vécu d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme pour faire ressortir leurs besoins spécifiques dans le but d'aider les différents intervenants à mieux accompagner et inclure ces élèves à travers les différentes étapes de leur projet.

1.5 La pertinence et le but de la recherche

Encore aujourd'hui, il existe seulement quelques recherches portant sur l'école alternative québécoise (Picard, 1997; Poulin, 2010; Picard, 2012). Nous en trouvons encore moins sur les besoins éducatifs particuliers des élèves ayant un TSA qui fréquentent ces écoles (Plamondon Simard, 2017; Horvais *et al.*, 2019). De plus, la littérature fait mention de quelques études qui ont été menées sur l'intégration des élèves en difficultés, mais celles-ci ont été réalisées en contexte de classe ordinaire (Rivard et Forget, 2006; Ruel *et al.*, 2015; Cappe *et al.*, 2016). À notre connaissance, aucune recherche québécoise ne s'est préoccupée du vécu des élèves ayant un TSA en école alternative et ne leur a donné la parole. L'absence de connaissances justifie donc le type de problème de cette recherche (Chevrier, 2010).

La présente recherche a donc une visée sociale inclusive. Elle a le souci de donner la parole aux élèves de cette école dans un processus de coéducation. Nous essayons de comprendre, d'après le point de vue des élèves, quels sont les facilitateurs et les obstacles à leur apprentissage et à leur bien-être lorsqu'ils s'engagent dans un projet en équipe au sein d'une école alternative.

Ainsi, deux questions émanent de cette problématique :

« Comment l'élève ayant un trouble du spectre de l'autisme perçoit-il son rôle et ses besoins lorsqu'il réalise un projet en équipe ? »

« Quels sont les obstacles et les facilitateurs à son bien-être et à la réussite de son projet ? ».

Nous croyons que les résultats de cette recherche pourraient offrir des pistes sur l'aide à apporter à ces élèves à travers cette approche pédagogique par projet. Les données recueillies pourraient être transférables dans d'autres milieux, notamment dans les autres écoles alternatives du REPAQ ou même dans d'autres écoles ordinaires qui utilisent ce type de pédagogie (Chevrier, 2010).

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Le présent chapitre tente de définir les concepts clés pour l'élaboration de ce projet de recherche. Nous définissons plus en détail les concepts d'inclusion scolaire et de besoins éducatifs particuliers des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA). De plus, nous nous intéresserons à l'évolution des droits des enfants, à leur bien-être et à l'importance d'écouter leur voix surtout dans le domaine de l'éducation.

2.1 Définir l'inclusion scolaire : un enjeu capital au Québec

Comme mentionné précédemment dans la problématique, les années 1990 ont été des années importantes pour la mise en place de grandes conventions internationales qui proposent un nouveau paradigme pour considérer l'enfant ayant des troubles ou des handicaps. De ces conventions sont nés différents modèles et approches d'inclusion scolaire. Toutefois, à l'heure actuelle, les termes inclusion et intégration sont parfois utilisés pour décrire des réalités différentes. Nous présentons ici des propositions internationales pour définir l'inclusion avant de souligner la position de chercheurs

québécois puis, en dernier lieu, de clarifier un concept fréquemment associé à celui d'inclusion : les besoins éducatifs particuliers.

2.1.1 L'inclusion d'un point de vue international

Plusieurs grands mouvements mondiaux ont pris de l'ampleur, suite aux grandes guerres mondiales, pour défendre les droits des enfants et des minorités (âge, sexe, handicap, ethnie) en matière d'accès à l'éducation. De grandes déclarations et conventions internationales ont vu le jour depuis les années 1950.

En voici les principales :

Quelques grandes déclarations internationales

1948 : Déclaration universelle des droits de l'homme (ONU)

1960 : Lutte contre la discrimination raciale en enseignement (UNESCO)

1989 : Convention relative aux droits de l'enfant (handicap)

1990: Déclaration mondiale de Jomtien sur l'Éducation pour tous (UNESCO)

1994 : Déclaration de Salamanque (l'école pour tous, éducation inclusive) (UNESCO)

2009: Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation (UNESCO)

2015 : Déclaration D'Incheon (éducation inclusive et équitable pour tous, tout au long de la vie) (UNESCO)

Quelques auteurs, dont Serge Thomazet (2008) ainsi que Serge Ramel et Raymond Vienneau (2016), ont expliqué, dans leurs écrits, l'évolution de l'intégration scolaire dans les pays occidentaux en identifiant trois grandes périodes : la période *ségrégative*, *intégrative* et *inclusive*. La figure 2.1 résume bien les particularités de chacun.

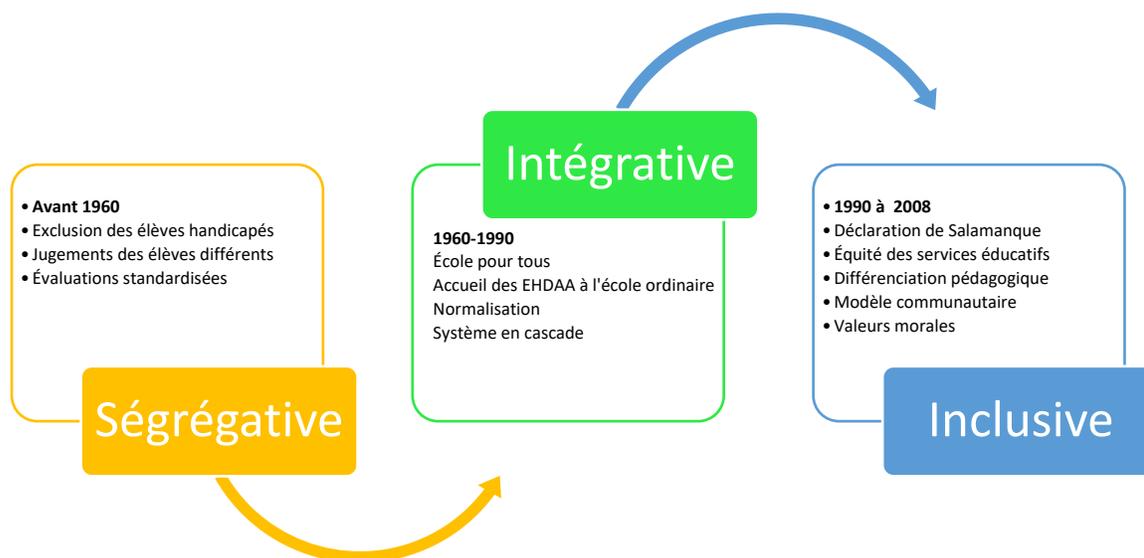


Figure 2.1: Périodes de l'évolution du système scolaire des pays occidentaux (inspirée de Thomazet, 2008; Ramel et Vienneau, 2016)

La Déclaration de Salamanque marque donc un tournant important dans les différents établissements scolaires en combattant les attitudes discriminatoires envers certains élèves et en orientant toutes les interventions vers des valeurs éthiques, morales et inclusives.

Ainsi, selon plusieurs auteurs internationaux, que ce soit en Australie, en Nouvelle-Zélande, en Angleterre, en France, en Norvège ou aux États-Unis, l'inclusion serait en

dichotomie avec l'exclusion. L'inclusion tenterait plutôt d'éliminer l'exclusion. Elle viserait un bien-être collectif dans les différentes dimensions de la société en considérant la diversité du genre humain. Serge Ebersold (2009) la définit comme une « appartenance sociale dans la satisfaction des besoins individuels » (p.2). L'inclusion serait donc le fondement d'une société accueillante qui respecte la diversité de ses membres dans un partage communautaire. L'école inclusive aurait donc le rôle de préparer les élèves à la construction de cette société (Ebersold, 2009; Ramel et Vienneau, 2016).

L'inclusion ne serait pas stable, car elle est en constante évolution. C'est un processus par lequel il faut tenter de diminuer les barrières pour permettre la participation de tous à la scolarisation et à la vie en société (Carrington *et al.*, 2012). Ces barrières sont toujours présentes et représentent des obstacles dans plusieurs milieux.

En Angleterre, Tony Booth et Mel Ainscow (2002) ont élaboré un guide (*Index for inclusion*) à l'intention des écoles anglaises pour soutenir l'inclusion en favorisant le développement des apprentissages et la participation de tous les élèves en milieu scolaire. Ils ont identifié des sources d'obstacles potentiels et élaboré une liste très exhaustive de critères qui définissent l'inclusion en éducation.

Tableau 2.1 Critères définissant l'inclusion en milieu scolaire [traduction libre par l'auteure] du guide *Index for inclusion* de Booth et Ainscow (2002)

| L'inclusion en éducation implique de : | |
|---|--|
| - | Valoriser tous les élèves et les membres du personnel de façon égale. |
| - | Augmenter la participation des élèves dans la culture, les programmes d'étude et la communauté de leur école locale, et réduire l'exclusion de ces mêmes composantes. |
| - | Restructurer la culture, les politiques et les pratiques des écoles pour qu'elles répondent à la diversité des élèves du quartier. |
| - | Réduire les obstacles aux apprentissages et à la participation de tous les élèves et non seulement ceux ayant des limitations fonctionnelles ou ceux identifiés comme « ayant des besoins éducatifs spéciaux ». |
| - | Apprendre des tentatives faites pour surmonter les obstacles à l'accessibilité et à la participation de certains élèves pour ensuite apporter des changements qui seront bénéfiques pour l'ensemble des élèves. |
| - | Voir les différences entre les élèves comme des ressources pour soutenir l'apprentissage, plutôt que comme des problèmes à surmonter. |
| - | Reconnaître le droit des élèves à une éducation dans leur propre quartier. |
| - | Améliorer les écoles pour le personnel aussi bien que pour les élèves. |
| - | Mettre l'accent sur le rôle des écoles dans la construction de communautés et dans le développement des valeurs aussi bien que dans l'accroissement de la réussite. |
| - | Promouvoir des relations mutuellement satisfaisantes entre les écoles et leur communauté. |
| - | Reconnaître que l'inclusion en éducation est un aspect de l'inclusion dans la société en général. |

L'inclusion commence donc par la reconnaissance de la différence. Booth et Ainscow confirment qu'une école inclusive est une école en mouvement. Le concept d'inclusion implique de grands changements et demeure un idéal à atteindre. Toutefois, cet idéal est presque inatteignable, selon eux, à cause des obstacles qui se dressent sans arrêt et

à cause de la pression d'exclusion qui règne dans les différents milieux. C'est d'ailleurs ce qui semble se produire dans les écoles québécoises.

2.1.2 Une définition complexe au Québec

La situation particulière du Québec amène à réfléchir à l'usage des termes qui sont employés dans un contexte où la politique éducative est intégrative (Ducharme *et al.*, 2018). Même si certaines écoles, dont les écoles alternatives, aspirent à être plus inclusives, elles appartiennent tout de même à un macro système qui ne l'est pas. Malgré le fait qu'elles ouvrent leur porte à tous les élèves, qu'elles accueillent les parents et les membres de la communauté, qu'elles adaptent leur pédagogie aux besoins de tous les élèves, il n'en demeure pas moins qu'elles ne sont pas appuyées par le système éducatif québécois (Dionne et Rousseau, 2006). Si ces écoles ne sont pas soutenues par les commissions scolaires⁴ et le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, en termes de moyens, de formation et de vision, le concept d'inclusion a du mal à se concrétiser sur le terrain de façon durable et permanente. Les obstacles demeurent présents et les intervenants de ces milieux peinent à atteindre leur idéal d'école inclusive.

Afin de mieux comprendre le contexte québécois, quelques auteurs ont tenté de démystifier la terminologie utilisée dans les différents milieux. Beauregard et Trépanier (2010) font ressortir toute la confusion liée aux différentes terminologies et aux différentes interprétations associées aux concepts d'intégration et d'inclusion. Ces dernières précisent leurs propos en définissant trois approches appartenant au

⁴ Les commissions scolaires du Québec sont officiellement devenues des centres de services scolaires le 15 juin 2020.

continuum de l'intégration scolaire. La première approche, le *mainstreaming* (ou l'intégration), reconnaît les droits aux élèves handicapés et leur assure un service. Elle renvoie au principe de normalisation en catégorisant les élèves. L'élève handicapé peut se retrouver en classe spéciale dans une école ordinaire s'il ne répond pas à certaines conditions. L'élève doit s'adapter à son milieu, il est la source de son handicap.

Leur deuxième approche, *l'inclusion partielle*, est une approche de *mainstreaming* améliorée. Elle implique un changement d'attitude des différents intervenants du milieu de l'éducation envers les élèves handicapés. Elle remet en question le système scolaire et l'éducation spécialisée et propose un partenariat entre les deux milieux. Elle accepte une intégration complète et à temps plein de certains élèves en classe ordinaire. Elle se rattache à un modèle environnemental qui prône une insertion autant scolaire que sociale et admet que le milieu peut jouer un rôle dans les incapacités de l'élève. La responsabilisation n'est plus uniquement sur l'élève, mais bien sur des difficultés liées aux interactions entre l'élève et son environnement.

La dernière approche est *l'inclusion totale*. Celle-ci impose un changement complet de valeurs et d'idéologies de société. Elle élimine tous les continuums de services, elle prône l'éducation pour tous les élèves en classe ordinaire, peu importe la difficulté ou le handicap de l'élève. L'approche d'inclusion totale se rattache au modèle anthropologique qui met une dominante sur l'insertion sociale des élèves en situation de handicap. Elle est non-catégorielle et dénormalisante. Elle supprime tout rejet, toute exclusion.

De leur côté, Rousseau, Prud'Homme et Vienneau (2015a) parlent *d'éducation inclusive*. L'éducation inclusive semble se rapprocher du modèle d'inclusion totale proposé par Beauregard et Trépanier (2010). Ces auteurs la définissent comme l'ouverture à la diversité. L'école inclusive vise le développement global de l'enfant, sa

réussite scolaire et sociale. L'élève doit être au centre de ses apprentissages et jouer un rôle actif dans la microsociété que représente son école. L'élève en situation de handicap doit être respecté et considéré. Il doit faire partie d'un tout, il enrichit le groupe au même titre que n'importe lequel des autres élèves appartenant à ce groupe. L'école adoptant cette pratique doit permettre à tous ses élèves de développer un sentiment d'appartenance à son milieu et une ouverture à l'autre. Elle encourage la communauté et les parents à prendre part à la réussite éducative de tous les élèves de l'école. Elle accompagne l'équipe-école en offrant des formations continues pour augmenter son sentiment de compétence et en permettant des moments de rencontres collectives pour obtenir une meilleure collaboration entre ses membres. Elle offre un environnement adapté et multifonctionnel pour tous les élèves.

Somme toute, l'inclusion ne renvoie pas seulement au placement d'un élève en classe ordinaire. Elle implique également une appartenance au groupe et une valorisation de la différence par le groupe. L'école devient donc le miroir de la société (Dionne et Rousseau, 2006 ; Gardiulo et Metcalf, 2017; Ramel et Vienneau, 2016). Enseigner dans les écoles aujourd'hui demande une grande souplesse et une grande ouverture de la part des enseignants (Horvais *et al.*, 2019). Avoir des élèves à besoins particuliers n'est dorénavant plus une exception, c'est devenu la norme. Les enseignants doivent faire preuve d'innovation pédagogique pour répondre à la variété d'apprenants qui composent leur groupe d'élèves. « If a child doesn't learn the way we teach, then we better teach the way the child learns » (Gardiulo et Metcalf, 2017, p. xviii).

En regard des valeurs et des approches prônées par les milieux alternatifs, la définition de *l'éducation inclusive*, de Rousseau et ses collaborateurs, serait celle se rapprochant le plus de la vision des écoles alternatives (Horvais *et al.*, 2019 ; Picard, 2012 ; Poulin,

2010 ; Zeineddine, 2017). De fait, tel que le stipule le référentiel des écoles publiques alternatives du Québec (REPAQ), la mission de ce type d'école serait :

[...] d'offrir au jeune un environnement adapté à ses besoins et à ses intérêts. Une équipe éducative composée d'élèves, de parents, du personnel enseignant et non enseignant, l'accompagne, pour un développement global, dans la définition de son identité par le choix de ses propres objectifs d'apprentissage afin de lui permettre de réussir sa vie et de contribuer à la collectivité élargie (REPAQ, 2008, p. 2).

D'ailleurs, en 2013, le REPAQ redonnait son appui à cette mission et s'assurait d'une vision commune entre tous les membres du réseau :

Vous trouverez dans ces pages la somme d'un travail colossal : les consensus⁵ de toute une communauté unie en réseau, qui a choisi de définir l'alternative qu'elle offre, celle d'une pédagogie centrée sur le développement global de l'élève (REPAQ, 2013, p.6).

Pour les parents de ces écoles à visée inclusive et surtout pour les parents d'élèves ayant un TSA, la collaboration et les relations harmonieuses entre les familles et le personnel de l'école seraient primordiales au bon développement de leur enfant. Ces derniers préféreraient être perçus comme des partenaires et non comme de simples informateurs (Chatenoud *et al.*, 2014; Horvais *et al.*, 2019; Rousseau *et al.*, 2015a,b).

L'éducation inclusive nécessite une cohérence et une cohésion entre tous les acteurs gravitant autour de l'élève. Cette dernière implique une restructuration complète du système scolaire (Rousseau *et al.*, 2015a). Pour qu'une telle approche soit possible, tous les intervenants d'une même école, d'un même centre de services scolaires, d'une même

⁵ Exercice de consultation de tous les acteurs (enseignants, directions, parents, élèves) des écoles alternatives du Québec d'alors (35 écoles primaires et secondaires), de 2009 à 2013, avec une recherche de consensus à 90%. (REPAQ, 2013, p. 8)

communauté doivent avancer dans la même direction. Leurs croyances, leurs valeurs, leurs idéologies doivent toutes converger en un seul point : la réussite multidimensionnelle (sociale, affective, scolaire) de chaque élève, peu importe sa différence ou ses difficultés (Ramel et Vienneau, 2016). Dans le cas qui nous concerne, chaque école alternative vit cette inclusion à sa façon, avec sa propre communauté d'apprentissage (Horvais *et al.*, 2019).

Cependant, ces écoles restent marginales, car ce n'est pas l'ensemble des écoles d'une même commission scolaire qui abonde dans ce sens. Les efforts des écoles alternatives pour promouvoir une inclusion réelle, dans les classes, restent donc dans l'ombre de son système scolaire actuel qui se situe davantage dans une perspective d'intégration, de *mainstreaming*, comme l'entendent Beauregard et Trépanier (2010). S'engager vers une visée inclusive induit alors que la pédagogie soutienne cette perspective et que les acteurs soient partie prenante des décisions éducatives (Dionne et Rousseau, 2006, p.18).

2.1.3 Les pédagogies de l'inclusion

De tous les éléments mentionnés plus haut dans le concept d'inclusion, un élément clé est soulevé par plusieurs auteurs, l'effet enseignant (Booth et Ainscow, 2002; Gardiulo et Metcalf, 2017; Gillies et Carrington, 2004; Reindal, 2016; Vienneau, 2002). Selon eux, l'attitude, les valeurs ainsi que la formation des enseignants seraient « au cœur de la pédagogie de l'inclusion » (Vienneau, 2002). De ce fait, si l'enseignant est la pierre angulaire de l'inclusion scolaire, comment arriver à enseigner à tout un groupe d'élèves qui ont des besoins et des styles d'apprentissages différents ?

L'enseignant qui adhère à la valorisation de la diversité à l'intérieur de sa classe adhère également à une diversité de ses pratiques pédagogiques (Rousseau *et al.*, 2015a b). Plusieurs approches pédagogiques ont démontré leur efficacité en répondant adéquatement aux besoins éducatifs de chaque élève. Nous pouvons penser à l'apprentissage coopératif ou au tutorat par les pairs qui permet à chaque membre de participer, à sa mesure, à l'atteinte d'objectifs communs et individuels (Gaudreau, 2011; Poutoux, 2011; Vienneau, 2002,). Ces approches favorisent la socialisation et la communication entre les pairs et créent des situations d'apprentissages riches et variées pour tous les élèves. D'ailleurs, Rousseau et ses collaborateurs (2015) mentionnent que si les enfants sont exposés très tôt à la différence, ils l'acceptent plus facilement. D'où l'importance d'utiliser des approches qui favorisent la socialisation entre les apprenants.

Une autre approche, développée par Sen et Nussbaum (Reindal, 2016) favoriserait le respect de la diversité : l'approche par « capacités » (*capabilities approach*). Cette approche met l'accent sur les possibilités réelles de chaque personne individuellement, incluant ses possibilités de choix et non sur les capacités ou compétences que les personnes devraient avoir. D'une certaine manière, elle met en commun les compétences et les connaissances existantes chez chaque personne, chez des élèves par exemple, pour permettre de développer de nouveaux apprentissages. Cette approche permettrait à l'élève de développer des compétences comme la sociabilité, l'autonomie et le vivre ensemble (Poutoux, 2011).

Rousseau, Prud'homme et Vienneau (2015a) décrivent les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Selon eux, qui dit école inclusive dit différenciation pédagogique. Cette approche, divisée en 3 phases, démontre que la difficulté devient une ressource et non un obstacle aux apprentissages. La première phase est l'exploration. Elle est stimulée par le questionnement et amène une variété de connaissances et d'expériences

vécues par tous les membres du groupe par rapport au sujet d'apprentissage. La deuxième phase, la réalisation, est la partie où les élèves s'engagent dans la construction des savoirs en interaction avec les autres. La troisième phase, le retour collectif, permet de valider les apprentissages en cours et favorise la réflexion collective.

Un dernier modèle pédagogique, développé aux États-Unis, s'inspire des recherches réalisées par le *Center for Applied Special Technology* (CAST). C'est le *Universal design for learning* (UDL) traduit en français par la pédagogie universelle (Bergeron *et al.*, 2011). Ce modèle offre différentes possibilités aux apprenants en utilisant des méthodes flexibles qui permettent autant à l'élève à haut potentiel, allophone ou en difficultés d'apprentissage, d'acquérir des connaissances et de faire des apprentissages à sa mesure. Cette approche comprend 3 principales caractéristiques. La première est la représentation. Cette caractéristique réfère à l'objet d'apprentissage et aux manières de le présenter aux élèves. La seconde caractéristique est l'engagement. Celle-ci réfère au volet émotif de l'apprentissage. Elle touche les intérêts et la motivation de l'élève à apprendre. La dernière caractéristique est l'expression. Cette dernière renvoie aux différentes méthodes de réalisations offertes aux élèves pour construire leurs apprentissages. En effet, cette approche vise à répondre à trois grandes questions pour les apprenants : Qu'est-ce que j'apprends ? Pourquoi je dois l'apprendre ? Comment vais-je l'apprendre ? (Gargiulo et Metcalf, 2017). La pédagogie universelle a pour spécificité la prise en compte des différences de tous les élèves dans une perspective de dénormalisation (Bergeron *et al.*, 2011, p.93). Ceci implique que l'enseignant doit centrer sa planification sur la diversité des apprenants qui constituent à son groupe.

Toutes ces approches rappellent les caractéristiques de la pédagogie par projet prônée dans plusieurs écoles alternatives du Québec (section 1.4 du chapitre 1). Rappelons-nous que cette dernière implique les notions d'intérêt des élèves, de construction des

savoirs et d'objet d'apprentissages signifiants reliés au vécu des élèves. Elle amène l'élève à se questionner, à discuter et à confronter ses idées avec les autres membres de son équipe. Elle nécessite un travail de coopération et de collaboration. Elle permet à chaque élève de faire des apprentissages à sa mesure et offre plusieurs possibilités d'expressions des savoirs acquis durant tout le processus de réalisation. Ainsi, nous pouvons donc penser que la pédagogie par projet ferait partie des pédagogies de l'inclusion (voir chapitre 4 pour exemples concrets).

En somme, plusieurs possibilités s'offrent à l'enseignant qui démontre une attitude d'ouverture et d'engagement face à la diversité de ses élèves. Toutes ces stratégies d'enseignement visent à diversifier les approches dans le but de répondre aux besoins et aux capacités de tous les élèves d'un groupe aussi hétérogène soit-il. Cependant, ces stratégies sont efficaces seulement dans la mesure où l'enseignant arrive à identifier adéquatement les besoins spécifiques de ses élèves.

2.2 Les besoins éducatifs particuliers : comment les définir ?

Avec l'avènement des grands mouvements mondiaux dès les années 1950, la défense des droits des enfants et des minorités en matière d'accès à l'éducation est devenue une préoccupation centrale.

Un rapport percutant a été publié en Angleterre en 1978 sur la scolarisation des élèves à besoins particuliers : le *Warnock Report*. Ce dernier proposait d'abandonner le terme « handicap » qu'il considérait comme péjoratif, pour le remplacer par le terme « besoin éducatif particulier » (*special educational needs*). Dans ce rapport, Mary Warnock proposait d'abolir les catégories par lesquelles on classait les élèves. Elle mentionnait

que les besoins éducatifs particuliers de l'enfant n'étaient pas déterminés par la nature de son trouble. Ainsi, l'auteure regroupait les différents besoins de l'enfant en trois catégories. La première catégorie s'intéressait aux besoins relatifs aux « adaptations physiques et techniques » permettant à l'élève d'accéder aux enseignements et aux savoirs prescrits par le programme de formation. La seconde abordait les besoins relatifs à la modification du contenu du programme de formation pour l'élève. La dernière catégorie prenait en considération les besoins liés à « l'organisation sociale » et au « climat émotionnel » de la classe pour accéder aux apprentissages. (Warnock, 1978, p.41-42, cité dans Thomazet, 2012, p.14-15).

Certains auteurs, dont Stainback et Stainback (1984), se sont également prononcés, à cette époque, face au système d'éducation « parallèle ». Ces auteurs proposaient d'éliminer la division entre le « système ordinaire » et « l'éducation spéciale » pour n'en créer qu'un seul qui pourrait répondre aux besoins particuliers de tous les élèves (Vienneau, 2002).

Toutefois, la notion de « besoins éducatifs particuliers » ne semble pas claire pour tous les intervenants du milieu de l'éducation. Plusieurs études ont démontré des obstacles à la compréhension de ce concept (Cape *et al.*, 2016; Desombre *et al.*, 2013 ; Ebersold et Detraux, 2013 ; OCDE, 2000 ; Pelgrims, 2011 ; Thomazet, 2012 ; Ruel *et al.*, 2015).

2.2.1 Un manque de précision dans la littérature

En 1995, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), composée de 29 pays, a mené une série d'enquêtes visant à comparer les différents pays quant à leurs activités éducatives vis-à-vis les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Ces enquêtes ont rapidement démontré l'hétérogénéité des définitions de chaque pays rendant impossible la comparaison entre eux (OCDE, 2000). Les membres se sont donc rencontrés pour en arriver à une définition commune, adoptée également par l'UNESCO en 1997.

L'éducation répondant aux besoins éducatifs spéciaux : il s'agit des interventions et du soutien éducatif destinés à répondre aux *besoins éducatifs spéciaux* ... en outre, la notion « d'enfants présentant des besoins éducatifs spéciaux » est plus large que celle « d'enfants handicapés », quel que soit le type du handicap, et s'étend aux enfants dont l'échec scolaire est dû à toute autre raison que le handicap, raisons dont on sait aujourd'hui qu'elles sont susceptibles d'entraver le progrès optimal de l'enfant. Les enfants entrant dans cette catégorie bénéficient d'un soutien complémentaire dans la mesure où les établissements scolaires doivent adapter leurs programmes, leurs pédagogies et leur organisation et/ou ont besoin de ressources en personnel et de moyens financiers supplémentaires pour susciter chez ces élèves un apprentissage plus efficace et plus productif (UNESCO, 1997).

Cette définition a été élaborée pour permettre des points de comparaison entre les pays membres de l'organisation. Ainsi, elle met davantage l'accent sur les ressources (personnelles et financières) mises à la disposition des milieux que sur les individus eux-mêmes.

Ebersold et Detraux (2012) mettent eux aussi en lumière le flou qui existe autour du concept de besoin éducatif particulier. D'ailleurs, ils précisent qu'à défaut d'avoir une définition claire, ils ne considèrent pas cette notion comme un concept. Ils ajoutent que le besoin éducatif particulier référerait plutôt à différents profils ou catégories de besoins.

Thomazet (2012) traite également de cette problématique dans un article sur le handicap et les besoins éducatifs particuliers. Il met en lumière le fait que d'avoir un diagnostic ne permet pas à l'enseignant de connaître les véritables besoins de son élève dit « handicapé », que ses besoins réels ne sont pas identifiés dans son « étiquette ». Le code de difficulté peut certes donner des indices et des indicateurs à l'enseignant dans la mesure où il connaît bien les caractéristiques cliniques du trouble, mais il ne lui donne pas d'outils ou de techniques pour travailler auprès de son élève. Cet auteur encouragerait plutôt une approche non-catégorielle où l'aide à l'élève serait davantage déterminée par ses besoins particuliers que par un diagnostic médical. De cette manière, les élèves considérés comme handicapés aux yeux des hauts dirigeants de la société pourraient vivre une scolarisation plutôt normale en contexte scolaire.

Pelgrims (2011) dissocie elle aussi les besoins de l'élève et son « trouble » biomédical. Selon cette auteure, la notion de besoin éducatif particulier devrait outiller les enseignants à mieux prendre en charge et à mieux intervenir auprès de leur groupe d'élèves. Elle propose quatre types de besoins : « éducatifs, thérapeutiques, pédagogiques et didactiques » (p.8). Les enseignants auraient, selon elle, une priorité à accorder aux besoins pédagogiques et didactiques. Elle entend par besoins pédagogiques, ceux « qui sont en lien avec les dimensions sociales, socioaffectives et comportementales de l'activité en classe » (p.8). À titre d'exemple, nous pouvons penser au sentiment d'appartenance au groupe, à l'apprentissage des règles de vie, aux interactions sociales vécues à l'école. Quant aux besoins didactiques, elle précise qu'ils sont « en lien avec les dimensions cognitives de l'activité en classe » (p.9). Ceux-ci renvoient davantage aux apprentissages à l'intérieur des différentes disciplines scolaires. Par exemple, l'enseignant peut adapter le matériel, le temps, offrir des stratégies différentes et transversales ou modifier un contenu à enseigner. Ce manque de clarté dans la littérature n'aide certainement pas les enseignants à comprendre ce concept et encore moins à identifier correctement les besoins de leurs élèves.

2.2.2 Des obstacles pour les enseignants

Selon certaines études (Cape *et al.*, 2016; Desombre *et al.*, 2013 ; Ebersold et Detraux, 2012 ; Ruel *et al.*, 2015 ;) les enseignants auraient effectivement du mal à définir le terme de « besoin éducatif particulier ». Tout d'abord, Desombre et ses collaborateurs (2013) ont analysé les difficultés des enseignants vis-à-vis de l'inclusion et ont identifié deux principaux obstacles. Le premier serait d'ordre « conceptuel ». Il résiderait dans le fait que le concept de besoin éducatif particulier n'aurait pas la même signification pour tous les enseignants. De plus, comme la littérature ne fournirait pas de définition claire et précise de ce concept, il y aurait une confusion sur le terrain entre les besoins « communs » des élèves et le caractère plus « rare » et spécifique du besoin « particulier ».

La seconde difficulté serait d'ordre « méthodologique ». Celui-ci fait référence aux connaissances du trouble de l'élève, à ses comportements observables et aux outils utilisés pour colliger les informations dans le but d'identifier les besoins particuliers de l'élève. Selon eux, l'enseignant devrait connaître le trouble de l'élève pour être en mesure d'adapter ses interventions et son enseignement. Cependant, le danger résiderait dans le fait que celui-ci ne devrait pas nécessairement tenir pour acquis que les symptômes prescrits apparaîtront obligatoirement chez l'élève. Ce dernier devrait plutôt prendre le temps d'analyser les comportements observables de l'élève afin de poser les actions qui s'imposent pour répondre adéquatement aux besoins spécifiques de son élève (Desombre *et al.*, 2013).

Ebersold et Detraux (2012) admettent également que les enseignants provenant des pays de l'OCDE, dont la France, l'Irlande et la Belgique, éprouveraient des difficultés à adapter leurs pratiques aux différents besoins de leurs élèves en classe. La formation initiale serait en cause, car des lacunes importantes seraient observées en ce qui a trait

à l'enseignement de l'inclusion scolaire et à la différenciation pédagogique. La formation continue serait la principale avenue pour obtenir une formation adéquate, mais actuellement elle ne se ferait que sur une base volontaire. Pelgrims (2011) va également dans ce sens. Elle précise que pour permettre aux élèves à besoins éducatifs particuliers d'atteindre certains objectifs, d'accomplir certaines tâches et de jouer leur rôle social à l'intérieur de leur communauté scolaire, les intervenants du milieu scolaire doivent recevoir une formation adéquate leur permettant d'offrir ces adaptations pour tous leurs élèves.

En ce qui concerne le trouble du spectre de l'autisme, les études portant sur la perception des parents rapportent des propos similaires. La nature de ce trouble demeure encore mal connue du milieu scolaire (Segall et Campbell, 2014 ; Unianu, 2012). Comme les enfants qui présentent ce trouble ont des particularités singulières et des besoins éducatifs particuliers, il est essentiel que les intervenants du milieu scolaire aient suffisamment de connaissances sur ce trouble et sur les interventions à mettre en place auprès de ces enfants. (Schwartz *et al.*, 2004) Ce manque de connaissance pourrait, selon eux, avoir des effets néfastes sur les adaptations à mettre en place et sur le bon développement de leur enfant (Boucher-Gagnon, 2015; Starr et Foy, 2012).

2.2.3 Les élèves à besoins éducatifs particuliers, une nouvelle catégorie d'élèves

Une autre précaution est abordée par les chercheurs contemporains. Dans le but de vouloir respecter les grandes conventions universelles, les hauts dirigeants des pays de l'OCDE auraient opéré des changements importants dans l'organisation de leur système scolaire pour placer l'élève au centre des pratiques pédagogiques. Cette nouvelle ouverture aurait par contre créé d'autres problématiques. En effet, cette

nouvelle approche, centrée sur l'élève et ses besoins particuliers, aurait l'effet de créer une nouvelle forme de catégories. Ebersold et Detraux (2012) nomment cette approche *égocentrée*, car cette perspective place la personne au centre du système. Le danger de cette approche serait de réduire le besoin éducatif à un « besoin de service ». Dans cette optique, il serait facile de se recentrer sur le trouble de l'élève et revenir à une approche plus biomédicale. Toujours selon ces mêmes auteurs, il existerait une approche plus favorable au développement de la personne, l'approche *polycentrée*. Dans cette posture, l'élève ne serait plus perçu comme un « objet d'intervention », mais comme un « être en devenir » capable d'évoluer et de progresser tant sur le plan scolaire que social. De fait, tous les acteurs (enseignants, parents, spécialistes) autour de l'élève se mobiliseraient et collaboreraient pour permettre à l'élève d'évoluer dans un environnement respectant son potentiel (Ebersold et Detraux, 2012, p. 111).

Somme toute, la notion de besoin éducatif particulier demeure un concept très complexe. Ce concept aurait dû permettre d'éliminer les catégories d'élèves en offrant des interventions universelles respectant les besoins de tous les élèves d'un même groupe. Cependant, les recherches démontrent que ce n'est pas ce qui se vit au quotidien. Par ailleurs, nous pouvons remarquer qu'aucune donnée, dans les écrits mentionnés plus haut, n'aborde la prise en compte de l'opinion des élèves quant à leurs besoins. Comment arriver, concrètement, à utiliser les bonnes stratégies d'enseignement, à adapter l'environnement pour tous les élèves, à répondre aux besoins de chacun si aucun élève n'a pris la parole pour exprimer ses besoins ?

2.3. Le bien-être de l'élève : donner une voix aux enfants

Durant de nombreuses années, la tendance générale nous a démontré que les enfants ont subi les décisions des adultes de leur entourage. Ils étaient perçus comme des êtres vulnérables, incapables de penser par eux-mêmes et d'émettre des opinions. Ils étaient soumis à l'autorité parentale. En éducation, l'enfant représentait la « page blanche » à remplir par les enseignants en leur transmettant des connaissances. Depuis la fin des années 1980, la situation a bien changé.

2.3.1 Les droits internationaux des enfants

La prise en compte de l'opinion des enfants semble s'être intensifiée lorsque l'Organisation des Nations unies (ONU) a adopté, en 1989, la *Convention internationale des droits de l'enfant*. Cette convention, approuvée par 193 pays, posait légalement les droits des enfants. Pour la première fois dans l'histoire, un texte international reconnaissait les enfants (moins de 18 ans) comme des êtres à part entière (Tangen, 2009, p.829-830).

De cette convention ont découlé quatre principes fondamentaux : « la non-discrimination », « l'intérêt supérieur de l'enfant », « le droit de vivre, survivre et se développer » et « le respect des opinions des enfants » (ONU, 1989). Ce dernier principe renforce l'idée que les enfants sont des êtres créatifs et des citoyens compétents qui peuvent agir sur leur vécu (Grenn, 2012).

Depuis la publication de ce texte légal, les chercheurs ont démontré de plus en plus d'intérêt quant au fait de donner la parole aux enfants. Ainsi, la communauté scientifique s'est mise à valoriser davantage les recherches « avec » les enfants plutôt que « sur » les enfants (Caldairou-Besette, 2017; Clark, 2010).

2.3.2 Les propos des enfants en éducation

Aujourd'hui, plusieurs recherches en sociologie de l'éducation (Bolstad, 2011; McCallum *et al.*, 2000; Mitra, 2009; Tochon, 1996) affirment qu'il est pertinent d'utiliser les propos des élèves pour éclairer certaines problématiques « d'enseignement-apprentissage ». En ce sens, elles considèrent que les élèves sont aussi aptes que leurs enseignants à rapporter leur propre expertise quant à leur vécu en classe (Clark, 2010 ; Moussay et Flavier, 2014).

Hayward (2013) rapporte qu'en éducation la priorité devrait être mise sur l'apprenant et ses apprentissages. Or, pour pouvoir tenir compte des apprenants, il faut tenir compte de leur point de vue, car ce dernier permet d'augmenter la qualité des apprentissages et des interventions dans le système éducatif.

Cefai et Cooper (2010) ajoutent que le point de vue de l'élève permet de mettre en lumière les causes et la nature des difficultés rencontrées en classe, chose que les enseignants arrivent difficilement à faire sans demander l'avis de l'élève. Cette prise en compte de la perception de l'élève offrirait, selon ces auteurs, une meilleure compréhension des difficultés et permettrait une relation et des apprentissages plus positifs entre l'apprenant et l'enseignant.

Cette nouvelle approche a demandé aux chercheurs d'utiliser des méthodologies de recherche plus innovantes et flexibles afin de s'adapter aux besoins et aux capacités de leurs jeunes participants. Toutefois, certains chercheurs sont encore réticents à faire participer les enfants à leurs études, car leur participation représente des défis trop importants sur le plan pratique et éthique (Caldairou-Besette, 2017). Cependant, lorsqu'il est question d'un concept aussi personnel que le bien-être, il nous semble évident de questionner directement les individus concernés.

2.3.3 Le bien-être perçu à l'école

Le concept de bien-être peut paraître très abstrait et subjectif. Ainsi, ce dernier demeure difficile à définir puisqu'il inclut plusieurs dimensions se rapportant au contexte dans lequel on l'étudie. Dans leur rapport sur la qualité de vie à l'école publié par le Centre national d'évaluation du système scolaire (Cnesco), Florin et Guimard (2017) distinguent deux conceptions du bien-être dans les différentes études recensées : la conception eudémonique et la conception hédonique. La conception eudémonique révèle des aspects plus psychologiques. Elle s'intéresse au processus qui permet cet accès au bien-être. Elle est plus objective et mesurable. Elle met l'accent sur ce que font les individus, sur la signification de leurs actes et sur leur implication. La conception hédonique quant à elle reflète une nature plus subjective et plus difficilement mesurable. Elle fait référence à des composantes plus affectives telles que le plaisir, la satisfaction, le bonheur. Toujours selon ces mêmes auteurs, l'approche la plus utilisée en recherche serait la conception hédonique. Pour la mettre en contexte scolaire, les chercheurs prônant ce courant de pensée arrivent à un consensus en définissant le bien-être des élèves à l'école comme étant « l'évaluation cognitive et affective faite par l'élève de la satisfaction globale des expériences qu'il vit dans ce contexte » (Florin et Guimard, 2017, p.20). De fait, le bien-être perçu à l'école

engloberait, toujours selon Florin et Guimard (2017), trois composantes : la satisfaction scolaire (apprentissages, relations maître/élève, relations avec les pairs), les affects positifs (se sentir détendu, à l'aise, heureux) et les affects négatifs (se sentir déprimé, bouleversé, ennuyé) (Florin et Guimard, 2017, p.20-21). Il est donc impératif de tenir compte à la fois des caractéristiques du domaine scolaire et des spécificités de l'expérience vécue par l'élève (Tangen, 2009).

Même s'il existe plusieurs manières de concevoir le bien-être, de nombreuses recherches se sont affairées à établir une mesure à partir d'indicateurs proposés aux participants selon différentes échelles (Rapley, 2003). La toute première échelle multidimensionnelle servant à mesurer le degré de satisfaction des élèves à l'école serait celle d'Epstein et McPartland en 1976. Elle comportait 27 items regroupés en trois grandes catégories : la satisfaction envers l'école, l'engagement dans le travail scolaire et les réactions positives avec les professeurs (Florin et Guimard, 2017, p.25). Cet outil de mesure multidimensionnel a inspiré plusieurs chercheurs depuis. Bien qu'il y ait eu un intérêt grandissant pour ce thème dans les dernières années, Proctor et ses collaborateurs (2009) affirment que les recherches sur le bien-être scolaire des élèves sont peu nombreuses. Cependant, les quelques études menées démontrent un lien positif entre le bien-être de l'élève à l'école et son bien-être sur sa vie en général (Florin et Guimard, 2017, p.29).

D'ailleurs, plusieurs modèles ont été utilisés dans ces recherches. Selon différents auteurs, le nombre de dimensions ciblées pour explorer le bien-être des enfants à l'école varie.

Selon Dupuis et Martel (2005), les chercheurs distinguent entre trois et huit dimensions principales. Ces dimensions ne dépendent pas d'un modèle théorique clairement défini, mais sont essentiellement

distinguées pour servir de repères conceptuels dans l'élaboration d'instruments de mesure (Coudronnière, 2016, p.76).

Ainsi, nous avons choisi de présenter ici deux modèles qui offrent une approche multidimensionnelle et qui ont permis à quelques chercheurs de mesurer le bien-être perçu à l'école. Tout d'abord, le modèle utilisé en 2015 par le Programme d'Évaluation Internationale des Élèves (*PISA : Programme for International Student Assessment*) comporte quatre dimensions en interaction les unes avec les autres. Ce dernier, détaillé plus bas dans le tableau 2.2, amène quelques exemples de manifestations se rattachant à chacune des dimensions psychologique, sociale, cognitive et physique.

Tableau 2.2 Les dimensions au bien-être perçu à l'école selon le PISA

| DIMENSIONS | MANIFESTATIONS |
|----------------------|--|
| PSYCHOLOGIQUE | Estime de soi, motivation, sentiment de compétence |
| SOCIALE | Relations avec les pairs, l'enseignant et la famille |
| COGNITIVE | Apprentissages, sentiment d'efficacité, engagement |
| PHYSIQUE | Saines habitudes de vie |

Enquête du PISA en 2015 traduction libre (OECD, 2017, vol : III, p.62-63)

Le second modèle, présenté dans le tableau 2.3, correspond à celui de Kong (2008). Ce modèle est une reprise de l'échelle d'Epstein et Mc Patland en 1976. Ce dernier est multidimensionnel et compte cinq dimensions.

Tableau 2.3 Les dimensions de la qualité de vie scolaire selon KONG (2008)

| DIMENSIONS | EXEMPLES DE CRITÈRES |
|---|--|
| RELATION MAITRE-ÉLÈVES | Sentiment que mon enseignant est juste, agit comme un guide, est patient avec moi, est à l'écoute de mes besoins, est aidant |
| SENTIMENT D'ACCOMPLISSEMENT | Satisfaction face au travail demandé, fierté face à la réussite |
| INTÉGRATION SOCIALE | Bonne entente avec les collègues de classe, sentiment de confiance, popularité, regard des autres sur soi |
| INTÉRÊT POUR LES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE | Intérêt face à la tâche, satisfaction face aux activités proposées en classe, choix selon les intérêts |
| SATISFACTION GÉNÉRALE ENVERS L'ÉCOLE | Aimer venir à l'école chaque jour, se sentir bien à l'école, avoir hâte d'y revenir |

Modèle selon Kong (2008) (traduction libre) (Florin et Guimard, 2017, p.26)

Ces deux modèles nous semblent intéressants à explorer puisqu'ils englobent plusieurs dimensions subjectives et individuelles. De plus, ceux-ci permettent une plus grande ouverture pour le chercheur quant aux différents thèmes à examiner en lien avec les propos recueillis.

En effet, selon Coudronnière (2016) :

Le bien-être subjectif représente une donnée essentielle de la qualité de vie évaluée par une mesure auto-évaluative recueillant le point de vue de l'individu. Il ne peut se confondre avec le bien-être matériel qui est essentiellement objectif (p.68).

Ainsi, celle-ci affirme que cette conception subjective a conduit de nombreux chercheurs à considérer le point de vue des enfants puisque celui-ci est le mieux placé pour s'exprimer par rapport à son vécu.

La présence des enfants dans le milieu scientifique n'est donc pas à négliger. À cette fin, nous croyons qu'il est essentiel de donner la parole aux enfants qui présentent des besoins éducatifs particuliers pour améliorer la situation quant à leur inclusion dans les milieux dits « ordinaires ». En les écoutant et en nous basant sur leur vécu, nous pourrions possiblement apporter des pistes de solutions pour améliorer leur bien-être à l'école.

En somme, la littérature démontre que les chercheurs qui désirent collaborer avec des enfants doivent rester sensibles et user d'ouverture et de flexibilité dans leur approche avec eux (Caldairou-Bessette, 2017; Tangen, 2009). Ils doivent utiliser des méthodes concrètes et liées au vécu de l'enfant. Des outils visuels seraient à privilégier pour permettre à l'enfant de s'ouvrir, de se rappeler et de dialoguer sur sa propre expérience (Caldairou-Bessette, 2017; Clark, 2010; Goodley et Clough, 2004; Tangen, 2009). Certaines méthodes, comme le dessin ou le jeu, seraient plus adaptées pour les jeunes enfants alors que d'autres, comme la photographie ou la vidéo, correspondraient davantage aux besoins des sujets plus âgés (Grenn, 2012, Niemi *et al.*, 2015).

Dans le cadre de la présente recherche, l'objectif principal est de comprendre, d'après le point de vue d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme, quels sont les facilitateurs et les obstacles à leur bien-être lorsqu'ils s'engagent dans un projet en équipe au sein d'une école alternative.

De fait, les objectifs spécifiques que nous essayons d'atteindre sont :

- 1- Déterminer le rôle et les besoins de l'élève dans son projet réalisé en équipe;
- 2- Identifier les éléments de l'environnement scolaire physique et humain qui constituent des obstacles ou des facilitateurs quant au bien-être de l'élève lorsqu'il réalise un projet en équipe;

- 3- Comprendre comment les obstacles et les facilitateurs quant au bien-être de l'élève agissent dans les différentes étapes de son projet afin de proposer des ajustements.

Ainsi, nous prenons en compte la perception et le vécu d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme pour faire ressortir leurs besoins spécifiques dans le but d'aider les différents intervenants à mieux accompagner et inclure ces élèves à travers les différentes étapes de leur projet. Rappelons ici que le bien-être de l'élève est au cœur du développement global de l'enfant prôné par les écoles alternatives (REPAQ 2008, 2013) et les différentes pédagogies de l'inclusion. C'est ce bien-être qui stimule le goût d'apprendre chez l'élève et lui permet de s'engager pleinement dans ses apprentissages.

Nous sommes conscients que de grands défis méthodologiques s'imposent dans cette recherche. Ce faisant, nous avons choisi d'utiliser des outils de collecte variés et novateurs adaptés aux besoins de ces élèves.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre vise à décrire la méthodologie empruntée pour cette étude. D'emblée, son devis est présenté afin de comprendre la logique dans laquelle cette étude de cas s'inscrit, soit les perceptions d'élèves de la fin du primaire ayant un trouble du spectre de l'autisme lorsqu'ils réalisent un projet en équipe dans une école alternative. Les choix épistémologiques et méthodologiques seront d'abord définis. La procédure de recherche sera ensuite exposée. Cette section détaillera les outils de collecte de données utilisés, le traitement et l'analyse thématique des données, la méthode de sélection et de recrutement des participants ainsi que les considérations éthiques retenues.

3.1 Choix épistémologiques et méthodologiques

Tel que mentionné précédemment, cette recherche de type exploratoire s'inscrit dans le paradigme de la recherche qualitative s'inspirant d'un courant interprétatif et ethnographique (Aubin-Auger *et al.*, 2008). Celle-ci est construite à partir de perceptions individuelles et elle prend la forme d'interprétations de la réalité propre à un contexte particulier. Cette approche de recherche constitue un processus d'interaction entre le chercheur et le sujet. Elle tient compte de la globalité des êtres

humains et de leur expérience de vie. Le chercheur qui adopte cette posture vise à comprendre un phénomène observé dans son contexte naturel et tient compte de la signification donnée par le sujet sur ses actions (Fortin, 2010, p.26). Ici, nous tenterons de comprendre comment l'inclusion des élèves ayant un TSA se vit à travers la pédagogie par projets en partant du point de vue des élèves qui évoluent dans ce type d'école, en centrant notre attention sur leur bien-être.

Rappelons-nous le contexte spécifique dans lequel cette étude de cas a été menée. Les participants, en dernière année de primaire, soit en 6^e année, fréquentaient une école alternative depuis la maternelle. Ils ont donc évolué durant sept ans dans une pédagogie par projet. Durant de nombreuses années, ils ont réalisé d'un à deux projets par an, seuls ou en équipe. Ils ont été accompagnés par leur enseignante et par des parents coéducateurs à travers les différentes étapes de leur projet. Depuis quelques années, les enseignants et les parents coéducateurs de ce milieu soulèvent des défis importants lorsqu'ils accompagnent des équipes de projet qui incluent un élève ayant un TSA. Cette recherche tente d'identifier et de comprendre, du point de vue des élèves ayant un TSA, les obstacles et les facilitateurs à leur bien-être lorsqu'ils réalisent un projet en équipe.

3.2 Étude de cas

La méthodologie qui a été préconisée pour cette recherche est l'étude de cas. Celle-ci vise à comprendre le phénomène étudié, dans son contexte naturel (Gagnon, 2012). Cette méthode souvent mise à contribution en éducation comporte de nombreux avantages pour le chercheur. Selon Karsenti et Demers (2018), un avantage important de cette approche est de :

[...]fournir une situation où l'on peut observer l'interaction d'un grand nombre de facteurs, ce qui permet de saisir la complexité et la richesse des situations sociales (Karsenti et Demers, 2018, p.289)

Elle peut autant être utilisée dans une recherche de type qualitatif que quantitatif. Selon ces auteurs, les principaux protagonistes de cette méthode de recherche sont Merriam (1988), Stake (1995) et Yin (1994). Bien que ceux-ci utilisent tous cette approche méthodologique, ces derniers se distinguent toutefois dans leurs positions épistémologiques, leurs méthodes et leurs approches (Karsenti et Demers, 2018). Yin se positionne davantage vers un pôle positiviste et utilise une approche plus descriptive et empirique qui amène vers une généralisation ou une vérification de l'hypothèse de départ. Merriam, quant à elle, se situe davantage dans un pôle interprétatif. Cette dernière utilise une approche plus inductive et exploratoire et s'intéresse à la compréhension du phénomène humain. Les résultats de cette approche sont plutôt holistiques et descriptifs. Enfin, Stake se situe plutôt entre les deux avec une approche empathique et interprétative qui vise une compréhension du phénomène et une généralisation dite « naturaliste ».

Pour cette recherche, nous avons opté pour l'approche inductive et exploratoire de Merriam (1995) qui s'intéresse au « pourquoi » et au « comment » d'un phénomène en se basant sur des expériences personnelles. Cette chercheuse précise qu'avec cette approche, les hypothèses de recherche émergent tout au long du processus. Celle-ci permet une vision holistique (globale) du phénomène étudié, car elle donne accès à des connaissances sur le plan du comportement, des sentiments et des interactions entre les participants. Aussi, cette dernière fournit une analyse plus complète des résultats en tenant compte du contexte dans lequel évoluent les sujets. En contrepartie, cette

approche implique des limites que le chercheur ne peut ignorer. Les résultats ne reposent pas sur la généralisation, mais plutôt sur la transférabilité à d'autres milieux, ce qui nécessite une description exhaustive de chaque cas et de son contexte pour que le lecteur puisse tracer des parallèles avec d'autres cas rencontrés dans sa propre expérience (Gagnon, 2012). La présente recherche s'intéresse aux représentations de deux élèves de 11 ans ayant un TSA en regard à leur bien-être lorsqu'ils réalisent un projet en équipe.

Afin d'avoir accès à ces données, trois outils de collecte ont été retenus : l'observation en situation, l'entretien avec rétroaction vidéo et la rédaction d'un journal de bord. Ces outils offrent tous la possibilité à la chercheuse d'être en contact direct avec les participants dans leur environnement.

3.3 Sélection et recrutement des participants

Cette recherche s'est effectuée dans une école alternative de niveau primaire. La principale approche pédagogique de cette école est la pédagogie par projet. Les participants ciblés étaient des élèves du 3^e cycle du primaire (5^e-6^e année). Ce critère reposait sur le fait que les élèves ciblés avaient une assez bonne expérience avec cette pédagogie. De plus, les participants devaient avoir un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme.

La période de recrutement a débuté le 11 avril 2019, immédiatement après avoir reçu l'approbation du comité éthique (*voir Appendice A*). Dans un premier temps, les enseignantes ainsi que la direction de l'école ont été rencontrées pour se prononcer sur leur intérêt face à la réalisation de cette étude dans leur classe. Ensuite, les parents des

élèves du 3^e cycle ont reçu une lettre d'information pour expliquer les raisons de l'étude et les critères éthiques à respecter. Le vrai sujet de l'étude n'a pas été révélé à l'ensemble des élèves pour protéger la confidentialité des participants. La lettre générale stipulait que la chercheuse irait en classe durant huit semaines à raison de 2 heures par semaine et filmerait les périodes réservées au projet collectif dans le but de connaître les obstacles et les facilitateurs au bien-être des élèves lorsqu'ils réalisent un projet en équipe (*voir Appendices B et C*). En effet, comme les séances d'observations ont été filmées pour permettre de la rétroaction vidéo lors des entretiens, nous devons avoir l'approbation de tous les élèves du cycle et de leurs parents pour la prise d'images vidéo. Il est important de souligner que les vidéos enregistrées ont servi uniquement de support mnémotechnique pour permettre aux élèves de se souvenir de tous les moments vécus durant chacune des périodes de projet. Elles n'ont été utilisées que pour l'analyse des données. Seuls la chercheuse, les directions de recherche et les élèves participants ont visionné les bandes vidéo. Pour cette étape, 63 parents sur 65 ont accepté la prise d'images vidéo de leur enfant et ont signé une autorisation écrite.

En ce qui concerne les participants, cinq élèves répondaient aux critères précédemment énoncés et pouvaient participer à l'étude dans la mesure où leurs parents étaient d'accord et signaient le formulaire de consentement. Ces familles ont été rencontrées individuellement pour leur expliquer le processus de recherche (*voir Appendice D*). Les élèves devaient accepter, sur une base volontaire, de participer à l'étude et aux différentes activités qui en découlaient (journaux de bord, entretiens). Parmi les cinq élèves admissibles, seulement deux ont manifesté le désir de participer. Ainsi, nous avons suivi deux participants, Francis et Emma⁶, à travers les différentes étapes de leur projet collectif.

⁶ Pseudonymes utilisés pour respecter l'anonymat des participants

3.4 Procédure de recherche

Dans la littérature, lorsque l'étude de cas est utilisée comme méthode de recherche, il est fortement recommandé d'utiliser la triangulation méthodologique. Celle-ci permet d'observer l'objet d'étude sous plusieurs angles et d'y porter un regard différent pour en dresser un portrait plus juste (Karsenti et Demers, 2018; Savoie-Zajc, 2009).

De ce fait, la chercheuse a opté pour trois outils distincts de collecte de données. D'abord, la chercheuse a effectué des séances d'observation en situation filmées en classe. Ensuite, elle a animé des entretiens individuels avec rétroaction vidéo avec les participants. Enfin, durant tout le processus de collecte de données, elle a noté ses observations dans un journal de bord qu'elle a ensuite consignées dans des grilles. Les enfants, quant à eux, ont eu la possibilité de s'exprimer de deux façons différentes. Ils ont commenté leur expérience vécue à l'aide d'extraits vidéo lors des entretiens et ils ont mis par écrit leurs impressions dans un journal de bord (*voir Appendice E*). Ces méthodes seront décrites dans les sous-sections qui suivent.

Par ailleurs, quelques études menées auprès de populations vulnérables (Cai *et al.*, 2015; Caldairou-Bessette, 2017; Flakmer *et al.*, 2012), comme des enfants ou des élèves à besoins particuliers, font état de quelques difficultés rencontrées lors de la collecte des données. Ces recherches nous ont permis de mieux anticiper les obstacles à venir. L'une des difficultés qui ressort entre autres chez les élèves ayant un TSA réside dans le fait que ceux-ci ne désireraient pas être différents des autres et ne voudraient pas paraître comme s'ils avaient une maladie (Cai *et al.*, 2015, p.35). De plus, ces derniers auraient une perception de leur expérience scolaire plutôt négative. En effet, ils se sentiraient plus insécures dans leur école et moins bien compris par leur enseignant. Enfin, ils vivraient du rejet et de l'intimidation par les autres élèves du

groupe (Flakmer *et al*, 2012, p.200). Ainsi, il a été très important, lors de nos visites sur le terrain, d'aborder les participants de manière éthique en respectant la confidentialité de leurs propos et en réalisant nos entretiens de manière individuelle. À cette fin, nous n'avons pu divulguer aux autres élèves du cycle les vraies raisons de notre présence, ni le but réel de l'étude.

Le tableau suivant regroupe toutes les informations générales de cette recherche. Ce dernier pourra servir de guide au lecteur afin de situer les différents participants et les différents intervenants.

Tableau 3.1 Informations générales sur la recherche

Informations générales sur la recherche

| | |
|--|---|
| Objectifs | <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les perceptions du rôle de l'élève ayant un TSA lorsqu'il réalise un projet en équipe - Comprendre les perceptions des besoins de l'élève ayant un TSA lorsqu'il réalise un projet en équipe - Identifier les obstacles et les facilitateurs à la réussite du projet de l'élève ayant un TSA |
| Méthodologie | <p>Étude de cas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Phénomène : la perception des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme quant à leur bien-être lorsqu'ils réalisent un projet en équipe - Cas : deux élèves ayant un TSA de 6^e année à l'école Beauséjour |
| Contexte de la recherche | <p>École alternative Beauséjour</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grande région de Montréal - Milieu socio-économique moyen (indice de défavorisation 6) - École visitée de la mi-avril à la mi-juin 2019 |
| Participants | <p><i>Participants directs :</i></p> <p>Cas 1 : Emma (élève de 11 ans) Cas 2 : Francis (élève de 11 ans)</p> <p><i>Participants indirects :</i></p> <p>Enseignantes titulaires : Myriam, Valérie et Anna TES : Nathalie Adulte accompagnateur : Mère de Francis</p> |
| Méthodes de collecte de données | <ul style="list-style-type: none"> - Observation en situation (en classe) - Entretiens avec rétroaction vidéo - Journal de bord de l'élève |
| Méthode d'analyse de données | <ul style="list-style-type: none"> - Analyse thématique |

3.4.1 Observation en situation

La démarche d'observation choisie pour cette étude a été l'observation en situation aussi appelée « l'observation participante ». Fréquemment utilisée dans les domaines de l'anthropologie et de la sociologie à la fin du XIXe siècle, elle a été délaissée pour faire place à des méthodes quantitatives dites plus objectives. Ce n'est que vers 1950 que cette approche a refait surface (Philip et De Battista, 2012a). Celle-ci permettait une meilleure compréhension de la situation étudiée ainsi qu'une meilleure connaissance des sujets et du milieu naturel dans lequel ils évoluent (Flakmer *et al*, 2012, p.200). Cette approche plus complète permet au chercheur de s'intégrer au milieu. La participation du chercheur est donc essentielle dans cette démarche qui vise à comprendre plus en profondeur le phénomène étudié (Martineau, 2005).

D'ailleurs, il existe une multitude de définitions associées à la démarche d'observation en situation. Cependant, Martineau (2005) a tenté d'émettre sa propre définition. Cette dernière demeure englobante et claire pour faciliter la compréhension du lecteur. Il la définit comme « un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux mêmes où ils se déroulent. » (Martineau, 2005, p.6). Le chercheur qui utilise cette approche se doit d'être ouvert, flexible, d'avoir de l'empathie et une bonne capacité d'écoute. Celui-ci doit aussi tenir compte de ses propres caractéristiques personnelles qui pourraient induire ou influencer la collecte de données.

Martineau précise quatre postures possibles du chercheur lors d'observation en situation. La première est le « participant complet ». Ce dernier n'est pas connu du groupe étudié. Il s'immerge dans la communauté de façon clandestine. Il participe aux activités du groupe, mais ne souhaite en aucun temps être repéré. La seconde posture

est le « participant observateur ». Le chercheur adoptant cette posture est connu du groupe. Il fait partie de la communauté et sa présence est naturelle au sein du groupe. La troisième posture est l'« observateur participant ». Celui-ci est intégré au groupe, mais il est un membre externe à la communauté. Son statut de chercheur est connu du groupe. La dernière posture est celle de l'« observateur complet ». Ce dernier reste en retrait. Son statut est connu du groupe, mais il n'intervient pas et n'interagit pas avec les participants (Martineau, 2005; Philip et De Battista, 2012a).

Dans cette approche, Martineau (2005) aborde la notion de grilles et de techniques de prise de notes pour colliger et analyser les données recueillies. Si cet auteur émet une mise en garde quant à l'utilisation de ces grilles, il confirme également que leur utilisation est essentielle pour mieux guider le chercheur dans ses observations. D'abord, le chercheur devrait utiliser une « grille d'approche » qui permet de situer les lieux et de cibler les caractéristiques du milieu. La seconde est la « grille systématique ». Celle-ci permet d'identifier les dimensions du phénomène à observer. Cette dernière demeure très importante pour le chercheur, car elle servira de balises pour le futur cadre d'analyse. Toutefois, l'attention du chercheur ne doit pas s'attarder exclusivement à ces grilles. Il doit demeurer ouvert à toutes les situations imprévues qui pourraient survenir (Martineau, 2005; Philip et De Battista, 2012a).

Somme toute, la méthode d'observation en situation demeure une avenue très révélatrice pour le chercheur qui veut comprendre un phénomène plus en profondeur et prendre part à l'action sur le terrain. Toutefois, cette approche est exigeante et comporte des limites dont il faut tenir compte dans l'interprétation et l'analyse des résultats. En effet, si les caractéristiques du chercheur (sexe, âge, ethnie, valeurs, etc.) peuvent être un biais à la recherche (Lignier, 2008), quelques limites peuvent aussi venir interférer dans les résultats. D'abord, selon la posture choisie, il est difficile d'être à la fois observateur et acteur. Si la posture de l'observateur participant est choisie, il

faut que le chercheur utilise d'autres outils pour pouvoir prendre du recul. L'enregistrement audio ou vidéo pourrait être une solution utilisée pour permettre un visionnement de la scène observée (Philip et De Battista, 2012a). Aussi, selon d'autres postures comme l'observateur complet, les sujets peuvent se sentir intimidés par la présence d'un étranger ou par la présence d'une caméra si les observations sont filmées. Ceci affecte donc le contexte naturel du milieu. Enfin, les résultats provenant de ce type d'approche sont souvent très subjectifs et hétérogènes, ce qui rend leur traitement plus difficile (Martineau, 2005).

Dans le cadre de cette recherche, la posture choisie a été celle du participant observateur. Comme la chercheuse est enseignante à cette école depuis plusieurs années, sa présence dans les classes était naturelle. Elle était connue de tous les élèves et du personnel, alors l'étape de prise de contact avec le terrain avait déjà été réalisée et sa présence n'a pas affecté le contexte réel du milieu. La chercheuse a utilisé un journal de bord pour colliger les notes prises durant les périodes d'observation. Par la suite, ces notes ont été reportées dans des grilles, inspirées du modèle de Martineau (2005) pour faciliter le traitement et l'analyse des données (*voir Appendice F*). Certaines catégories étaient préétablies pour orienter le regard de la chercheuse, mais cette dernière est restée très ouverte et attentive aux nouvelles catégories qui ont émergé du contexte naturel observé.

L'observation sur le terrain a été effectuée à raison de deux périodes chaque semaine, soit le mardi (2h) et le jeudi (1h) pour une période de huit semaines. Ainsi, il y a eu douze périodes d'observations réparties selon les différentes étapes du projet collectif. Ces moments d'observation sont détaillés dans la figure 3.1 suivante.



Figure 3.1 Échéancier du projet collectif et moments d'observation

Durant ces moments d'observations, deux caméras ont été utilisées pour capter l'ensemble des échanges et des interactions entre les élèves et les enseignants. Au départ, les élèves étaient tous regroupés dans un seul local (classe de Myriam), car l'étape du choix du thème se vivait en assemblée générale. Par la suite, des sous-groupes ont été créés, alors les élèves étaient dispersés dans six locaux différents. Les deux participants faisaient partie du même sous-groupe, alors ils étaient la plupart du temps dans le même local (classe d'Anna). Ceci a grandement facilité le positionnement des caméras et de la chercheuse. Cependant, de par la nature du projet et l'interdépendance des équipes entre elles, les participants ont été amenés à consulter d'autres équipes et à fréquemment changer de local. Nous avons cru bon dresser un portrait physique des locaux (Figure 3.2) utilisés par les différentes équipes afin que le lecteur puisse correctement visualiser l'aménagement de l'espace.

| | | | |
|---|--|--|--|
| Classe de Valérie Équipe des décors | Classe de Myriam Assemblée générale <u>ou</u> Équipe des œuvres | | |
| Corridor | | | |
| Salon du personnel Équipe des œuvres | Local commun 1 Équipe de publicité Équipe du budget | Classe d'Anna Équipe d'animation Équipe d'éclairage et effets sonores | Local commun 2 Équipe de la mise en scène |

Figure 3.2 Plan d'aménagement des locaux pour le projet collectif

De ce fait, il était fréquent que les participants se déplacent de la classe d'Anna au local commun 1 ou 2 pour discuter avec les élèves de l'équipe de la mise en scène ou du budget et qu'ensuite, ils retournent dans la classe de Myriam pour demander des informations à quelques élèves de l'équipe des œuvres. Tous ces déplacements ont demandé des ajustements de la part de la chercheuse puisqu'elle devait suivre discrètement les participants d'un local à l'autre. La chercheuse a donc été constamment en mouvement pour ne pas permettre aux autres élèves d'identifier les deux participants et conserver la confidentialité. Parfois, les deux participants se retrouvaient dans deux locaux différents, alors il devenait impossible pour la chercheuse d'observer les deux participants en même temps. Les deux caméras positionnées dans la classe d'Anna et le local commun 1 lui ont permis de visionner les bandes vidéo captées dans chaque local durant la période et de compléter les grilles d'observations. Le visionnement de ces vidéos a également permis d'organiser et de cibler des éléments pour les entretiens la semaine suivante.

3.4.2 Entretiens avec rétroaction vidéo

Comme mentionné précédemment, les différents outils permettant de donner la parole aux élèves demeurent très pertinents dans le milieu des recherches en sociologie de l'éducation (Guérin *et al.* 2006; Mitra, 2009; Tochon, 1996; Veyrunes, 2011). L'entretien avec rétroaction vidéo figure comme une technique utilisée et validée auprès des enfants dans plusieurs de ces études (Guérin *et al.*, 2006; Moussay et Flavier, 2014; Veyrunes, 2011). Cette démarche implique que les sujets soient filmés, à l'aide d'une caméra, durant leur activité en classe. Par la suite, lors d'une rencontre avec le chercheur, le participant peut analyser les bandes vidéo et commenter son expérience. L'objectif de cette approche est « d'aider l'acteur à développer la signification des actions à partir de ce qu'il se voit faire, ce qu'il y a à faire, ce qu'il voudrait faire, ce qu'il aurait pu faire et ce qui serait à refaire » (Moussay et Flavier, 2014, p.100). Selon Tochon (1996), les trois principales fonctions de la rétroaction vidéo sont de « stimuler le rappel des pensées interactives du sujet; susciter la prise de conscience du sujet; partager la réflexion-sur-l'action » (Tochon, 1996, p.467).

Ces trois fonctions nous rappellent les éléments essentiels à respecter, énoncés par Tangen (2009) lorsque nous effectuons une recherche avec des enfants à besoins particuliers. Ces derniers doivent avoir accès à des approches concrètes, visuelles, ouvertes et sensibles au contexte pour qu'ils se sentent bien et puissent s'exprimer librement. Malgré le fait que la majorité des études citées plus haut aient été réalisées avec des adultes ou des adolescents (11-15 ans), l'entretien avec rétroaction vidéo nous apparaissait tout de même très pertinent à utiliser avec les participants de notre étude étant donné leur âge (11 ans) et leur facilité à s'exprimer pour tenir de courtes discussions.

Cependant, Guérin et ses collaborateurs (2006) indiquent trois conditions nécessaires pour que cette approche soit opérationnelle et pour éviter les biais. La première condition serait les « conditions langagières et culturelles du consensus » (p.16). Celle-ci renvoie au fait que le chercheur doit parler le même langage et provenir de la même culture que les acteurs. Dans le cadre de cette recherche, cette condition a été respectée par le fait que la chercheuse enseigne à la même école que les sujets depuis 10 ans. Elle était donc connue des élèves et un lien de confiance était déjà établi entre eux. De plus, celle-ci connaissait le contexte de l'école alternative et maîtrisait les étapes de la pédagogie par projet à laquelle s'intéresse cette recherche. La deuxième condition réside dans « la confiance mutuelle entre les acteurs et les observateurs-interlocuteurs » (p.17). Cette condition vise le respect des normes éthiques propres au cadre contractuel de la recherche, soit des informations complètes sur l'étude, le respect de l'anonymat des participants, l'aspect volontaire de la participation à la recherche, l'accès aux données recueillies et la confidentialité des données. Cette condition a également été respectée avec l'obtention du certificat éthique émis par le comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants de l'Université du Québec à Montréal le 8 avril 2019. La troisième condition est celle liée aux « conditions matérielles de l'interrogation » (p.17). Cette dernière fait référence à « la richesse des données soumises à l'évocation » et à « la proximité des lieux et du temps » (p.17). Ici, les périodes d'activité en classe ont été filmées. Les prises de vue incluaient les élèves qui ont manifesté le désir de participer à la recherche et aux entretiens. Cette méthode a permis aux participants de mieux se rappeler les différents moments de leur expérience vécue (Veyrunes, 2011).

Concrètement, dans le cadre de cette recherche, les entretiens avec rétroaction vidéo se sont déroulés dans le bureau de la direction⁷, de manière individuelle. Notre intention

⁷ La direction était absente tous les mardis et jeudis après-midi et a consenti à prêter son bureau pour les entretiens.

était de réaliser les entretiens le jour suivant les deux périodes d'observations, puisque Veyrunes (2011) suggérait qu'avec des enfants, il était préférable de réaliser l'entretien le plus près possible de la situation vécue en classe. Cependant, nous avons dû nous en remettre aux disponibilités des élèves et aux locaux disponibles. Alors, les entretiens se sont faits lors de moments libres ou durant les heures de classe, selon l'approbation des enseignantes, après trois ou quatre périodes d'observations (voir les dates dans le tableau 3.2). Dans son protocole de recherche, Veyrunes (2011) proposait une durée approximative de 20 minutes avec des élèves de 10-11 ans. Dans le contexte de notre recherche, il y a eu quatre entretiens réalisés avec chacun des participants. Chaque entretien a duré entre 25 et 40 minutes. Lors de ces rencontres, la chercheuse lançait une question ouverte pour que l'élève puisse raconter différents moments vécus lors des dernières périodes de projet. Ensuite, elle guidait la discussion en présentant des passages vidéo (déjà sélectionnés) de la dernière période de projet vécue en classe. L'élève pouvait aussi arrêter le visionnement au moment de son choix pour raconter un événement. Ensuite, elle posait des questions ouvertes au participant, en lien avec les extraits visionnés, pour ouvrir le dialogue et permettre à l'élève de raconter ce qu'il avait vécu. Des canevas d'entretiens ont préalablement été conçus en lien avec le modèle du bien-être perçu à l'école de Kong (2008). Ce modèle multidimensionnel est une reprise de l'échelle d'Epstein et Mc Patland de 1976 (Florin et Guimard, 2017, p.26). Ce dernier regroupe 5 dimensions : la relation maître-élève, le sentiment d'accomplissement, l'intégration sociale, l'intérêt pour les activités d'apprentissage et la satisfaction générale envers l'école (traduction libre). Bien que ces dimensions n'aient pas été suivies exhaustivement, elles ont permis de créer des canevas d'entretiens en lien avec les étapes du projet. Elles ont également été utilisées pour élaborer les questions du journal de bord des élèves.

Malgré ces lignes directrices, les discussions lors des entretiens sont demeurées très ouvertes et les dimensions du modèle de Kong (2008) n'ont servi que de guides pour

la chercheure qui réalisait des entretiens non directifs pour la première fois. Les notions d'ouverture, de flexibilité et de sensibilité, tel que Tangen (2009) le suggère, ont été respectées et ont permis à l'élève de parler de son vécu.

Le tableau 3.2 illustre bien le parallèle effectué entre les étapes du projet, les dimensions du bien-être perçu à l'école selon Kong (2008) et les pistes de questionnements des entretiens et des journaux de bord.

Tableau 3.2 Canevas d'entretiens et calendrier des entretiens

Phrase de départ : *Raconte-moi comment s'est déroulée cette étape de ... ?*

| Activités de l'élève | Dimensions touchées | Pistes de questionnements (Relances) |
|--|--|---|
| Étape 1 Choix et Planification Entretien 29-04-2019 | Choix du sujet Motivation liée au choix (Intérêt pour les activités d'apprentissage) | <i>Pourquoi as-tu choisi ce sujet ? Qu'est-ce qui te motive à travailler sur ce sujet ?</i> |
| | Équipes Acceptation des coéquipiers (Intégration sociale) | <i>Es-tu à l'aise avec les partenaires de ton équipe ? Es-tu satisfait de la composition de ton équipe ? Es-tu satisfait du moyen choisi ? Pourquoi ?</i> |
| | Plan Confrontation des idées (Intégration sociale) Organisation du travail (Intérêt pour les activités d'apprentissage) | <i>Comment s'est vécue la répartition du travail ?</i> |
| | Échéancier Rôle dans l'équipe (Sentiment d'accomplissement) Aide de l'enseignant(parent) (Relation maître-élève) | <i>Quel est ton rôle dans l'équipe ? Te sens-tu à l'aise avec ce rôle ? Quelqu'un t'a aidé à faire ton choix ?</i> |
| Étape 2 Réalisation Entretien 14-05-2019 | Coopération (Intégration sociale) | <i>Que conserverais-tu ? Que changerais-tu ? Que s'est-il passé à tel moment ? Comment t'es-tu senti lorsque ... ?</i> |
| | Réalisation Aide de l'enseignant(parent) (Relation maître-élève) Environnement (Physique) | <i>Quand tu as discuté avec ..., de quoi avez-vous parlé ? Est-ce qu'il y a un adulte qui t'a aidé ? Qu'est-ce qui t'a aidé ? Comment trouves-tu ton environnement de travail ?</i> |
| Étape 3 Présentation Entretien 23-05-2019 | Pratique Communication (Intérêt pour les activités d'apprentissage) | <i>Comment te sens-tu à l'idée de devoir présenter ton projet aux autres ? Comment pourrions-nous t'aider à surmonter ce défi ?</i> |
| | Présentation Aisance devant public (Sentiment d'accomplissement) | <i>Comment te sens-tu lorsque tu présentes devant les gens ? Qu'est-ce qui pourrait t'aider à te sentir mieux ?</i> |
| Étape 4 Évaluation Entretien 11-06-2019 | Auto-évaluation Reconnaître les moments de bien-être Nommer forces/défis (Satisfaction générale envers l'école ou le projet) | <i>Si nous regardons les différentes étapes de ton projet, peux-tu me nommer tes moments préférés ? Pourquoi ces moments représentent de bons souvenirs pour toi ? Peux-tu me nommer les moments plus difficiles ? Pourquoi ces moments représentent des défis pour toi ? Si on te donnait la chance d'améliorer le processus de projet pour que tu te sentes mieux, quels conseils pourrais-tu nous donner ?</i> |

L'entretien avec rétroaction vidéo permet donc un recueil de données de l'activité en classe. Il favorise cet accès au vécu des élèves en leur permettant d'avoir recours à des

traces audiovisuelles pour se souvenir de leur propre expérience passée (Moussay et Flavier, 2014; Veyrunes, 2011).

3.4.3 Journal de bord de l'élève

Le dernier outil de collecte de données qui a été utilisé était le journal de bord de l'élève. L'utilisation d'un journal de bord a permis de documenter les moments où la chercheuse n'était pas présente en classe pour observer les périodes de projet. Ce dernier offre également un angle différent aux perceptions des élèves. Une diversité de moyens a été offerte aux élèves pour l'élaboration de leur journal de bord dans le but de respecter leurs capacités et leurs besoins. Comme ils avaient tous accès à des ordinateurs portables, la chercheuse envoyait les questions du journal de bord dans un document collaboratif en ligne. Ensuite, chaque élève y répondait soit par écrit ou en enregistrant sa voix. Seules la chercheuse et l'enseignante titulaire avaient accès aux réponses de l'élève. L'objectif de l'activité était de recueillir ses impressions, tout de suite après la période de projet. Ce journal de bord faisait partie du travail demandé par les enseignantes pour tous les élèves du cycle. De cette manière, celui-ci ne représentait pas une surcharge de travail pour les participants. Des pistes de réflexions et de questionnements leur étaient proposées pour les guider dans leur récit. Par exemple, nous leur avons demandé : « Comment s'est déroulée ta période de projet ? Qu'as-tu apprécié le plus ? As-tu rencontré des difficultés ? Quels sont tes besoins pour la prochaine période ? Qu'est-ce qui te motive à continuer ? » Les réponses données dans le journal de bord ont permis à la chercheuse de cibler des moments vécus en classe et de revenir sur certains événements relatés par le participant dans son journal de bord. *(voir un exemple en Appendice G)*

3.4.4 Traitement et analyse des données

Examinons maintenant la manière dont les données recueillies ont été traitées et analysées. Tout d'abord, les séquences de notes manuscrites prises lors des situations d'observations sur le terrain ont été transposées dans une grille où chaque fait observé a été présenté en ordre chronologique. Un code alphanumérique a été utilisé pour les identifier (ex : grille d'observation no 1 : GO1). Le modèle de grille choisi est celui de Martineau (2005), car ce dernier permet au chercheur d'inclure dans la grille trois types de notes : descriptives, théoriques et méthodologiques. Les notes descriptives relatent exactement les faits observés. Les notes théoriques permettent au chercheur d'émettre des questionnements, ou des hypothèses au regard de la situation observée. Les notes méthodologiques amènent le chercheur à donner ses impressions et ses états d'âme durant le processus d'observation. Ainsi, cette approche permet une compilation des premières impressions du chercheur et une analyse préliminaire des données recueillies sur le terrain.

Ensuite, les entretiens enregistrés à l'aide d'un dictaphone ont été transcrits sous forme de verbatim dans le logiciel Microsoft Word. Les données ont été entreposées sur une plateforme informatique protégée (PANDA, laboratoire d'analyse interactionnelle de l'UQAM). Chacun des quatre entretiens a été codifié à l'aide d'une lettre a, b, c, et d et le nombre suivant la lettre correspondait aux lignes du verbatim. À titre d'exemple, le code « a345 » représente les propos recueillis à la ligne 345 lors de l'entretien no 1. Comme le traitement s'est réalisé en deux temps, c'est-à-dire un cas après l'autre, il n'était pas nécessaire d'ajouter un code pour représenter le participant. Des dossiers distincts ont été créés pour chacun d'eux.

Enfin, les journaux de bord des élèves ont également été téléchargés séparément dans un document Word et entreposés sur la plateforme PANDA. Ces derniers ont été identifiés de la façon suivante : Journal de bord no1 (JB1). Certains passages vidéo ont également été cités lors des entretiens, alors la référence de ces passages a été notée comme ceci : vidéo de la période d'observation no 1, à 23 minutes et 36 secondes (V1, 23 :36).

Afin de nous approprier le matériel et d'avoir une vue d'ensemble du corpus de données, nous avons procédé à une relecture de tous ces documents au moins deux fois. À la suite de ces relectures, les documents ont été annotés et subdivisés en unités de sens pour permettre une première émergence de catégories (Paillé et Mucchielli, 2016). Ensuite, ces catégories ont été croisées dans un tableau avec les différentes parties des données recueillies (grilles d'observations, entretiens, journaux de bord) (*voir un exemple en Appendice H*). Cette étape a d'abord permis de mettre en évidence la répétition de certaines catégories et ainsi faire des regroupements pour créer de grands thèmes. Également, tel que le recommande Savoie-Zacj (2009), cette triangulation des données a permis d'observer l'objet d'étude sous plusieurs angles et d'en avoir un portrait plus juste.

De fait, le mode d'analyse de cette recherche a été l'analyse thématique. Nous nous sommes inspirés de la méthode de Paillé et Mucchielli (2016) pour créer les différents thèmes analysés. Nous avons donc opté pour une méthode de thématisation dite « ascendante », c'est-à-dire en partant des unités de sens pour créer des thèmes plus généraux (rubriques). Cette façon de faire permet d'assurer une meilleure validité puisque l'accent est davantage mis sur la dénomination plutôt que sur la classification (Paillé et Mucchielli, 2016, p136). Cette méthode amène aussi la possibilité pour le chercheur de modifier les thèmes durant le processus et de dégager l'essentiel du corpus. C'est ainsi que se sont progressivement construits les arbres thématiques. Les

deux cas ont été traités séparément pour ne pas interférer l'un avec l'autre. Tout au long du processus, la direction de recherche a validé la précision de ces thèmes et leur signification.

3.5 Considérations éthiques

Puisque nous avons procédé à une recherche impliquant des sujets humains, une attention particulière a été portée aux considérations éthiques. D'autant plus que les sujets impliqués étaient des enfants et qu'ils représentaient une population vulnérable, plusieurs précautions éthiques ont été prises en compte. D'abord, nous avons obtenu le consentement écrit des parents et des élèves pour garantir le droit à l'image. Ensuite, nous avons respecté la confidentialité des participants en leur donnant des pseudonymes et en ne divulguant pas le véritable sujet de la recherche aux autres élèves et parents du cycle. Enfin, nous avons conservé la confidentialité des données audiovisuelles de l'activité en classe. Celle-ci a été assurée par un travail indépendant avec les élèves (un élève à la fois) pour éviter la diffusion des informations aux autres élèves du cycle. De plus, l'entreposage des données captées par enregistrement audio et vidéo a été fait sur la plateforme informatique sécurisée PANDA.

Un autre aspect éthique a dû être considéré dans cette recherche : la position du chercheur par rapport aux participants. Il est important de rappeler que la chercheuse enseigne dans la même école. Cependant, elle enseigne à la maternelle alors que les élèves sont au 3^e cycle. De fait, elle n'était pas en situation d'autorité par rapport à eux. Enfin, nous devons mentionner qu'en aucun cas, les données recueillies n'ont été utilisées pour évaluer ou porter un jugement sur les participants. Le but ici était de comprendre le vécu des élèves et non pas de juger de leur comportement en classe

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Les méthodes de collecte d'informations principales de ces études de cas étant des entretiens avec rappel vidéo et des journaux de bord, les transcriptions et les écrits de chaque élève ont été étudiés en profondeur. Puisque nous ne recherchions pas de réponses précises, c'est dans un discours non orienté et non précatégorisé que nous avons pu recueillir les perceptions individuelles des participants. Pour ce faire, une analyse thématique a été faite, ce qui a permis de mettre en évidence les obstacles et les facilitateurs au bien-être des élèves lorsqu'ils réalisent un projet en équipe.

Ainsi, deux grandes thématiques ressortent de cette analyse : les perceptions de l'élève face à la réalisation de son projet en équipe et ses perceptions face au travail en pédagogie par projet. Ces deux grandes thématiques sont elles-mêmes séparées en sous-catégories. Pour le travail en équipe, nous avons relevé les quatre aspects suivants : le rôle de l'élève dans son équipe, les besoins de l'élève dans son projet, les tâches de son équipe ainsi que les interventions des adultes qui l'accompagnent. La figure suivante illustre les sous-catégories du travail en équipe analysées dans ce chapitre.

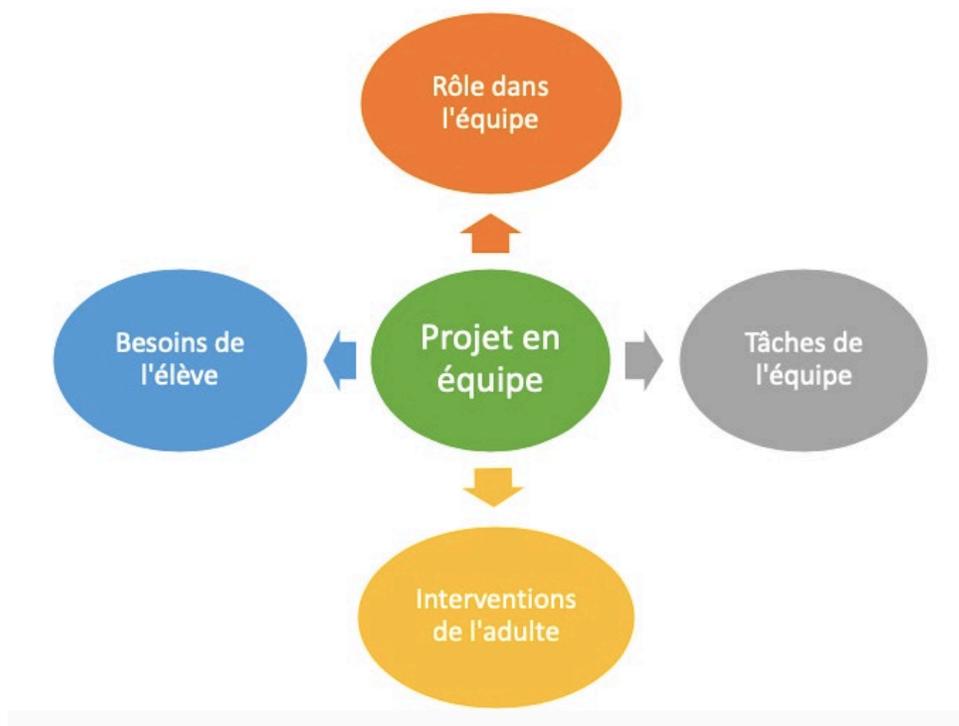


Figure 4.1 : Perceptions de l'élève face à la réalisation d'un projet en équipe

En ce qui concerne le travail en pédagogie par projet, les trois éléments mis en évidence dans cette analyse sont : la structure du projet, le rôle des adultes responsables et la conception⁸ de l'élève face à cette approche pédagogique. Elles sont illustrées dans la figure suivante.

⁸ Action d'élaborer quelque chose dans son esprit, de le concevoir, de le comprendre. (Petit Larousse illustré, 2005, p.275)

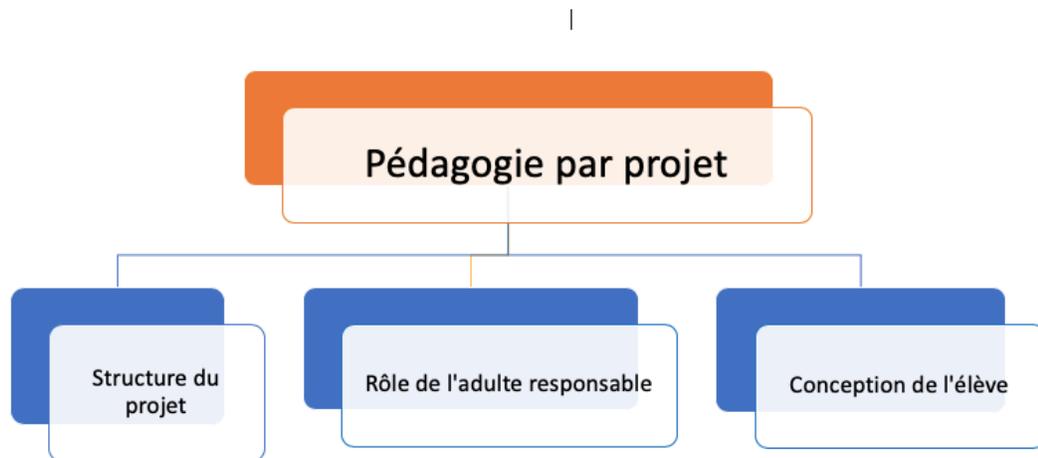


Figure 4.2 Perceptions de l'élève face au travail en pédagogie par projet

Les résultats sont présentés par étude de cas, en commençant par Emma et en terminant avec Francis. Pour chacun d'eux, un bref portrait a été établi, puis les deux grands thèmes ont été analysés en faisant ressortir les obstacles et les facilitateurs à leur bien-être pour chacune des sous-catégories. Nous les avons accompagnés sur le terrain à travers les étapes d'un projet collectif qu'ils ont réalisé en collaboration avec tous les autres élèves de leur cohorte. De prime abord, nous trouvions important de dresser un portrait du contexte dans lequel s'est vécu ce projet.

4.1 Contexte scolaire

4.1.1 Le projet collectif

Ici, dans ce contexte d'école alternative, les participants ont réalisé un projet collectif⁹ cycle. De fait, tous les élèves du 3^e cycle (soixante-cinq élèves) ont participé à la réalisation d'un grand projet commun en lien avec le thème de l'année, soit « les arts ». Chaque élève a pris part à ce projet en travaillant en sous-groupe et en réalisant des tâches liées à une partie du projet collectif. À la fin, toutes les parties réalisées par les sous-groupes ont été mises en commun pour ne former qu'un seul et grand tout. Regardons en détail comment se sont déroulées chacune des étapes de ce projet d'envergure.

Étape 1 : Le choix du thème

Tout d'abord, les élèves ont choisi le thème du projet collectif parmi les suggestions données par tous les élèves. Le thème ayant recueilli le plus de votes de la part des élèves a été le projet retenu. Ici, les élèves ont choisi de présenter une reprise de film sous forme de pièce de théâtre devant tous les élèves de l'école. Dans un deuxième temps, ils ont choisi un sous-thème correspondant à un sous-groupe de travail dans lequel ils avaient envie de s'investir. Ils devaient faire quatre choix en ordre de préférence. Ce sont les enseignantes qui ont formé les sous-groupes en essayant de respecter le plus possible le premier choix des élèves. Parfois, il y avait un surplus d'élèves dans un sous-groupe, alors elles donnaient le deuxième choix à certains élèves et parfois même leur troisième choix. Cinq sous-thèmes ont été créés pour la réalisation de cette pièce de théâtre. Les élèves ont dû travailler en sous-groupes interdépendants les uns des autres. Il y avait l'équipe d'animation qui était à l'avant-plan et qui devait assurer le lien entre les différentes œuvres durant la pièce; l'équipe des œuvres qui s'animent qui représentait physiquement un personnage sorti de l'œuvre choisie;

⁹ Activité initiée par l'adulte ou par l'élève. L'activité est vécue par un groupe dont l'entité est la classe, des classes ou l'école. (REPAQ, 2008, p.15)

l'équipe des décors qui réalisait les décors pour transformer le gymnase en musée et pour créer un environnement propre à chacune des œuvres; l'équipe de la mise en scène qui s'assurait que les espaces physiques dans le gymnase étaient suffisants et que l'ordre des œuvres était cohérent et l'équipe de l'éclairage et des effets sonores qui faisait partir une musique propre à chaque œuvre pour déclencher le réveil du personnage. À titre d'exemple, une équipe avait choisi l'œuvre des danseuses de ballet d'Edgar Degas. Lorsqu'est venu leur tour de s'animer, une musique classique s'est fait entendre et la lumière s'est déplacée sur les deux élèves immobiles déguisées en danseuses de ballet (derrière elles, l'équipe des décors avait peint une salle de danse pour recréer leur environnement). À ce moment, elles ont commencé à danser. Le guide du musée (élève de l'équipe d'animation) leur a posé des questions sur l'artiste qui les avait peintes, sur le contexte dans lequel cette œuvre avait été produite et autres informations ciblées par les élèves. Les danseuses répondaient aux questions en expliquant leur vécu. Ensuite, la musique arrêtait et une autre commençait. La lumière se déplaçait vers une autre œuvre. Les danseuses se retrouvaient dans le noir et s'immobilisaient. Ainsi, les spectateurs promenaient leur attention sur une œuvre à la fois. Toutes les autres étaient dans le noir et immobiles. Seuls les personnages de l'équipe d'animation assuraient le lien entre toutes les œuvres et guidaient la visite pour les spectateurs.

Toute cette phase reliée au choix des élèves s'est déroulée en assemblée cycle, c'est-à-dire que les soixante-cinq élèves étaient tous regroupés dans un même local et échangeaient leurs idées en levant la main et en parlant un à la fois. Les trois enseignantes titulaires ont animé cette étape. Il y a eu trois périodes réservées au processus de choix du sujet et à la formation des sous-groupes. Ces périodes ont duré soixante minutes consécutives. Chaque enseignante s'est vu attirer plusieurs équipes. Emma et Francis ont eu Anna comme enseignante responsable de leur équipe

respective. Cette dernière est également l'enseignante titulaire de Francis, mais non celle d'Emma.

Étape 2 : La planification

Ensuite, durant trois périodes subséquentes, les élèves ont planifié, avec l'aide de l'enseignante responsable, les différentes tâches à accomplir dans le but de réaliser la pièce. À partir de cette étape, les élèves ont travaillé dans des locaux différents avec l'enseignante responsable de leur équipe. C'est donc avec elle qu'ils ont planifié les étapes et c'est à elle qu'ils devaient se référer en cas de besoin.

Étape 3 : La réalisation des textes, des costumes et des décors

Après avoir discuté, échangé et planifié, ils ont entrepris la réalisation des costumes, des décors, des textes et des publicités. Cette étape plus concrète a duré trois périodes également. L'étape de réalisation était une étape plus individuelle, car chacun travaillait sur la partie d'une tâche qui lui a été attribuée par l'enseignante responsable.

Étape 4 : La présentation de la pièce

Enfin, pour la présentation, les élèves ont décidé de réaliser une pièce de théâtre inspirée du film « Une nuit au musée. » Ainsi, certains élèves ont représenté des œuvres

d'art qui s'animaient durant la nuit afin d'expliquer aux spectateurs leur origine, les raisons de leur création, leurs méthodes de création et certaines anecdotes liées à leur vécu. Le travail des équipes a été mis ensemble pour offrir deux représentations aux élèves et aux parents de l'école. Il y a eu deux périodes consacrées à la pratique des rôles et aux ajustements de mise en commun et, à la toute fin, la dernière période a été réservée à la présentation finale. Les élèves ont eu douze périodes, soit quinze heures pour accomplir cette tâche colossale.

Afin de mieux orienter le lecteur, nous devons d'ores et déjà faire une distinction entre les adultes responsables du projet et les adultes accompagnateurs. Les adultes responsables sont les trois enseignantes titulaires des trois groupes de 5^e et 6^e année. Nous les avons nommées Myriam, Valérie et Anna. Ce sont elles qui ont coordonné les équipes et les tâches à réaliser. Elles étaient responsables de plusieurs équipes tout au long du projet.. Ces enseignantes représentaient des références pour les élèves. Comme les équipes ont été composées selon les intérêts des élèves, ces derniers n'ont pas nécessairement travaillé avec leur enseignante titulaire. Il est important de souligner que Myriam et Valérie travaillent ensemble dans cette école alternative depuis plus de 10 ans. Anna, quant à elle, est une jeune enseignante qui remplaçait dans cette école depuis 6 mois. C'était sa première année d'enseignement et elle n'a jamais eu d'expérience en école alternative. En ce qui concerne les adultes accompagnateurs, nous faisons référence aux parents coéducateurs qui s'impliquent régulièrement dans cette école alternative, ainsi qu'à l'éducatrice spécialisée (TES), Nathalie, qui a accompagné certains élèves du groupe.

Un autre élément essentiel reste à souligner : la participation de la chercheuse sur le terrain lors des différentes étapes du projet. Ainsi, au début de chaque semaine, la chercheuse discutait avec les trois enseignantes responsables pour avoir une compréhension commune des tâches à effectuer par les différentes équipes et pour

proposer des ajustements afin d'améliorer certaines situations de malaise vécues par les participants lors des périodes précédentes. Ainsi, lorsqu'Emma et Francis ont vécu des situations d'inconfort, la chercheuse a proposé des pistes de solutions aux enseignantes afin de rétablir leur bien-être. Ces solutions ont souvent été des suggestions des participants eux-mêmes soulevées durant les entretiens. Les comportements des adultes ont donc été influencés au fur et à mesure que le projet avançait.

Nous allons maintenant faire la connaissance d'Emma et de Francis, les deux élèves participants à cette recherche. Ensuite, nous allons découvrir quels sont les choix qu'ils ont faits dans le cadre de ce projet collectif, comment s'est déroulé leur travail en équipe durant les différentes étapes du projet et dans quelle mesure leurs besoins ont été respectés par les adultes responsables de les accompagner.

4.2 Cas 1 : Emma, élève de 6^e année à l'école alternative

4.2.1 Portrait d'Emma

Emma est une jeune fille de 11 ans. Elle a un trouble du spectre de l'autisme. Elle est en 6^e année dans une école alternative. Elle a fait tout son primaire à cette école et a réalisé des projets en équipe depuis la maternelle. Elle a eu son diagnostic de TSA en 4^e année. Ses amis savent qu'elle a un TSA. Elle est la plus jeune d'une famille de trois enfants. Elle vit avec ses deux parents et ses deux grands frères. Son frère aîné a également un TSA. Ses parents sont très présents dans son éducation. Elle est au courant de son diagnostic et elle est consciente des défis que ce trouble représente.

Elle mentionne que son TSA est à la source de ses difficultés à se concentrer et à contrôler son activité physique. Ceci lui donne l'impression d'être moins « attentive », moins en « contrôle » de son corps et moins à l'écoute. Elle dit toutefois s'être améliorée depuis les dernières années. Elle est consciente qu'elle peut avoir du « contrôle » sur son corps. En effet, lors des entretiens elle a affirmé :

Oui, mais c'est sûr que moi j'ai un problème qui est le TSA. Alors, je suis moins attentive, mais je suis quand même maintenant capable de me contrôler... Avant, je me contrôlais vraiment pas, mais maintenant, je me suis améliorée. ... Je bougeais tout le temps. Si je bougeais pas, j'étais pas concentrée. C'est pour ça que je te dis que quand je suis trop longtemps assis, même maintenant, je ne suis plus capable. (a339-347)

Nous verrons plus loin comment elle est arrivée à répondre à ses besoins physiques, mais d'abord, nous allons nous attarder sur son bien-être lorsqu'elle travaille en équipe à la réalisation de son projet. Nous avons analysé ses propres perceptions quant à ses besoins, à son rôle au sein de l'équipe, aux tâches à effectuer et aux différentes interventions des adultes accompagnateurs. Pour chacun de ces éléments, nous en avons fait ressortir les obstacles et les facilitateurs. La figure 4.3 démontre bien la mise en commun de tous ces éléments.

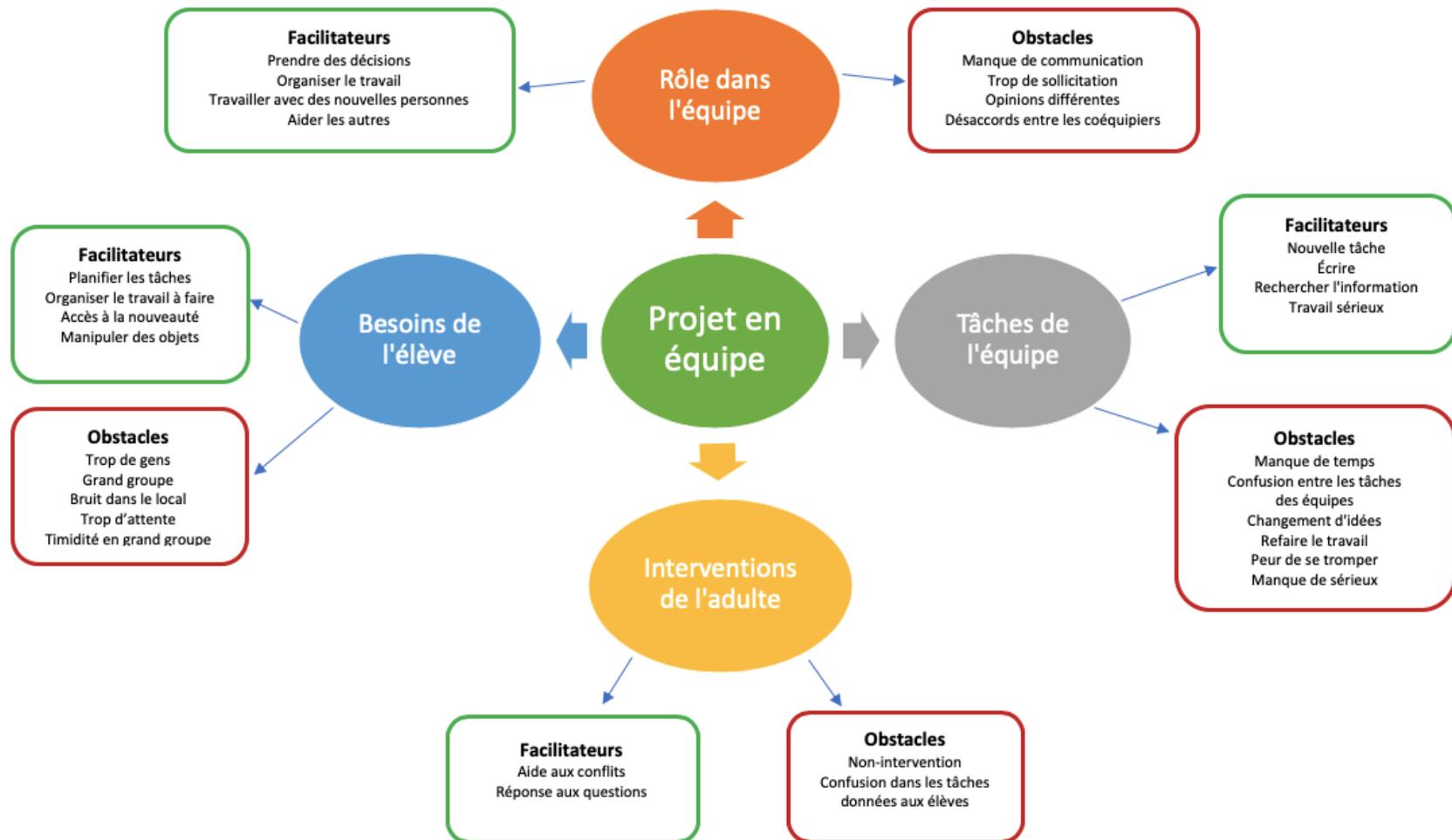


Figure 4.3 : Réalisation d'un projet en équipe selon Emma

4.2.2 Obstacles et facilitateurs au bien-être d'Emma lors du travail en équipe

La littérature et les critères diagnostiques du trouble du spectre de l'autisme révèlent que ces enfants éprouveraient des difficultés sur les plans de la communication et des interactions sociales dans différents contextes (APA, 2013; Cappe *et al.*, 2016; Rousseau *et al.*, 2011; Ruel *et al.* 2015). De ce fait, il serait facile de présumer qu'ils auraient certaines difficultés à travailler en équipe. Toutefois, il semble que ce ne soit pas une telle évidence pour Emma. Voyons les différents obstacles et facilitateurs qui ont émergé lors de nos observations sur le terrain.

4.2.2.1 Perceptions d'Emma quant à ses besoins et ajustements pour y répondre

Tout d'abord, nous nous sommes intéressés aux différents besoins d'Emma à travers les étapes du projet collectif. Lors des trois premières périodes, il est important de rappeler que tous les élèves étaient regroupés dans un même local pour l'étape des choix. Ils étaient soixante-cinq élèves à interagir, à donner leurs idées, à discuter tous ensemble. La prise de décisions s'est faite par votes à main levée. Durant ces périodes, Emma ne participait pas beaucoup directement, c'est-à-dire qu'elle ne levait pas la main et ne proposait pas d'idées. Elle a mentionné être de nature timide, alors elle se disait beaucoup plus à l'aise dans un groupe restreint. De cette façon, elle se sentait plus à l'aise de donner ses idées aux autres, car « c'est plus petit » (a220). Ainsi, les groupes trop nombreux seraient un obstacle à sa libre expression.

Effectivement, nous avons pu en remarquer plusieurs manifestations lors de nos observations en classe. Dans son équipe, Emma parlait beaucoup. Elle donnait beaucoup d'idées et aimait donner son opinion. Lorsqu'elle avait une idée, elle devait la dire tout de

suite pour ne pas l'oublier. De fait, le délai d'attente en grand groupe pourrait également avoir influencé sa participation dans les échanges d'idées en assemblée générale.

[...] moi je parle presque tout le temps. Quand j'ai la réponse à quelque chose, il faut que je parle directement sinon, je suis plus capable d'attendre. Si j'attends, je m'en souviens plus. (b89-91)

En effet, nous avons pu constater que les assemblées d'élèves duraient très longtemps. Les élèves pouvaient être assis pendant plus de soixante minutes. C'était parfois trop long pour certains élèves comme Emma qui trouvait que c'était difficile de rester assise à attendre. Durant ces assemblées, elle tournait souvent le dos au groupe et manipulait une pâte bleue. Elle a expliqué pourquoi elle agissait ainsi :

Oui ça, je n'étais pas capable de me concentrer. C'était un *slime*¹⁰. Ben, quand c'est trop long à être assis pis à attendre, ça me déconcentre. (a 31-35)

De ce fait, lorsqu'elle était assise trop longtemps, elle avait besoin de manipuler un objet pour se concentrer. Elle a plusieurs objets de manipulation mis à sa disposition en classe qu'elle peut utiliser au besoin pour se « contrôler ». Ainsi, Emma sait reconnaître ses besoins et elle essaie de trouver des moyens afin de mieux y répondre en classe : « À la maison, j'ai du sable de lune, mais si non, des affaires antistress quand je bouge pas, c'est bien. Ça m'aide » (a359-360).

D'autres éléments, dont le bruit et la présence des gens, ont également contribué à déconcentrer Emma.

Avec le bruit, l'environnement. C'est sûr que tu peux pas beaucoup te concentrer parce qu'il y avait beaucoup de bruit, mais sinon, c'était correct. C'était pas tant compliqué. (a159-160)

Malgré ce bruit et cette grande concentration d'élèves au même endroit, Emma a réussi à suivre les étapes liées au choix du thème et au choix de son équipe de travail. En général, elle arrive assez facilement à faire des choix, surtout lorsque plusieurs propositions lui

¹⁰ Le slime est une pâte gluante visqueuse, souvent colorée et très malléable.

plaisent. Elle a dit se sentir bien lorsque venait le temps de faire un choix. Afin de lui permettre de faire un choix, elle a utilisé une méthode bien précise. Pour surmonter les obstacles de son environnement qui la déconcentraient, elle notait les explications des enseignantes et les idées proposées sur une grande feuille et elle faisait un premier choix : « ... j'avais quand même une grande feuille, quand ils expliquaient c'était quoi, au pire je barrais puis je changeais » (a126-127). Ensuite, elle procédait par élimination au fur et à mesure que les idées étaient expliquées par les enseignantes. Elle faisait des choix en fonction de ses goûts, de ses forces et de ses défis. Elle semblait ouverte à faire des changements par la suite si son choix ne correspondait pas vraiment à la bonne description. Elle mentionne en entretien avoir noté « [...] ce que j'aimerais, mais je savais pas encore ce qu'on faisait vraiment dans l'équipe. Après, bien j'ai changé à un moment donné » (a129-130).

Elle a fait la même chose lorsqu'elle travaillait en équipe. Elle se faisait un plan, car elle aime prévoir le travail à faire, « c'est mieux » (b216). Pour que ce soit plus simple et pour ne rien oublier, elle notait ses idées et le travail à faire. Elle ne semblait pas apprécier oublier des choses et devoir les faire à la dernière minute : « Ce que je fais, c'est que j'ai un plan et là, j'écris ce qu'on a à faire. C'est déjà écrit ce qu'il nous reste à faire, c'est plus simple » (b222-224). Elle préconise cette technique pour organiser sa pensée, éviter les imprévus et l'aider à se souvenir.

Malgré ces obstacles, elle est tout de même arrivée à fonctionner et à réaliser toutes les étapes de son projet. Elle semble bien connaître ses forces et arrive à les utiliser pour surmonter les obstacles qui se présentent devant elle. Il est à retenir que les espaces bruyants et surpeuplés n'ont pas aidé à sa concentration ni à sa participation. Elle doit utiliser des objets de manipulation pour l'aider à être plus attentive et à patienter lors des longues périodes d'attente. Aussi, elle a développé une méthode de travail qui l'aide à structurer sa pensée et les tâches qu'elle a à réaliser. Voyons maintenant d'autres stratégies utilisées pour travailler avec ses coéquipiers.

4.2.2.2 Perceptions qu'a Emma de son rôle

Pour son sous-groupe de travail, le choix d'Emma s'est arrêté sur l'équipe de l'éclairage et des effets sonores. Il est intéressant de remarquer que dès le départ, Emma était contente de travailler en équipe. Elle a dit préférer le projet collectif¹¹ au projet personnel¹², car elle ne connaissait pas son équipe et cela lui a permis de connaître de nouvelles personnes. Lorsqu'elle réalise un projet personnel, elle peut choisir les membres de son équipe. À l'inverse, dans le projet collectif, ce sont les enseignantes qui font les équipes, alors la composition de l'équipe n'est pas connue des élèves lorsqu'ils font leur choix de sous-thème.

Je trouve ça cool, parce que projet personnel, t'es presque toujours avec les mêmes personnes, mais le projet collectif, tu travailles avec d'autres personnes. T'apprends à travailler avec les autres. J'aime mieux ça. (a89-91)

Elle était d'ailleurs confortable avec la composition de son équipe : « Je suis très à l'aise, c'est la première fois que je travaille avec eux. Mais je suis sûre qu'on va bien s'entendre ensemble » (JB2, no2).

Le fait de travailler et de connaître de nouvelles personnes a donc représenté un élément important pour elle, car cela lui a permis de s'ouvrir aux autres et de les découvrir. Lorsque nous lui avons demandé pourquoi c'était si important pour elle de travailler avec de nouvelles personnes, elle a répondu :

Parce que t'es toujours avec les mêmes personnes, pis là projet collectif, tu t'ouvres. En plus tu ne connais même pas ton équipe, alors là tu le découvres en même temps que les autres. (a100-101)

¹¹ Activité initiée par l'adulte ou par l'élève. L'activité est vécue par un groupe dont l'entité est la classe, des classes ou l'école. (REPAQ, 2008, p.15)

¹² Activité choisie et initiée par un ou des élèves, selon leurs intérêts, leurs besoins et leurs préoccupations. (REPAQ, 2008, p.15)

De plus, elle a affirmé que pour bien travailler en projet, il faut être motivée. Ainsi, le fait de travailler avec de nouvelles personnes la stimule et la motive à avancer dans son projet. C'est d'ailleurs l'un des principaux éléments motivateurs pour elle dans le projet. L'important, « c'est d'être avec des personnes avec qui j'ai jamais travaillé » (a300).

Lors de la distribution des rôles à l'intérieur de son équipe, elle a pris le rôle de secrétaire. Elle se sentait à l'aise dans ce rôle, car elle aime écrire et chercher : « Je me sens bien. Moi j'écris » (b51). Pour la pièce de théâtre, elle devait écrire et prendre des notes pour transmettre les informations et le travail effectué par son équipe à son enseignante. De plus, elle devait se déplacer et changer de local pour tout noter. Elle devait être à plusieurs endroits en même temps et elle était très sollicitée par les autres équipes. De fait, ce rôle faisait en sorte que les gens se référaient tous à elle, ce qui l'amenait à avoir de la difficulté à réaliser ses tâches. Les élèves des autres équipes et de sa propre équipe s'en remettaient beaucoup à elle lorsqu'ils avaient des questions ou des tâches à faire. Ceci complexifiait son travail et elle ne comprenait pas pourquoi les autres élèves n'allaient pas vers les autres membres de son équipe. Elle a émis une hypothèse quant à son rôle de secrétaire dans l'équipe :

Je sais pas, peut-être parce qu'ils savent que je suis la secrétaire. Quand la personne va voir un autre de mon équipe, cette personne-là revient toujours me le dire à moi. Pourquoi moi ? Tu peux l'écrire sur la feuille toi aussi. (b198-200)

Ainsi, elle aurait aimé que les autres membres de son équipe soient un peu plus autonomes. Elle est ambivalente quant aux sentiments qu'elle a ressentis par rapport à cette grande sollicitation. D'un côté elle a trouvé ça agréable, mais elle est consciente que cela a ralenti son travail, alors ça l'a dérangée un peu.

Dans sa perception, son rôle de secrétaire impliquait de prendre des notes et d'écrire les tâches à effectuer, mais il lui demandait également d'organiser le travail des membres de son équipe et de prendre des décisions quant aux choix de la musique. Or, dans l'étape de

réalisation, elle s'est fait dire par ses coéquipières qu'elle décidait tout. Elle n'a pas apprécié ces propos et elle s'est fâchée. Cette situation a provoqué une « chicane » avec ses coéquipières.

Malgré cela, elle a reconnu décider beaucoup de choses et elle a justifié ce comportement par le fait qu'elle aime organiser et qu'elle croyait que ça faisait partie de son rôle de secrétaire de prendre des décisions.

Je sais pas, mais [mes coéquipières ont] peut-être un peu raison parce que je décide quand même beaucoup de choses et j'aime ça organiser les choses, alors c'est pour ça que je décide un peu. Puis aussi, parce que je suis la secrétaire, alors j'écris et je leur demande : Est-ce que j'écris ça ou pas ça ? (c69-72)

Elle a affirmé être capable de partager ses idées avec les autres membres de son équipe. Elle a aussi dit accepter que les autres membres de son équipe donnent leur opinion. « Mais si l'autre personne c'est pas ce que moi je pensais, bien je vais dire mon opinion » (b96). Cependant, le fait d'accepter que les membres de son équipe donnent leur opinion n'implique pas nécessairement pour elle que l'équipe suive cette opinion. Ainsi, lorsque l'équipe a choisi de ne pas suivre l'idée d'Emma, la bonne entente s'est estompée et les difficultés ont commencé. En outre, à un certain moment dans le projet, l'équipe des œuvres a décidé de faire des changements dans les choix de musique que son équipe avait faits. Emma n'était pas d'accord, mais les autres membres de son équipe l'étaient, alors cette situation a créé des frictions. Elle a mentionné que lorsque des « désaccords » surviennent dans son équipe, ça lui enlève le « goût » de travailler avec ces personnes-là. C'est lors d'un de ces moments qu'elle n'est pas revenue sur sa décision et elle s'est retirée pour laisser les autres finir le travail sans elle : « Si quelqu'un dans ton équipe est toujours en désaccord avec toi, j'ai pas le goût de continuer avec quelqu'un comme ça » (c90-91).

Dans ce projet collectif, c'est ce moment qu'elle a trouvé le plus difficile. Sa « chicane » avec ses deux coéquipières correspond au plus grand défi de son projet. Elle l'a fréquemment nommé dans les entretiens et elle l'a confirmé dans son journal de bord à la

toute fin du projet : « Et bien c'est le moment quand on s'est chicanées. C'était pas très cool, j'étais fâchée, donc je ne voulais plus vraiment faire le projet » (JB7 no3).

D'ailleurs, lors d'un entretien, lorsque nous lui avons proposé de regarder un passage vidéo de la « chicane », elle a refusé catégoriquement de le revoir à nouveau : « J'ai pas le goût, je m'en souviens bien assez ». (c51) Elle dit, en général, se rappeler assez bien des moments vécus en classe, surtout lorsque ces moments lui procurent de vives sensations comme la joie ou la colère. Ce moment de mésentente semble l'avoir beaucoup affectée. Dans ce conflit, elle avait l'impression de ne pas être écoutée par ses collègues.

Là, les autres me disent qu'il faut le changer pareil, puis que je décide tout. Mais je suis en train de le faire et je ne veux pas tout recommencer. Alors là, j'ai tout effacé parce qu'ils ne voulaient pas avoir mon avis. (c29-31)

Ainsi, la source de cette « chicane » serait due au manque de communication selon elle. Lorsque nous lui avons demandé comment cette « chicane » aurait pu être évitée, elle a répondu « qu'il faudrait peut-être plus se communiquer » (d85).

En effet, au début, Emma s'entendait bien avec ses coéquipiers. Elle se sentait à l'aise de travailler avec de nouveaux coéquipiers. La tâche demandée lui convenait et c'était agréable pour elle d'avoir le rôle de secrétaire. Toutefois, plus le projet avançait, plus l'opinion des autres et la prise de décisions sont venues complexifier cette bonne entente. La communication est devenue plus difficile et la situation s'est envenimée. Emma a dû faire face aux opinions et aux décisions imprévisibles des autres. Son propre travail dépendait de celui des autres. Elle n'avait plus le contrôle sur tous les éléments de son projet et ceci a engendré de vives réactions chez elle comme le fait de tout effacer le travail et de se retirer momentanément de son équipe.

4.2.2.3 Tâches de l'équipe d'Emma

Hormis les divergences d'opinions avec ses coéquipiers, Emma déteste devoir recommencer un travail déjà fait. Elle ne souhaite pas accumuler de retard dans les tâches à faire et manquer de temps pour terminer. Ainsi, plusieurs éléments l'ont aidée à bien avancer les tâches de son équipe, mais plusieurs autres ont entravé son travail et son bien-être.

Comme nous l'avons vu plus tôt, elle appréciait vraiment son rôle de secrétaire, car les tâches qui étaient associées à ce rôle lui convenaient et répondaient à ses besoins. Aussi, la nouveauté reliée aux tâches de son équipe d'effets sonores et d'éclairage la motivait. Elle mentionne avoir choisi ce sous-thème, car elle n'avait jamais travaillé sur ce sujet. Elle voulait faire quelque chose qu'elle n'avait jamais fait avant. De plus, elle sait qu'elle est timide alors, elle a préféré ne pas être sur la scène. Elle a donc choisi de réaliser des tâches d'arrière-plan.

J'ai décidé de faire effets sonores parce que j'ai jamais fait ça, puis animation c'était plus impro. Puis impro j'aime moyen ça, parce que je suis un peu gênée, puis organisation j'aime ça, sauf que j'en fais assez souvent. Alors, j'ai mis effets sonores et éclairage en premier. (a142-145)

L'une des tâches qu'elle avait à réaliser dans son équipe était de trouver des musiques qui représentaient chacune des œuvres de la pièce. Cette étape a d'ailleurs été le moment préféré de son projet. Elle s'est bien amusée avec ses coéquipiers à accomplir cette tâche qui a généré beaucoup de rires.

J'ai un moment que j'ai aimé beaucoup c'était quand nous devions choisir les musiques. Car on riait souvent à cause des musiques qu'on trouvait. Donc j'ai bien aimé ce moment. On était tous ensemble et on riait, on s'amusait. (JB7 no 1-2)

Cette tâche a aussi été positive pour elle, car les choix de musique qu'elle a faits pour les autres équipes leur convenaient. Elle a précisé qu'elle était surtout heureuse de ne pas avoir à recommencer son travail : « J'étais contente, par ce que ça m'aurait fait beaucoup de travail encore de devoir refaire » (b106).

Malgré les avantages de travailler avec de nouvelles personnes sur un nouveau sujet qui l'intéressait, les conditions dans lesquelles ce sont réalisées les tâches de ce projet n'ont pas toujours été simples. Emma a vécu des moments plus difficiles liés entre autres à la répartition du travail dans l'équipe et à l'interdépendance des différentes équipes entre elles.

Au départ, elle se sentait à l'aise avec la composition de son équipe. Elle s'entendait bien avec tous ses coéquipiers. Emma aimait aider les autres et pour elle, la bonne entente est composée de trois choses : « On va se parler, on va s'écouter, puis on va s'aider » (a337). Selon elle, le projet collectif représente une grande équipe. Les élèves sont tous « ensemble » pour réaliser ce projet et s'entraider : « En vrai, on est tous ensemble, sauf que c'est des sous-groupes alors on peut s'aider quand même » (a231-232). Elle a trouvé important que chacun partage ses idées aux autres pour la réussite de leur projet collectif.

De plus, elle a apprécié le rythme de travail de son équipe. Elle est satisfaite du travail réalisé durant les périodes de projet. Même si un membre de son équipe avait la réputation de ne pas être sérieux et de moins bien travailler, il semble que cette fois-ci, loin de ses amis, il ait bien travaillé. Emma n'aurait pas aimé que son équipe « niaise », car le travail n'aurait pas été rapide et efficace. Elle a souvent soulevé cet aspect dans son journal de bord, alors nous lui avons demandé pourquoi cela avait de l'importance. Elle a expliqué ceci :

Parce que s'il niaisait, ça n'avancerait vraiment pas vite. Puis, ben ce serait peut-être moins bien. Oui, c'est ça. Là il n'est pas avec des personnes qui niaient, alors ça avance bien. C'est ça. (a23-25)

Ainsi, elle souhaite que le travail avance sérieusement. Malgré la bonne entente qui régnait au début de la phase de réalisation, elle a toutefois vite réalisé que certains de ses coéquipiers perdaient leur temps et ne travaillaient pas efficacement. Dès le premier entretien, elle avait mentionné que cet élément avait un effet sur sa propre motivation: « Je serais moins motivée à le faire parce qu'il y a comme des personnes dans mon équipe qui sont moins motivées à le faire » (a325-326). De fait, elle souhaitait que tous les membres de son équipe s'impliquent et participent au travail collectif. Le manque de motivation des autres membres de son équipe a influencé négativement sa propre motivation. Quand certains membres ne faisaient rien ou « niaisaient », ça la démotivait et elle se sentait moins bien dans l'équipe.

Elle aime collaborer avec des élèves qui travaillent sérieusement et qui s'impliquent, car le travail avance plus vite. À un certain moment, deux garçons de son équipe sont venus lui demander ce qu'ils pourraient faire. Elle leur a donné une tâche à faire :

Là nous on était tous sur la musique, mais il fallait aussi faire l'éclairage.
Là ils faisaient rien. Regarde, ils sont couchés. Alors, je leur ai dit :
« Vous pourriez aller chercher vos ordi pour chercher des places où on pourrait acheter des *spots* d'éclairage. Parce que ça aussi on va en avoir besoin ». (a244-247)

Son sens de l'organisation et son désir de réaliser son travail dans les délais prévus ont été très importants et elle est bien arrivée à guider son équipe à travers l'étape de réalisation.

Toutefois, tel que nous le savons, les interactions entre les différentes équipes de travail étaient très fréquentes dans ce projet. Emma ne devait donc pas seulement composer avec les membres de sa propre équipe, mais également avec ceux des autres sous-groupes. Toutes les équipes étaient interreliées et dépendaient les unes des autres. Ceci a amené de nombreux imprévus à travers toutes les étapes du projet collectif. Comme mentionné plus tôt, les difficultés de communication entre les équipes ont fait émerger des sources de conflits qui ont, à certains moments, perturbé le bien-être d'Emma.

Tout d'abord, il est à noter que la réalisation du projet en sous-groupes s'est déroulée dans plusieurs locaux. Les équipes étaient réparties dans cinq locaux différents. Cet aspect faisait en sorte que pour communiquer entre eux, les élèves des différentes équipes devaient se déplacer pour se parler. Pour Emma, ça compliquait son travail. Elle avait l'impression de devoir se diviser et d'avoir besoin d'être à plusieurs endroits en même temps. Ça complexifiait les tâches qu'elle avait à effectuer.

Il faut faire beaucoup de choses en même temps. On se divise. C'est quand même compliqué parce que moi, vu que j'écris, je suis à plein de places en même temps. Mais quand je suis à une place, je fais vraiment juste cette chose-là. (b16-18)

De plus, les tâches de son groupe dépendaient directement des demandes des autres équipes, alors ça augmentait le niveau de difficulté autant sur le plan de la communication que sur le plan de l'organisation.

Même si tu es dans une petite équipe, un petit groupe, tu réalises qu'il faut que tu ailles parler à tous les autres, ça fait beaucoup de personnes et beaucoup de monde à côté de toi qui te parlent. (b173-175)

Les notions de bruit et la présence de plusieurs personnes en même temps ont refait surface lors de cette étape du projet. Nous pouvons constater que ces aspects l'ont encore empêchée de se concentrer et de se souvenir des tâches à réaliser. En effet, elle a trouvé difficile d'avoir beaucoup de personnes qui se réfèrent à elle et lui parlent en même temps : « Le pire là-dedans, c'est que tout le monde te parle en même temps et que tu oublies » (b190-192). De fait, l'environnement et les conditions de travail n'ont pas favorisé un climat propice à la communication et à la réalisation efficace des tâches.

D'autres éléments sont venus ébranler la bonne entente entre Emma et ses coéquipiers et ont rendu le processus de communication plus difficile. D'abord, lors de la période de planification, l'équipe d'Emma devait consulter l'équipe de la mise en scène pour connaître l'ordre de présentation des différentes œuvres durant la pièce de théâtre. Cette étape était cruciale pour déterminer l'ordre de diffusion des musiques choisies pour chacune des œuvres. Or, les élèves de l'équipe de la mise en scène possédaient deux ordres différents.

Le fait de recevoir des informations contradictoires de la part de cette équipe a perturbé et a beaucoup dérangé Emma. Cette situation inconfortable a créé de la confusion chez elle et son équipe.

Là, c'est parce qu'on avait deux sortes d'ordres. Léa nous avait donné un ordre complètement faux et Cindy nous avait donné l'ordre qui était complètement correct. Sauf que le problème, c'est qu'on ne savait pas laquelle choisir. Une nous dit une chose et l'autre une autre. (b115-118)

Emma a perçu ce moment comme un problème, puisque cette confusion a eu un impact direct sur son travail. Alors, elle a eu besoin d'aller valider l'information auprès d'Anna, son enseignante responsable, pour se sortir de cet inconfort.

Ensuite, une autre situation imprévisible est survenue lorsque quelques élèves de l'équipe des œuvres ont changé d'idée quant au choix de leur musique. Emma avait pris la peine d'aller présenter la musique trouvée à chacune des œuvres. Ces dernières avaient toutes approuvé le choix des musiques. Deux périodes plus tard, quelques équipes avaient changé d'idée. Pour elle, ce moment a été très difficile à surmonter, car elle a dû tout recommencer. Elle ne semble pas du tout apprécier le fait de refaire un travail déjà finalisé.

On a travaillé pour rien ! Oui parce que s'ils avaient tout changé et qu'ils choisissaient une autre musique, on avait tout fait avant pour rien. On aurait dû rechanger toute la musique. (b122-123)

En fait, elle ne comprenait pas pourquoi les équipes avaient changé d'idée. En plus, ses coéquipières ont décidé d'accepter les changements demandés par l'équipe des œuvres ce qui a accentué le problème. Elle ne comprenait pas pourquoi ses coéquipières revenaient sur leur décision.

Je me suis dit : « C'est pas vous qui êtes en train de le faire et qui va devoir tout recommencer à chaque fois qu'une équipe va vouloir changer de musique. » En plus on avait dit qu'on ne changeait plus de musique. C'est ça que je comprenais pas, on l'avait dit. (c43-45)

Elle a comparé le changement d'idées de ses coéquipières à des chemins qui dévient et s'entrecourent.

Parce que c'est comme si admettons tu avais un chemin droit, ça déviait ton chemin. Toi tu pensais faire ça. C'est bon tout le monde a dit oui, c'est correct on continue. Là, il y a du monde qui arrive et dit non. C'est comme si ça coupait ton chemin et ça allait dans un autre chemin. (b134-136)

En plus de cette incompréhension, le fait que les filles de son équipe étaient d'accord avec les changements demandés par l'équipe des œuvres à propos de la musique et qu'il fallait tout recommencer dans la dernière heure de travail la fâchait vraiment : « Je me sens un peu fâchée parce qu'elles ne comprenaient pas que j'allais devoir tout recommencer et qu'il ne restait plus beaucoup de temps » (c58-59). Il est à noter que le terme « un peu fâchée » est assez faible ici puisque sa réaction a été beaucoup plus forte. Suite à ce désaccord, elle a décidé de tout effacer la liste de musique de son équipe et de se retirer. Elle est sortie du local et a laissé ses coéquipières refaire le travail en entier. Elle considérait avoir fait sa partie. Si les filles voulaient refaire la liste des nouvelles musiques, elles pouvaient recommencer sans elle.

J'avais tout fait et là elles me disent qu'il faut que je change, alors moi j'étais en désaccord, alors je me suis dit si vous voulez le changer, faites-le. (C106-107)

Elle est revenue une fois le travail terminé comme si rien ne s'était passé. Elle n'a jamais reparlé de cette situation avec ses coéquipières. Cette « chicane » a représenté un défi important pour Emma, car cette dernière a créé de l'incertitude pour la présentation finale : « C'était un petit défi parce que je savais pas si ça allait bien se passer après et la présentation arrivait » (d79-80). Elle n'a pas trouvé ce moment très agréable. Elle se sentait fâchée et n'avais plus tellement le goût de continuer à certains moments.

Le facteur du temps a possiblement aussi joué un rôle dans cette situation conflictuelle, car elle ne voulait pas tout « recommencer » alors qu'il ne restait « qu'une heure pour finir ». Le manque de temps la stressait, car elle se sentait poussée par le temps. Elle était stressée

« surtout quand il y a eu la chicane parce que ça me pousse un peu » (c62). Pour elle, la solution pour éviter ce type de problème serait de ne jamais changer d'idée, de toujours s'en tenir à notre idée de départ. De cette façon, tout est prévu à l'avance, chacun s'en tient au plan de départ et personne ne travaille pour rien.

4.2.2.4 Interventions de l'adulte accompagnateur auprès du sous-groupe d'Emma

Mis à part le changement d'idées des élèves, un autre élément essentiel est venu poser obstacle à la communication entre les différentes équipes : l'absence d'interventions des adultes accompagnateurs. Cet élément est clairement ressorti lors de nos observations sur le terrain. Dans plusieurs équipes, des adultes tels que des TES, des parents ou des enseignantes accompagnaient et guidaient les différentes équipes. Pour les effets sonores, il n'y a presque jamais eu d'interventions ni de suivi faits par Anna, l'enseignante responsable de guider cette équipe. Il faut se rappeler que cette jeune enseignante est une suppléante qui n'a pas beaucoup d'expérience et qui n'a jamais travaillé dans une école alternative. Ainsi, chaque fois qu'un parent arrivait dans le local pour aider une équipe, Anna semblait confuse et n'arrivait jamais à donner une tâche claire aux adultes.

De fait, ces derniers se promenaient entre les équipes sans trop savoir quoi faire. À un moment donné, une maman est venue s'asseoir à côté d'Emma et lui a demandé si elle avait besoin d'aide. La jeune fille lui a répondu par la négative en affirmant qu'elle savait déjà quoi faire : « Ici, je cherchais de la musique. La dame était à côté de moi et elle me regardait. J'avais pas vraiment besoin d'aide » (b35-36). Ainsi, Anna, l'enseignante responsable de l'équipe, ne semblait pas maîtriser le contenu des différentes équipes qu'elle devait guider. Elle se promenait pour voir si tout allait bien, mais lorsque les élèves se référaient à elle, elle les renvoyait vers ses collègues qui avaient plus d'expérience. À titre d'exemple, lorsque l'équipe de la mise en scène ne s'entendait pas sur l'ordre de

présentation de la musique, Emma est allée voir Anna pour lui demander de l'aide. Celle-ci lui a répondu ne pas connaître la réponse et d'aller voir sa collègue : « Elle nous a dit d'aller voir quelqu'un d'autre pour avoir la vraie réponse » (b164). Pour Emma, cette réponse était acceptable puisqu'au bout du compte, elle a obtenu la réponse qui lui a permis de continuer son travail. Cependant, Anna aurait dû être au courant de cette information, puisqu'elle doit guider les élèves et les accompagner dans la bonne direction.

Aussi, lors de la « chicane », nous avons demandé à Emma si un adulte était venu les aider à régler leur conflit. Elle a répondu que non. Effectivement, lorsque le conflit a éclaté, Emma est sortie du local en colère et a été laissée à elle-même durant ce moment difficile. Selon nos observations, Anna ne semble pas avoir remarqué la sortie d'Emma puisqu'elle avait le dos tourné et était en train de discuter avec une autre équipe. Lorsqu'elle était à l'extérieur du local, nous avons observé qu'Emma est allée s'asseoir par terre dans le corridor près de son casier. Valérie, son enseignante titulaire, l'a aperçue et est venue la voir. Elles ont discuté quelques minutes et Emma est restée seule jusqu'à la fin de la période. Il semble qu'une intervention de la part de son enseignante titulaire, qui la connaissait bien, ait été faite. Cette intervention a semblé satisfaisante pour Emma, puisque la période suivante, elle est revenue dans son équipe comme si rien ne s'était passé. Anna a fait un retour avec l'équipe la semaine suivante. Pour Emma, encore une fois, cette intervention était convenable puisqu'elle considérait que le problème était réglé après tout ce temps. Cependant, ces deux situations ont probablement créé de la confusion entre les équipes et ont certainement nui à la communication entre elles.

4.2.3 Obstacles et facilitateurs au bien-être d'Emma face à la pédagogie par projet

Nous allons maintenant porter notre attention sur les perceptions d'Emma lorsqu'elle travaille en pédagogie par projet. Nous avons mis en évidence comment cette approche, telle que vécue à cette école, a favorisé ou non, son bien-être. Nous nous sommes attardés

sur trois aspects spécifiques soit la structure du projet, le rôle des adultes responsables et la conception de l'élève face à cette approche pédagogique. La figure plus bas fait ressortir tous les obstacles et les facilitateurs mentionnés par Emma durant les entretiens.

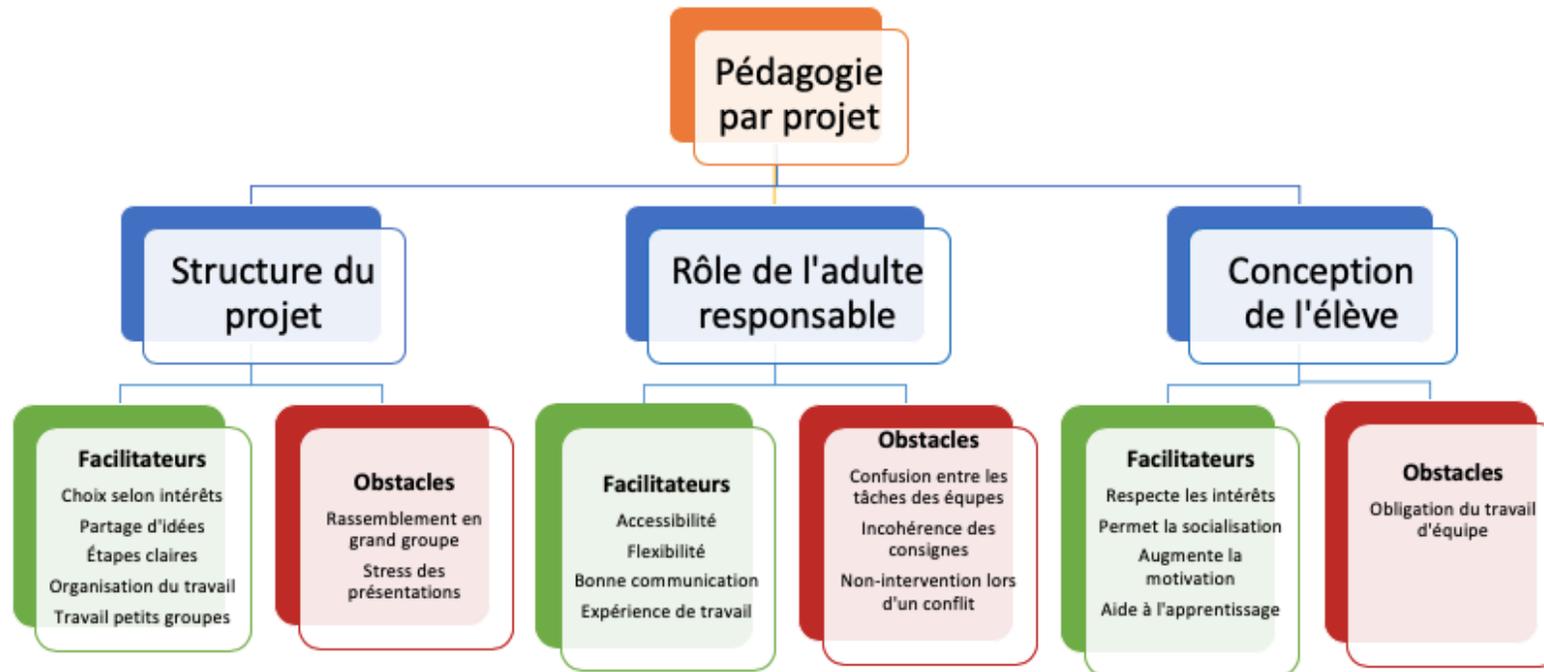


Figure 4.4 : Travail en pédagogie par projet selon Emma

4.2.3.1 Structure du projet

À cette école, la structure du projet personnel de l'élève est très répétitive et constante de la maternelle à la 6^e année. Les étapes sont toujours les mêmes : le choix du thème, la planification des étapes, la réalisation des tâches et la présentation finale du travail accompli. Habituellement, les élèves choisissent un sujet qui les intéresse et suite à ce choix, tous les élèves ayant le même champ d'intérêt se regroupent en une seule équipe pour travailler ensemble. C'est de cette manière que les équipes se forment. Ici, lors d'un projet collectif, la formule du choix est un peu différente. C'est la majorité qui décide du sujet de projet. Heureusement, le vote d'Emma faisait partie du choix de la majorité. Elle a donc obtenu son premier choix, la pièce de théâtre *Une nuit au musée* et elle en était très fière.

D'abord, avant de leur laisser faire leur choix, une enseignante a suggéré aux élèves de faire un choix personnel en fonction de leurs intérêts et non en fonction de leurs amitiés. Lorsque nous lui avons demandé si elle avait suivi ce conseil, elle a mentionné préférer faire un choix en fonction du sujet plutôt qu'en fonction de ses amis. Elle aime travailler avec ses amis, mais le sujet est encore plus important. Sinon, elle dit qu'elle pourrait s'ennuyer et ne rien faire.

Bien, si tu choisis en fonction de ton ami, ben pis que toi c'est pas vraiment ton premier choix que tu aimes vraiment, puis que c'est ça qu'on choisit, tu vas sûrement t'ennuyer et tu vas juste rien faire parce que t'aimes pas ton choix. (a45-47)

Une fois le sujet choisi, les élèves repartaient dans leur classe respective et réfléchissaient aux différents sous-thèmes qui devraient être présentés lors de la seconde assemblée générale d'élèves. En guise de rappel, cinq sous-thèmes ont été identifiés et conservés pour le projet d'*Une nuit au musée*. Ces sous-thèmes représentaient les équipes de travail pour la réalisation du projet. Parmi ces sous-thèmes, Emma devait faire quatre choix en ordre de priorité. Ce sont les enseignantes qui ont fait les sous-groupes finaux en tentant de respecter le plus possible le premier ou deuxième choix de chaque élève. Emma a choisi

l'équipe d'éclairage et d'effets sonores comme premier choix. Ils étaient six élèves dans son équipe. Les enseignantes ont volontairement donné le premier choix à Emma pour maintenir son intérêt et s'assurer de sa bonne participation dans le projet. Ils étaient trop d'élèves à vouloir aller dans cette équipe. Elles ont retranché quatre élèves de cette équipe et leur ont donné leur deuxième choix. Lors du premier entretien, elle semblait très heureuse d'avoir eu ce choix. Dans son journal de bord, elle a précisé :

Je suis très heureuse de mon sous-thème, je suis dans effet sonore et éclairages. Je suis heureuse, car c'était mon premier choix et que j'avais vraiment le goût de le faire. (JB2 no1)

Le fait de pouvoir choisir son sujet et son équipe de travail semble avoir eu un effet positif sur le bien-être d'Emma. Cet élément, dans la structure du projet, a donc amené un aspect favorable à la motivation de l'élève.

Dans un deuxième temps, les élèves devaient planifier les tâches à effectuer lors des périodes de réalisation. Cette étape était très importante et les adultes devaient jouer un rôle crucial dans cette étape. Ce sont eux qui devaient réfléchir à l'ensemble du travail à faire et ensuite, rencontrer chaque équipe pour leur transmettre les informations et les guider dans la planification des étapes suivantes. Cette étape semble avoir été facile pour Emma, car rappelons-nous qu'elle aime organiser et planifier à l'avance. Elle se fait des plans, elle écrit tout, c'est plus simple pour ne rien oublier. Cette étape répond donc à son besoin d'organisation et de mémorisation.

Enfin, la dernière étape du projet était la présentation. Dans le projet personnel, les élèves choisissent leur manière de présenter. Habituellement, Emma a affirmé utiliser un diaporama comme support visuel lors de ses présentations, car ce dernier est enregistré, alors il lui permet de suivre l'ordre de présentation et de ne rien oublier. Elle préfère cette façon de présenter qui est plus structurée et prévisible. Pour la présentation d'une pièce de théâtre, c'était différent. En général, Emma aime présenter ses projets et elle se sent bien lorsqu'elle présente. Cependant, la présentation de ce projet collectif a amené beaucoup d'incertitude pour elle.

Une pièce de théâtre comporte plusieurs risques et implique plusieurs ajustements en cours de route. Malgré le fait qu'elle aime présenter devant l'école, sa présentation la stressait, car elle avait l'impression que tous les regards seraient sur elle. Le fait que cette présentation soit du théâtre amenait plus d'imprévisibilité pour elle.

J'étais stressée parce que si admettons je changeais de musique trop tôt ou je l'arrêtais trop tôt ou s'il arrivait quelque chose, tous les enfants me regardaient parce que vu que c'est la musique, tu l'entends vraiment. C'est ce qui me stressait, mais il y a rien qui s'est passé. (d27-29)

Le stress lié aux imprévus et au regard des autres a pris une grande place dans les réactions d'Emma. À un moment, un élève de l'équipe d'animation est venu ajouter un élément anxigène à la présentation. Cet animateur avait des demandes très précises sur la gestion de la bande sonore pour la présentation. Ces demandes, beaucoup trop stressantes, ont amené Emma à déléguer cette tâche à une coéquipière : « Il y a beaucoup d'attention sur nous. Si tu te trompes et que tu pars trop vite la musique, tout le monde te regarde » (c162-163). La peur de se tromper et que tous les élèves de l'école la regardent la stressait trop. Elle a préféré ne pas réaliser cette tâche.

Après la présentation, elle était soulagée que tout se soit bien déroulé. Elle était satisfaite de sa présentation et a vraiment apprécié le fait de présenter devant toute l'école : « J'ai bien aimé ça parce que c'était cool de prendre le film et de le mettre en pièce de théâtre. C'était cool de le faire aussi devant l'école » (d14-15). Cet élément semble l'avoir motivée et lui avoir permis de garder un intérêt tout au long du projet. Cette présentation devant ce grand public l'a encouragée à poursuivre malgré les embûches et le stress : « J'ai le goût de laisser ma marque dans le projet, donc ... » (C178). De fait, elle est consciente de son apport dans le projet et elle accorde une importance à ce que les autres élèves vont penser de son travail. D'un côté, cette perception l'a poussée à avancer et à aller jusqu'au bout, mais les éléments de stress l'ont quelques fois empêché de jouer son rôle.

4.2.3.2 Rôle de l'adulte responsable du projet

Nous avons vu que les interactions entre les élèves de son équipe et ceux des autres équipes ont suscité différents types d'émotions autant positives que négatives chez Emma. Maintenant, nous allons porter notre attention sur le rôle de l'adulte responsable de son équipe et voir si ce dernier a eu une influence sur le bien-être d'Emma dans son projet.

À travers toutes les étapes du projet, Anna était responsable de superviser l'équipe d'Emma ainsi que des élèves d'autres équipes, soit l'équivalent d'une vingtaine d'élèves. Le rôle de l'enseignante responsable dans le projet était de guider les élèves et de les soutenir à travers toutes les étapes. Son rôle consistait également à intervenir lorsqu'elle voyait certaines difficultés en ce qui concerne le travail ou le comportement des élèves. Les trois enseignantes responsables devaient fréquemment discuter ensemble des différentes étapes et avoir une compréhension commune du projet. Elles devaient se mettre d'accord sur les étapes à venir pour assurer une cohérence entre toutes leurs équipes. Toutefois, comme mentionné plus tôt, Anna, la jeune enseignante ne semblait pas avoir tout compris. Ce qui faisait qu'elle n'arrivait pas à guider les élèves correctement, ni les parents coéducateurs qui venaient l'aider à en classe.

Emma n'a cependant pas perçu ce manque de cohérence et n'a pas semblé affectée par cette inexpérience. Elle travaille en projet depuis la maternelle, alors elle a l'habitude de se référer aux adultes en cas de besoin. Pour elle, tous les adultes du 3^e cycle travaillaient en équipe pour la réalisation du projet et étaient des références accessibles. Or, l'adulte qui l'accompagnait n'avait pas vraiment d'importance à ses yeux. Peu importe que ce soit son enseignante ou une autre, ce n'était pas « si grave ». Elle sentait que les adultes autour d'elle travaillaient « ensemble ».

Ici, ils travaillent tous ensemble, ils se parlent, donc c'est pas si grave que ça. Puis, à un moment donné, Myriam est arrivée pendant une récré et elle m'a dit : « On a trouvé telle affaire que tu pourrais écrire sur ta feuille. ». C'est Myriam qui me l'a dit, c'est pas Anna. Alors ça change

pas vraiment de chose. Par ce qu'ils se parlent puis ils disent tu pourrais dire ça à telle personne. (a 276-280)

En somme, le plus important pour elle, c'était que l'adulte soit accessible et que son besoin soit répondu. Donc, le fait de ne pas avoir reçu de réponse de l'adulte qui aurait dû la lui donner ne l'a pas dérangée. Ce qui lui importait, c'était d'être orientée vers la bonne personne pour avoir la réponse souhaitée : « Je suis satisfaite, parce qu'elle nous a dit d'aller voir quelqu'un pour avoir la vraie réponse » (b164). Cette façon de faire a été satisfaisante pour elle, car elle connaissait maintenant la bonne chose à faire afin de rétablir la situation. De fait, lors de la « chicane », même si ce n'est pas Anna qui l'a aidée, Valérie, son enseignante titulaire a pris le relais et Emma s'est adaptée. Elle n'attribue donc pas de rôle précis à une enseignante en particulier, elle les perçoit toutes comme des références potentielles selon ses besoins.

4.2.3.3 Conception d'Emma face à la pédagogie par projet

Nous avons pu constater, à travers les entretiens et les écrits d'Emma, qu'à plusieurs reprises, elle a vécu des moments difficiles, stressants et conflictuels. Aussi, à d'autres occasions, elle a vécu des moments agréables et satisfaisants. Ainsi, en toute fin de parcours, nous avons tenté d'avoir un aperçu plus général de sa conception de la pédagogie par projet. Voici ce qu'elle avait à dire sur le sujet.

Lorsque nous avons abordé cette question avec elle, elle avait une vision assez positive de cette approche. Elle a d'abord mentionné que cette pédagogie l'aidait à apprendre : « Des projets, tu apprends sur une chose en particulier et c'est bien » (d142). D'ailleurs, elle a mentionné préférer cette approche à l'approche plus traditionnelle sans projet.

De plus, comme nous l'avons vu précédemment, la pédagogie par projet respecte les intérêts des élèves. Il est donc important de laisser une place au choix de l'élève. Ainsi, elle

trouve le projet motivant puisqu'elle travaille sur un sujet qu'elle aime. Elle a fait ressortir deux éléments qui sont importants pour maintenir une bonne motivation : « C'est d'être avec des personnes avec qui j'ai jamais travaillé, puis le thème aussi que j'aime beaucoup » (a 300-301). Elle perçoit donc le travail d'équipe de façon positive. D'ailleurs, elle a dit préférer le travail d'équipe au travail individuel, pour les raisons suivantes.

Parce que je suis pas vraiment une fille qui est capable de travailler toute seule. Je me concentre pas vraiment quand je suis toute seule. [...] les autres sont avec moi pour m'aider à chercher. C'est ça. (a202-205)

Malgré le fait qu'elle préfère le travail d'équipe, il n'en demeure pas moins qu'elle a avoué vivre souvent des situations conflictuelles lorsqu'elle réalise des projets en équipe. Elle riait lorsqu'elle en parlait, mais elle était consciente que la communication restait un défi pour elle. Elle ne semblait pas trop savoir comment améliorer la situation, toutefois, pour elle, ce défi ne lui paraissait pas insurmontable. Chaque situation se règle et elle arrive à passer à autre chose par la suite.

Aussi, nous voulions connaître sa conception par rapport au projet et aux élèves ayant un TSA. Nous lui avons demandé si la pédagogie par projet correspondait bien aux besoins de ces élèves. Elle considère que cette approche n'est pas trop difficile pour les enfants ayant un TSA. Elle apprécie cette façon de faire qui lui permet d'apprendre à travailler avec les autres : « Les projets, ça aide à travailler en équipe, ça aide à sociabiliser » (d138). Cependant, même si pour elle le travail d'équipe « fonctionne bien », elle est consciente que ce n'est pas la même chose pour tout le monde. Lorsqu'elle parle de cette pédagogie, elle ne changerait rien à sa structure, à part peut-être l'obligation de travailler en équipe. Elle fait la distinction entre les élèves. Selon la jeune fille, chacun est différent. Elle suggère donc aux enseignants d'avoir plus de flexibilité pour le travail en équipe. De fait, l'élève autiste devrait pouvoir choisir s'il veut travailler seul ou en équipe selon s'il a envie ou s'il se sent à l'aise de le faire. Aussi, elle propose un compromis pour qu'il puisse vivre les deux façons de travailler.

De pouvoir travailler seuls par ce que si t'as pas le goût de travailler ou que tu n'es pas à l'aise de travailler avec d'autres personnes, tu pourrais travailler seul sur un projet. ... on a deux projets par année, alors c'est plus les petits projets seuls et les gros, en équipe. (d118-130)

En somme, Emma a fait ressortir plusieurs bienfaits pour elle dans cette pédagogie. Elle y voit plusieurs avantages et elle considère que cette méthode répond bien à ses besoins. Elle ne changerait donc rien à ce qu'elle a vécu. Si elle avait à faire un choix d'école, elle referait le choix d'aller dans une école qui fait vivre des projets à ses élèves.

4.3 Cas 2 : Francis, élève de 6^e année à l'école alternative

4.3.1 Portrait de Francis

Francis est un garçon de 11 ans. Il a un trouble du spectre de l'autisme. Il a un diagnostic depuis l'âge de 4 ans. Il est en 6^e année dans une école alternative. Ses parents sont très impliqués dans son éducation et très présents à l'école. Lorsque Francis était plus jeune, ses parents pouvaient venir en classe jusqu'à trois demi-journées par semaine. Maintenant qu'il est plus vieux et plus autonome, sa mère vient environ deux périodes par semaine. Ses deux parents ont un TSA également. Francis est le plus vieux d'une famille de deux enfants. Il a une sœur plus jeune. Sa mère s'est toujours fermement opposée à son transfert en classe spécialisée. Elle tenait à tout prix à ce qu'il reste en classe ordinaire malgré toutes les adaptations nécessaires au bien-être de son fils. D'ailleurs, ses parents ont toujours voulu nommer que leur fils avait un trouble du spectre de l'autisme, car ils trouvaient important que les gens du milieu scolaire le sachent afin de mieux intervenir auprès de lui. Depuis qu'il est au 3^e cycle, il est plus autonome et il affirme avoir moins besoin d'accompagnement. Sa mère continue tout de même à venir aider en classe, surtout dans le cadre des périodes de projet. Il bénéficie également du soutien quotidien de Nathalie, une technicienne en éducation spécialisée (TES). Cette dernière est présente chaque jour pour l'aider à organiser son horaire de la journée, pour l'accompagner lors des périodes de

spécialistes (musique, anglais, arts plastiques) et pour l'aider lors d'activités plus complexes comme le projet. Nathalie accompagne Francis depuis la rentrée scolaire. L'an dernier, avec une autre TES, cet accompagnement semblait soutenir Francis, mais cette année, il a affirmé que Nathalie ne l'aidait pas : « Elle essaye de m'aider, sauf que ça ne fonctionne jamais. L'année passée, ça fonctionnait, sauf que là, maintenant, ça fonctionne pas » (a448-449).

Francis sait qu'il a un TSA et il le nomme haut et fort pour que les autres élèves le sachent. Il a même monté un numéro d'humour devant toute l'école expliquant aux élèves sa façon de voir les choses et les différences qui existaient entre eux. Il est conscient que cette différence amène souvent des problèmes de compréhension avec les autres élèves. C'est ce qu'il a trouvé le plus difficile dans son projet. Dans son journal de bord, il a identifié la compréhension comme le plus gros défi dans son équipe de projet : « Je ne sais pas, je crois que je verrais, la compréhension qui est un défi, c'est assez difficile de se comprendre dès le départ » (JB2,3).

Francis est en 6^e année, c'est donc sa dernière année au primaire et il souhaite qu'elle soit la meilleure de toutes. Il s'implique dans plusieurs activités comme la brigade scolaire¹³ et le conseil des élèves¹⁴ pour que les autres élèves se souviennent de lui.

Je pense que c'est ma dernière année, j'aimerais ça faire ça le mieux possible. J'aimerais ça faire ma dernière année de primaire le plus sérieusement possible et apprendre le plus de choses possible. En fait, faire le plus de choses possible. (a457-460)

Francis réalise des projets en équipe depuis qu'il est à la maternelle. Il se sent bien dans son école et apprécie la pédagogie par projet, il précise : « J'aimerais tout apprendre par projet » (d176). Il a l'habitude de travailler en équipe, mais ce n'est pas sans difficulté.

¹³ La brigade scolaire est un regroupement d'élèves de 5^e et 6^e année qui joue un rôle de médiateur sur la cour d'école en collaboration avec les surveillants. Ils ont aussi le rôle de faire respecter les règles dans l'école.

¹⁴ Le conseil des élèves est une structure démocratique composée d'un représentant par classe. Chaque représentant est élu par les élèves de sa classe. Ce dernier doit consulter les élèves pour connaître leur opinion et pouvoir voter sur des décisions prises pour l'ensemble de l'école.

Nous l'avons suivi durant toutes les étapes de son dernier projet. Malgré le fait qu'il ait eu beaucoup de difficulté à choisir son équipe, il a finalement opté pour l'équipe d'animation. Voici comment les différentes étapes se sont déroulées et comment Francis a vécu chacune d'entre elles.

4.3.2 Obstacles et facilitateurs au bien-être de Francis lors du travail en équipe

Le travail d'équipe représente un réel défi pour Francis. Observons quels ont été les obstacles et les facilitateurs à son bien-être durant l'évolution de son projet collectif. Le tableau qui suit démontre bien les éléments qui sont ressortis lors de nos observations.

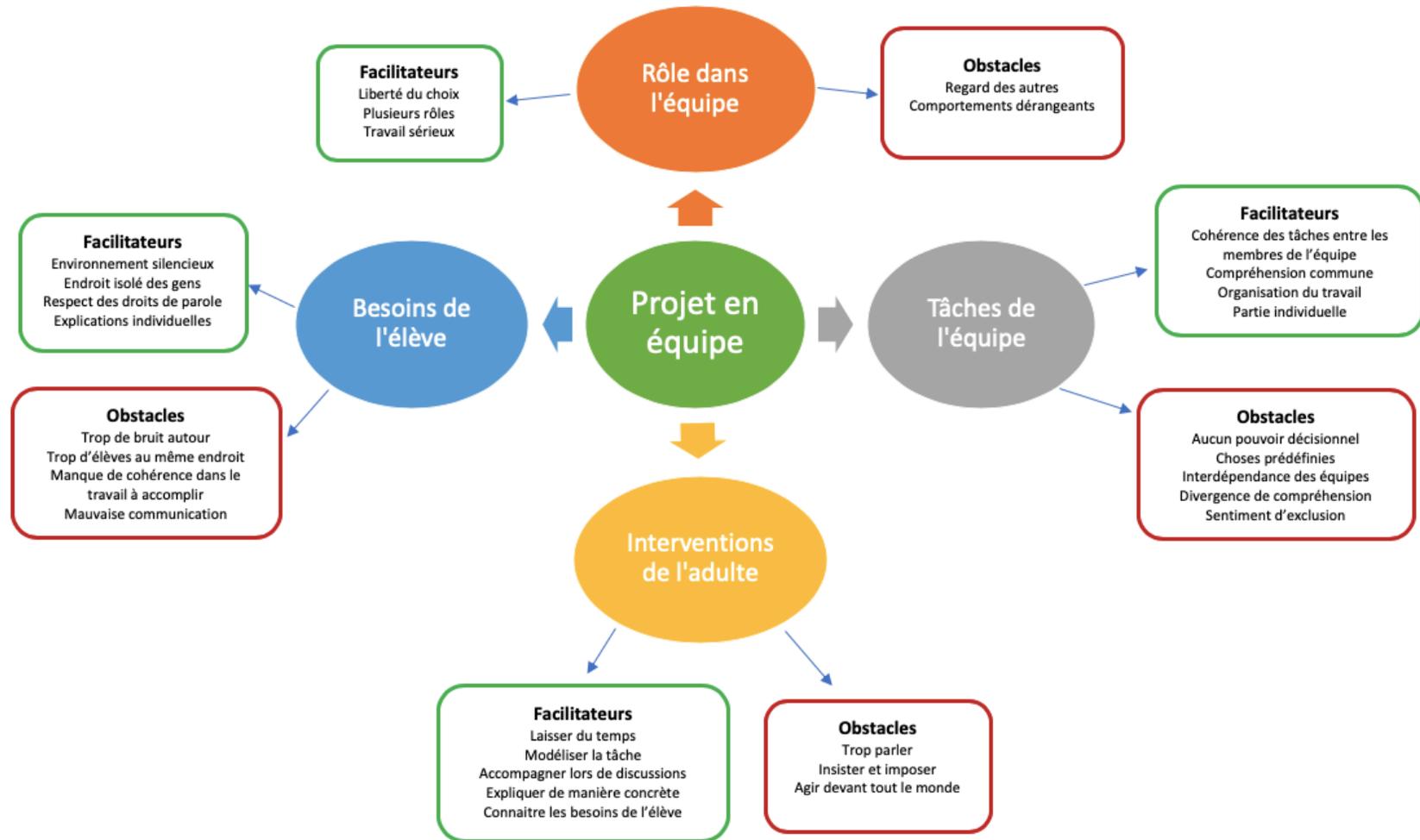


Figure 4.5 : Réalisation d'un projet en équipe selon Francis

4.3.2.1 Perception qu'a Francis de son rôle

À travers son discours, Francis a une manière bien à lui de percevoir son rôle d'élève de 6^e année et son rôle d'animateur dans la pièce de théâtre. Le projet collectif est une occasion pour lui d'être reconnu auprès des autres élèves de l'école. Francis a mentionné qu'il était à sa dernière année du primaire, alors il a manifesté un grand désir de laisser une trace de son passage pour que les élèves se souviennent de lui. Cet élément semble avoir eu un effet sur plusieurs sphères de son travail notamment sur la perception du rôle qu'il a eu à jouer dans la pièce de théâtre. Il voulait constamment faire bonne impression. Il a affirmé qu'il se contrôlait mieux lorsque sa mère était en classe « pour pas que ça fasse mauvaise impression ... devant tout le monde » (c279,285). L'importance qu'il a accordée au regard des autres a amené plusieurs obstacles à surmonter pour lui.

D'abord, il a eu beaucoup de difficulté à faire un choix quant au rôle qu'il allait jouer dans la pièce. Parmi les cinq élèves de l'équipe d'animation, chacun devait jouer un seul rôle. Il y avait soit le guide du musée, le gardien du musée ou les accompagnateurs. Dans sa compréhension, Francis pensait pouvoir jouer plusieurs rôles. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il avait finalement fait le choix de l'équipe d'animation. Mais voilà que cette option n'était plus valide. Cette décision a été prise par les adultes et la majorité des membres de son équipe. Francis a ressenti un profond malaise et ne comprenait pas pourquoi il ne pouvait jouer qu'un seul rôle : « Je veux jouer plusieurs rôles, ça fonctionne pas, c'est ce qu'on dit. Je comprends pas » (a410-412). Cette incompréhension a amené de nombreuses discussions et des négociations ardues avec les différents adultes qui l'ont accompagné.

De plus, il y a eu confusion dans la compréhension des rôles de gardien et de guide du musée. Ce qu'il a trouvé difficile, c'est que les autres membres de son équipe n'avaient pas la même compréhension que lui de ces deux rôles et cela a causé de la confusion dans

l'équipe : « [...] j'ai dû changer mon rôle de guide pour un gardien, à cause d'une erreur de compréhension » (c226-227).

Il a affirmé que les autres élèves pensaient différemment de lui et c'est ce qui rendait le travail d'équipe plus compliqué. Cette confusion l'a donc obligé à changer son rôle de départ.

Toutefois, il est intéressant de remarquer qu'il a amené des pistes de solutions aux adultes responsables du projet pour remédier à la situation. Il ne semblait pas comprendre la globalité et la complexité de ce projet. Chaque équipe avait un rôle à jouer, une petite partie du travail à réaliser. Chaque équipe possédait un bout du casse-tête et, à la fin, le casse-tête allait s'assembler pour former un tout. Comme il ne voyait pas l'ensemble, il ne saisissait pas sa place. Il a donc proposé à Anna, son enseignante, d'aller travailler dans certaines autres équipes, pour simplifier sa compréhension du projet.

Alors c'est pour ça que je pense qu'à la prochaine période de projet, je pourrais aller visiter une autre équipe. Oui, ce serait vraiment plus simple. (a317,326)

Il était conscient que les autres élèves ne comprendraient pas sa présence dans leur équipe, mais il disait être capable de leur expliquer. Les enseignantes responsables ont accepté qu'il fasse la tournée des équipes pour lui permettre de mieux comprendre l'ensemble du projet, mais elles ne lui ont pas permis de faire officiellement partie de plusieurs équipes. Son équipe est demeurée celle de l'animation et il devait choisir son rôle dans cette équipe. Cette solution, qui venait de lui, a fonctionné et il a finalement accepté son rôle de guide du musée.

Malgré toute cette confusion, il a manifesté une grande fierté à la fin du projet. Il aime présenter devant les gens et il a apprécié le fait d'aller jusqu'au bout de sa présentation devant tous les élèves de l'école. Il était fier autant de son travail que de sa participation au sein du projet collectif. Après la présentation de la pièce, il a affirmé : « J'ai l'impression

que ça a laissé une marque ... je sais pas, mais quelque chose avec quoi on me reconnaît » (d87-91).

4.3.2.2 Perception de Francis quant à ses besoins et ajustements pour y répondre

Toutes ces difficultés rencontrées autour du rôle de Francis ont fait ressortir des besoins importants à considérer lorsqu'il travaille en équipe.

Dans un premier temps, l'étape de planification a demandé beaucoup d'échanges et de discussions entre les élèves de l'équipe. Il a trouvé ces discussions difficiles dans son équipe, car tout le monde parlait en même temps. Il s'exclamait : « Laissez-moi parler ! Je suis pas capable de placer un mot ! » (b141-142). Son besoin d'écoute et de respect des droits de parole n'a pas trouvé de réponse auprès des membres de son équipe.

De plus, durant le processus de prise de décisions en assemblée générale, ils étaient soixante-cinq élèves entassés dans un même local. Lors de ces assemblées, Francis ne se sentait pas toujours très bien. D'abord, parce qu'il devait attendre longtemps la main levée. Ensuite, parce qu'il vivait des déceptions lorsqu'il n'était pas choisi pour donner ses idées. Il se sentait également dérangé par les cris d'excitation des autres élèves lorsque les résultats des votes étaient annoncés. Aussi, lors des périodes de travail en sous-groupe, ils étaient plusieurs équipes à travailler dans le même local. Il y avait beaucoup d'élèves près de lui et beaucoup de bruit ambiant. Il a précisé : « Je me sens dérangé, il y a trop de monde autour de moi. J'aime pas ça quand y a trop de bruit autour de moi » (c112,114,132). Il disait que ça l'empêchait de se concentrer sur ce qu'il devait faire. Son besoin de calme et de tranquillité n'a pas été considéré dans ce projet. Alors, qu'il devait écouter, donner ses idées et faire des choix, tout ce bruit devenait un irritant. Ce dernier nuisait à sa concentration, à sa compréhension et à la communication entre les membres de son équipe.

Dès le départ, Francis a nommé que le travail d'équipe était difficile et compliqué pour lui : « C'est assez compliqué de travailler en équipe » (a29). À plusieurs reprises, il a identifié la communication comme difficulté principale. Le fait que tout le monde parlait en même temps et que ses coéquipiers n'étaient pas sérieux le perturbait et le rendait impatient. Lors de ces moments, ce dernier manifestait des réactions assez intenses comme des cris, des poings sur la table ou des claquements de porte. Il a justifié ce comportement en disant que : « Le groupe était pas sérieux, ils n'iaisaient » (a431,433). Son besoin de travailler sérieusement et que les autres membres de son équipe en fassent autant ont influencé de façon importante ses réactions. Curieusement, après avoir visionné l'un de ces trois passages (où il criait et sortait du local) en entretien, il s'est préoccupé de connaître la réaction de ses coéquipiers en son absence. Il a demandé de voir le passage où il était à l'extérieur de la classe.

Mais, il y a quelque chose. J'aimerais ça savoir ce qui s'est passé après quand je suis parti. Qu'est-ce qui s'est passé dans l'équipe ? Ça m'intéresse de voir leur réaction. (a534-539)

Ainsi, il s'est intéressé à la réaction des élèves lorsqu'il faisait une colère. Son besoin de faire bonne impression devant ses collègues est ressorti ici encore une fois.

Enfin, le dernier besoin que Francis a reconnu comme défi dans le travail d'équipe c'est la compréhension du sens des mots. Pour Francis, le sens des mots est très important. Chaque mot a une définition et on ne peut pas la changer même si on fait du théâtre.

Cette présentation ne fait aucun sens. On n'utilise pas les bonnes utilités. Un gardien de nuit, ça se voit, ça garde pendant la nuit. Un guide, ça guide. Non mais, je ne comprends pas pourquoi on ne comprendrait pas ! (c195-204)

Il n'a pas aimé faire semblant, car il avait l'impression d'induire les spectateurs en erreur. Lors de ce genre de situation, il a besoin d'un adulte pour venir l'aider à comprendre et venir lui expliquer les raisons logiques qui ont amené cette prise de décision.

En somme, afin de respecter ses besoins et faciliter son travail en équipe, Francis a rapporté qu'il devrait travailler dans un endroit calme avec un groupe restreint d'élèves. Ses propos amènent aussi à penser que les tâches et les attentes devraient être clairement annoncées par l'adulte accompagnateur pour que le travail avance sérieusement. Aussi, lors des échanges, les droits de parole devraient être respectés par tous les membres de l'équipe pour éviter qu'ils parlent tous en même temps. Enfin, le fait qu'un adulte modérateur, comme sa mère ou la TES, supervise l'équipe pour ajouter des explications et aider à la compréhension de tous pourrait aider Francis.

4.3.2.3 Tâches de l'équipe de Francis

Après plusieurs interventions de la part des enseignantes, de la TES et de sa mère, Francis a finalement fait le choix de travailler dans l'équipe d'animation. Cette équipe devait animer la pièce et faire le lien entre toutes les œuvres. Dès le départ, lorsque les discussions d'équipe ont commencé, il a réalisé que les tâches de son équipe n'étaient pas ce qu'il avait imaginé. Il était déçu de son choix d'équipe. Il aurait voulu que son équipe soit plus importante, « qu'elle fasse des choses importantes » (a307). De plus, il a réalisé que les membres de son équipe devaient consulter les autres équipes avant de prendre leurs propres décisions. Cette règle ne lui convenait pas vraiment : « C'est ce que j'aime pas dans mon équipe. J'aurais préféré être dans l'équipe qui dépend le moins possible des autres » (b333-334). Il considérait que son équipe n'avait pas assez de pouvoir sur ce qu'ils allaient faire. Lorsqu'il parlait de pouvoir, nous interprétons le pouvoir décisionnel. Tout au long de ce projet, la prise de décisions communes s'est vécue de manière démocratique, par votes majoritaires. Cette approche l'a profondément perturbé, car il avait l'impression de ne pas faire partie des décisions. Il se sentait exclu du projet. Par ce mot, il a précisé : « J'ai pas le droit de prendre de décisions » (b155). Ainsi, c'était difficile pour lui de vivre avec les décisions irrévocables prises par cette majorité dont il ne considérait pas faire partie.

De fait, il avait de la difficulté à travailler sur des choses « prédéfinies, déjà prévues » (a35, a38). Il a ressenti un malaise à ne pas pouvoir changer les choses déjà décidées par le groupe d'élèves. Cette incapacité à accepter les décisions de groupe l'a suivi à travers toutes les étapes du projet. À preuve, il a remis plusieurs décisions en question, telle que son rôle dans la pièce, les tâches de son équipe, le déroulement et le lieu de la présentation de la pièce.

Malgré tout, il avait hâte de faire la pratique avec toutes les équipes, mais il était mitigé, car il ne voulait surtout pas se faire dire comment faire par les autres élèves. Lorsque nous lui avons demandé s'il avait hâte de faire une première pratique tout le monde ensemble, il a répondu : « Oui parce que peut-être que ça va bien se passer pour mon rôle et non parce que j'ai pas envie de me faire dire quoi dire et quoi faire » (c343-344).

Cet inconfort par rapport aux décisions communes a eu des répercussions dans les tâches et les rôles de son équipe, puisque toutes les équipes dans ce projet étaient interdépendantes. C'était donc un réel défi d'avoir une compréhension commune entre toutes les équipes du projet. Ce qu'il a trouvé difficile, c'est que les membres des autres équipes et de sa propre équipe n'avaient pas la même compréhension que lui. Ceci a causé de la confusion chez l'ensemble des membres du projet collectif : « Ça m'aide vraiment pas parce que j'ai dû changer mon rôle de guide pour un gardien, à cause d'une erreur de compréhension » (c226-227). Comme mentionné auparavant, il a affirmé que les autres élèves pensaient d'une façon différente de lui et c'est ce qui rendait le travail d'équipe plus compliqué.

La partie la plus facile pour lui a été l'étape de la réalisation. Cette partie était un peu plus individuelle puisqu'elle impliquait que chaque membre de l'équipe écrive son texte pour la pièce. Francis travaillait donc seul avec son ordinateur et personne ne pouvait remettre ses écrits en question. De plus, un autre élément facilitant a été qu'au début de chaque période, l'adulte (mère de Francis ou TES) qui accompagnait cette équipe renommait les tâches de chacun et le travail à faire pour la période. Lorsque les étapes étaient claires et que son travail était bien organisé, Francis se sentait mieux. Ainsi, les adultes ont eu un

grand rôle à jouer pour coordonner les équipes et les amener à travailler toutes ensemble de manière cohérente.

4.3.2.4 Interventions de l'adulte accompagnateur du sous-groupe de Francis

Tel que mentionné précédemment, l'interdépendance entre les équipes a représenté un défi de taille pour les élèves et les adultes accompagnateurs. La réussite du travail d'équipe dépendait entre autres de la compréhension commune de toutes les équipes, mais également de la capacité de chaque équipe à respecter les règles d'écoute et de prise de parole lors des différents échanges. Nous avons vu que plusieurs besoins de Francis n'ont pas été pris en compte par les adultes qui gravitaient autour de lui et de son équipe. Regardons les diverses interventions qui ont été utilisées et analysons si ces interventions ont facilité ou non le travail en équipe de Francis.

D'abord, Nathalie, la technicienne en éducation spécialisée (TES) accompagnait l'équipe de Francis une période par semaine soit le mardi. Les enseignantes lui ont demandé de passer la première période de la semaine avec cette équipe pour aider les élèves à échanger, à prendre des décisions communes et à organiser le travail à faire pour les autres périodes de la semaine. Cependant, il est intéressant de remarquer que la plupart des périodes où Francis a perdu le contrôle étaient des périodes où il était accompagné par la TES. Ce constat amène à s'interroger sur l'effet de la présence de cette intervenante qui avait pourtant été sollicitée pour aider et soutenir les élèves de l'équipe de Francis. L'élève a d'ailleurs affirmé que cette dernière ne l'aidait pas à ce que ça se passe mieux dans son équipe : « Elle ne m'aide pas. Elle essaye de m'aider, sauf que ça ne fonctionne jamais » (a446-448). Le problème selon lui, c'est que lorsqu'il s'énerve, elle continue de lui parler, alors la situation s'amplifie.

Elle (TES) fait des choses qui me dérangent un peu. Quand je suis énervé, elle ne me laisse pas tranquille et là, je deviens plus énervé. Elle me parle pendant que j'essaie de me concentrer. (a463-468)

Elle lui demandait de prendre des pauses, mais il rétorquait qu'il n'en avait pas besoin. Il disait que son ancienne TES de l'année dernière l'aidait mieux, mais il ne savait pas pourquoi. Ainsi, même si Francis a cru que les adultes ne l'ont pas aidé pas, il semble que certains y sont parvenus.

De fait, de par nos observations, une personne semble avoir réussi à aider Francis dans son travail d'équipe : sa mère. Sur le terrain, nous avons remarqué que lorsque sa mère était en classe, les périodes se déroulaient sans embûches. Francis était plus calme et disposé à travailler. Malgré le fait qu'il ne croit pas que sa mère l'ait aidé, quelques interventions nous poussent à croire le contraire. D'abord, lorsqu'il n'arrivait pas à choisir son équipe, l'enseignante lui a offert plus de temps pour prendre sa décision. Seul à la maison, il en a discuté avec sa mère et il a réussi à choisir. Ici, le fait de prendre son temps et de s'isoler dans un endroit calme semble avoir un effet apaisant et a facilité la prise de décision. Aussi, elle l'a aidé à s'adresser aux autres équipes. Chaque fois qu'il devait aller poser des questions et clarifier des détails avec d'autres équipes, elle l'accompagnait, elle modélisait, elle s'assurait de l'écoute des autres élèves et de son fils. Lors des entretiens, Francis a remarqué que ces moments se sont bien déroulés, mais il n'a pas vu le rôle que sa mère a pu jouer dans ces échanges et ces discussions.

Enfin, sa mère l'a pris souvent à part pour lui expliquer le travail à faire ou lui préciser des points d'incompréhension. Il a avoué que cette façon de faire l'a aidé à accepter les décisions, car il y avait moins de gens autour de lui. Il n'était donc pas dérangé par les autres élèves qui parlaient. Aussi, même si l'explication le dérangeait, il arrivait tout de même à rester plus calme. De plus, le fait de se faire répéter la tâche à faire l'a aidé à organiser son travail. Lorsque sa mère était en classe avec lui, il disait être capable de se contrôler davantage, car il voulait faire bonne impression devant elle et les autres élèves. Encore une fois, cet aspect en lien avec le regard des autres est revenu dans son discours.

En somme, il est évident pour nous que les interventions des adultes qui ont accompagné Francis dans son projet ont eu un rôle déterminant dans la réponse à ses besoins et sur son bien-être lorsqu'il travaillait en équipe. Maintenant, qu'en est-il de ce bien-être en lien avec la réussite de son projet ?

4.3.3 Obstacles et facilitateurs au bien-être de Francis face à la pédagogie par projet

Nous avons vu que le travail d'équipe a amené plusieurs défis à relever pour Francis. Si ces besoins ne sont pas pris en considération, son bien-être en est affecté. Mais, le travail d'équipe n'est pas le seul élément de la pédagogie par projet. La structure, le rôle des enseignantes responsables ainsi que la conception de Francis face à cette approche pédagogique ont pu influencer son bien-être. Voyons dans, la figure qui suit, de quelle façon ces trois éléments se sont révélés être des obstacles ou des facilitateurs au bien-être de Francis.



Figure 4.6 : Travail en pédagogie par projet selon Francis

4.3.3.1 Structure du projet

Rappelons que la première étape du projet était le choix du sujet. Lors d'un projet personnel, l'élève fait un choix directement en fonction de ses intérêts. Il peut travailler seul ou en équipe. Dans le contexte qui nous concerne, c'est un projet collectif qui doit obligatoirement se vivre en équipe. Ainsi, toutes les décisions se sont prises par votes majoritaires en assemblée générale d'élèves. Il y a donc eu un réel processus démocratique vécu en classe. Pour faire ses propres choix, Francis a préféré choisir son sujet de projet en fonction de ses intérêts plutôt qu'en fonction de ses amis. Il a dit avoir fait un « choix personnel » (a140). Il n'était d'ailleurs pas intéressé ni influencé par les choix de ses amis. Pour cette étape plus générale, Francis a bien coopéré malgré la longueur des périodes et l'attente pour les droits de parole. Qui plus est, son premier choix a été retenu, alors ses intérêts ont été respectés. Ceci est un élément important pour la motivation de l'élève et la continuité du projet.

Une fois le sujet choisi par la majorité du groupe, l'étape suivante consistait à choisir son sous-groupe de travail. Comme Francis aimait plusieurs options, il a eu de la difficulté à faire un seul choix : « Si je choisissais quelque chose, j'avais le goût de faire les trois autres » (a238). Rien ne semblait pouvoir l'aider à faire ce choix : « Il n'y a rien qui m'aurait aidé à faire mon choix à part de pouvoir choisir les quatre choix » (a261). Il voulait faire partie de quatre équipes et c'était plus simple pour lui de travailler dans toutes les équipes. Il a nommé dans la vidéo que normalement, le fait de choisir devrait l'aider à se sentir mieux dans le projet, mais ce n'est pas ce qui s'est passé dans ce cas-ci : « Faire des choix, c'est pour que je me sente mieux dans le projet, mais là, je réussis pas » (V4, 27:40). Ainsi, l'étape du choix a été ardue et lui a occasionné un certain inconfort.

Ensuite, les élèves passaient à l'étape de planification. Cette étape s'est déroulée en sous-groupes de travail. Francis a finalement opté pour l'équipe d'animation puisqu'il a été contraint, par les enseignantes responsables, de faire un seul choix. Cette étape nécessitait des discussions en équipe, car c'était le moment de la prise de décisions par rapport aux tâches et à l'organisation des différentes étapes à faire. Nous avons vu précédemment que plusieurs obstacles se sont présentés lors des moments d'échanges et de prises de décisions communes. Cette étape de planification semble avoir été le moment le plus difficile pour Francis, car elle nécessitait exclusivement des discussions d'équipe, des prises de décisions et des compromis.

La troisième étape était la période de réalisation. Cette étape a été la plus facile pour Francis. Dans son journal de bord, il a écrit :

Ça s'est bien passé j'ai réglé beaucoup de choses, je me suis mis d'accord sur ce que je devais faire. Pour tout dire, cette période-là s'est bien passée comparé aux autres. Je pense que c'est la meilleure à date. (JB4)

Lors du deuxième entretien, il était question de l'étape de réalisation. Il a tout de suite dit que les périodes se déroulaient bien, qu'il n'y avait pas beaucoup de difficultés et qu'il se sentait bien. Lors des observations sur le terrain, nous avons effectivement remarqué les mêmes choses. Cette étape était plus individuelle, car chaque élève de l'équipe devait écrire son texte pour la pièce à l'ordinateur. Durant ces trois périodes, Francis était calme, il faisait des blagues et il aidait même d'autres équipes qui venaient lui demander son aide. Il a de grandes forces en informatique, alors il a été sollicité à quelques occasions par des élèves de l'équipe qui travaillait la bande-annonce. Il a accepté à chaque fois et cette expérience l'a aidé à se sentir bien, car il « aime aider » (b312) les autres.

La dernière étape était la présentation. D'abord, les élèves ont dû faire des pratiques générales pour mettre tous les morceaux en place et voir l'assemblage final entre toutes

les équipes. Plusieurs ajustements ont été nécessaires. Cette étape a amené quelques obstacles pour Francis. Par exemple, les différents imprévus liés aux parties des autres élèves de la pièce. À un moment dans la pratique, Francis s'est senti dérangé lorsque son collègue a fait une erreur dans son texte : « J'ai pas trop aimé ça, mais je me suis dit que j'allais régler mon texte » (d43). Ainsi, même s'il a trouvé ce moment difficile, il a réussi à s'ajuster. Durant la présentation, il a été déstabilisé par l'équipe des effets sonores qui n'a pas débuté la musique au bon moment. Il n'a pas non plus apprécié que des élèves spectateurs parlent durant la présentation : « Je ne m'attendais pas à ce qu'on donne des commentaires pendant la présentation. Y a du monde qui parlait, ça m'a dérangé » (d67,69,75). Tous ces imprévus ont dérangé Francis, mais pas au point de l'empêcher de continuer. Son désir de présenter devant toute l'école pour laisser sa marque l'a probablement encouragé à poursuivre. Il était d'ailleurs très fier de sa présentation et de sa participation dans ce projet.

En fin de compte, chaque étape du projet s'est vécue différemment pour Francis. Certaines étapes ont amené plus de défis, car elles nécessitaient beaucoup plus de travail en équipe, alors que d'autres se déroulaient de manière plus individuelle et lui permettaient de travailler seul. Dans les étapes plus difficiles, le rôle des enseignantes responsables a eu une influence certaine sur son bien-être. Voyons comment les trois enseignantes ont su répondre aux besoins de Francis à travers toutes ces étapes.

4.3.3.2 Rôle de l'adulte responsable du projet

À travers le processus du projet collectif, plusieurs adultes ont accompagné Francis pour accomplir son travail et l'aider dans ses échanges en équipe. D'abord, il y avait les trois enseignantes titulaires qui ont animé les séances du choix du sujet et des équipes de travail. Ensuite, il y avait la technicienne en éducation spécialisée (TES)

attitrée à son équipe en particulier qui travaillait avec lui chaque mardi. Finalement, il y avait sa mère qui venait chaque jeudi pour soutenir l'équipe également. Chacune avait un rôle bien différent et a influencé son bien-être lors des périodes de projet.

Tout d'abord, lors des rencontres en grand groupe pour choisir le thème, Francis a mentionné ne pas avoir envie de dire ses idées en grand groupe. Il sentait que les enseignantes étaient « contre » lui. Par ce mot, il a voulu dire qu'il avait peur des réprimandes et des conséquences : « Je préfère ne pas dire mes idées en grand groupe parce que j'ai pas envie de me faire chicaner » (b224-225). Ainsi, il attendait d'être seul avec son équipe pour manifester son désaccord avec les prises de décisions communes. Ensuite, il y a eu le dilemme face au choix de son sous-groupe de travail. Francis a tenté de discuter avec Myriam, une enseignante d'expérience, pour qu'elle l'aide à faire son choix. Il est intéressant de remarquer qu'il n'est pas allé vers Anna, son enseignante titulaire, pour obtenir de l'aide. Il s'est dirigé vers une autre enseignante. Pour lui, il était évident d'aller vers cette enseignante puisqu'elle avait plus de connaissances sur le projet : « C'est plus les autres qui savent, c'est elles qui connaissent plus le projet collectif parce qu'elles sont là depuis plus longtemps » (a271-272). Il ne s'est donc pas référé à Anna, son enseignante titulaire, car elle était suppléante et nouvelle personne l'école. Il aurait tant voulu que Myriam lui laisse la chance de faire partie de toutes les équipes, car il n'arrivait pas à choisir. Cependant, elle l'a obligé à faire un seul choix, mais elle lui a laissé plus de temps pour en discuter avec sa mère à la maison. Ce délai plus long et cette possibilité d'en parler avec sa mère à la maison ont permis à Francis de faire son choix.

Toutefois, sur le moment, il s'est senti insatisfait face à cette réponse : « Ça ne me convient pas du tout de me faire répondre ça ! » (a366). Il ne s'est pas senti écouté par cette enseignante qui n'a pas réussi à l'aider à régler son problème. En général, il se sent dérangé lorsque les adultes n'acceptent pas ses idées. Lorsque nous lui avons

demandé s'il acceptait davantage les réponses données par sa mère, il a précisé que ce n'était pas l'adulte qui le dérangeait, mais bien la réponse qu'il donnait : « C'est seulement la réponse qui me convient, c'est tout » (b265). Cette obligation de faire un choix l'a vraiment déstabilisé. Après la période, il n'a pas réussi à retourner dans son groupe classe pour continuer la journée. Anna, son enseignante titulaire, n'a pas fait de retour avec lui et n'a pas su répondre à son besoin d'écoute et d'ouverture.

D'ailleurs, lors de nos observations en classe, nous avons pu remarquer que les consignes données par Anna n'étaient pas toujours claires. Souvent, elle n'arrivait pas à répondre aux questions des élèves. Sa compréhension du projet collectif semblait fragile, alors ça créait fréquemment de la confusion chez les élèves et les adultes accompagnateurs. Lors des moments où Francis s'énervait, elle ne savait pas comment agir avec lui et laissait toujours la TES ou sa mère intervenir. Aussi, lors des moments imprévus vécus durant la pratique générale (erreur dans les textes ou les effets sonores), Francis vivait de profonds malaises. Il devait jongler et s'adapter à tout ça et Anna n'est jamais venue le soutenir ni l'accompagner pour passer au travers ce malaise. Tous ces éléments ont nui au bien-être de Francis à plusieurs reprises.

Somme toute, nous pouvons constater que l'attitude et l'expérience des adultes responsables de ce projet dans leur capacité à répondre à ses questions ont eu une grande influence sur le bien-être de Francis.

4.3.3.2 Conception de Francis face à la pédagogie par projet

Malgré tous ces obstacles, il garde une opinion très positive du projet. En général, il se sent bien lorsqu'il est à l'école et selon lui, la pédagogie par projet l'aide en ce sens. Il aime travailler en projet même si c'est parfois difficile : « Je trouve que c'est très bien

de travailler en projet comme ça ... j'aimerais tout apprendre en projet » (d165, 176). Pour lui, le projet aide les élèves ayant un TSA à mieux avancer dans leur travail. De fait, le projet respecte les intérêts de l'élève. De plus, il existe une continuité et une cohérence dans les étapes à travers tous les niveaux scolaires de l'école. Cette organisation et cette répétition dans les étapes facilitent la réalisation de son travail.

Par contre, il modifierait certains éléments pour améliorer le bien-être des élèves ayant un TSA dans cette approche pédagogique. Il suggère que les élèves puissent choisir s'ils veulent ou non travailler en équipe : « Moi, je proposerais qu'on y aille avec leurs préférences » (d114). S'il avait eu le choix, il affirme qu'il aurait voulu travailler seul la plupart du temps. Le travail en équipe est clairement le principal obstacle à son bien-être lorsqu'il réalise un projet. S'il travaille seul, il n'a pas autant d'irritants et de contraintes. Aussi, il suggère aux adultes de modifier leur manière de dire les choses et de poser leurs questions pour les rendre plus concrètes.

En fait, ce serait de tout dire ce qu'on veut vraiment dire. Donc pas dire quelque chose qui veut dire autre chose. Concrètement, ce serait de tout dire au sens propre ! (d127-130)

Ce conseil reflète les multiples incompréhensions survenues lors des différentes étapes de son projet collectif. Avec les élèves ayant un TSA, Francis propose d'éviter les questions trop ouvertes lors des entretiens. Lorsque ce n'était pas clair et précis, il n'arrivait pas à répondre. Ceci m'amène donc à relever des points importants quant à la méthodologie utilisée dans les recherches qui donnent la parole aux enfants ayant un TSA.

4.4 Synthèse

En conclusion, lorsque nous analysons les propos de Francis et d'Emma, nous constatons plusieurs similitudes dans l'identification des obstacles et des facilitateurs au bien-être de ces élèves lorsqu'ils réalisent un projet en équipe. Les différentes figures présentées précédemment ont permis d'illustrer les nombreux éléments soulevés par les élèves lors des entretiens. De plus, quelques constats ont émergé des propos de ces élèves. Notre première intuition était qu'ils avaient des besoins, mais à travers tout ça, ils nous ont clairement parlé de ce qu'ils étaient en mesure d'ajuster pour tenter d'y répondre. Aussi, ils ont démontré que ce n'est pas parce qu'ils avaient un diagnostic de TSA qu'ils n'étaient pas capables de travailler en équipe dans des projets complexes.

Ainsi, trois grands axes de discussions se dégagent de cette analyse. Premièrement, comment les élèves ayant un TSA arrivent-ils eux-mêmes à s'ajuster en fonction de leurs besoins ? Deuxièmement, quels rôles jouent l'expérience et les types d'interventions des enseignants dans le bien-être de ces élèves à travers cette approche pédagogique ? Troisièmement, comment pouvons-nous, en tant que chercheur, recueillir et écouter efficacement la parole de ces élèves ?

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce cinquième chapitre présente une discussion des résultats de notre projet de recherche en lien avec les écrits consultés portant sur l'expérience d'élèves ayant un TSA en contexte inclusif en milieu alternatif. Nous avons misé sur la perception de ces élèves pour nous aider à comprendre quels éléments facilitaient ou nuisaient à la réussite de leur projet lorsqu'ils travaillaient en équipe. Avant d'entamer la discussion, il importe de se remémorer les deux questions qui ont guidé notre protocole de recherche. Nous avons tenté de répondre aux questions suivantes : « Comment l'élève ayant un trouble du spectre de l'autisme perçoit-il son rôle et ses besoins lorsqu'il réalise un projet en équipe ? » et « Quels sont les obstacles et les facilitateurs à son bien-être et à la réussite de son projet ? ».

Nous considérons que les résultats présentés dans le quatrième chapitre permettent de répondre à l'objectif principal et aux questions qui en découlent. Dans ce chapitre, nous reprendrons les concepts utilisés au cours de cette recherche et nous établirons des liens entre les différentes sources de données recueillies et les résultats découlant de l'analyse. D'ailleurs, plusieurs constats ressortent de l'analyse des données recueillies pour les deux cas étudiés et se regroupent en trois grands axes pour cette discussion :

l'ajustement de l'élève ayant un TSA en lien avec ses besoins, le travail collaboratif entre les intervenants pour répondre aux besoins de l'élève et l'approche utilisée par la chercheure pour recueillir la parole de ces élèves.

5.1 Les rôles et les besoins de l'élève ayant un TSA dans un milieu alternatif et inclusif

L'un des objectifs de cette recherche était de déterminer le rôle de l'élève dans son projet réalisé en équipe. Nos deux participants ont démontré une vision positive et satisfaisante face à la pédagogie par projet. L'un des principaux facilitateurs réside dans la structure répétitive et cohérente de cette approche pédagogique telle qu'implantée tout au long de leur parcours scolaire en école alternative. De plus, cette approche pédagogique permet une liberté de choix à l'élève et lui permet de travailler sur un sujet qui l'intéresse et le motive. Qui plus est, il est clair, dans l'analyse des résultats, que nos participants ont non seulement réussi à définir leur rôle et leur place au sein de leur équipe de projet, mais également à identifier leurs besoins. Dans cette section, nous proposons de mettre en lumière la manière dont nos participants se sont ajustés aux différents besoins qui ont émergé tout au long de leur projet collectif et dans quelle mesure les intervenants du milieu les ont aidés à répondre à ces besoins. Néanmoins, dans cette perspective, notre étude à l'école Beauséjour nous a aussi permis de constater que malgré le milieu plus inclusif dans lequel nos participants évoluaient, la réponse à leurs besoins n'a pas toujours été constante. Par conséquent, nous avons tenté d'identifier les principaux obstacles à cette situation.

Tel que vu précédemment, nous avons découvert que les écoles alternatives semblaient être plus inclusives de par leur approche qui place l'élève au centre de ses apprentissages, qui lui donne un rôle actif dans l'école et qui lui permet de faire partie

d'un tout (Rousseau *et al.*, 2015). De plus, si nous nous rapportons aux critères définissant l'inclusion scolaire élaborés par Tony Booth et Mel Ainscow dans leur *Index for inclusion* en 2002, plusieurs critères de cette charte ressortent dans nos résultats afin de réduire les obstacles aux apprentissages et à la participation de ces élèves dans leur communauté. D'abord, le terme inclusion implique la notion de bien-être collectif et de respect de la diversité humaine. Ebersold (2009) la définit comme « une appartenance sociale dans la satisfaction des besoins individuels » (p.2). De fait, la notion de besoin devient l'élément central de ce bien-être collectif qui mène vers l'inclusion d'un individu dans sa communauté. Les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme ont certes des besoins, mais sont-ils si différents des besoins des autres élèves ? En effet, le milieu inclusif doit offrir un environnement adapté à tous les élèves en offrant des réponses aux besoins de tous (Rousseau *et al.*, 2015). Comment se fait-il que malgré le fait que l'école alternative place l'enfant au centre de ses apprentissages, qu'elle offre la possibilité à l'élève de faire des choix selon ses intérêts et ses besoins, qu'elle lui permette de s'exprimer librement et de prendre part aux décisions de l'école (REPAQ, 2008, 2013), ce dernier puisse tout de même vivre des situations de profonds malaises et parfois même d'exclusion ?

5.1.1 L'identification par l'élève de ses propres besoins

Tout d'abord, notre intuition de départ était que ces élèves avaient des besoins particuliers et que c'était aux intervenants qui les accompagnent d'y répondre. Selon les critères diagnostiques du DSM-V et les récits de vie présentés dans le premier chapitre de ce mémoire, plusieurs obstacles se dressent devant les élèves ayant un TSA lorsqu'ils sont en contexte scolaire. D'abord parce qu'ils présentent des déficits d'ordre de la communication et des interactions sociales (APA, 2013). Brigitte Harrison (2017) parle de difficultés interactionnelles, elle se considère « socialement aveugle ».

En effet, les résultats de notre étude confirment cette difficulté à communiquer et à devoir interagir avec les autres élèves. Dans le cas d'Emma, ses propos nous révèlent à quel point elle a trouvé difficile le fait de devoir s'entendre avec toutes les équipes du projet collectif et d'avoir une bonne communication avec les membres de sa propre équipe. Les réponses de Francis abondent dans le même sens. Le problème de communication a été son plus grand défi. Ce dernier a nommé ne pas avoir la même compréhension que les autres élèves de son équipe, ce qui a engendré de la confusion et un sentiment d'exclusion chez lui. Emma s'est également retirée à un certain moment où les conflits étaient trop présents à l'intérieur de son équipe.

D'autres besoins sont ressortis dans les propos de nos répondants quant à leur environnement. Dans les multiples témoignages présentés dans les récits de vie et les études (Carrington et Graham, 2001; Connor, 2000; Tobias, 2009), les individus présentant ce trouble ont exprimé un profond malaise à fréquenter l'école (Barron, 1995; Nazeer, 2006; Tammet, 2007; Harrisson et St-Charles, 2017). Ils ont nommé qu'un trop grand nombre de personnes au même endroit engendrait des stimuli agressants qui les poussaient à s'isoler des autres. D'après nos résultats, Emma et Francis ont vécu cette même réalité lors des différentes étapes de leur projet. Emma s'est dite déconcentrée par tous ces gens qui venaient lui parler en même temps. Pour sa part, Francis s'est senti dérangé par toutes ses personnes qui parlaient en même temps et par le bruit et les déplacements autour de lui.

Enfin, des besoins plus organisationnels ont été observés à travers les dires de nos deux participants. Barron (1995), Nazeer (2006), Tammet, (2007) et Harrisson (2017) évoquent leur grand besoin de contrôle dans plusieurs sphères de leur vie pour leur permettre de prévoir ce qui s'en vient. L'école leur permettait cette organisation et cette

structure et avait un effet rassurant. Selon les données issues des entretiens, Emma abonde dans le même sens puisqu'elle dit que la structure du projet lui permet d'organiser les choses et de ne pas avoir à faire le travail à la dernière minute. Cependant, le travail en équipe est venu perturber cette organisation. Le besoin de contrôle a également été soulevé du côté de Francis qui a eu le sentiment de ne pas avoir assez de pouvoir dans son équipe. Cette situation est venue troubler son bien-être à plusieurs occasions.

Ces défis ont affecté plusieurs sphères de leur projet puisqu'ils touchaient à toutes les étapes de ce dernier. Malgré ces nombreux défis propres à l'environnement et aux interactions qu'impose la pédagogie par projet, il est intéressant de remarquer que les participants ont manifesté un grand sentiment de fierté vis-à-vis leur participation à ce grand projet collectif. Aussi, il ressort de leurs propos qu'ils se sentent bien à l'école et qu'ils aiment la pédagogie par projet. Alors, même s'ils ont vécu des moments plus difficiles, ces élèves ont été capables d'identifier leurs besoins et ont même réussi à traverser ces moments de tensions et de conflits pour aller jusqu'au bout de leur projet. Les propos mêmes des élèves nous ont permis de comprendre qu'ils étaient non seulement capables d'identifier leurs besoins, mais qu'ils étaient également en mesure de s'ajuster et d'y répondre par eux-mêmes. Comment sont-ils parvenus à s'ajuster et à répondre à leurs besoins ?

5.1.2 Les stratégies d'ajustement par les élèves eux-mêmes

Notre étude a permis de faire ressortir un nouvel élément concernant les élèves ayant un TSA. Plusieurs résultats amènent à penser qu'ils sont non seulement capables

d'identifier leurs besoins, mais dans certains cas, ils sont capables de trouver des solutions pour y répondre. En effet, nos deux participants ont développé leurs propres stratégies pour surmonter leurs difficultés : choisir un endroit calme pour mieux se concentrer, proposer des alternatives aux enseignants, organiser le travail par écrit, faire des choix en fonction de leurs forces, nommer leur incompréhension aux adultes. À notre connaissance, ce fait ne semble pas avoir été documenté et demeure très novateur pour les recherches à venir.

D'après nos résultats, Francis et Emma ont réussi à plusieurs occasions à sortir de leur impasse et à surmonter leurs difficultés. À titre d'exemple, lorsque les élèves devaient choisir une équipe pour le projet collectif, Emma s'était mise à écrire les choix sur une feuille et à procéder par élimination en fonction de critères bien précis qu'elle avait établis. Elle voulait choisir un sujet qu'elle aimait, un sujet sur lequel elle n'avait jamais travaillé et une équipe qui lui permettait de faire des tâches qu'elle apprécie comme l'écriture et l'organisation. Francis, de son côté, n'avait pas cette manière de procéder. Comme il avait de la difficulté à choisir, il a plutôt proposé aux adultes de faire partie de toutes les équipes. Sa proposition a été refusée par les enseignantes, alors il est revenu avec une nouvelle idée : celle d'aller voir toutes les équipes pour l'aider à comprendre les rôles de chacune. Cette idée a été acceptée et a permis à Francis d'avancer dans son projet. Un autre exemple d'adaptation proposée par les élèves eux-mêmes a été de changer d'environnement de travail. Leur école leur permet cette souplesse d'aller travailler dans des endroits différents selon leurs besoins. Ils ont donc tous les deux identifié le bruit et la trop grande concentration d'élèves au même endroit comme des irritants qui nuisaient à leur bien-être et à leur travail. Ainsi, Emma est allée travailler dans un local plus calme pour écouter les différents effets sonores. Francis, quant à lui, a demandé d'aller travailler dans un local isolé pour pratiquer son rôle sans être dérangé. Il a pu travailler dans le bureau de la direction puisqu'elle était absente.

Il semble à présent opportun de soulever la question suivante : qu'est-ce qui a permis à ces deux élèves d'identifier leurs propres besoins et de proposer des ajustements pour y répondre ? Le contexte alternatif à visée inclusive aurait-il pu jouer un rôle ? Il est possible d'émettre l'hypothèse que les valeurs véhiculées et les approches pédagogiques utilisées dans cette école aient influencé le comportement des élèves. Rappelons que les écoles alternatives sont organisées autour de valeurs telles que la responsabilité, la coopération, l'autonomie, le respect, l'engagement, la démocratie et l'innovation (REPAQ 2013, p.10 ; Plamondon Simard, 2017). Elles placent l'élève au centre de ses apprentissages et privilégient des approches pédagogiques qui visent le développement de l'enfant dans sa globalité (REPAQ, 2013). Étant donné que l'élève a un rôle à jouer dans sa propre réussite, l'école alternative donne la parole à l'élève. Il peut ainsi participer aux décisions prises à l'école et exprimer ses idées, ses opinions et ses besoins (REPAQ, 2013). Le fait d'avoir développé une certaine autonomie durant les sept années de leur primaire, d'avoir eu un certain pouvoir décisionnel sur leurs apprentissages, d'avoir appris à coopérer, d'avoir été respectés dans leurs idées ont pu avoir une influence sur la prise de décision et les actions de Francis et Emma. De plus, nous pourrions penser que la présence des parents en classe, leur statut de coéducateurs dans cette communauté d'apprentissage ainsi que l'attitude d'ouverture et de souplesse des enseignants qui travaillent dans ce milieu à visée inclusive (Plamondon Simard, 2017; Horvais *et al.*, 2019) aient pu amener des prédispositions à ces ajustements. Ces éléments ne sont que des hypothèses et mériteraient d'être approfondis dans des recherches futures. Toutefois, nos résultats indiquent que les intervenants scolaires de ce milieu ont influencé le bien-être de nos participants.

5.2 Le travail collaboratif des intervenants pour répondre aux besoins de l'élève

Un autre objectif de cette étude était d'identifier les obstacles vécus par l'élève et les facilitateurs à la collaboration au sein de son équipe de projet. Ainsi, cette seconde section nous amène à discuter comment l'expérience et la formation des enseignants et des intervenants scolaires ont pu avoir un impact sur la réponse aux besoins de nos participants. Nos résultats démontrent en effet que ces deux éléments ont eu une influence notable sur leur manière d'intervenir et leur capacité à répondre adéquatement aux besoins de Francis et d'Emma.

À cet effet, rappelons-nous que les provinces dites plus inclusives comme le Nouveau-Brunswick ou l'Ontario ont centré leurs efforts sur la formation des enseignants pour diminuer les obstacles à l'apprentissage et permettre aux enseignants de mieux s'adapter aux besoins de tous leurs élèves (MEDPE, 2013, MEO, 2014). Rousseau et ses collaborateurs (2015) encouragent également cette formation du personnel enseignant dans le but d'augmenter leur sentiment de compétence, leur ouverture face à la différence et leur souplesse dans leurs interventions. Cette formation serait donc un élément essentiel pour permettre à un milieu d'être plus inclusif.

5.2.1 Le manque de formation des enseignants face aux élèves à BEP et aux pédagogies de l'inclusion

Plusieurs résultats de notre recherche mettent en évidence le manque d'expérience et de connaissances chez Anna, la jeune enseignante qui était responsable des équipes de Francis et d'Emma. D'une part, son manque d'expérience en pédagogie par projet a semé de la confusion entre les équipes et a eu un impact important quant à la

communication et à la compréhension de tous les élèves. Tous les pédagogues qui utilisent cette approche affirment que l'enseignant est un guide pour l'élève. Son rôle n'est pas uniquement de transmettre des connaissances, mais bien d'aider l'élève à construire ses savoirs en le plaçant dans des conditions qui lui permettent de s'appropriier les contenus nécessaires à la réalisation de son projet (Capra et Arpin, 2001; Huber, 2005; REPAQ, 2008; Maheu-Latendresse, 2012; Tong, 2014; Lanaris et Dumouchel, 2015). Ce projet a une structure bien précise et nécessite une interdépendance entre les différents acteurs impliqués. L'enseignant doit donc maîtriser tous les rouages de cette approche et en devient le chef d'orchestre. Dans le contexte de cette recherche, il y avait autour de soixante-quinze acteurs, soit soixante-cinq élèves, trois enseignantes, une TES et quelques parents. Trois heures par semaine étaient consacrées au projet durant huit semaines. Une rencontre d'une heure par semaine était réalisée le lundi avec les trois enseignantes et la chercheure pour faire une mise au point et une mise en commun de l'évolution des équipes. Aucune formation ni accompagnement supplémentaire n'a été offert à Anna pour l'outiller et l'aider à encadrer le projet collectif et à s'ajuster à la présence des parents en classe.

D'autre part, Anna manquait également d'expérience et de formation avec les élèves ayant un TSA. D'après nos observations et suite aux rencontres hebdomadaires avec la chercheure, Anna a nommé à plusieurs reprises ne pas savoir comment intervenir avec Francis. Elle préférait laisser la TES ou la mère de Francis intervenir lorsque c'était nécessaire. Rappelons ici que la formation initiale des enseignants au Québec est nettement insuffisante en matière d'interventions auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers (15/120 crédits dans la plupart des programmes menant à la qualification). Les enseignants eux-mêmes dénoncent la situation (Ruel *et al.*, 2015). Dans cette perspective, Ruel et ses collaborateurs (2015) rapportent que ceux-ci se sentent démunis face à ces élèves, car ils manquent de formation. En effet, dans plusieurs propos recueillis, nous avons constaté que Francis et Emma se sont retirés de leur

équipe lorsque la communication était difficile et que les tensions devenaient trop grandes. La majorité du temps, nos observations nous ont permis de voir qu'ils se sont retrouvés seuls un bon moment. Anna, personne ressource attribuée pour ces moments, n'a pas réussi à les aider ni l'un ni l'autre. Elle semblait souvent dépassée par les réactions de Francis. Elle ne savait pas comment intervenir auprès de lui lorsque des situations plus conflictuelles survenaient dans son équipe. Même si Nathalie, la TES, était présente, elle n'a pas semblé être en mesure d'aider Francis à revenir au calme lorsqu'il s'agitait et sortait de la classe. Nos résultats indiquent que les interventions de cette dernière n'ont fait qu'empirer la situation. L'intervenante qui a fait une réelle différence auprès de Francis est sa mère.

5.2.2 La collaboration nécessaire entre parents et enseignants

Effectivement, nous avons constaté, à travers nos résultats, qu'un élément facilitateur est venu favoriser le bien-être de nos participants en augmentant la réponse à leurs besoins : la présence des parents en classe. Nos résultats font ressortir que la présence de la mère de Francis a eu un impact significatif sur son bien-être en classe. De son côté, Emma ne semble pas avoir vu un facilitateur avec la présence des parents, mais elle ne considérait pas non plus que c'était un obstacle.

Lorsque nous regardons les pédagogies de l'inclusion, les experts mentionnent qu'il est important qu'il y ait une collaboration entre les membres de la communauté afin d'assurer une cohérence dans le milieu. Cet élément est central pour favoriser l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers (Rousseau *et al.*, 2011; Ruel *et al.*, 2015; Cappe *et al.*, 2016). Or, l'école alternative ouvre grandes ses portes aux parents. Elle permet une collaboration solide et durable entre les familles, l'école et la

communauté (REPAQ, 2008, 2013). Ainsi, l'expertise des parents envers leur propre enfant devient un atout majeur pour accompagner l'enseignant en classe. Plusieurs recherches ont démontré que la présence des parents en classe favorisait l'inclusion des élèves à BEP, incluant les élèves ayant un TSA (Poirier *et al.*, 2005; Rousseau *et al.*, 2011; Chatenaoud *et al.*, 2014; Boucher-Gagnon, 2015; Ruel *et al.*, 2015; Cappe *et al.*, 2016; Horvais *et al.*, 2019).

Même si Francis et Emma n'ont pas directement nommé cet élément favorable dans leurs propos, nos observations sur le terrain ont fait ressortir cet élément facilitateur au bien-être de nos participants. La mère de Francis connaissait ses besoins. Elle était présente à côté de lui lorsque venait le temps d'aller discuter avec les autres équipes, elle lui expliquait les étapes à venir pour réaliser sa partie, elle l'aidait à faire des choix. Toutes les périodes où la mère de Francis était présente en classe se sont mieux déroulées que les autres. Ces résultats confirment donc que la présence des parents en classe peut agir en tant qu'élément facilitant la participation et contribuant à accroître leur bien-être, surtout lorsqu'ils doivent travailler en équipe dans un projet collectif où les élèves dépendent les uns des autres. Le fait que la mère de Francis ait, par le passé, participé à de nombreux projets a permis une collaboration et un échange de connaissances et de pratiques avec Anna. Ainsi, il est possible de penser que l'expérience de coéducatrice de cette mère en école alternative a contribué au fait que son fils poursuive son projet et qu'il reste engagé jusqu'à la fin. Cette collaboration entre l'école et la famille semble avoir fait une réelle différence pour Francis et plusieurs autres élèves du groupe sous la supervision d'Anna.

Tout ceci nous amène à voir, dans ce cas précis, à quel point le rôle de l'enseignant est primordial dans l'inclusion scolaire et que la collaboration avec les parents l'est tout autant. Ceci nous permet également de constater comment il peut être exigeant de commencer sa carrière dans une école alternative (Poulin, 2010). Cependant, il est

évident que la responsabilité ne peut reposer que sur les épaules d'une seule personne. C'est la communauté qui fait la force du milieu inclusif (Booth et Ainscow, 2000; Rousseau *et al.*, 2015) et nos données l'ont clairement illustré.

5.2.3 L'apport de la communauté alternative pour l'enseignant débutant

En somme, les résultats de notre étude confirment que l'effet enseignant (attitude, valeurs, formation), tel que mentionné par plusieurs auteurs (Booth et Ainscow, 2002, Vienneau, 2002, Gillies et Carrington, 2004, Reindal, 2016, Gardiulo et Metcalf, 2017), est un élément indispensable à l'inclusion scolaire. L'expérience et les connaissances des intervenants qui gravitent autour des élèves ayant un TSA sont essentielles à leur bien-être en milieu scolaire inclusif. Il est certes nécessaire que l'enseignant soit formé pour connaître les caractéristiques du trouble de l'élève afin d'être en mesure d'adapter ses interventions et son enseignement (Ebersold et Detraux, 2012 ; Desombre *et al.*, 2013 ; Ruel *et al.*, 2015 ; Cape *et al.*, 2016). Toutefois, il ne doit pas se fier exclusivement à ces caractéristiques puisque les besoins diffèrent d'un individu à l'autre. L'enseignant doit également prendre le temps d'observer et d'analyser les comportements de son élève pour répondre adéquatement à ses besoins (Thomazet, 2012).

Dans les cas de Francis et d'Emma, ces derniers ont évidemment manifesté des besoins répertoriés dans les critères diagnostics du DSM-V (APA, 2013), comme des difficultés d'ordre de la communication et des interactions sociales. Toutefois, notre étude permet de faire ressortir qu'ils ont également éprouvé d'autres types de besoins qui leur sont propres. À titre d'exemple, Francis a manifesté le besoin d'être reconnu par les autres, le besoin de faire partie de toutes les équipes, le besoin de savoir ce que les autres

pensaient de ses réactions. De son côté, Emma a manifesté le désir de travailler avec de nouvelles personnes, sur des sujets inconnus. Elle a même affirmé préférer le travail d'équipe. Tous ces besoins ne sont pas propres au trouble du spectre de l'autisme et n'apparaissent nulle part dans les critères diagnostiques. C'est en ce sens que Thomazet (2012) rappelle que l'enseignant doit prendre le temps d'observer et d'analyser les comportements et les besoins uniques de son élève. Ainsi, comme elle venait tout juste d'arriver dans cette école, il est possible de croire qu'Anna n'ait pas eu le temps de faire ces observations et d'analyser les comportements et les besoins de Francis et d'Emma. Avec prudence, nous pouvons poser l'hypothèse que les malaises vécus par nos participants puissent être associés à ce manque d'expérience et de connaissances de la part de l'enseignante débutante en milieu alternatif.

Par ailleurs, à partir de nos résultats, il est possible d'avancer que malgré le manque de formation et de connaissances de l'enseignante débutante, un milieu plus inclusif offre la possibilité à l'élève ayant un TSA de s'épanouir et d'évoluer, car c'est toute une communauté qui est mise à profit pour répondre aux besoins de tous les élèves du milieu. Est-ce que le bien-être de Francis et d'Emma a été ébranlé à certains moments ? Certainement. Est-ce que le manque d'expérience d'Anna a eu une influence sur ce bien-être ? Probablement. Est-ce que le manque de connaissances des intervenants (enseignants, parents, TES) envers les besoins individuels de Francis et d'Emma a interféré dans leur bien-être ? Possiblement. Mais ultimement, ont-ils retiré un bien-être global et se sont-ils sentis inclus dans le projet collectif d'*une Nuit au Musée* ? Nos résultats indiquent que oui. Selon les données recueillies dans nos entretiens, plusieurs obstacles se sont effectivement dressés devant nos deux participants. Pourtant, en fin de parcours, les propos des deux élèves envers leur satisfaction générale face à la pédagogie par projet et à leur école restent extrêmement positifs. Ceci nous amène à considérer, une fois de plus, l'importance de recueillir la parole de l'élève pour avoir une vision plus réaliste des différentes expériences vécues par ce dernier.

5.3 Le défi de recueillir la parole de l'enfant ayant un TSA

Cette dernière section vise à faire ressortir les bénéfices de la méthodologie utilisée dans cette recherche ainsi que les défis rencontrés par la chercheuse. Comme mentionné dans notre problématique, très peu de recherches ont donné la parole aux élèves ayant un TSA au niveau primaire, alors pour nous guider dans notre protocole de recherche, nous nous sommes inspirés de méthodologies qui ont donné la parole aux enfants en général et aux adolescents (McCallum, 2000 ; Mitra, 2009 ; Cefai et Cooper, 2010; Bolstad, 2011; Green, 2012; Hayward, 2013; Neimi, 2015; Moussay-Flavier, 2014; Caldairou-Bessette, 2017). Tous ces auteurs s'entendent pour dire que le point de vue de l'élève est important puisqu'il permet d'accroître la qualité des apprentissages et des interventions et qu'il offre une meilleure compréhension des difficultés. En effet, c'est ce que notre étude a tenté de faire ressortir. Cependant, cette avenue nous a demandé d'innover en termes de méthodologie de recherche puisque plusieurs défis s'imposaient.

5.3.1 Une approche qui demande une adaptation du chercheur

Dans le cadre de notre étude, nous avons tenté de suivre les conseils de plusieurs auteurs qui font ressortir les difficultés dans la communication avec le sujet enfant lors des entretiens (Clark, 2010; Grenn, 2012; Niemi, 2015; Caldairou-Bessette, 2017). Nous avons misé sur des méthodologies ouvertes, flexibles et sensibles au contexte pour favoriser le sentiment de confiance et de bien-être de nos participants (Tangen, 2009).

En premier, nous nous sommes introduit dans le milieu pour faire de l'observation en situation afin de mieux comprendre le vécu sur le terrain. Cette approche nous a permis d'être en contact direct avec nos participants et avec les adultes qui gravitaient autour d'eux. Cette façon de faire a favorisé le lien de confiance entre la chercheuse et le participant lors des entretiens puisqu'ils avaient vécu les mêmes situations. Cette approche a été très bénéfique puisqu'elle a permis à la chercheuse de pouvoir discuter directement avec les élèves et les adultes sur le terrain et de temps à autre de proposer des ajustements. Le fait d'être présente sur le terrain a facilité le lien et l'ouverture aux changements avec les différents intervenants. Anna a souvent eu des discussions avec la chercheuse après les périodes de projet. Le fait d'avoir vécu la même chose a ainsi permis d'instaurer un climat de confiance avec la jeune enseignante.

Ensuite, pour les entretiens, nous étions consciente de la fragilité de la mémoire de vécu de nos participants, puisque les récits de vie rapportés au deuxième chapitre de ce mémoire font état de cette difficulté. De fait, nous avons filmé toutes les périodes de projet pour permettre à nos participants de se souvenir des événements qui se sont déroulés lors des différentes périodes en classe. Ces passages vidéo nous ont également permis de bâtir nos canevas d'entretiens et de cibler des moments précis à visionner avec chaque participant. Lors des observations en classe, les participants se déplaçaient souvent, alors nous n'avions pas accès à tous les moments. En visionnant chaque soir les passages des deux caméras, nos souvenirs se précisaient et des questionnements émergeaient plus facilement puisque nous revivions le moment une seconde fois. Ainsi, cette approche par rétroaction vidéo aide non seulement le participant, mais également le chercheur à accéder à sa mémoire de vécu et aux différents moments qui auraient pu lui échapper.

Malgré toutes ces préoccupations, nous avons tout de même rencontré quelques problématiques lors de nos entretiens. Pour Emma, la communication semblait plus

facile. Elle avait beaucoup de choses à raconter et elle comprenait bien les questions posées lors des entretiens. Elle a apprécié tout le processus de recherche et a mentionné ne pas avoir été dérangée par notre présence ou celle de la caméra. Pour elle, c'était normal, « ça fait comme d'habitude, dans les projets normaux » (d22). Elle a dit, en général, se rappeler assez bien des moments vécus en classe, surtout lorsque ces moments lui ont procuré de vives émotions. D'ailleurs, lors d'un entretien, lorsque nous lui avons proposé de regarder un passage vidéo de la chicane, elle a refusé catégoriquement de le revoir à nouveau : « J'ai pas le goût, je m'en souviens bien assez » (c51). Ce moment semble l'avoir beaucoup affectée, alors nous avons respecté son choix.

En ce qui concerne Francis, la situation était différente. Tout d'abord, un élément nouveau est ressorti lors des entretiens : les préoccupations techniques. Somme toute, Francis a bien aimé participer à une recherche universitaire. Tous les volets techniques le questionnaient beaucoup. Il était curieux de savoir à quoi allait servir cette recherche. Il se préoccupait de la confidentialité des participants lorsque leur vrai nom était audible sur les vidéos : « Couper ! Arrête l'enregistrement. C'est mieux parce qu'on a entendu mon nom dans la vidéo. On est mieux de couper ça ! » (a199-204). Il avait besoin d'explications supplémentaires pour savoir comment nous allions garder toutes ses informations sous le couvert de la confidentialité. Il tenait à ce que nous suivions à la lettre le plan de l'entretien. Nous ne pouvions pas réellement passer d'une vidéo à l'autre si elles n'étaient pas dans le bon ordre : « Attends, il y avait pas autre chose ? » (a108-109). Ceci nous obligeait à nous adapter. Nous ne pouvions pas toujours suivre un lien spontané puisque Francis nous obligeait constamment à revenir au plan de départ.

En général, Francis a apprécié les entretiens et était toujours positif et ouvert lorsqu'il venait nous rejoindre dans le local d'entretiens. Toutefois, tel que nous l'avions prévu,

ce qui était le plus difficile, c'était de se souvenir des moments passés. Les entretiens avaient lieu en moyenne une semaine après les périodes vécues. C'était beaucoup trop éloigné pour lui. Il se sentait perdu et ceci le dérangeait beaucoup de ne pas pouvoir se souvenir : « J'ai un peu de misère à expliquer, ça fait vraiment trop longtemps. » (b91). En plus de ne pas se souvenir, il n'arrivait pas à expliquer sa pensée : « Oui puis là tout le monde pense ... je sais pas comment l'expliquer. Tout le monde pense quelque chose, mais je suis pas capable de l'expliquer. » (c244-245). Dans son protocole de recherche, Veyrunes (2011) propose de réaliser l'entretien le plus près possible (24h à 48h) de la situation vécue en classe. Malheureusement, le contexte et les horaires de l'école ne nous ont pas permis de faire nos entretiens si rapprochés. De plus, nous n'avions pas la possibilité ni l'espace pour réaliser un entretien après chacune des périodes de projets. Ainsi, pour Francis, le délai était trop long. Malgré le visionnement des passages vidéo, il n'arrivait pas à se souvenir de ce qu'il avait vécu.

De plus, à plusieurs reprises, Francis nous a mentionné ne pas comprendre la question posée ou ne pas connaître la réponse : « J'aimerais ça avoir plus de détails sur la question » (a69-70) ou encore « C'est très difficile pour moi de répondre, je suis pas capable » (c295). Souvent, il demandait des précisions dans les questions d'entretiens, alors nous devions reformuler et reformuler les questions pour l'aider à mieux comprendre et à mieux répondre. Même en contexte d'entretien, il a ciblé un besoin qui le rendait inconfortable. Les questions trop ouvertes le déstabilisaient, car il n'arrivait pas à répondre. Nous avons dû nous ajuster à ce besoin et être plus précise dans nos demandes. Ceci a peut-être orienté certaines réponses, mais a favorisé le bien-être de Francis; c'est ce qui était prioritaire pour nous. Ici, Francis nous a démontré, une fois de plus, qu'il arrivait à nommer son incompréhension et à amener l'adulte à faire des ajustements pour rétablir son bien-être.

Ainsi, nous avons réalisé que recueillir la parole d'un enfant ayant un TSA peut représenter un réel défi. Cependant, les points de vue de Francis et d'Emma nous ont

démontré qu'ils étaient capables de nommer leurs besoins pour permettre des ajustements du milieu. Leurs commentaires sont précieux et indispensables pour faire avancer les recherches sur l'expérience scolaire des élèves ayant un TSA et les recherches qui donnent la parole aux enfants.

En somme, les propos de plusieurs auteurs cités dans ce chapitre ont permis de réfléchir et discuter des dimensions du bien-être vécu et perçu par les élèves participants à cette étude. Plusieurs conditions rattachées à la pédagogie inclusive utilisée à l'école alternative Beauséjour favorisent l'inclusion des élèves ayant un TSA et contribuent à leur bien-être. Parmi celles-ci, nous retrouvons la place laissée à l'élève dans le choix de ses activités d'apprentissage, dans l'expression de ses idées, de ses opinions et de ses besoins ainsi que la place laissée aux parents coéducateurs et aux membres de la communauté pour permettre le développement global de chaque enfant. Néanmoins, d'autres conditions telles que la formation et l'expérience des enseignants et des intervenants qui gravitent autour de ces élèves peuvent avoir un fort impact quant à cette inclusion et ce bien-être. Si ces deux dernières conditions ont influencé négativement le bien-être perçu des deux participants à certains moments dans le projet, toutes les autres mentionnées plus haut leur ont permis de ressentir un sentiment de fierté et d'accomplissement. Ceci nous amène à conclure cette partie en avançant que malgré les obstacles rencontrés liés à leur trouble ou à l'inexpérience des intervenants, Francis et Emma conservent globalement une image positive de leur expérience scolaire et disent se sentir bien dans ce type de pédagogie.

CONCLUSION

L'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers continue d'être un sujet de discussion, de réflexion et d'intérêt dans le milieu de l'éducation au Québec. En effet, les enseignants québécois doivent mettre tout en œuvre pour permettre à tous leurs élèves de réussir malgré l'hétérogénéité des apprenants qui constituent leur groupe classe et le système intégratif dans lequel ils évoluent. Les écoles alternatives ne font pas exception et tentent, elles aussi, d'avoir une approche plus inclusive en ouvrant leurs portes à la communauté. Toutefois, très peu de recherches (Horvais *et al.*, 2019; Plamondon-Simard, 2017) se sont intéressées aux particularités de ces écoles et à l'inclusion des élèves à BEP qui les fréquentent, incluant les élèves ayant un TSA.

L'objectif de ce mémoire visait à comprendre, d'après le point de vue des élèves, quels sont les facilitateurs et les obstacles à leur bien-être lors qu'ils s'engagent dans un projet, en équipe, au sein d'une école alternative. À notre connaissance, aucune recherche québécoise ne s'est préoccupée du vécu des élèves ayant un TSA en école alternative et ne leur a donné la parole sur cette question. La présente recherche avait donc une visée sociale inclusive avec le souci de donner la parole aux élèves. Nous avons tenté de faire le lien entre les discours et les valeurs prescrites par l'école alternative Beauséjour et les défis pédagogiques réels vécus par les élèves et les intervenants de ce milieu. Ainsi, nous avons pris en compte la perception et le vécu d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme pour faire ressortir leurs besoins spécifiques dans le but d'aider les différents intervenants à mieux accompagner et inclure ces élèves à travers les différentes étapes de leur projet.

Les résultats de notre recherche nous ont permis de constater que les deux élèves participants sont non seulement capables de percevoir et d'identifier leurs besoins, mais ils sont également en mesure de faire des ajustements pour y répondre. Grâce à cette capacité de percevoir et de nommer leurs besoins, nous avons été en mesure de faire ressortir les principaux obstacles et facilitateurs à leur bien-être lorsqu'ils réalisent un projet en équipe. D'abord, un des principaux facilitateurs réside dans la structure répétitive et cohérente de l'approche pédagogique utilisée par cette école qui permet une liberté de choix à l'élève et lui permet de travailler sur un sujet qui l'intéresse et le motive. Nos deux participants ont démontré une vision positive et satisfaisante face à cette approche pédagogique lors des entretiens. Le second élément facilitateur à soulever dans cette étude demeure l'expérience et les connaissances des intervenants qui accompagnent ces élèves en projet. De fait, nous avons pu remarquer que la présence de la mère d'un de nos participants en classe a grandement favorisé le bien-être de ce dernier puisqu'elle connaissait bien la pédagogie par projet et les besoins spécifiques de son fils. Que ce soit une enseignante ou un parent, la communauté que nous retrouvons dans cette école apporte une diversité d'interventions et une ouverture face aux besoins de chaque élève.

En ce qui concerne les obstacles, il y en a plusieurs. Le premier élément à mettre en évidence est le travail d'équipe qu'impose cette approche pédagogique aux élèves. Cette obligation de travailler en équipe, de discuter et de faire des compromis entre directement en confrontation avec les défis interactionnels du trouble du spectre de l'autisme. Selon nos observations, les deux participants se sont retrouvés en situation de conflit et se sont même exclus de leur équipe un certain temps. Ainsi, nous avons pu constater que malgré un milieu ouvert et inclusif, les inconforts liés à la communication et aux interactions entre les membres d'une équipe demeurent présents.

Le second élément à considérer est l'expérience et la formation de l'enseignant responsable du projet. Comme cette approche pédagogique demande une maîtrise et une bonne connaissance de sa structure, si nous ajoutons un enseignant inexpérimenté en matière de pédagogie par projet et en intervention auprès d'élèves ayant un TSA, les obstacles liés à la communication et à la compréhension lors du travail d'équipe s'intensifient. De fait, nous avons pu observer que selon l'adulte accompagnateur, le bien-être de nos participants se modifiait. Ce fait était surtout observé chez Francis. Lorsque les élèves de l'équipe étaient accompagnés par l'enseignante débutante ou la technicienne en éducation spécialisée, le travail d'équipe était plus difficile. Lorsque la mère de notre participant venait en classe, les périodes se déroulaient dans le calme et la bonne entente. Pour Emma, nous avons aussi pu constater des difficultés de communication et de compréhension entre les membres de son équipe lorsqu'Anna les accompagnait. Cependant, ses parents ne sont jamais venus en classe, alors nous ne pouvons pas savoir s'ils auraient fait une différence dans son bien-être. Ceci nous amène donc à penser que plus l'enseignant connaît les besoins de ses élèves et les fondements de la pédagogie qu'il utilise, plus ce dernier est en mesure de satisfaire les besoins de chaque élève pour ainsi lui permettre d'atteindre un certain bien-être.

Le dernier élément qui ressort comme obstacle dans les propos des élèves relève de l'environnement physique. Le travail d'équipe lors de gros projets comme celui vécu dans notre contexte de recherche implique un environnement bruyant et peuplé d'élèves qui parlent et se déplacent constamment. Cet élément s'est avéré être un obstacle de taille pour nos participants à chacune des étapes de leur projet. Lors de nos observations et à travers les propos des élèves, nous avons pu remarquer à quel point cet élément les dérangeait et nuisait à leur bien-être. Le bruit rendait les discussions d'équipe plus difficiles, les mouvements nuisaient à leur concentration et à l'avancement de leur travail. Toutefois, c'est ce dernier obstacle qui a été le plus facile

à modifier et sur lequel nos participants ont pu, par eux-mêmes, faire des ajustements. Ils ont réussi à identifier cet irritant et à trouver des endroits plus calmes pour travailler.

Tous ces éléments identifiés, qu'ils soient favorables ou non au bien-être des élèves ayant un TSA, sont importants et pertinents. Nous pourrions transmettre ces informations au milieu afin d'aider les différents intervenants à s'ajuster et à mieux intervenir auprès de ces élèves.

Dans cette perspective, nous pouvons confirmer que les obstacles qu'amène cette pédagogie sont nombreux pour les élèves à BEP et plus précisément pour les élèves ayant un TSA. Cependant, les avantages et le bien-être général que leur procurent cette approche pédagogique et ce milieu de vie inclusif et communautaire sont encore plus grands. Plusieurs améliorations sont possibles et souhaitables afin d'augmenter le sentiment de bien-être chez les élèves ayant un TSA de l'école Beauséjour. Nous espérons que l'équipe pédagogique de ce milieu prenne connaissance de ces enjeux et amène les ajustements qui s'imposent pour que ces élèves demeurent au centre des préoccupations de ce milieu.

Pour terminer, il nous semble essentiel de mettre en évidence les forces et les limites de ce projet de recherche. La présente recherche comporte plusieurs forces. D'abord, elle ajoute des données qualitatives significatives au corpus des études existantes sur l'expérience d'élèves ayant un TSA en milieu scolaire inclusif. En plus d'apporter au corpus théorique et scientifique, notre projet a également une portée sociale. Ce projet a contribué à identifier les éléments perturbateurs et facilitateurs permettant de créer un climat scolaire ouvert et respectueux des différences et des besoins individuels de

chaque élève. L'accent que met notre recherche sur le bien-être des élèves ayant un TSA nous apparaît très pertinent, puisque ce bien-être collectif est le fondement même de l'inclusion (Ebersold, 2009). Cette inclusion qui tarde à venir au Québec, mais qui demeure une préoccupation internationale dans le domaine de l'éducation.

Ensuite, en interrogeant le vécu de deux élèves ayant un TSA, cette étude a permis de rassembler des informations riches et variées sur leurs perceptions quant à leurs besoins et à leur bien-être lorsqu'ils réalisent un projet en équipe. Elle a pris en compte la signification donnée par l'élève sur ses actions, chose que peu d'études ont jusqu'alors présentée.

Enfin, l'utilisation de plusieurs outils méthodologiques (observations en situation, entretiens avec rétroaction vidéo et journal de bord de l'élève) a permis une triangulation des données. En effet, ces outils ont offert la possibilité à la chercheuse d'être en contact direct avec les participants dans leur environnement, de les observer sous plusieurs angles et d'avoir un portrait plus juste du contexte dans lequel ces derniers ont évolué durant huit semaines (Savoie-Zajc, 2009). En ce sens, la visée compréhensive de notre étude est atteinte.

Toutefois, cette dernière présente quelques limites telles que son petit échantillon, le milieu unique d'où provenaient les participants, les difficultés techniques et l'influence de la chercheuse dans le milieu. De prime abord, pour faciliter l'accessibilité et la collecte des données, la chercheuse a choisi de réaliser l'étude dans son propre milieu de travail. Ceci a favorisé le sentiment de confiance des parents et des élèves dans tout

le processus de recherche. Ainsi, une seule école a été ciblée ainsi que seulement deux élèves. Il est donc évident que le nombre restreint de participants et le fait qu'ils fréquentent la même école ne permettent pas de vérifier si nos résultats concordent avec la réalité d'autres élèves ayant un TSA. Par conséquent, celle-ci est peu généralisable, c'est-à-dire qu'elle peut difficilement être reprise par un autre chercheur. Comme il est pratiquement impossible d'avoir d'autres études de cas comparables, il serait donc difficile de généraliser les résultats. Cela dit, les données recueillies offrent tout de même un aperçu intéressant des perceptions de ces élèves. Il serait pertinent d'élargir le spectre de la recherche de façon à examiner si le vécu de nos élèves est semblable à celui des élèves qui fréquentent d'autres écoles alternatives ou même d'autres écoles ordinaires où l'on travaille avec la pédagogie par projet.

Ensuite, d'un point de vue technique, nous avons connu quelques difficultés avec les enregistrements, notamment avec le positionnement des caméras. Les élèves travaillaient dans plusieurs locaux et changeaient régulièrement de lieu de travail. Ceci rendait la prise d'images vidéo très complexe pour la chercheuse. Quelques élèves n'avaient pas l'autorisation de leurs parents pour être filmés, alors lorsque la caméra devait être déplacée, nous devions avoir cet élément en tête. Tout le volet éthique devait également être pris en considération pour ne pas que les deux participants soient identifiés par les autres élèves. La chercheuse devait donc se déplacer de façon aléatoire dans tous les locaux pour démontrer que tous les élèves faisaient partie de ses observations. Ces déplacements constants ont parfois nui aux observations des participants, mais les bandes vidéo ont permis de revoir des situations et de combler certains vides dans les grilles d'observation.

Une autre limite réside dans l'influence que la chercheuse a pu avoir sur les résultats obtenus. En effet, la posture de participant observateur de la chercheuse a pu influencer, à certaines occasions, le comportement des participants et des enseignantes. Dès le départ, le bien-être de Francis n'a pas été respecté par les enseignantes. Nous avons donc dû intervenir pour discuter avec Francis et tenter de comprendre son inconfort. Nous avons fait la même chose avec la mère de Francis au début du projet. Elle ne savait pas du tout comment aider l'équipe puisqu'Anna ne lui avait pas expliqué les étapes à réaliser. Ainsi, nous avons donc été un élément de transmission entre Anna, Francis et sa mère afin de régulariser la situation et de l'aider à se sentir mieux. Les demandes et les solutions qu'apportait Francis en entretiens étaient également communiquées aux enseignantes par le biais de la chercheuse lors des rencontres hebdomadaires. Le processus du projet et le comportement des adultes qui accompagnaient Francis ont été influencés par la présence de la chercheuse sur le terrain. Pouvons-nous affirmer que ce comportement a nui à l'étude ? Peut-être, mais nous ne pouvions en aucun cas laisser un de nos participants en état de détresse, alors nous avons jugé bon de proposer des pistes de solution. Ceci a donc affecté le contexte naturel du milieu.

Enfin, tel que le mentionne Martineau (2005), la dernière limite provenant d'une approche par observation en situation réside dans le fait que les résultats sont très subjectifs et hétérogènes, ce qui rend leur traitement plus difficile. En effet, les données se sont révélées être assez hétérogènes et assez complexes à analyser puisqu'elles provenaient de perceptions individuelles. Elles représentent donc une interprétation de la réalité propre à un contexte particulier. Cela étant dit, nous avons visionné les bandes vidéo et écouté les entretiens à plusieurs reprises pour prendre du recul et analyser les données le plus justement possible.

À la lumière de ces limites, nous espérons que des études de type qualitatif qui donnent la parole aux élèves à BEP et à ceux qui ont un TSA soient poursuivies. D'une part, il serait intéressant d'avoir un plus grand échantillon d'élèves et d'écoles pour pouvoir accroître la transférabilité des résultats et voir si nos conclusions sont les mêmes dans d'autres milieux alternatifs. D'autre part, il serait pertinent de recueillir les propos des enseignants qui débutent en milieu alternatif pour connaître leurs perceptions et permettre au milieu de s'adapter à leurs besoins en ce qui concerne la pédagogie par projet et les élèves à BEP. Nous émettons l'hypothèse que si les besoins de formation et le bien-être des enseignants qui œuvrent dans ces milieux inclusifs sont respectés, le bien-être des élèves qui fréquentent ces écoles risque de l'être également.

Nous terminerons avec ce proverbe sénégalais qui représente bien la vision inclusive et communautaire de l'école alternative. Cette dernière représente plus qu'une simple école, elle est un milieu de vie qui accueille tous les membres de sa communauté dans le respect de la différence : « Ça prend tout un village pour élever un enfant. » Le Québec devrait peut-être s'en inspirer...

ANNEXE A

DISCUSSION DES ENSEIGNANTS DE L'ÉCOLE BEAUSÉJOUR SUR LES ÉLÈVES AYANT UN TSA ET LE PROJET

Rencontre collective du 26 octobre 2018

Retour sur la discussion du 6 juin 2018 sur les élèves ayant un TSA lors des périodes de projet.

Commentaires des enseignants de l'école [REDACTED] (2 enseignants du 1^{er} cycle, 2 enseignants du 2^e cycle et 3 enseignants du 3^e cycle)

Il y a des difficultés dans toutes les étapes :

- Choix du projet (rigidité pour un choix en particulier ou trop de choix, ils changent d'idée sans arrêt)
- N'acceptent pas d'être accompagnés par un autre adulte que l'enseignant. C'est seulement le prof qui peut accompagner l'élève car c'est lui qui a les compétences pour corriger ou amener d'autres idées (Paroles rapportées d'élèves ayant un TSA) « Le prof est le seul qui sait tout ! » « C'est le grand maître ! »)
- Il faut bien décortiquer le projet pour permettre à l'enfant TSA de faire une partie individuelle
- Parfois, il faut envoyer une partie à faire à la maison (quand c'est trop long en classe et que l'élève n'arrive pas à finir car trop perfectionniste ou trop de frustrations)
- Besoin des parents de l'élève pour faire des compromis (la communication avec les parents de l'élève est primordiale)
- L'élève TSA papillonne durant les périodes de projets s'il n'est pas accompagné par un adulte ou la TES
- Bien souvent, après avoir essayé plusieurs stratégies, ça finit par un projet individuel, l'élève se retire de l'équipe ou est retiré de l'équipe
- Difficulté à faire des compromis lors du choix et du plan
- Difficulté à travailler avec un autre adulte que le prof
- Difficulté à organiser le travail (l'élève voit trop grand, il veut faire un projet irréaliste) l'enseignant doit faire des compromis et négocier avec l'élève. Souvent cette négociation se fait seul avec l'élève, c'est plus calme et plus facile. L'aide du parent est parfois nécessaire. Ça peut prendre 2 à 3 périodes avant de réussir à le faire changer d'idée. Il y a trop de colère, d'incompréhension et de frustration. Il n'est pas toujours réceptif.
- Difficulté à présenter sa réalisation (crise, pleurs, se sauve, refuse de présenter, beaucoup d'anxiété et de stress à être devant beaucoup de personnes en même temps)
- Le projet n'est pas une pédagogie très aidante pour ces élèves, il y a trop de contraintes pour eux
- Les élèves évoluent différemment, mais ils évoluent d'une autre façon à leur mesure
- On est ouverts à modifier et adapter certaines choses pour aider ces élèves mais on ne sait pas comment. On a tout essayé au meilleur de nos connaissances. On ne veut pas tout changer non plus.

ANNEXE B

DISCUSSION DES PARENTS DE L'ÉCOLE BEAUSÉJOUR SUR LES ÉLÈVES
À BEP EN PROJET

Vécu éducatif

Discussion sur le vécu des parents avec les élèves à défis particuliers en projet

26 novembre 2018 19h00 à 20h00

Animateur de la discussion : [REDACTED]

Secrétaire de la rencontre : [REDACTED]

Intro : pourquoi pensez-vous que les parents n'ont pas été interpellés par ce volet éducatif

- Vécu éducatif? Ça veut dire quoi? Redéfinir le terme
- Atelier non obligatoire. Doit-on rendre obligatoire?
- Mieux communiquer en quoi consiste un volet éducatif dès la maternelle pour les nouvelles familles
- Présenter l'activité sous forme de tableau et présenter l'info de manière synthétique ([REDACTED])

Propos des parents :

1- Parlez-nous de votre expérience lorsque vous venez en classe. Et lors des périodes de projet ?

Parfois, ça va bien et d'autres fois non. Ça dépend des enfants. C'est plus facile d'aider les plus petits.

[REDACTED] a apprécié de se faire dire par le prof que si ça ne fonctionne pas avec une équipe, ne pas hésiter à aller vers le prof pour rapporter la problématique (2^{ème} cycle, rencontre de parents pour le projet).

Maman questionne son enfant (3^e cycle) sur la perception de son enfant sur l'implication d'un parent à l'école : « les parents ne nous écoutent pas, ils nous encadrent trop ».

Parent souligne le fait qu'elle ne veut pas travailler avec l'équipe de son enfant.

Parent déçu car il a l'impression qu'il n'a pas fait de différence.

Le parent n'est pas là pour donner des idées, il est juste là pour encadrer, organiser, structurer.

2- Avez-vous déjà vécu des situations inconfortables ? Pouvez-vous nous en parler ?

Excitation de la part des enfants.

Pensent qu'ils n'ont pas besoin des parents.

Niaisent beaucoup.

Excitation dure à gérer; effervescence.

Enfants en opposition ou en crise

On ne sait pas toujours quoi faire. C'est difficile. On n'a pas toujours le goût de revenir.

3- Qu'avez-vous fait pour régler la situation ?

Aller voir l'enseignante

Essayer de discuter avec l'élève

Parent pense qu'il n'y a pas de discipline à faire, parent est là pour cadrer et pas le pousser. S'il y a un problème d'autorité ou de discipline, on se réfère au professeur.

4- Comment vous êtes-vous senti ?

Sentiment de ne pas avoir réussi à accomplir ce qui devait être accompli pendant une période de projet (« on n'a pas fait grand-chose »).

Est-ce que j'ai été utile? Est-ce que je sais y faire?

Parents qui n'ont pas d'enfants à défis particuliers se sentent moins compétents que des autres parents qui auraient des enfants à défis particuliers.

Parent bénévole jette l'éponge. « je ne suis pas éducatrice. Ce n'est pas mon métier »

5- Comment pourrait-on améliorer la situation ? Avez-vous des pistes de solutions à partager ?

Définition du rôle de chacun avant et après la période de projet. *Dans un monde idéal, la préparation du parent est importante avant ou après. Avant pour donner des instructions et après pour faire un retour.*

Pister le parent pour aider l'équipe. Quelles sont les phrases dès que le parent pourrait dire auprès d'un groupe?

Importance pour l'enseignant de pister le parent avant pour que le parent sache ce qui doit être fait pendant la période.

Et pourquoi pas un focus group pour les élèves « qu'est-ce qu'on attend d'un parent qui vient aider dans un projet ? » Les résultats pourraient être communiqués aux parents.

Communication est la clé.

6- Est-ce que nous devrions nommer la problématique de l'élève aux parents coéducateurs ?

Oui, [] nous rapporte l'exemple d'un parent qui a crié après un enfant a besoin particulier. Le parent savait-il la condition de l'enfant?

Plus intéressant de donner des pistes d'intervention au parent.

École portée sur la différence et il ne devrait pas y avoir de tabou de nommer un diagnostic.

7- Devrions-nous offrir une formation supplémentaire aux parents coéducateurs qui viennent régulièrement en classe pour mieux les outiller?

Oui, il faut outiller les parents +++

Sans nommer, il est toujours possible d'aiguiller le parent sur comment agir avec tel enfant.

ANNEXE C

ATELIER DU REPAQ (7 NOVEMBRE 2014) SUR LES ÉLÈVES À DÉFIS
PARTICULIERS

2. Retour sur la présentation

On devrait travailler avec une diversité d'enfants. On doit se situer soi (intégration) et situer le ministère. Il faut partir du principe que tous les enfants ont des besoins particuliers – on doit aller chercher les forces de chacun (asperger, TDH...) et être en posture d'ouverture. Une posture collective à développer. C'est le défi de tous (équipe multi). « On part mal actuellement au niveau de la formation ».

3. Réalités terrain

Qu'est-ce qui se vit dans nos écoles?

Parent :

Cas avec un enfant TDH grave – grande différence avec les autres enfants. C'est sa personnalité qui compte. **Montrer la base** et ensuite laisser l'enfant explorer. Est-ce que c'est le prof (son approche) ou les enfants le problème (ses difficultés)? Je réalise que la prof manque de ressources ou de soutien des parents. Je sens que mon enfant recule... J'ai fait **l'école à la maison**, payé l'**ergothérapeute**. Comme parent, j'offre directement un **encadrement en classe**. **Soutien du parent**.

*- quand on est **parent** dans une école alternative, il faut être **co-éducateurs***

Enfant TSA. Je ne veux pas aller chercher de diagnostique. Sa 1^{ère} année a été très difficile. On est allé chercher un soutien externe, des moyens. Ce sont des enfants qui ont besoin de plus de repères. Comment leur donner plus de repères pour qu'ils se sentent plus en sécurité (**les sécuriser**)? Comment réussir et répondre, par des espaces plus décloisonnés. **Leur donner plus des repères** en respectant le programme pédagogique.

J'ai choisi l'ÉA car je me suis dit que mon enfant allait apprendre à apprendre, à être avec les autres. Quelle job va demander à mon enfant, d'être assis tranquille et de régurgiter les apprentissages. J'ai une enfant dyslexique. Elle ne peut pas apprendre une dictée en classe. Je réalise que le jugement global est porté sur l'enfant. Ma révélation : **universal learning design** (conception universelle en éducation). Concevoir **l'enseignement** de façon **adapté**.

Enseignant :

C'est pas l'université, la formation qui m'a le plus appris de choses, c'est l'ouverture, la souplesse, l'adaptation. Comme parent, il faut aussi **faire confiance** à l'enseignant, ne pas remettre en cause la confiance de l'enseignant.

Reconnaître sa propre **vulnérabilité** et laisser aussi réorganiser l'espace par les **élèves**. Leur laisser **plus de place**. Renoncer à être l'enseignant tout puissant. Ne pas cristalliser une approche, **accueillir l'individu** comme il est.

J'ai une classe régulière, j'ai la formation d'ortho, mais j'ai beaucoup trop d'élèves. Je fais quoi?

J'ai des élèves (2) TSA. On est 17, mais j'ai 4 niveaux. Mes deux TSA sont très différents. Je dois m'adapter et répondre aux besoins de tous. Lors des rencontres de **parents**, je partage comment je me sens. Les parents sont les meilleurs pour nous guider, nous orienter.

- *Il faut travailler avec les symptômes. On doit travailler une façon de faire avec des enfants TDH. **Soutien** des profs, du parent, de l'ortho. On peut essayer des petites choses (on peut s'entendre avec les parents). Développer une souplesse organisationnelle.*
- *Aller chercher de l'aide à l'extérieur. On veut des mesures d'adaptation, oui, mais aussi **qu'ils s'habituent progressivement à vivre et fonctionner en société** (sans être mis à l'écart)*
- *« Il y en a pas deux pareil! » Quel que soit le groupe, il y en a toujours un de différent. Il faut **être délicat** dans la formation des enseignants. Éviter les « il est comme ça » et vouloir appliquer un mode d'emploi.*
- *Chercher à **comprendre ce qui ne se voit pas**.*

En tant qu'enseignante, une des raisons d'avoir un **diagnostique** pour les **TSA** c'est **réduire le nombre d'élèves**.

Cas d'étudiants TDH et dyslexiques. Ils se sentent bien et sentent **qu'ils ont leur place quand ils peuvent parler de ce qu'ils vivent** ouvertement (ex. texte écrit par une dyslexique pour parler à la classe de sa dyslexie)

Directeur :

École à pratiques inclusives. Nos écoles ne sont pas parfaites. Changer notre façon de nommer ceux qui ont un diagnostique vs ceux qui n'en n'ont pas. **Impliquer les autres enfants dans le soutien**. Manque aussi beaucoup de **communication** entre parent et enseignant.

Contribution inclusive et hétérogène. Danger école miracle vs école dernier retour. On devrait pouvoir **exprimer et tenir compte du fait que chaque enfant a son défi**. Il faut travailler à partir de chaque enfant.

Questions

Est-ce qu'on provoque des situations problématiques par nos interventions? (ex. : environnement, sur-stimulation)

(Notes personnelles de Jean Horvais pour les archives du REPAQ)

ANNEXE D

RENCONTRE CONJOINTE DU REPAQ 13 NOVEMBRE 2015

Rencontre conjointe du REPAQ

13 novembre 2015 à l'école XXXXX

Résumé de l'atelier sur l'inclusion scolaire

Personnes ou écoles présentes ...

Jean Horvais, professeur à l'UQAM présente les thèmes qui se sont dégagés des ateliers précédents. Ils apparaissent comme des facilitateurs ou des limitations de l'inclusion dans le contexte des écoles alternatives :

Thème 1 :

Collaboration avec la famille de l'élève à besoin particulier, la participation des parents et de la fratrie et la sensibilisation des pairs (autres élèves)

Thème 2 :

Redéfinition de la coéducation lors que des parents interviennent avec des élèves à défi

Thème 3 :

Préparation à l'arrivée de l'élève dans la classe et transitions

Thème 4 :

Pratiques d'enseignement pour gérer les élèves et lien avec le développement de l'autonomie

Thème 5 :

Aménagement des locaux, surveillance, personnel de soutien, vision du fonctionnement de l'école

Les participants soulignent des défis

Les écoles alternatives sont souvent de petites écoles avec peu de services complémentaires pour les élèves en difficulté. On se demande si on avertit les familles qu'on a peu de service. Certains participants pensent que les services de l'école régulière répondent mieux aux besoins des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Il y a 10 ans, tous les enfants avaient des forces et des difficultés. Beaucoup de ressources dédiées sont arrivées pour les élèves en difficulté. Comment les intégrer dans notre approche locale ?

Quand on dit que l'école alternative ne convient pas à tous ce n'est pas très inclusif et il faut que la famille soit impliquée = un choix et du soutien. Certains participants pensent que la classe d'adaptation scolaire peut ressembler à l'école alternative.

Les écoles sont différentes les unes des autres même dans l'alternatif, ce qui nous unit est fragile. + alternatif, moins alternatif. Les profs changent la culture de l'école. La direction peut limiter le soutien aux enseignants... Le mandat d'inclusion n'est pas clair pour tous, dans l'école pour soutenir les enseignants.

Coéducation : tous les parents doivent-ils connaître le contenu du PIA de chaque enfant ?? Le coéducateur non formé peut-il bien intervenir? Certains parents son mal à l'aise avec des enfants différents de ceux dont ils ont l'habitude.

Les forces des écoles alternatives qui facilitent l'inclusion

Les écoles alternatives défendent l'importance de l'apprentissage selon le rythme des élèves et sont plus tolérantes lorsqu'il faut être plus patients. Il y a moins d'enseignement magistral. La cohérence entre les valeurs de l'école et de la maison est un atout. Le stress relié aux devoirs et aux évaluations est réduit et l'élève qui a des défis et des besoins particuliers peut s'y sentir mieux et préserver son estime de soi. L'école alternative n'est pas pour tous, mais pour beaucoup d'élèves qui ont des besoins particuliers elle peut offrir des avantages. L'ouverture à la communauté est sans doute plus grande dans certaines écoles et c'est nécessaire.

L'absence de devoirs peut aider à se concentrer sur le travail de rééducation dans le cas d'une élève avec un trouble. La présentation en format oral aide aussi certains élèves. L'alternatif donne plus de chance de tomber sur un enseignant qui travaille avec ouverture au projet de l'élève.

Les dérogations d'examen et de suivi permettent de mieux différencier et d'inclure plus facilement. Qui permet de respecter le rythme de l'enfant. L'implication de l'enfant dans la recherche de solution est aussi quelque chose de présent dans l'alternatif. L'enfant est présent dans les moments d'échanges.

Conditions de développement des pratiques d'inclusion à l'école alternatives :

L'enseignant doit avoir l'ouverture d'accompagner tous ses élèves. Ces enseignants peuvent autant travailler dans le réseau public régulier que dans une école alternative. Dans les écoles publiques, on peut voir plus d'enseignants qui n'ont pas cette ouverture. La demande en terme d'implication des parents est aussi plus restreinte. Est-ce que la non ouverture des enseignants du régulier ne vient pas de leur isolement, pour se protéger du stress (manger dans sa classe, qui ne partagent pas...)? Et l'ouverture des enseignants de l'alternatif, ne vient-elle pas de l'implication des parents et des élèves qui servent de ressources ?

50% des élèves ont des PIA [REDACTED] et les cotes sont données pour avoir des services et ne sont pas perçue comme « un élève à problème ». À cette école on travaille à partir des projets des élèves même avec les spécialistes et donc une diversité d'approches. Il y a du tutorat = chaque élève est tuteur de 10 élèves, donc on mise sur l'aide par les pairs en petit

(Notes personnelles de Jean Horvais pour les archives du REPAQ)

ANNEXE E

RENCONTRE CONJOINTE DU REPAQ 9 MAI 2016

REPAQ- rencontre conjointe 9 mai 2016

Atelier sur l'inclusion des élèves à défis particuliers en école alternative

1^{er} tour de table : vos préoccupations

La place des parents

Est-ce que l'EA attire plus de familles avec des enfants à défis particuliers ?

Une école avec deux classes TSA intégrées dans l'EA

Des enfants qui ont des troubles anxieux. Comment intervenir en co-éducation dans la classe en tant que parents car on n'a pas beaucoup de temps d'expérience avec eux.

Ces enfants ont des difficultés pour participer à des sorties qui sont prévues dans le projet de l'école.

Une école à [REDACTED] qui cherche à accueillir des enfants avec des différences visibles car c'est stimulant pour les autres enfants.

La co-éducation

Est-ce qu'il y a des écoles qui ont abordé cette question ?

- lors de la réunion de début d'année, dans chaque classe, les parents disent eux-mêmes s'ils le souhaitent, quelles sont les difficultés, défis, troubles de leur enfant.

Cette pratique intéressante peut susciter des réticences.

Des parents ignorent les difficultés de leur enfant, en sont plus ou moins conscients, préfèrent l'ignorer... il faut qu'ils ouvrent un peu leur porte pour qu'on puisse mettre en place quelque chose qui soit adapté aux BEP de l'enfant. En tant qu'enseignante, je pousse un peu mais pas trop fort. Je les invite à observer leur enfant dans les périodes de co-éducation.

Des enfants qui ont déjà un diagnostic / ceux qui n'en ont pas

On pratique aussi la sensibilisation des autres enfants lorsque le diagnostic est fait.

A la [REDACTED], seule école du village en milieu rural [REDACTED], les parents n'ont pas forcément choisi la formule alternative. Une réunion de tous les parents avant la rentrée présente à tous les principes de la co-éducation. Certains parents contribuent à porter ce discours. Lorsque des parents s'impliquent et rencontrent des difficultés avec un enfant à défi particulier, on les aide en leur proposant un modelage. Il y a aussi des personnes qui interviennent auprès de ces élèves.

Il y a eu aussi des formations en soirée pour comprendre les élèves dyspraxiques.

Un parent dont l'enfant a des difficultés a commencé à en parler aux autres, cela a ouvert la possibilité à d'autres de le faire.

On jumelle les élèves ayant des défis avec d'autres élèves par pairage.

On a eu des parents qui se sont plaints qu'il y ait dans la classe de leur enfant un enfant à défi. Les parents et les enfants avaient peur de cet enfant-là.

■ dans la classe ■ un enfant autiste avait des défis particuliers comme d'autres enfants de la classe en ont. Tous les élèves ont des défis particuliers à un moment ou à un autre et des forces aussi et on essaie de le mettre en évidence parce que c'est une évidence dans l'espèce humaine.

Parfois les parents en classe ne se sentent pas compétents pour intervenir avec ces élèves à DP.

Un élève m'a dit : y'a pas que lui qui a des DP, moi aussi... y'a pas forcément de défi plus grave qu'un autre.

■ : L'inclusion, c'est aussi se préoccuper des enfants « transparents » ceux qui ne posent pas de problème visible. Le tabou, c'est qu'il ne faut pas en parler des DP, mais le secret, c'est que l'EA est la seule où il peut être admis. Si l'enfant est dans la communauté, alors il ne peut pas être rejeté de l'école de la communauté.

C'est quand ce sont des problèmes de comportement que ça devient difficile.

■ : est-ce que l'EA attire des enfants à DP ?

Il ne faut pas que ce soit l'unique raison de venir à l'EA. Il faut s'assurer que les parents adhèrent aux valeurs de l'école.

Les EA ont une façon d'enseigner qui est « plus agréable » pour ces enfants-là. En tant que maman je ne pense pas que mes filles aient été une difficulté pour l'EA. Peut-être aussi que l'école a besoin de faire valoir son besoin de ressources.

Une famille dont l'enfant à DP vient à l'EA mais pas son autre enfant qui va bien.

La révélation de son diagnostic aux autres peut être difficile à vivre pour un enfant. Et que faire quand un enfant ne trouve pas dans sa classe les moyens d'accompagnement dont il a besoin ?

Il y a parfois des difficultés qui nécessitent de trouver un autre milieu scolaire plus adapté.

■ : Penser l'inclusion à l'échelle du réseau des écoles constituant la communauté éducative. Accompagner pour aider à trouver la place qui convient à un enfant, ce n'est pas de l'exclusion. L'inclusion, c'est une visée, un processus. Au quotidien c'est toujours une tension entre intégration et exclusion.

Si un élève a un classement pour une classe d'adaptation, comme on n'en a pas, on peut pas le prendre.

██████████ : cet élève qu'on accompagne pour qu'il aille dans une autre école parce que nous, on ne peut plus faire bien pour lui, c'est quand même une rupture avec sa communauté pour lui, même si on pense faire au mieux.

Parfois aussi on peut se dire qu'on fait ce qu'il faut et qu'il n'y aurait pas ailleurs de meilleure solution.

(Notes personnelles de Jean Horvais pour les archives du REPAQ)

APPENDICE A

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

| | |
|-------------------------|---|
| Titre du projet: | Vécu des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme quant à leur bien-être lorsqu'ils réalisent un projet en équipe dans une école alternative |
| Nom de l'étudiant: | Mélanie CARON |
| Programme d'études: | Maîtrise en éducation (concentration éducation et formation spécialisées) |
| Direction de recherche: | Marie-Pierre FORTIER |
| Codirection: | Delphine ODIER-GUEDJ |

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing

APPENDICE B

FORMULAIRE D'AUTORISATION POUR CAPTATION VIDÉO

Université à Montréal

INFORMATION ET DEMANDE D'AUTORISATION POUR CAPTER DES VIDÉOS

À l'intention des parents ou tuteurs des élèves du 3^e cycle

Chers parents,

En tant que candidate à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal, je désire conduire une étude qui portera sur le vécu des élèves du 3^e cycle dans le cadre de la pédagogie par projet en école alternative. Mon travail se fait sous la supervision des professeures Marie-Pierre Fortier (UQAM) et Delphine Odier-Guedj (Monash University).

Pour cela, j'irai faire des observations en classe lors des périodes consacrées au projet déjà prévu dans la planification pédagogique des enseignantes du 3^e cycle à raison de deux fois par semaine. Je prendrai alors des notes manuscrites à propos de mes observations, sans que le nom de votre enfant n'apparaisse. De plus, ces périodes seront filmées. La position de la caméra sera fixe et elle captera le déroulement général des activités et des échanges des élèves. Les images recueillies permettront de documenter et d'illustrer le contexte dans lequel se déroule le projet, en plus de garder en mémoire les moments observés. Mon attention se portera sur le contexte dans lequel se déroule le projet pour m'aider à comprendre les facteurs influençant le bien-être des élèves. Les vidéos serviront à l'analyse de ce contexte. Elles pourront être consultées seulement par l'équipe de recherche, elles ne seront pas diffusées publiquement et elles seront détruites de manière sécuritaire à la fin de l'étude.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé l'étude présentée dans cette lettre. Pour des questions additionnelles, vous pouvez me contacter ou contacter ma direction de recherche au Département d'éducation et formation spécialisées de l'UQAM :

- Mélanie Caron : [REDACTED] ou [REDACTED]
- Marie-Pierre Fortier : [REDACTED] ou [REDACTED]

Si VOUS N'ACCEPTÉZ PAS QUE votre enfant participe à ce projet de recherche et soit filmé, veuillez remplir ce coupon et le retourner à l'école, afin que nous prenions les mesures nécessaires.

COUPON : VÉCU DES ÉLÈVES QUANT À LEUR BIEN-ÊTRE LORSQU'ILS RÉALISENT UN PROJET EN ÉQUIPE DANS UNE ÉCOLE ALTERNATIVE

En tant que parent ou tuteur légal de _____ :
Prénom et nom de votre enfant

je reconnais avoir lu les informations concernant ce projet de recherche et **JE N'ACCEPTÉ PAS** que mon enfant soit filmé dans le cadre de cette étude.

Signature du parent :

Date :

Nom du parent (en lettres moulées) :

APPENDICE C

LETTRE DE PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE



Jeudi 11 avril 2019

Bonjour à tous !

Comme certains le savent déjà, je suis retournée aux études depuis quelques années. J'ai débuté ma maîtrise il y a maintenant 3 ans. Sans surprise, ma recherche portera sur l'école alternative et la pédagogie par projets. Le but de mon étude sera de donner la parole aux élèves par rapport à leur bien-être lorsqu'ils réalisent un projet en équipe (identifier les obstacles et les facilitateurs à ce bien-être).

Notre école existe depuis maintenant 10 ans. Nous avons amplement donné la parole aux adultes (parents et enseignants) par rapport à toutes sortes de sujets pédagogiques. Maintenant, je crois qu'il est temps d'entendre la voix des élèves.

Ce matin, j'ai rencontré tous les élèves du 3^e cycle pour leur expliquer mon projet de recherche qui se déroulera durant leur projet collectif cycle. À cet effet, vous avez un formulaire de consentement à remplir et à retourner en classe le plus tôt possible.

Comme les 3 groupes travailleront ensemble, en même temps, je ne pourrai pas me séparer en trois pour aller observer toutes les équipes de projets. Je vais donc installer une caméra dans chaque local pour me permettre de ne rien manquer. Ces vidéos seront pour moi, pour me permettre de recueillir des observations. Les images ne seront jamais diffusées et elles seront détruites toute suite après le dépôt de mon mémoire. Je sais que certains d'entre vous avez refusé la prise d'images pour l'école, alors si vous avez des questions ou des inquiétudes, soyez bien à l'aise de m'écrire ou de me donner rendez-vous pour que nous puissions échanger sur le sujet.

Durant la recherche, je vais aussi faire des entretiens avec quelques élèves. Si jamais votre enfant manifeste l'intérêt de participer à ces entretiens, je vous contacterai individuellement pour avoir votre consentement.

Merci de votre habituelle collaboration !

Mélanie ☺

APPENDICE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

À l'intention des élèves participants et de leurs parents

| | |
|---------------------------------------|---|
| Titre du projet de recherche : | Vécu des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme quant à leur bien-être lorsqu'ils réalisent un projet en équipe dans une école alternative |
| Responsable du projet : | Mélanie Caron, étudiante à la maîtrise en formation spécialisée, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) |
| Direction de recherche : | Marie-Pierre Fortier, professeure à l'UQAM Delphine Odier-Guedj, professeure à l'Université Monash (Australie) |

Préambule

D'avril à juin 2019, je souhaiterais conduire un projet de recherche portant sur la pédagogie par projet en école alternative pour les élèves du 3^e cycle et plus particulièrement auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. Nous aimerions connaître leur point de vue sur différents aspects de cette pédagogie. Avant d'accepter que votre enfant participe à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement à titre de parent ou de tuteur légal de votre enfant, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet de recherche a pour but mettre en lumière les propos d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) quant à leur bien-être lorsqu'ils réalisent un projet en équipe. Mon étude se déroulerait sur huit semaines (du 22 avril au 10 juin 2019) et elle impliquerait au maximum trois élèves. En tant que responsable du projet et à titre de candidate à la maîtrise en éducation à l'UQAM, j'aimerais donner la parole à votre enfant pour identifier, selon son point de vue, les obstacles et les facilitateurs à ce bien-être.

Nature et durée de la participation de votre enfant

Dans le cadre des activités pédagogiques de l'école, il est prévu que votre enfant participe, avec tous les élèves du 3^e cycle, à un projet collectif. Ces activités s'inscrivent déjà dans la planification pédagogique de l'école.

Lors des différentes étapes de ce projet vécu par votre enfant, j'irais observer deux périodes par semaine. Durant ces moments d'observation, je prendrais alors des notes manuscrites et je pourrais également échanger avec tous les élèves.

Dans le cadre du projet et après chaque période, les élèves devront rédiger un court résumé de leur période dans un journal de bord qu'ils remettront à leur enseignante. J'aimerais pouvoir consulter le journal de bord des élèves, car celui-ci servira à identifier les éléments qui favorisent le bien-être des élèves ayant un TSA lors des périodes de projets et ceux qui constituent des obstacles à ce bien-être.

Enfin, je souhaiterais filmer ces périodes afin de faciliter l'analyse du contexte de projet. La position de la caméra sera fixe et elle captera le déroulement général des activités et des échanges des élèves. Cette démarche vise à ne pas identifier votre enfant comme participant à la recherche pour ne lui créer aucun préjudice. De plus, les images recueillies aideront à votre enfant de se remémorer ses actions dans le projet pour lui permettre de parler plus facilement de ce qu'il y a vécu lors de quatre courts entretiens individuels d'environ 20 minutes chacun. Ces entretiens permettront à votre enfant de revoir certains moments captés sur vidéo et d'échanger sur son expérience. Durant ces entretiens, la voix de votre enfant sera enregistrée et des questions ouvertes lui seront posées pour alimenter la discussion. Ces informations seront très utiles pour le futur afin de guider les intervenants qui accompagnent les élèves à travers tout le processus du projet. Les entretiens se feront sur rendez-vous (par courriel), selon les disponibilités de votre enfant (ex : le midi ou le matin avant de commencer ou après l'école) et se dérouleront dans un local de l'école loin des regards des autres élèves du cycle.

Notez que les images captées par vidéo ne seront en aucun cas diffusées publiquement. Notez aussi que le projet sera présenté à l'ensemble des parents du cycle lors d'une rencontre à laquelle vous serez aussi invité. Cette rencontre vise à informer les parents qu'une recherche se déroule en classe, sans les informer que certains enfants seront rencontrés individuellement, cela pour préserver la confidentialité de la participation de votre enfant à la recherche.

Avantages liés à la participation

Il se peut que votre enfant retire un bénéfice personnel de sa participation à ce projet de recherche, mais nous ne pouvons vous l'assurer. Par exemple, participer à une recherche scientifique et pouvoir donner son opinion pourrait amener un sentiment de fierté chez lui du fait d'aider les autres élèves ayant un TSA à mieux se sentir lors de la réalisation de leur projet. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances scientifiques dans ce domaine de recherche.

Risques liés à la participation

Il est possible que votre enfant puisse ressentir un stress ou de l'anxiété dû au fait que les autres élèves pourraient l'identifier comme différent. Pour minimiser ce risque, nous ne divulguons pas le fait que l'étude s'attarde principalement au bien-être des élèves ayant un TSA aux autres élèves du cycle ni aux parents de ces derniers. Nous allons seulement exposer la recherche en leur mentionnant que celle-ci porte sur l'identification des obstacles et des facilitateurs au bien-être lors de travail en projet. De plus, tous les élèves du cycle seront filmés durant les périodes de projet et tous les élèves tiendront un journal de bord après chacune des périodes de projet. Cela a pour effet de réduire la possibilité d'identifier votre enfant. Les entretiens se feront sur rendez-vous (par courriel), selon les disponibilités de votre enfant (ex : le midi ou le matin avant de commencer ou après l'école) et se dérouleront dans un local de l'école loin des regards des autres élèves du cycle.

Participation volontaire et possibilité de retrait

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes libres de refuser qu'il y participe et vous pourrez demander à ce qu'il se retire de l'étude à n'importe quel

moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision à la chercheuse responsable. Votre enfant pourra également choisir de se retirer de l'étude de son propre chef, sans justification et sans pénalité d'aucune forme, et ce nonobstant le fait que vous ayez donné votre consentement. Toutes les données le concernant seront alors détruites.

Confidentialité

Durant la participation de votre enfant à ce projet de recherche, la responsable recueillera, dans un dossier de recherche, les enregistrements effectués lors des périodes d'observations, le journal de bord de votre enfant produit dans le cadre de leur projet d'équipe et ses propos lors des entretiens individuels. Seuls les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de ce projet seront recueillis. Les informations personnelles concernant votre enfant ne seront pas demandées par la chercheuse. Les enregistrements seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera détruit cinq ans après les dernières publications.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue pour la participation de votre enfant.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet:

- Marie-Pierre Fortier [redacted] ou 514-987-3000 poste 535
- Mélanie Caron : [redacted] ou 514-928-0281

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel votre enfant participera. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPE : cerpe-pluri@uqam.ca

Signature

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de la participation de mon enfant, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels il s'expose tels que présentés dans le présent formulaire.

J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

J'ai discuté du projet avec mon enfant et il a accepté d'y participer volontairement.

Je, soussigné(e), accepte volontairement que mon enfant participe à cette étude. Il peut se retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom et nom du représentant légal

Prénom et nom de l'enfant

Signature

Assentiment écrit de l'enfant capable de
comprendre la nature du projet

Date

Date

Engagement de la chercheure

Je, soussignée, certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à la participation de son enfant au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

APPENDICE E

EXTRAIT DU JOURNAL DE BORD D'EMMA

EXTRAIT DU JOURNAL DE BORD D'EMMA

JB 2 - Choix des équipes (selon les sous-thèmes)**Q1 : Es-tu heureux (se) avec le choix de ton sous-thème ? Pourquoi ?**

Rép : Je suis très heureuse de mon sous-thème, je suis dans effet sonore et éclairages. Je suis heureuse, car c'était mon premier choix et que j'avais vraiment le goût de le faire.

Q2 : Es-tu à l'aise avec les partenaires de ton équipe ? Pourquoi ?

Rép : Oui je suis très à l'aise, c'est la première fois que je travaille avec eux. Mais je suis sûr qu'on va bien s'entendre ensemble.

Q3 : Entrevois-tu des défis ou des forces dans ton équipe ?

Rép : Je pense que nous allons bien s'entendre. Dans mon équipe il y a Samy et il va sûrement être plus calme parce qu'il n'est pas avec ses amis qui n'aise avec lui je trouve ça mieux.

JB 4 - Début de la réalisation**Q1 : Comment s'est déroulée cette période de réalisation ?**

Rép : Bien, mais à un moment nous avons eu un problème, on comprenait plus du tout ce qu'il fallait qu'on fasse parce que il y avait plein de personnes qui nous disait le contraire de ce qu'on disait.

Q2 : Comment s'est vécue la répartition du travail ?

Rép : On ne sait pas vraiment répartir le travail parce que nous avons tout fini vite et il nous restait qu'une chose à faire donc on était tous sur la même chose.

Q3 : Quel est ton rôle dans l'équipe ?

Rép : Je suis secrétaire donc c'est moi qui écrit. Et je cherche beaucoup quand même.

Q4 : Te sens-tu à l'aise avec ce rôle ? Pourquoi ?

Rép : Oui je me sens à l'aise parce que j'aime écrire et que je cherche aussi.

APPENDICE F

MODÈLE DE GRILLE D'OBSERVATIONS

GRILLE D'OBSERVATION (Burgess, 1984 ; Gilbert & Junel, 1997 ; Marinneau, 2009)

| | |
|--|--|
| Date / heure : | Durée de l'observation : |
| Lieu / contexte : | Personne(s) rencontrée(s) / observée(s) ¹ |
| NOTES DESCRIPTIVES : Activités et relations - Ce que font les participants, ce qu'ils disent et se disent (vous disent), la nature des interactions, les événements qui se déroulent, l'aspect physique des lieux (cadre), etc. | |
| NOTES THÉORIQUES : Analyses préliminaires, questions ou hypothèses au regard de la situation observée. | |
| NOTES MÉTHODOLOGIQUES : Impressions, états d'âme, ajustements méthodologiques, questionnement sur la posture du chercheur etc. | |

¹ Veillez à assurer l'anonymat (pseudonymes)

APPENDICE G

CONSIGNES DU JOURNAL DE BORD DE L'ÉLÈVE

Consignes du journal de bord

Bonjour,

Après chaque période de projet, tu auras 15 minutes pour remplir ton journal de bord électronique. Tu dois aller dans ton onglet « Journal de Bord » et cliquer sur l'onglet du « journal no 1 ». Je t'ai mis des pistes de questions et de réflexions. Tu n'es pas obligé de répondre aux questions. Elles sont là pour t'inspirer. Tu peux me parler de ce que tu veux. Le but, c'est de comprendre quels sont les éléments qui aident à ce que tu te sentes bien lorsque tu travailles en projet et ceux qui te nuisent, qui posent des défis.

JB 1 - Choix du thème et des sous-thèmes

Es-tu satisfait du sujet du projet collectif ? Pourquoi ?

Qu'est-ce qui te motive à travailler sur ce sujet ?

Comment te sens-tu lorsque tu regardes tout le travail à faire ?

JB 2 - Choix des équipes (selon les sous-thèmes)

Es-tu heureux (se) avec le choix de ton sous-thème ? Pourquoi ?

Es-tu à l'aise avec les partenaires de ton équipe ? Pourquoi ?

Entrevois-tu des défis ou des forces dans ton équipe ?

JB 3 - Plan et idées de réalisation

Comment se sont déroulées les discussions et les échanges d'idées dans votre équipe ?

Avez-vous rencontré des difficultés ? Si oui, lesquelles ?

Qu'est-ce qui a été facile ? Pourquoi selon toi ?

Comment êtes-vous arrivés à un choix final ?

JB 4 - Début de la réalisation

Comment s'est déroulée cette période de réalisation ?

Comment s'est vécue la répartition du travail ?

Quel est ton rôle dans l'équipe ?

Te sens-tu à l'aise avec ce rôle ? Pourquoi ?

JB 5-6-7-8 - Réalisation

Comment s'est déroulée cette période de réalisation ?

As-tu rencontré des difficultés ? Si oui, lesquelles ?

Comment avez-vous réglé la situation ?

Qu'est-ce qui a été facile ? Pourquoi selon toi ?

As-tu hâte à la prochaine période ? Pourquoi ?

Qu'est-ce qui te donne le goût de poursuivre ton projet ?

JB 9 - Fin de la réalisation

Comment s'est déroulée cette dernière période de réalisation ?

Es-tu satisfait(e) de ta participation dans l'équipe ? Pourquoi ?

Es-tu resté(e) motivé(e) tout au long de la réalisation ? Pourquoi selon toi ?

JB 10 - Pratique de la présentation

Comment vous êtes-vous réparti les tâches pour la présentation ?

Quelle partie présentes-tu ?

Comment s'est déroulée cette pratique de présentation ?

Comment te sens-tu à l'idée de devoir présenter ton projet aux spectateurs ?

JB 11 - Présentation

Comment te sentais-tu avant la présentation ? Et après ?

Qu'est-ce qui pourrait t'aider à te sentir mieux ?

Si ta présentation était à refaire, qu'est-ce que tu changerais et qu'est-ce que tu conserverais ?

JB 12 - Appréciation générale du projet

Si nous regardons les différentes étapes de ton projet, peux-tu me nommer tes moments préférés ?

Pourquoi ces moments représentent de bons souvenirs pour toi ?

Peux-tu me nommer les moments plus difficiles ?

Pourquoi ces moments représentent des défis pour toi ?

Si tu avais à modifier des éléments dans les étapes de ton projet, lesquels changerais-tu ? Pourquoi ?

Si on te donnait la chance d'améliorer le processus de projet pour que tu te sentes mieux, quels conseils pourrais-tu nous donner ?

APPENDICE H

CROISEMENT DES DONNÉES POUR FRANCIS

Croisement des données pour Francis

| Rubriques | Thèmes | Entretiens | Grilles <u>d'observations</u> | Journaux de bord de <u>l'élève</u> |
|---|---|------------------------------|----------------------------------|--|
| Critères pour faire des choix | N'est pas dérangé lorsque ses choix ne sont pas pris par les autres élèves | A119-122 | G02 | |
| | Ne se sent pas dérangé si son choix préféré n'est pas retenu | A169-172 | G02 | |
| | Choisi son thème en fonction de ce qu'il aime plutôt qu'en fonction des gens qui votent | A132-153, B335-340 | G03 | |
| | N'est pas intéressé de connaître les choix de son ami | A256-259 | G03 | |
| | Vote une seule fois pour son choix préféré même s'il peut voter pour deux thèmes | A158-168 | G02 | |
| | Se sent mal de faire un seul choix | A336-353 | G03 | |
| | N'arrive pas à choisir entre les 4 choix de sujet (équipe), il veut tous les faire | A234-238, A260-261, A269-272 | G03 | |
| | Veut faire partie des 4 équipes | A262-268 | G03 | |
| | Ce serait plus simple pour lui de travailler dans toutes les équipes | A308-326 | G07 | |
| Réactions face aux prises de décisions communes | Ne se sent pas très bien lorsqu'il doit attendre | A71-79 | G02 | |
| | Est déçu de ne pas être choisi lorsqu'il lève la main pour donner une idée | A222-229 | G02 | |
| | Ne comprend pas pourquoi les élèves rient lorsque des choix d'élèves sont effacés | A123-131 | G02 | |
| | Se sent dérangé lorsque les autres élèves crient d'excitation | A179-194 | G02 | |
| | C'est difficile de travailler sur des choses prédéfinies | A35-40 | G05 | |
| | C'est difficile de travailler avec les idées que les autres ont décidées | A41-46 | G05 | |
| | Ne se sent pas bien lorsque que ses idées sont exclues | A47-52 | G05 | |
| | Il aimerait que l'on suive ses idées | A53-60 | | |

| | | | | |
|---|---|---------------------------|--------------------------|-----|
| | Se sent exclu des décisions lorsque la majorité des élèves décident d'une chose avec laquelle il n'est pas d'accord | B153-172 | G05 | |
| | Ne se sent pas bien lorsqu'il ne peut pas changer les choses déjà décidées | C257-269 | | |
| | Il a hâte de faire la pratique tout le monde ensemble, mais il ne veut pas se faire dire quoi faire | C340-353 | | |
| Conditions face aux rôles de l'équipe et à la réalisation des tâches | Préfère donner ses idées en petit groupe | B186-190 | G05 | |
| | Regrette son choix d'équipe car elle ne fait pas de choses assez importantes | A304-307 | | |
| | Déçu des rôles de son équipe car elle n'a pas assez de pouvoir | A396-405 | | |
| | Se sent mal et ne comprend pas pourquoi il doit jouer juste un rôle dans l'équipe | A410-417 | G04 | |
| | N'aime pas que son équipe soit dépendante des autres | B325-334 | G05 G08 | |
| | Se sent bien lorsque la réalisation du projet est commencée | B14-28 | G07 G09 | JB4 |
| | Est dérangé lorsqu'il y a trop de monde autour de lui | B120-130, C109-120 | G05 G08 | |
| | N'aime pas lorsqu'il y a trop de bruit autour de lui | C127-132 | G05 G08 G010 | |
| | Trouve difficile lorsque tout le monde parle en même temps | B140-150 | G05 | |
| | Il préfère travailler dans un endroit calme | C133-139 | G07 G010 | |
| | Ça l'aide de se faire répéter les étapes à faire | B302-309, C67-83 | G06 G08 G09 | |
| | Se sent bien quand son travail est bien organisé | C84-103 | G05 G06 G08 G09 | JB4 |
| | Est dérangé par le fait de ne pas utiliser le bon sens des mots | C193-204 | G05 G08 | |
| | N'aime pas induire les gens en erreur | C209-223 | | |
| | Ça le dérange de faire semblant | C235-242 | | |
| | Il a hâte de faire la pratique tout le monde ensemble, mais il ne veut pas se faire dire quoi faire | C340-353 | G12 | |

| | | | | |
|---|--|--|---------------------------------|-------------------|
| | Aime présenter devant les gens d25-33 | D25-33 | | |
| | Apprécie lorsqu'il termine son projet | D34-35 | | |
| | Est fier de la présentation | D60-63, D95-96 | G12 | JB6 |
| Entente entre les coéquipiers | Il trouve le travail d'équipe difficile et compliqué | A29-31 | G04 G05 | |
| | N'est pas content que ses coéquipiers n'aisent | A393-395 | G04 | JB2 |
| | Crie, se sent perturbé et impatient lorsque ses coéquipiers ne sont pas sérieux | A429-437 | G04 | |
| | La communication est difficile dans le travail d'équipe | A32-34, A37-38 | G04 G05 G08 | |
| | Est dérangé quand les autres n'ont pas la même compréhension que lui | B43-51, B69-78, B270-282, C140-146, C161-167, C226-234, C246-252 | G04 G05 G06 G08 G11 | JB2 JB4 JB6 |
| | S'énerve et quitte l'équipe lorsque les autres ne comprennent pas ses idées | A495-509 | G04 G05 | |
| | Il aimerait que l'on suive ses idées | A53-60 | G05 | JB3 |
| | Réagit lorsqu'une élève vient interrompre une discussion avec son équipe | B105-107 | G05 | |
| | Trouve difficile lorsque tout le monde parle en même temps | B140-150 | G05 | |
| | Pense que les autres peuvent comprendre sa présence dans toutes les équipes | A327-335 | G07 | |
| | Est intéressé de voir la réaction de ses coéquipiers en son absence | A534-539 | G04 | |
| | Aime aider les autres | B310-320 | G06 G07 G11 | |
| | Aime quand le travail avance bien | C26-30 | G07 G010 | |
| Relation avec l'adulte dans le cadre du projet | Ne veut pas dire son idée en grand groupe pour ne pas se faire chicaner par les 3 enseignantes | B201-225, B226-242 | G05 | |
| | Demande de l'aide à l'enseignante qui connaît plus le projet collectif que les autres | A273-279 | G03 | |
| | Est insatisfait et se sent mal avec la réponse de faire un seul choix | A280-295 | G03 | |
| | Ne se sent pas écouté par l'enseignante qui ne veut pas l'aider à régler son problème de choix | A354-366 | G03 G05 | |

| | | | | |
|--|---|--|--------------------|--|
| | Peu importe l'adulte qui lui donne une réponse, l'important c'est que cette réponse lui convienne | B253-269 | GO5 GO6 | |
| | Est dérangé lorsque son enseignante n'accepte pas ses idées | C168-173, C174-189 | GO4 GO5 | |
| | Sa mère l'aide à faire un choix | A374-386 | GO3 | |
| | Ne sais pas comment les adultes auraient pu faire les choses autrement | A385-386, A418-428, A451-453 | GO3 | |
| | La TES ne l'aide pas à ce que ça se passe mieux dans son équipe | A438-448, B35-42 | GO4 | |
| | Quand il est énervé, la TES lui parle et ça l'empêche de se concentrer | A459-471 | GO4 | |
| | Les pauses ne l'aident pas à se calmer | A518-525 | GO4 | |
| | L'autre TES de l'an passé l'aidait mieux | A449-450 | | |
| | Ne sent pas que la présence de sa mère l'aide dans son travail d'équipe | C41-66 | GO6 GO8 G12 | |
| | N'est pas dérangé lorsque sa mère aide d'autres élèves | C104-108 | GO8 | |
| | Préfère être pris à part du groupe pour se faire expliquer les choses | C168-173 | GO7 GO8 GO11 | |
| Désir de laisser une marque de son passage | Souhaite que sa dernière année du primaire se passe le mieux possible | A454-458 | GO3 | |
| | Veut que son équipe fasse des choses importantes dans le projet | A304-307 | GO4 | |
| | Se contrôle avec sa mère pour faire bonne impression devant les autres | C272-290 | | |
| | Veut laisser sa marque et être reconnu à l'école avec son projet | D82-94 | GO3 GO5 | |
| Réactions face aux imprévus | N'aime pas quand son coéquipier se trompe devant tout le monde | D36-43 | GO11 | |
| | Réussit à s'ajuster pendant la pratique même si c'est difficile | D44-52 | GO11 GO12 | |
| | Est dérangé lorsque les gens parlent pendant sa présentation | D64-81 | GO11 GO12 | |
| Vision de la pédagogie par projet et conseils pour le futur | Trouve que la pédagogie par projet aide les élèves autistes à mieux avancer dans leur travail | D97-103 | | |
| | Aime travailler par projet même si c'est difficile parfois | D161-167, D174-182, D187-190, D215-218 | | |
| | Les étapes du projet sont toujours pareilles, ça l'aide à s'organiser | D168-173 | | |

| | | | | |
|----------------------------|--|---|-----|--|
| | Se sent bien lorsqu'il est à l'école | D183-184 | | |
| | Préfère travailler seul et suggère qu'on laisse le choix à l'élève de travailler en équipe ou non | D108-120 | | |
| | Pour aider les enfants autistes en projet, il suggère de tout dire au sens propre. | D125-130 | | |
| | Il suggère de poser des questions concrètes aux élèves autistes | D131-145 | | |
| | Il dit toujours la vérité, mais ce n'est vrai pour tous les enfants autistes selon lui | D146-160 | | |
| Conditions de la recherche | Il ne comprend pas les questions trop ouvertes sur les rappels vidéo même après visionnement | A63-70, A80-96, B29-34, C147-160, C291-295, D104-107 | | |
| | Ne se rappelle plus comment il se sentait au moment de la vidéo | A97-103, A209-221, A230-233, A244-255, D53-59, D223-228 | | |
| | C'est compliqué de se souvenir des passages vidéo, il se sent perdu | B86-97, B103-104, B191-200 | | |
| | Il est dérangé lorsqu'il ne se souvient plus d'un passage et qu'il n'arrive pas à répondre aux questions | B283-291, B292-301, C296-309, C310-323 | | |
| | Trouve difficile d'expliquer sa pensée. | A239-243, B79-85, C243-245 | | |
| | Veut suivre le plan établi de l'entretien | A104-113 | | |
| | Se préoccupe de la confidentialité des élèves dans les vidéos | A197-205, B108-119 | | |
| | N'est pas dérangé par la présence de la caméra | A510-517 | | |
| | Est préoccupé pour la recherche que les autres n'aient devant la caméra | B131-139 | GO4 | |
| | Se sent bien de participer à une recherche | D11-18, D19-24 | | |
| | Se demande à quoi va servir la recherche | D191-214 | | |

RÉFÉRENCES

- Agence de la santé publique du Canada (2018). Trouble du Spectre De L'autisme chez les enfants et les adolescents au Canada 2018. Ottawa : Gouvernement du Canada.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Albretch, G. L., Ravaud, J.-F. et Stiker, H.-J. (2001). L'émergence des *disability studies* : état des lieux et perspectives. *Sciences sociales et santé*, 19(4), 43-74.
- Angers, P., et Bouchard, C. (1984). *L'activité Éducative Une Théorie, Une Pratique : La mise en œuvre du projet d'intégration*. Montréal : Bellarmin.
- Armstrong, F., Armstrong, D., et Barton, L. (2016). *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives*. Routledge.
- Arpin, L., et Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets: fondements, démarche et médiation pédagogique du maître dans la construction des savoirs de l'élève*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A. M., Imbert, P., et Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, 84(19), 142-5.
- Barron, J, Barron, S. (1995) *Moi l'enfant autiste*. Paris : France Loisirs.
- Beauregard, F., et Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion. Dans N.S. Trépanier, et M. Paré, *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p.31-56). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 87–104.
- Bloom, B. S. (1953). Thoughts processes in lectures and seminars. *Journal of General Education*, 7, 160–169.
- Bolstad, R. (2011). From “student voice” to “youth–adult partnerships”: Lessons from working with young people as partners for educational change. *SET: Research Information for Teachers*, 1, 31–33.
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanase, 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, 127-134.
- Booth, T., et Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), United Kingdom, England.
- Boucher-Gagnon, M. (2015). *Regard des mères sur l'expérience d'intégration en classe ordinaire de leur enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA)*. (Mémoire de maîtrise) Université du Québec à Montréal.
- Bourgoin, T. (2014). De «l'inadapté» aux «besoins éducatifs particuliers». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (4), 269-286.
- Boutin, G., et Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion?: élèves en difficulté en classe ordinaire: défis, limites et modalités*. Éditions nouvelles; Lyon.
- Cai, R. Y., et Richdale, A. L. (2016). Educational experiences and needs of higher education students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(1), 31-41.
- Caldairou-Bessette, P., Johnson-Lafleur, J., Nadeau, L., Vachon, M., et Rousseau, C. (2017). Écouter les enfants dans la recherche en santé mentale jeunesse (SMJ): une créativité éthique inspirée de la clinique. *Approches inductives: Travail intellectuel et construction des connaissances*, 4(2), 79-108.
- Caouette, C. E. (1992). Si on parlait d'éducation: Pour un nouveau projet de société.
- Cappe, É., Smock, N., et Boujut, É. (2016). Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants: sentiment d'auto-

efficacité, stress perçu et soutien social perçu. *L'Évolution Psychiatrique*, 81(1), 73-91.

- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International journal of inclusive education*, 3(3), 257-268.
- Carrington, S., et Graham, L. (2001). Perceptions of School by Two Teenage Boys with Asperger Syndrome and their Mothers: A Qualitative Study. *Autism*, 5(1), 37-48.
- Carrington, S., Papinczak, T., et Templeton, E. (2003). A phenomenological study: The social world of five adolescents who have Asperger's syndrome. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 8(3), 15-20.
- Carrington, S. B., MacArthur, J., Kearney, A., Kimber, M., Mercer, L., Morton, M., et Rutherford, G. (2012). Towards an inclusive education for all. In *Teaching in inclusive school communities* (pp. 3-38). John Wiley et Sons Australia, Ltd.
- Cefai, C., et Cooper, P. (2010). Students without voices: the unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 183-198.
- Chatenoud, C., Kalubi, J. C., et Paquet, A. (2014). La famille et la personne ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Comprendre, soutenir et agir autrement*.
- Chevrier, J. (2010). La spécification de la problématique. *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données*.
- Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 115-123.
- Connac, S. (2018). Ce que disent des élèves sur les classes coopératives en collège et lycée. *Tréma*, (50).
- Connor (2000) Connor, M. (2000). Asperger Syndrome (Autistic Spectrum Disorder) and the Self-Reports of Comprehensive School Students. *Educational Psychology in Practice*, 16(3), 285-296.
- Coudronniere, C. (2016). *La qualité de vie des enfants âgés de 5 à 11 ans:*

conceptualisation, auto-évaluation et relations avec le contexte de scolarisation chez les élèves présentant une déficience intellectuelle (Doctoral dissertation, Nantes).

- Cuyvers, K., De Weerd, G., Dupont, S., Mols, S., et Nuytten, C. (2011). “Well-Being at school: does infrastructure matter?”, CELE Exchange, Centre for Effective Learning Environments, 2011/10, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/5kg0lkzc81vc-en>
- De Botton, L., Flecha, R., García-Carrión, R., et Molina, S. (2015). Vers l’inclusion au-delà des murs de l’école: Un cas d’éducation inclusive contribuant à l’inclusion sociale en Espagne. *Recherches et éducations*, (14), 35-48.
- Desombre, C., Carpentier, J. J., Vincent, E., Sansen, J., Maiffret, C., et Ryckebusch, C. (2013). Identifier des Besoins éducatifs particuliers: analyse des obstacles et propositions pour l’action. *La nouvelle revue de l’adaptation et de la scolarisation*, (2), 197-207.
- Dionne, C., et Rousseau, N. (Eds.). (2006). *Transformation des pratiques éducatives: La recherche sur l’inclusion scolaire* (Vol. 23). PUQ.
- Ducharme, D., Magloire, J., et Montminy, K. (2018). Le respect des droits des élèves HDAA et l’organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois: une étude systémique. Document synthèse. *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse de Québec*.
- Dunand, C., et Feuilladiou, S. (2014). Les aides pédagogiques aux élèves à besoins éducatifs particuliers: pratiques génériques ou spécifiques?. *La nouvelle revue de l’adaptation et de la scolarisation*, (1), 113-126.
- Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*, (61), 71-83.
- Ebersold, S., et Detraux, J. J. (2012). Scolarisation et besoin éducatif particulier: enjeux conceptuels et méthodologiques d’une approche polycentrée. *Alter*, 7(2), 102-115.
- Falkmer, M., Granlund, M., Nilhom, C., et Falkmer, T. (2012). From my perspective Perceived participation in mainstream schools in students with autism spectrum conditions. *Developmental Neurorehabilitation*, 13(3), 191-201.
- Florin, A., et Guimard, P. (2017). *Qualité de vie à l’école: comment l’école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien être des élèves?: rapport scientifique octobre 2017*. CNESCO.

- Fortin, M. F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*, 2^e édition. Montréal: Chenelière éducation.
- Francoeur-Bellavance, S. (1997). *Le travail en projet. Une stratégie pédagogique transdisciplinaire*. Longueuil: INTÉGRA.
- Gargiulo, R. M., et Metcalf, D. (2017). *Teaching in Today s Inclusive Classrooms: A Universal Design for Learning Approach*. Nelson Education.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive: pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144.
- Gagnon, Y. C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche: guide de réalisation*. 2^e édition, PUQ.
- Gillies, R. M., et Carrington, S. (2004). Inclusion: Culture, policy and practice: A Queensland perspective. *Asia Pacific Journal of Education*, 24(2), 117-128.
- Gohier, C. (2011). Le cadre théorique. Dans Zajc, L. S., et Karsenti, T. (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.83-108). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Goupil, G., et Poirier, N. (2012). La situation québécoise des élèves ayant des troubles envahissants du développement. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (4), 115-127.
- Goodley, D., et Clough, P. (2004). Community projects and excluded young people: Reflections on a participatory narrative research approach. *International journal of inclusive education*, 8(4), 331-351.
- Guay, M.H. (2002). La pédagogie de projet au Québec : Une pratique pédagogique aux multiples visages. *Québec français*, 126, 60-63.
- Guérin, J., Riff, J., et Testevuide, S. (2006). Étude de l'activité « située » des collégiens en cours d'ÉPS : une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'auto-confrontation. *Revue française de pédagogie*, 147, 15–26.
- Green, C. (2012). Listening to children: Exploring intuitive strategies and interactive methods in a study of children's special places. *International Journal of Early Childhood*, 44(3), 269-285.

- Groupe œuvrant pour l'école libéralisante, alternative, novatrice et démocratique (G.O.É.L.A.N.D.) (1992). *Les écoles alternatives : aujourd'hui pour demain*. Mémoire adressé au ministre de l'Éducation, Monsieur Michel Pagé. Québec
- Harrisson, B., et Saint-Charles, L. (2010). *L'autisme, au-delà des apparences: le fonctionnement interne de la structure de pensée autistique*. Rivière-Du-Loup : Édition Concept CONSULTÉD.
- Harrisson, B., et St-Charles, L. (2017). *L'autisme expliqué aux non-autistes*. Montréal: Trécarré.
- Hayward, L. (2013). From why to why not? The conundrum of including learners' perspectives: a response to this Special Issue. *London Review of Education*, 11(2), 184-189.
- Horvais, J., Paré, M., et Pacmogda, P. (2019). Non-discrimination des élèves à besoins éducatifs particuliers et perspective inclusive dans les écoles publiques alternatives du Québec: le point de vue de parents. *Les cahiers de la LCD*, (3), 41-59.
- Huber, M. (2005) *Conduire un projet-élèves*. Hachette Éducation.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2018). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches (4^e éd.)*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lanaris, C., Savoie-Zajc, L., Dumouchel, M., et Dupel, I. (2007). Un regard qualitatif sur l'appropriation de la pédagogie par projet par les équipes scolaires du primaire. Dans Royer, C. (dir.), *Recherches qualitatives-Hors Série- numéro 3. Actes du colloque : bilan et perspectives de la recherche qualitative*. (p.490 à 500) Association pour la recherche qualitative, Montpellier III, Université Paul Valéry.
- Lanaris, C., et Dumouchel, M. (2015). Rôles et responsabilités dans le processus d'appropriation de la pédagogie par projet au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(1), 25-46.
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G., et Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers »: incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 93-101.

- Lignier, W. (2008). La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants. *Genèses*, (4), 20-36.
- Maheu-Latendresse, S. (2012). *Le cas d'une enseignante québécoise reconnue pour son expertise en pédagogie de projet: Regard qualitatif sur sa pratique en classe du primaire*. Université du Québec à Montréal.
- Mainardi, M. (2015). La formation à l'intégration et à l'inclusion scolaire et l'évolution vers une école inclusive. Dans J.-C. Kalubi et L. Grmion (dir.), *Intégration/inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants* (p.49-63). Montréal, Canada: Éditions Nouvelles.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation: enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, 2, 5-17.
- McCallum, B., Hargreaves, E., et Gipps, C. (2000). Learning: The pupil's voice. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 275–289.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (2013). *Politique 322 : loi sur l'inclusion scolaire*. Nouveau-Brunswick : Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014). *Comment tirer profit de la diversité: Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. Ontario : Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Rencontres des partenaires en éducation: Document d'appui à la réflexion, Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Mitra, D. (2009). Collaborating with students: Building youth–adult partnerships in schools. *American Journal of Education*, 115(3), 407–43
- Moliner, O. (2017). Engagement familles-enseignants dans les processus de changement vers une école inclusive interculturelle. Dans L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci et J.-C. Kalubi (dir.), *Vers une école inclusive. Regards*

- croisés sur les défis actuels* (p. 19-37). Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Moussay, S., et Flavier, É. (2014). L'entretien d'autoconfrontation: la prise en compte du point de vue de l'élève pour développer l'activité en classe. *Canadian Journal of Education*, 37(1), 96.
- Nazeer, K. (2006) *Laisser entrer les idiots*. France : Traduction française par Oh ! Éditions.
- Niemi, R., Kumpulainen, K., Lipponen, L., et Hilppö, J. (2015). Pupils' perspectives on the lived pedagogy of the classroom. *Education 3-13*, 43(6), 683-699.
- Noisieux, M., Troubles du spectre de l'autisme et autres handicaps. Portfolio thématique. Longueuil : Centre intégré de santé et services sociaux de la Montérégie-Centre, Direction de santé publique, Surveillance de l'état de santé de la population, 2017. In : <http://www.autisme.qc.ca/tsa/lautisme-en-chiffres.html>
- Organisation des Nation unies. (1990). *La Convention internationale des droits de l'enfant*. CFEES. Récupéré dans : <https://www.unicef.fr/dossier/convention-internationale-des-droits-de-lenfant>
- OCDE (2000), Centre pour la recherche, et innovation dans l'enseignement. *Besoins éducatifs particuliers: statistiques et indicateurs*. OECD Publishing.
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD. Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Pallascio, R (2001). Quelques fondements pour une pédagogie du projet. Dans Pallascio, R. et Beaudry, N. (dir.), *L'école alternative et la réforme en éducation: continuité ou changement?* (p. 27-33). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Paquette, C. (1992). *Une pédagogie ouverte et interactive*. Montréal: Québec/Amérique.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales-4e éd.* Armand Colin.
- Pelgrims, G.(2011) Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on? In : *Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissement secondaire*. Martigny : CROTCES.

- Philip, C., et De Battista, P. (2012a). Mise en œuvre de la méthodologie de l'observation participante dans le cadre d'un mémoire de M2. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (3), 207-221.
- Philip, C., Magerotte, G., et Adrien, J. L. (2012b). *Scolariser des élèves avec autisme et TED: vers l'inclusion*. Dunod.
- Picard, J.(1997). *Les représentations sociales partagées par des parents d'une école alternative en regard de l'apprentissage, de l'enseignement et de la participation* (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke.
- Picard, J. P. (2012). *Caractéristiques, enjeux et tensions propres à la gestion d'une école alternative* (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke.
- Plaisance, É., et Schneider, C. (2013). L'inclusion scolaire des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives. *Phronesis*, 2(2-3), 87-96.
- Plamondon Simard, M. (2017). *Caractéristiques de la culture scolaire d'une école alternative et ses effets sur l'agentivité et le sentiment de bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec en Outaouais.
- Poirier, N., Paquet, A., Giroux, N., et Forget, J. (2005). L'inclusion scolaire des enfants autistes. *Revue de psychoéducation*, 34(2), 265-286.
- Poirier, N., et Cappe, É. (2016). Les dispositifs scolaires québécois et français offerts aux élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Bulletin de psychologie*, (4), 267-278.
- Poulin, M. (2010). *Les représentations sociales de l'identité professionnelle qu'ont les enseignants ayant choisi de pratiquer dans une école alternative* (Mémoire de maîtrise) Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/3135/1/M11374.pdf?gathStatIcon=true>
- Poutoux, V. (2011). Former les enseignants à la pédagogie de l'inclusion. Quelles entrées privilégiées? Quels effets sur les pratiques pédagogiques?. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (3), 133-148.
- 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), 6-22.

- Proulx J. (2004). *Apprentissage par projet*, Ste-Foy : Presse de l'Université du Québec.
- 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.25-37). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Rapley, M. (2003). *Quality of life research. A critical introduction*. Londres, Angleterre : Sage.
- Reindal, S. M. (2016). Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1-12.
- RÉPAQ (2008). « Référentiel des écoles publiques alternatives du Québec ». En ligne, http://repaq.org/wp-content/uploads/REFERENTIEL_DU_REPAQ-AVRIL_2008.pdf
- RÉPAQ (2013). « L'école publique alternative québécoise ses conditions pour naître et se développer ». En ligne, <http://repaq.org/wp-content/uploads/REPAQ-conditions-final-spread-lr.pdf>
- Reverdy, C. (2013) Des projets pour mieux apprendre ?. *Dossier de veille de l'IFÉ*, <http://ife.enslyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueiltdossier=82etlang=fr>.
- Rivard, M., et Forget, J. (2006). Les caractéristiques de l'enfant atteint d'un trouble envahissant du développement en lien avec le degré d'intégration sociale en milieu scolaire ordinaire. *Pratiques psychologiques*, 12(3), 271-295.
- Rousseau, N., et Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive: regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145-164.
- Rousseau, N., Prud'homme, L., et Vienneau, R. (2015a). 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). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S., et Tétreault, K. (2015b). 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 publié par le Fonds de recherche québécois société et culture*.
- Ruel, M. P., Poirier, N., et Japel, C. (2015). La perception d'enseignantes du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). *Revue de psychoéducation*, 44(1), 37-61.
- Savoie-Zajc, L. (2009) Pédagogie et méthodes qualitatives. A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*: 175-178.
- Schwartz, I. S., Sandall, S. R., McBride, B. J., et Boulware, G. L. (2004). Project DATA (Developmentally Appropriate Treatment for Autism) An inclusive school-based approach to educating young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 156-168.
- Sciutto, Richwine, Mentrikoski et Niedzwiecki (2012). A Qualitative Analysis of the School Experiences of Students With Asperger Syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(3), 177-188.
- Segall, M.J. et Campbell, J.M. (2014). Factors influencing the educational placement of students with autism spectrum disorders. *Research in autism spectrum disorders*, 8, 31- 43.
- Starr, E.M., et Foy, J.B. (2012). In Parents' Voices: The education of children with autism spectrum disorders. *Remedia! and special education*, 33(4), 207-216.
- Stainback, W , et Stainback, S (1984). Broadening the research perspective in special education. *Exceptional children* 50.5: 400-408.
- Stainback, W., et Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. PH Brookes Pub. Co.
- Tammet, D. (2007) *Je suis né un jour bleu*. France : Traduction française Éd. Des Arnès.
- Tangen, R. (2009). Conceptualising quality of school life from pupils' perspectives : a four-dimensional model. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 829-844.

- Tippett, J. (2004). The educational experiences of students with Asperger Syndrome. *Kairaranga*, 5(2), 12-18.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.
- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, 177,(2), 11-17.
- Tobias, A. (2009). Supporting students with autistic spectrum disorder (ASD) at secondary school: a parent and student perspective. *Educational Psychology in Practice*, 25(2), 151-165.
- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée : fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(3), 467-502.
- Tuông, D. H. (2014). *Études des stratégies d'apprentissage par projet dans le cadre d'une éducation au développement durable* (Doctoral dissertation, Aix-Marseille).
- UNESCO (1994), Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. In *Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, Salamanque, Espagne* (pp. 7-10).
- UNESCO (2006), Principes directeurs pour l'inclusion: Assurer l'accès à "L'éducation pour tous".
- Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 900-904.
- Van der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*. De Boeck,.
- Veyrunes, P. (2011). *Formats pédagogiques et configuration de l'activité collective à l'école primaire* (Doctoral dissertation, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II).
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257-286.

- Warnock, M. (1978). Committee of Enquiry into Education of Handicapped Children and Young People. *Warnock report : special educational needs*. London : HMSO.
- Williams, D. (1992) *Si on me touche, je n'existe plus*. Paris : Traduction française Éd. Robert Laffont.
- Zeineddine, D. (2017). Les écoles publiques alternatives sont-elles les héritières de l'éducation nouvelle au Québec?. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 8(1).