

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
CAMPUS DE LÉVIS

DESCRIPTION ET ANALYSE DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE DANS DES
CLASSES MULTIPROGRAMMES DE LA COMMISSION SCOLAIRE DE LA
BEAUCE-ETCHEMIN

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ANNE CROTEAU

JUIN 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris 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 réalisation d'un tel travail ne peut se réaliser que si l'on est entouré d'une bonne équipe autant pour le soutien pédagogique que moral! En ce sens, je remercie avant tout mon directeur de recherche, monsieur Abdellah Marzouk, qui a su me faire avancer dans mes recherches en me guidant tout au long de ce projet. Je remercie aussi les autres enseignants avec qui j'ai eu la chance de travailler et d'apprendre au cours de mon baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire et de ma maîtrise, car ce sont eux, en partie, qui m'ont donné le goût de continuer des études supérieures.

Je remercie aussi les membres de ma famille qui m'ont aidée chacun à leur façon tout au long de ce merveilleux projet. Un merci tout spécial à mon conjoint et à ma fille pour leur patience les jours plus difficiles où j'apprenais à gérer simultanément le rôle de maman, d'étudiante, d'enseignante et de future maman pour une deuxième fois! Merci aussi à mes parents sans qui rien n'aurait été possible.

Merci à vous tous qui m'aidez à chaque jour à réaliser peu à peu mes rêves!

MERCI.

RÉSUMÉ

Les classes multiprogrammes font partie de la réalité des commissions scolaires, que ce soit en milieu rural ou urbain. Ces groupes, où un seul enseignant a la responsabilité de deux niveaux ou plus, représentent environ 30% des classes de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin et leur présence est souvent la dernière solution pour conserver les écoles de village ouvertes. Alors que plusieurs enseignants ont dû s'adapter à ce type de regroupement, les diverses solutions pour assurer un enseignement de qualité sont encore très méconnues. Le but de la présente étude est de décrire et analyser la pratique enseignante dans ces classes à l'aide de données recueillies auprès d'enseignants de classes multiprogrammes œuvrant au sein de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin.

Deux concepts sont à la base de la présente étude : la classe multiprogramme et la pratique enseignante. Les classes multiprogrammes qui intéressent cette étude sont celles qui sont formées par obligation. La définition de la pratique enseignante retenue est inspirée des travaux de Mulryan-Kyne (2007) et se présente en neuf points centraux : le raisonnement pour l'enseignement multiprogramme, le développement et la planification des programmes d'étude, l'organisation et la disposition de la salle de classe, le choix et l'utilisation du matériel et des ressources appropriés, le choix et l'utilisation d'une variété de stratégies d'enseignement appropriées, la gestion du temps, la gestion et la discipline de la classe, les évaluations ainsi que la relation avec les parents et la communauté.

Les données ont été recueillies par l'entremise d'un entretien semi-dirigé et elles ont permis de bien comprendre ce que vivent au quotidien douze enseignantes de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. Le devis méthodologique est qualitatif et le guide d'entrevue a été bâti spécifiquement pour la présente étude. Finalement, c'est une analyse thématique qui a permis de dégager les résultats permettant de mieux comprendre la réalité des enseignantes.

Les résultats de la présente recherche révèlent entre autres que les enseignantes interrogées perçoivent de façon négative les classes multiprogrammes. Elles font face à une surcharge de travail reliée, entre autres, à l'immense temps nécessaire pour la planification, à la gestion de classe plus complexe et à l'adaptation du matériel. D'ailleurs, le manque de matériel adapté est l'un des plus lourds problèmes rencontrés par les participantes. La gestion d'une classe avec d'immenses écarts de niveaux entre les élèves demeure aussi un défi quotidien pour les enseignantes ayant participé à l'étude et qui affirment avoir peu de soutien ou d'échanges avec des collègues vivant la même situation. L'enseignement

magistral, qu'il soit collectif ou alternatif, est la principale stratégie d'enseignement utilisée par les participantes et il est habituellement suivi d'une période de travail individuel ou en coopération. L'évaluation des apprentissages en mathématiques et en français représente aussi une part importante de la pratique enseignante, bien que dès que cela est possible, les enseignantes interrogées essaient de simplifier la tâche en adaptant les critères de correction. Les relations avec les parents se déroulent généralement très bien. Les enseignantes misent sur une excellente communication et une ouverture d'esprit pour rassurer les parents et tenter d'obtenir ainsi un plus grand soutien de leur part.

Cette recherche s'avère utile dans la mesure où elle permet aux enseignants et enseignantes de classes multiprogrammes de connaître la réalité de ceux qui vivent des situations similaires et donc de diminuer l'effet d'isolement. Elle représente une source d'information très riche pour les administrateurs de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin, pour les professeurs d'universités ainsi que pour les diverses maisons d'édition désirant mieux connaître cette réalité vécue par plusieurs enseignants. Le sujet de la pratique enseignante dans les classes multiprogrammes étant peu documenté et aucune étude ne sondant directement des enseignants de classes multiprogrammes sur le territoire étudié au cours de la présente recherche est un critère important venant justifier l'originalité de cette dernière.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	II
RÉSUMÉ	III
TABLE DES MATIÈRES	V
LISTE DES TABLEAUX	VIII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE ET CONTEXTE.....	4
1.1 Prévalence des classes multiprogrammes	4
1.2 Justification de la présence des classes multiprogrammes.....	6
1.3 Contexte du problème	8
1.4 État de la recherche sur les classes multiprogrammes	12
1.5 Synthèse de la recherche sur les classes multiprogrammes	22
1.6 Problème et objectifs de recherche	23
CHAPITRE II	
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	27
2.1 Les classes multiprogrammes	27

2.2	La pratique enseignante	29
2.2.1	Raisonnement pour l'enseignement multiprogramme	32
2.2.2	Développement et planification des programmes d'étude	34
2.2.3	Organisation et disposition de la salle de classe	35
2.2.4	Choix et l'utilisation du matériel et des ressources appropriés	37
2.2.5	Choix et l'utilisation d'une variété de stratégies d'enseignement appropriées	38
2.2.6	Gestion du temps	40
2.2.7	Gestion et discipline de la classe	41
2.2.8	Évaluation	42
2.2.9	Relations avec les parents et la communauté	42
2.2.10	Justification des différentes composantes de la pratique enseignante ...	43

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE	45	
3.1	Type de recherche	46
3.2	Échantillonnage	48
3.2.1	Description de l'échantillon	49
3.3	Outil utilisé pour la collecte des données	51
3.3.1	Comité d'éthique en recherche	57
3.4	Limites de la méthodologie	57
3.5	Analyse des données	58
3.6	Résumé	60

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET DISCUSSION	61
-------------------------------	----

4.1	Raisonnement pour l'enseignement dans une classe multiprogramme	62
4.2	Planification des programmes d'études	66
	4.2.1 Matériel utilisé par les enseignantes et les élèves.....	69
	4.2.2 Soutien extérieur reçu	71
4.3	Stratégies d'enseignement.....	75
4.4	Gestion de la classe et du temps.....	83
4.5	Évaluation des apprentissages.....	91
4.6	Relations avec les parents	96
	CONCLUSION.....	101
	BIBLIOGRAPHIE.....	109
	ANNEXE 1 : LETTRE D'INVITATION	115
	ANNEXE 2: GUIDE D'ENTREVUE	117
	ANNEXE 3: CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UQAR	122
	ANNEXE 4: PRÉAMBULE À L'ENTREVUE ET CONSENTEMENT DU PARTICIPANT	124

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les types de regroupements dans la CSBE en 2007-2003	7
Tableau 2 : Répartition des enseignantes selon leur niveau d'enseignement	50

INTRODUCTION

Partout dans le monde, les systèmes d'éducation sont modifiés régulièrement, suite aux nombreuses études réalisées sur ce sujet, pour améliorer l'enseignement et pour répondre aux objectifs d'une société en constante évolution. Il est donc nécessaire de s'intéresser aux différentes réalités des écoles afin d'en cerner les principaux enjeux. Parmi ceux-ci, il y a l'apparition de plus en plus fréquente des classes multiprogrammes. Pour définir ce type de classe, reprenons librement Mulryan-Kyne (2007) qui mentionne qu'une classe multiprogramme est une classe où un seul enseignant a la responsabilité de deux niveaux ou plus. Par exemple, une classe qui regroupe des élèves de troisième année et de quatrième année du primaire. On retrouve ce type de classe dans les pays en développement, mais aussi dans les pays industrialisés.

Solution de dernier recours pour préserver la dernière école du village ou modalité de choix pour mettre en œuvre une pédagogie différente, les CMP ont leurs défenseurs et leurs détracteurs (Desbiens, 2006). «Dans une conjoncture où l'on observe une augmentation constante des CMP, il importe de documenter cette réalité sous différents angles afin d'aider les agents scolaires à prendre des décisions éclairées» (Desbiens, 2006) et comme Chrétien (2008) le mentionne, l'apparition de ces regroupements d'élèves remet

en question le mode de fonctionnement et d'apprentissage dans ces classes, ce qui veut dire la pratique même de l'enseignement.

Plusieurs secteurs tentent de se documenter sur les classes multiprogrammes et ce, de plus en plus. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) ainsi que la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) ont formé un groupe de travail qui avait comme mandat d'analyser la problématique générale des groupes à plus d'une année d'études, notamment quant à leur impact sur les enseignantes et les enseignants, en milieu urbain et rural. La Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ) s'intéresse elle aussi aux classes multiprogrammes. Elle a d'ailleurs publié un article en 2004, «Le maintien des petites écoles...pour le meilleur ou pour le pire?», ayant pour but de sensibiliser les parents à ce phénomène. L'intérêt de la population et du système d'éducation face aux classes multiprogrammes n'est plus à prouver. Il est intéressant de préciser qu'à l'automne 2008, le quotidien *Le Soleil* a publié des articles concernant les classes multiâges en dressant un portrait plutôt négatif.

Le présent document est divisé en quatre chapitres. Le premier chapitre est consacré à la problématique de recherche ainsi qu'au portrait des recherches portant sur les classes multiprogrammes. Ce chapitre se termine par la question de recherche et les objectifs. Le deuxième chapitre traite du cadre de référence. L'articulation théorique, autour des concepts de classe multiprogramme et de pratique enseignante, y est présentée. La méthodologie, faisant état de la procédure choisie pour recueillir les données, constitue le

troisième chapitre. Le choix d'un devis qualitatif et de l'entretien semi-dirigé comme outil sera justifié ainsi que la méthode d'analyse des données. Le quatrième chapitre présente les résultats recueillis au cours de l'étude et une discussion entourant ceux-ci. Le présent travail se termine par une conclusion où sont traitées les limites de cette étude ainsi que quelques pistes de réflexion et de futures recherches.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE ET CONTEXTE

1.1 Prévalence des classes multiprogrammes

Le phénomène des classes hétérogènes est de plus en plus présent et ceci partout dans le monde. Dans les Pays Bas, il y a plus de 50% des enseignants qui enseignent dans des classes multiprogrammes en 1994. En Irlande, pour l'année 2003, 40% des classes au primaire sont formées de deux degrés ou plus. En 2004, en Angleterre, le quart des classes ont deux degrés ou plus et en Écosse, 33% des classes sont multiprogrammes. En 2002, environ 32% des classes au primaire en Finlande sont des classes multiprogrammes tandis qu'en Norvège ce taux s'élève à 42%. Durant la même année, on retrouve des pourcentages similaires en Australie (25%), en Grèce (31%) ainsi qu'en République Tchèque (35%). Plusieurs années auparavant, en 1991, mais plus près de chez nous, au Canada, une classe sur sept est une classe multiprogramme (Mulryan-Kyne, 2007). Ce constat mis en évidence par Mulryan-Kyne rend un portrait intéressant de la prévalence de ces classes à divers endroits dans le monde.

Au Québec, le rapport de la Fédération des syndicats de l'enseignement (2003) mentionne que le phénomène des classes *multiâges* touche une classe sur dix et près de la

moitié des écoles québécoises. En effet, il y a eu une augmentation significative depuis 1998. Dans la région de Montréal, l'augmentation de ces classes atteint 136% à certains endroits selon les données du quotidien *La Presse* en avril 2009 et le MELIS estime qu'il y aurait environ 3000 groupes multiprogrammes au Québec. Selon un article de Daphné Dion-Viens publié dans le quotidien *Le Soleil* en septembre 2008, le nombre de classes *multiâges* aurait passé de 119 en 2006-2007 à 158 pour l'année scolaire 2008-2009 dans la région de Québec. Dans 38 commissions scolaires du Québec le phénomène des CMP s'amplifie encore depuis 2002 et touche environ 65% des écoles québécoises (FSE, 2009).

À la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin pour l'année 2007-2008 et selon des données recueillies par la Fédération des syndicats de l'enseignement, 90% des écoles sont touchées par le phénomène des classes multiprogrammes. De façon plus précise, 123 classes sur 437 sont des groupes à plus d'une année d'études. Au cours de cette année scolaire, il n'y avait donc que 5 écoles à degrés uniques seulement sur 50 écoles (FSE, 2009). Jérôme l'Heureux, directeur des services éducatifs à la CSBE, affirme que sur 340 classes de niveau primaire pour l'année scolaire 2008-2009, 105 classes sont multiprogrammes.

Malheureusement, la formation des maîtres ne fait qu'effleurer le sujet des classes multiprogrammes auprès des futurs enseignants. Aucun cours ni stage n'est obligatoire en lien avec ce type d'enseignement malgré que la présence des CMP ne cesse d'augmenter dans les écoles québécoises. Un autre fait pouvant être néfaste est que 57% des enseignants

et enseignantes des classes multiprogrammes ont moins de 10 ans d'expérience (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2003) et 40% du personnel concerné par ce type de classe ne reçoit aucun support.

1.2 Justification de la présence des classes multiprogrammes

Selon Desbiens (2006), la classe multiprogramme (CMP) est un sujet aussi incontournable que litigieux, notamment dans les régions où la population scolaire va en décroissant. En effet, le nombre restreint d'élèves du même âge sur un territoire, par exemple dans les petits villages des régions plus éloignées est la raison majeure qui justifie de tels regroupements. La présence des classes multiprogrammes devient donc essentielle pour répondre au besoin de la société en terme d'éducation au primaire, même si plusieurs enseignants touchés par ce phénomène perçoivent la gestion de ces classes comme étant plus complexe et remettent en question la formation de tels regroupements (Chrétien, 2008). D'ailleurs, Little (2001) souligne que, dans les pays industrialisés, c'est la baisse des inscriptions dans les écoles qui a exigé l'ouverture de classes multiprogrammes pour permettre aux petites écoles de quartier de demeurer ouvertes. Il y aurait plus de 85% des classes qui serait le résultat d'une contrainte (FSE, 2003). Plus précisément, 20% des groupes qui sont mis en place servent à garder l'école ouverte, 55% qui sont mis en place permettent d'atteindre les maxima et 13% des groupes sont mis en place pour des raisons pédagogiques (FSE, 2003). Dans la CSBE, le seul argument invoqué par le syndicat pour la

mise en place de groupes à plus d'une année d'études est celui d'atteindre les maxima¹ (FSE, 2009).

Il est intéressant de noter que le regroupement de deux niveaux s'effectue généralement en favorisant le jumelage de classes du même cycle d'apprentissage afin de faciliter l'enseignement (FSE, 2003). Malheureusement, la réalité est que «l'on regroupe comme on peut avec les élèves que l'on a.» (Chrétien, 2008)

Le chevauchement de deux cycles est donc parfois nécessaire lors de la formation des groupes tout comme la nécessité de regrouper des élèves des 6 degrés du primaire (FSE, 2009). La totalité des CMP de la CSBE en 2007-2008 (123 groupes) regroupaient 2 degrés (FSE, 2009). De plus, la majorité des classes est formée de 2 années consécutives.

Tableau 1

Les types de regroupements dans la CSBE en 2007-2008

1 ^{re} – 2 ^e	2 ^e – 3 ^e	3 ^e – 4 ^e	4 ^e – 5 ^e	5 ^e – 6 ^e
29	10	28	17	35

* données excluant la maternelle 4-5 ans

* selon les données de la FSE, 2009

Ce rapport publié en 2009 par la FSE et menée auprès des syndicats des différentes commissions scolaires mentionne des informations précises sur les CMP dans la CSBE.

¹ Pour plusieurs écoles la réponse invoquée a été NSP (ne sait pas). (FSE, 2009)

Les données font références aux chiffres de l'année scolaire 2007-2008, mais elles permettent tout de même de dresser un portrait plus précis de cette commission scolaire. Sur les 45 écoles touchées par le phénomène des CMP, 37 sont situées en milieu rural et seulement 8 en milieu urbain (FSE, 2009). La moitié de ces 45 écoles ne compte pas plus de 100 élèves au total dans leur établissement. Autre fait intéressant, le nombre d'années d'expérience des enseignants évoluant dans les CMP de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin se situe principalement entre 6 et 15 années (FSE, 2009).

1.3 Contexte du problème

La majorité des recherches qui ont été faites sur le sujet des classes multiprogrammes date de plusieurs années et elles sont peu nombreuses comparées à celles réalisées sur les classes à un niveau ou classes simples². De plus, la littérature sur l'enseignement des classes multiprogrammes est clairsemée, elle fait souvent référence à des anecdotes et a été souvent de piètre qualité (Mason, Burns, Colwell et Armesto, 1993). Toutefois, la communauté scientifique peut considérer Veenman, Mason, Burns ainsi que Mulryan-Kyne comme les principaux chercheurs ayant publié des études pertinentes sur les CMP au cours des dix à quinze dernières années. Il est important de mentionner que la littérature sur le sujet est, à quelques exceptions, de source anglophone et a été réalisée dans des milieux n'étant pas francophones. Il y a quelques études effectuées au Québec, mais principalement dans les régions de l'Abitibi-Témiscamingue et du Témiscouata (Tremblay,

² Dans ce mémoire, l'utilisation de l'expression *classe simple* fait référence aux classes qui regroupent un degré scolaire.

Bérubé, Maheux, Carrier et Beaulieu). Les questionnements de ces études diffèrent de ceux étudiés au États-Unis et ailleurs dans le monde.

Malgré une prévalence élevée, la formation des maîtres n'inclut pas de stages ou d'enseignement spécifique pour enseigner dans les classes multiprogrammes. On suppose donc que les enseignants construisent leurs connaissances à partir de leurs expériences personnelles et celles de leurs collègues. De plus, il y a peu de documentation francophone accessible pour informer les enseignants sur les réussites et les échecs de la pratique enseignante dans ces classes. Beaucoup de questions émergent chez les nouveaux comme chez les enseignants de longue date qui sont confrontés à cette réalité. Quel est le matériel disponible dans une classe multiprogramme? Est-ce qu'il y a des ressources particulières pour accompagner l'enseignant? Comment peut-on favoriser la réussite des élèves? Quelles sont les habiletés ou les compétences plus particulières à développer chez l'enseignant en classe multiprogramme? Comment gérer la classe efficacement? Est-ce qu'il y a des différences avec l'enseignement dans une classe à un seul niveau? En effet, Little (2001) mentionne que dans plusieurs systèmes d'éducation, les besoins des élèves et des enseignants des classes multiprogrammes ne sont souvent guère reconnus. D'un autre côté, l'arrivée du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) en 2001 et les nouvelles approches pédagogiques «encouragent l'enseignant à inclure des pratiques pédagogiques différentes et des modes de regroupements diversifiés lors des activités d'apprentissage» (Chrétien, 2008). Sans s'adresser particulièrement aux enseignants de classes multiprogrammes, ces recommandations devraient faciliter leur enseignement.

Madame Caron, auteure reconnue auprès des enseignants et des futurs enseignants pour ses ouvrages pédagogiques en français, s'intéresse au phénomène des classes multiprogrammes. Dans son questionnement, elle soulève l'interrogation suivante: «Est-il possible de gérer une classe multiâges ou multiniveaux sans pénaliser les élèves dans leurs apprentissages?» (*Apprivoiser les différences*, 2003) La réponse à sa question se trouve, selon elle et plusieurs autres auteurs, dans la différenciation pédagogique. Sur ce sujet précis de la différenciation pédagogique, Caron mentionne que «tout a été écrit, mais tout n'a pas été fait» (idem). Est-ce que cette stratégie pédagogique est adoptée par les enseignants des classes multiprogrammes? Il serait très audacieux d'affirmer que la différenciation pédagogique ne fonctionne pas, mais il est possible d'affirmer que cette différenciation est très difficile à mettre en pratique. Ceci est principalement dû, selon certains enseignants, au temps incalculable de préparation que celle-ci implique. Il serait donc intéressant de savoir comment cette différenciation est mise en place dans les classes multiprogrammes.

Il est aussi pertinent de se demander si les besoins des élèves et des enseignants des classes multiprogrammes sont pris en compte par les concepteurs des programmes d'éducation. Pour ces diverses raisons, il est intéressant de se pencher sur le sujet pour trouver des pistes d'intervention quant à la pratique enseignante à adopter dans les classes multiprogrammes afin de répondre aux besoins des différents acteurs.

D'après Veenman (1995), les parents, les administrateurs et les enseignants n'ont pas besoin d'avoir peur des progrès académiques ou sociaux, car les classes multiprogrammes seraient ni pires, ni meilleures que les classes simples. Ces propos ont cependant été contredits par une étude menée par Mason et Burns qui sera présentée plus loin dans le présent chapitre. En fait, comment les enseignants font pour gérer une classe multiprogramme en visant, bien évidemment, la réussite de tous les élèves? Les critères de sélection tels que «l'autonomie de l'élève, le degré de maturité, le retard scolaire et les troubles d'apprentissages et la capacité à travailler en équipe» (Chrétien, 2008) ne sont pas pris en compte étant donné le peu d'élève du même âge sur un territoire restreint. Little (2001) soulève plusieurs interrogations quant à l'ampleur du phénomène des classes multiprogrammes, les types d'écoles hébergeant des classes multiprogrammes, les stratégies des administrateurs pour gérer ces classes ainsi que le temps que chaque élève passe dans ce type de classe au cours de son primaire.

Le gouvernement s'intéresse à ce phénomène des CMP surtout depuis 2004 en allouant une certaine somme aux écoles pour faciliter la gestion de ces classes. Cette somme peut-être utilisée pour l'achat de matériel, payer un temps de libération, du soutien pédagogique en classe ou encore payer une formation. Selon la FSE (2009), le budget est réparti à chaque école et géré par la direction. À la CSBE, cette somme est principalement utilisée pour du temps de libération (FSE, 2009).

Le grand nombre de questions et les quelques réponses suggérées ne suffisent à satisfaire le besoin de connaissances des enseignants et des différents acteurs dans le milieu scolaire travaillant avec des groupes à plus d'un niveau. Il ne faut cependant pas négliger les recherches portant sur ces classes. Un portrait de ces recherches permet de mettre en évidence le manque d'information en ce qui concerne la pratique enseignante.

1.4 État de la recherche sur les classes multiprogrammes

Pratt (1986) s'est intéressé à la dimension cognitive et non cognitive du développement des élèves à partir de différentes études expérimentales portant sur les classes multiprogrammes qui ont été menées entre 1943 et 1983 aux États-Unis et au Canada. La dimension *cognitive* signifie le niveau d'accomplissement en mathématiques et en lecture tandis que la dimension *non cognitive* comprend les modèles d'amitié, les concepts d'autoportrait et d'estime de soi ainsi que le développement social. Pratt conclut qu'il n'y a pas de modèle conforme au niveau cognitif; c'est-à-dire que quelques chercheurs ont identifié un niveau plus élevé chez les élèves intégrés dans des classes multiprogrammes, alors que d'autres ont remarqué un niveau plus élevé chez les élèves des classes simples. Cependant, la majorité des études menées s'entendent pour dire qu'il n'y a pas de différence entre les deux. Du côté non-cognitif, les résultats sont plus parlants. En effet, les chercheurs rapportent soit des résultats plus élevés dans les classes multiprogrammes soit aucune différence peu importe le type de classe. Il est intéressant de

préciser qu'aucune étude n'a identifié d'avantages, pour le développement social, en faveur des classes simples.

Miller (1991) confirme les résultats de Pratt en s'intéressant à 21 études menées aux États-Unis. Ses conclusions démontrent que les élèves des classes multiprogrammes performant autant que les élèves des classes simples au niveau cognitif, mais les surpassent en ce qui concerne le développement social et affectif, c'est-à-dire non-cognitif.

Miller (1991) a identifié certains points importants quant à l'enseignement dans la classe multiprogramme. Premièrement, les enseignants ont besoin d'être mieux préparés pour enseigner dans ces classes. Deuxièmement, ils doivent maîtriser certaines stratégies d'enseignement comme l'enseignement individualisé et l'enseignement par les pairs, en mélangeant les niveaux scolaires, pour favoriser les apprentissages et l'interdépendance chez les élèves. Troisièmement, il est essentiel que les enseignants possèdent un matériel didactique conçu pour les classes multiprogrammes et ceci dans toutes les matières. Quatrièmement, les enseignants doivent aussi faire preuve de motivation et d'enthousiasme face à l'enseignement dans ces classes. Miller (1991) affirme aussi que les études, sur l'enseignement multiprogramme dans les milieux ruraux de l'Amérique, révèlent que les enseignants utilisent diverses méthodes pour répondre aux besoins des élèves et que celles-ci varient beaucoup selon chacun.

Thomas et Shaw (1992), incluent en plus des États-Unis et du Canada, des études venant d'Europe et des pays en voie de développement tels que l'Inde, le Pakistan et le Togo pour émettre leurs propres conclusions. Pour ces derniers pays, malgré les limites principalement financières, les deux chercheurs concluent qu'en général les écoles multiprogrammes sont aussi efficaces que les écoles dites «régulières» lorsque la rigueur demeure une priorité au niveau de l'application des programmes.

L'examen étendu et rigoureux de Veenman (1995) de la recherche disponible dans le monde entier et portant sur les classes regroupant plusieurs niveaux distingue les résultats dans différents types d'écoles et de classes multiprogrammes. Comme Pratt, Miller, Thomas et Shaw, Veenman a comparé les effets cognitifs et non cognitifs. Par contre, il a aussi fait une comparaison entre les classes multiprogrammes et les classes simples d'une part, et les classes multiâges et les classes simples de l'autre part. Il conclut qu'en rien l'étudiant ne semble souffrir dans son développement lorsqu'il est intégré dans une classe multiprogramme ou multiâge. Il faut noter, néanmoins, que les résultats des pays en voie de développement diffèrent des pays développés. Ces différences apparaissent dans la comparaison des classes multiprogrammes versus les classes simples. Certaines études démontrent les résultats cognitifs sont favorables aux élèves des classes multiprogrammes (Jarousse and Mingat, 1991; Rojas and Castillo, 1988) tandis que d'autres témoignent du contraire (Rowley, 1992).

Sur une autre note, Veenman (1995) critique le fait que les professeurs des classes multiprogrammes manquent de formation appropriée pour l'organisation de leur classe, qu'ils manquent de ressources adaptées et que le temps pour l'enseignement individualisé est sévèrement limité.

Mason et Burns (1997) vont dans la même optique que Veenman en faisant eux aussi une distinction entre les classes multiprogrammes formées par un manque d'inscriptions, les classes simples représentant l'école plus traditionnelle et les classes multiâges formées pour des raisons pédagogiques (Veenman, 1995; Mason et Burns, 1996). Les deux chercheurs affirment qu'une confusion entre la distinction de ces classes peut amener des résultats divergents. Par exemple, certaines classes sont formées à partir de la sélection des élèves et ceci expliquerait qu'il n'y ait pas de différence entre la réussite des élèves selon le type de classe. Ils vont plus loin dans leurs conclusions en suggérant que si le choix était totalement aléatoire, les classes combinées (multiprogrammes) présenteraient de légers effets négatifs par rapport aux classes simples.

Les divergences entre Mason et Burns (1996; 1997) et Veenman (1995) sont principalement de nature méthodologique et concernent les échantillons de la population étudiée.

Au point de vue de la pratique enseignante dans une classe multiprogramme, Mason et Burns (1997) ont fait un constat bien intéressant. Ces derniers rapportent que la plupart

des enseignants enseignent deux programmes bien distincts en ce qui concerne les matières de base telles que le français et les mathématiques, mais que pour le reste, l'enseignement se fait en grand groupe après avoir choisi un des deux programmes.

Little (2001) propose en conclusion de son étude que les jeunes enseignants formés pour adapter le programme d'étude selon le niveau d'accomplissement de chaque élève devraient facilement faire la transition pour enseigner dans une classe multiprogramme. Elle considère, suite à l'étude, l'enseignement dans une classe simple comparable à l'enseignement dans une classe multiprogramme puisqu'on y retrouve sensiblement les mêmes difficultés, mais ces dernières peuvent être amplifiées dans la classe multiprogramme. Le dénominateur commun de ces enseignements est la nécessité de trouver des moyens de satisfaire les besoins particuliers des différents élèves présents dans le groupe d'étudiants. Elle suggère donc un enseignant qui n'est plus «transmetteur» des connaissances, mais bien un guide pour faciliter les apprentissages dans le groupe. Tout dépend, selon Little (2001), de la pratique enseignante de l'enseignant, car celui-ci joue un rôle central dans le développement de ses élèves.

Vincent a publié, en 1999, une série de sept livres destinée à l'enseignement dans une classe multiprogramme dans les milieux ruraux. Bien que ses écrits soient présentés sous formes de livres, la pertinence et la rigueur de ceux-ci ne peuvent être ignorés, car ils sont basés sur une revue de littérature très pertinente et font suite à des conférences sur le thème des classes multiprogrammes. Vincent émet plusieurs suggestions quant à la

formation des enseignants. Selon elle, une formation afin de savoir comment enseigner dans une classe multiprogramme est critique pour le succès de ces classes. Celle-ci devrait aussi se faire en collaboration avec un modèle. De cette façon, le nouvel enseignant pourrait observer l'enseignant plus expérimenté et enseigner avec lui selon un programme de jumelage. Au niveau des pratiques enseignantes, les propos de Vincent rejoignent les idées des autres recherches. Elle mentionne le temps de planification immense qui est requis pour enseigner à une classe multiprogramme, l'importance d'individualiser les tâches ainsi que de varier les groupes de travail et les stratégies d'enseignement.

Mulryan-Kyne (2005) s'est principalement intéressée à la pratique enseignante dans les classes multiprogrammes. Elle conclut, après une étude menée en République d'Irlande, que les professeurs utilisent un éventail d'approches pour enseigner dans leur classe. Ces derniers utilisent différents groupes de travail comme un croisement entre les âges des élèves, l'enseignement par les pairs ainsi que des groupes selon le niveau de scolarité. Elle insiste sur la nécessité de bien préparer les enseignants durant leur formation initiale. L'enseignant est la variable la plus importante dans la qualité des apprentissages qui se dérouleront dans sa classe selon elle. Il doit être appuyé et reconnu au sein de son école et de la communauté entourant celle-ci. Selon Mulryan-Kyne (2005), les futures recherches devraient s'intéresser à la formation des enseignants et à l'adaptation des programmes aux besoins et possibilités des classes multiprogrammes selon les milieux.

Dans un ordre d'idées similaires, Hargreaves, Montero, Chau, Sibli et Than (2001) affirment que la formation est nécessaire pour assurer l'évaluation des élèves. La classe multiprogramme est un milieu privilégié où les élèves peuvent prendre leurs apprentissages en main. L'élève doit être responsable, car l'enseignant ne peut pas être toujours avec lui ou avec un groupe de son niveau scolaire.

À ce jour et à notre connaissance, seulement quelques chercheurs québécois se sont intéressés aux classes multiprogrammes. Malgré tout, il est possible de retrouver des études pertinentes et rigoureuses ayant été menées sur le sujet.

Bérubé (1996) soulève des perceptions plutôt négatives venant des parents³ face aux classes multiprogrammes dans les écoles rurales du Témiscouata. C'est au niveau de l'organisation pédagogique de ces classes que les parents semblent être les plus inquiets. En ce qui concerne le développement scolaire, le développement affectif et le développement social des élèves de ces classes, les perceptions des parents sont influencées par de nombreuses variables. Malgré des perceptions négatives, il est quand même possible d'identifier certaines impressions plus favorables à ces classes et venant des parents. D'ailleurs, ces derniers acceptent la création des classes multiprogrammes, en grande partie, car ils veulent avant tout conserver leur école de village selon les résultats de l'étude de Bérubé (1996).

³ Dans ce mémoire, le terme *parent* désigne à la fois parents et tuteurs et on l'utilise tout en reconnaissant que, dans certains cas, un seul parent participe à l'éducation de l'enfant.

Toujours dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue, mais d'après les résultats de Maheux (1981; 1995), certaines difficultés rencontrées dans l'enseignement multiprogramme se dégagent des données recueillies : planification des contenus, organisation du temps, organisation physique de la classe, encadrement des élèves et planification de l'enseignement.

Selon Tremblay (1998), les classes multiprogrammes possèdent des avantages certains en terme de développement psychosocial chez l'enfant. Nonobstant, les enseignants interrogés mentionnent qu'ils ont de la difficulté à trouver des avantages à ce type de classe outre l'acquisition de certaines valeurs sociales chez les élèves et un esprit d'entraide plus grand que chez les élèves des classes simples. De plus, les élèves des classes multiprogrammes ont droit à une révision systématique des matières vues l'année antérieure selon les enseignants interrogés par ce même chercheur. Tremblay (1998) soulève donc certains désavantages de la classe multiprogramme qui ont été identifiés par les enseignants. Selon ces derniers, pour réussir à atteindre les objectifs du programme, cela demande plus d'organisation, de planification et de préparation didactique. «Le principal désavantage des [classes multiprogrammes] fait référence à la lourdeur des programmes du ministère de l'Éducation ainsi qu'à l'absence ou à la faible présence de matériel didactique conforme aux exigences d'un tel mode de fonctionnement.» (Tremblay, 1998) L'ensemble des enseignants et des gestionnaires, rencontrés dans le cadre de cette étude, s'entend sur la mauvaise préparation offerte par les universités aux futurs enseignants. L'analyse, de la dualité entre les défenseurs de la petite école dans un village et les protecteurs du système

d'éducation uniforme à tous, réalisée par Tremblay (1998) a démontré que l'école est souvent perçue comme un moteur au développement local.

Desbiens (2006) a, quant à lui, décrit la situation des classes multiprogrammes. Le chercheur apporte des résultats positifs en ce qui concerne la réussite des élèves des classes multiprogrammes, cependant il a identifié des disparités importantes entre les différentes commissions scolaires étudiées. Ceci justifie la pertinence d'une étude similaire sur un autre territoire.

L'étude récente la plus complète est sans aucun doute l'étude menée par la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) et déposée en 2003. L'étude effectuée a été divisée en deux, soit une quantitative et une qualitative.

Les données quantitatives nous informent principalement sur l'évolution du phénomène des groupes à plus d'une année d'études. En fait, le but de cette étude était d'actualiser la recherche quantitative, mais l'équipe de recherche a aussi dressé un portrait de ce phénomène en cherchant à connaître l'étendue du phénomène dans la province, sa distribution entre les milieux ruraux et urbains, le lien à établir avec la dimension des écoles, les types de regroupements privilégiés, l'ampleur de l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) dans ces groupes, les raisons de la mise sur pied de ces groupes, les conditions particulières consenties pour leur mise en place ainsi que le nombre d'années d'expérience des enseignants qui y

œuvrent. Il est intéressant de mentionner que selon cette étude, les mathématiques et l'univers social sont enseignés en utilisant deux programmes distincts, alors que les élèves suivent le même programme en français et en sciences et technologies. Ces résultats diffèrent des propos de Mason et Burns (1997).

Le volet qualitatif de l'étude effectuée par la Fédération des syndicats de l'enseignement (2003) s'intéresse au vécu des enseignants des classes multiprogrammes et présente deux aspects principaux : les conditions de travail des enseignants et les conditions d'apprentissage des élèves. Parmi les conclusions des entretiens avec les enseignants des régions rurales, secteur intéressant davantage la présente étude, il y a l'absence de soutien particulier, un sentiment d'impuissance, un surcroît de travail, beaucoup de temps de préparation et d'adaptation du matériel, la sollicitation constante des élèves qui doivent travailler seuls et l'absence d'équipe-cycle. «Les éléments de la tâche qui sont en lien direct avec l'élève sont jugés plus difficiles. C'est donc dire que c'est la réponse au besoin individuel de l'élève qui est mise en péril.» (FSE, 2003) Parce que le temps est ce qui manque cruellement aux enseignants des classes multiprogrammes, les élèves doivent être autonomes, ne pas se laisser distraire et aider leurs pairs selon les résultats de cette même étude. Le développement de l'autonomie, la tolérance et l'entraide sont d'ailleurs des avantages à la fréquentation de ces classes selon les enseignants interrogés. Toujours selon l'étude de la FSE (2003), bien que les enseignants considèrent unanimement que la qualité de l'enseignement est diminuée, les élèves bénéficient d'une certaine stabilité provenant d'une meilleure connaissance de chaque élève par l'enseignant.

1.5 Synthèse de la recherche sur les classes multiprogrammes

En résumé, la plupart des études se concentrent sur la comparaison des résultats cognitifs et non cognitifs des élèves entre les classes multiprogrammes et les classes simples, tandis que certaines études s'intéressent davantage aux pratiques enseignantes dans ces classes (Mulryan-Kyne, 2007). Finalement, d'autres études concluent sur l'importance de former les enseignants (idem).

En résumé, selon des études menées entre autres au Sri Lanka, au Pérou, aux États-Unis et au Canada, et datant de nombreuses années, on peut se permettre d'admettre, malgré tout, qu'il n'y a pas de différences majeures au niveau de la réussite des élèves et que la formation des enseignants est importante pour l'enseignement en CMP. En effet, ce serait davantage la qualité de l'enseignement qui influencerait la réussite des élèves que la composition de la classe (Ferguson, 1991; Greenwald, Heldges et Laine, 1996; Sanders et Rivers, 1996; Wenglinsky, 2000; Wright et al., 1997) et malheureusement la qualité de cet enseignement serait diminuée dans les classes multiprogrammes de la province. Il est donc intéressant de s'interroger sur ce qui est fait exactement dans ces classes sur un territoire plus restreint et surtout plus près de chez nous.

1.6 Problème et objectifs de recherche

En tenant compte que la recherche sur le sujet est peu développée dans la région de Québec, comme la Beauce, la pertinence d'une étude sérieuse et rigoureuse sur le territoire apparaît essentielle vu l'accroissement considérable de ces classes appelées multiprogrammes. Dans l'étude de la FSE (2003), aucun enseignant de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin n'a été interrogé et pourtant la création de ces classes est souvent la seule option pour conserver l'école dans les petits villages de ce territoire.

Miller (1990) soulève le fait que la recherche ne nous apprend pas comment les enseignants planifient, préparent et enseignent à plusieurs degrés en même temps. Il se questionne aussi sur les stratégies d'enseignement.

Lataille-Démoré (2003), à la fin de son article présentant les résultats de son étude où elle a identifié cinq stratégies pédagogiques efficaces dans des classes multiprogrammes, se demande si ces stratégies sont réellement utilisées dans les classes et si les élèves démontrent des améliorations.

Little (2001) s'est questionnée beaucoup en ce qui a trait aux pratiques enseignantes dans les classes multiprogrammes. Est-ce que les enseignants possèdent une gamme de stratégies d'enseignement suffisante pour satisfaire les besoins au sein d'une classe multiprogramme? Est-il possible d'identifier de bonnes pratiques dans les salles

multiprogrammes? Les enseignants peuvent-ils se permettre de partager leurs stratégies et idées avec d'autres enseignants de façon efficace? Dans quelles conditions l'enseignant doit-t-il s'engager à enseigner dans une classe multiprogramme? Ceux qui enseignent aux enseignants ont-ils l'expérience d'un tel enseignement? Les questions de Little ne font que bonifier l'intérêt et le questionnement à l'égard des classes multiprogrammes.

C'est pourquoi, avant de proposer, à nouveau, de multiples recommandations en ce qui concerne le type d'enseignement à privilégier dans les classes où l'on doit gérer deux niveaux ou plus, il est essentiel d'aller chercher la réalité de ces classes puisque cette dernière peut différer avec ce qui est suggéré dans les écrits.

Mulryan-Kyne (2007), quant à elle, mentionne qu'il devrait y avoir davantage d'études sur la pratique enseignante dans les classes multiprogrammes dans différents contextes afin de fournir une base solide pour la préparation et le soutien aux enseignants de ces classes.

Selon Desbiens (2006) plusieurs hypothèses devraient être examinées pour mieux comprendre la divergence entre les résultats sur la réussite scolaire. Une de celles-ci concerne les conditions d'enseignement parfois difficiles (manque de soutien aux enseignants, rapports écoles-familles défavorables, enseignement en classe multiprogramme).

Selon l'étude de la FSE (2003), les parents des élèves qui fréquentent des classes multiprogrammes témoignent d'une certaine inquiétude sur la gestion de classe et l'organisation pédagogique de celles-ci. Néanmoins, ils désirent garder ouverte leur école de village (FSE, 2003). Comment les enseignants gèrent-ils cela?

Suite à cette recension d'écrits, il est clair que la recherche québécoise est pauvre en information sur tout ce qui concerne les classes multiprogrammes, dont la pratique enseignante. L'étude de la FSE (2003) est la recherche la plus complète ayant été menée de façon rigoureuse dans la province. Cependant, aucune donnée n'a été récoltée chez les enseignants des classes multiprogrammes de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin (CSBE). Le but de cette recherche consiste donc à répondre à la question suivante en privilégiant la vision des enseignants de la CSBE qui sont des acteurs de première ligne dans cette situation : **Quelle est la réalité de la pratique enseignante dans des classes multiprogrammes de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin?** Il est primordial de trouver une réponse à cette question avant d'aller plus loin dans l'application de diverses méthodes ou stratégies. Le terme *réalité* est utilisé ici pour définir ce qui se passe réellement lorsque la porte de ces classes est fermée et que l'enseignant tente d'enseigner des connaissances aux élèves. Ce sujet est encore très méconnu aujourd'hui. Il s'agit d'analyser le quotidien, ou le vécu présent, des enseignants, car il serait risqué et inapproprié d'imposer une pratique d'enseignement, comme la différenciation pédagogique, ou encore de proposer d'autres solutions à ces enseignants sans d'abord prendre conscience du portrait de la situation. C'est-à-dire connaître les obstacles auxquels

les enseignants font face, mais aussi les avantages d'une classe multiprogramme selon les enseignants de la CSBE. Cette étude répond à cette question pour ensuite pouvoir ouvrir la porte à des suggestions, à des améliorations et/ou à des recommandations. De plus, chaque classe, même les classes simples, regroupe des élèves travaillant à des niveaux différents. La pédagogie des classes multiprogrammes est donc aussi nécessaire pour les classes simples.

Dans le cadre de ce mémoire de maîtrise, le premier objectif est de décrire la pratique enseignante dans des classes multiprogrammes de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. Le deuxième objectif est d'analyser cette pratique enseignante afin de dégager les principaux obstacles et avantages.

La chercheuse espère que les résultats de cette étude auront des répercussions à différents niveaux et ce en plus d'enrichir la recherche au Québec. Elle espère que les enseignants se retrouveront dans les données recueillies afin de diminuer un possible sentiment d'isolement. Les personnes travaillant au niveau administratif au sein de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin et du Mels pourront s'inspirer des résultats pour mieux cibler leurs interventions et offrir les ressources nécessaires aux enseignants de ces classes multiprogrammes. Finalement, le souci majeur de la chercheuse est d'améliorer la qualité de l'enseignement auprès des élèves fréquentant ces classes.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Cette partie du mémoire constitue le noyau de cette étude, car elle présente le cadre de référence ayant servi à l'élaboration du devis méthodologique et à l'analyse des données recueillies dans le cadre de cette recherche. En effet, le présent chapitre expose l'articulation théorique des deux concepts découlant de la question et des objectifs à la base de la présente étude : les classes multiprogrammes et la pratique enseignante.

2.1 Les classes multiprogrammes

La classe multiprogramme est une classe qui comprend deux niveaux ou plus et où toute la responsabilité repose sur un seul enseignant (Mason and Burns, 1997; Veenman, 1995; Mulryan-Kyne, 2007). Cependant, dans la littérature, l'utilisation d'une terminologie différente pour parler des classes qui regroupent plus d'un niveau scolaire est très courante. Les raisons conduisant au regroupement de plusieurs programmes d'étude sont diverses et elles amènent l'utilisation de ces différents termes. Il est alors nécessaire de distinguer la classe *multiâges* et la classe *composée* de la classe multiprogramme afin de bien

comprendre le contexte dans lequel évoluent les enseignantes rencontrées au cours de cette recherche.

Premièrement, une classe *multiâges* est, elle aussi, une classe qui regroupe des élèves de différents niveaux. Cependant, elle est formée par choix et non par obligation. Son but est de rassembler les élèves afin de former des groupes présentant un développement similaire chez chacun de ses sujets. (Cornish, 2006). En d'autres mots, la classe *multiâges* est une classe composée d'élèves d'âges différents qui sont regroupés intentionnellement à des fins d'apprentissage (Legendre, 2005).

Deuxièmement, l'expression anglaise «composite classes», que l'on peut traduire par *classe composée*, est un type de classe multiprogramme. Cependant, elle a été formée pour des raisons administratives et financières (Cornish, 2006). C'est-à-dire, que malgré un nombre suffisant d'élèves pour former deux classes, on décide de n'en former qu'une souvent parce que le budget ne permet l'embauche que d'un seul enseignant.

Dans le cadre de cette recherche, il sera exclusivement question de la classe multiprogramme formée ainsi à cause d'un nombre trop restreint d'élèves pour former deux classes distinctes. Il s'agit d'élèves d'âges, d'aptitudes et d'intérêts différents et qui représentent un échantillon aléatoire de la population scolaire (Chrétien, 2008) sur un territoire donné. Selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005), le terme multiprogramme est le terme officiel pour désigner ce type de regroupement. Selon cette

même référence, la classe multiprogramme est une «classe réunissant sous l'autorité d'un seul enseignant, dans les mêmes conditions de lieu et d'horaire, des élèves inscrits à des programmes d'études correspondant à des classes (échelons du programme) différentes.» (Legendre, 2005) Il faut aussi mentionner que l'appellation *groupe à plus d'une année d'études* est aussi employée, mais reflète un caractère plus général du type de regroupement que celui visé dans le cadre de cette étude.

D'un côté un peu plus historique, il est intéressant de noter que les classes multiprogrammes ne représentent pas un phénomène nouveau dans les milieux ruraux. La nature de ces classes multiprogrammes, qui était très courante dans les écoles de rangs d'autrefois, a refait son apparition suite à une diminution des effectifs dans de nombreuses écoles, notamment en région. Pour conserver l'école de quartier, on a donc réintroduit ces classes.

Lorsque le nombre restreint d'élèves dans une classe ne justifie pas l'engagement de plus d'un enseignant ou l'aménagement de plus d'une salle de classe, on réunira, par exemple, les élèves de première et deuxième années d'un cycle, qui recevront l'enseignement ensemble. (Legendre, 2005)

2.2 La pratique enseignante

«La notion de pratique renvoie à plusieurs définitions selon les champs théoriques de référence, selon les problématiques et les visées de recherche.» (Altet, 2003) Dans le champ de l'éducation, la pratique enseignante inclut l'ensemble des gestes et des discours

de l'enseignant en classe, mais aussi dans toutes les autres situations en relation avec son action professionnelle selon Altet (2003).

Pour définir la pratique, une recension des écrits a permis d'identifier deux principales auteures dont les propos sont particulièrement justifiés et pertinents : Altet (2003) et Mulryan-Kyne (2007). D'ailleurs, beaucoup de chercheurs, comme le Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) de l'Université de Sherbrooke ou la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE), se réfèrent à la définition proposée par Altet (2003) pour élaborer leur cadre de référence.

En plus d'inclure ce que font les enseignants dans la classe lorsqu'ils sont en présence des élèves, c'est-à-dire les pratiques d'enseignement-apprentissage, la pratique enseignante désigne aussi les pratiques de préparation et de présentation d'un cours, les pratiques d'organisation matérielle de la classe, les pratiques de maintien de l'ordre dans la classe, les pratiques d'encadrement des travaux des élèves, les pratiques d'évaluation, les pratiques de travail en équipe pédagogique ainsi que les pratiques de réunions avec les parents d'élèves (Altet, 2003). La pratique enseignante est donc la manière de faire propre à la personne. Toujours selon Altet (2003), elle recouvre à la fois des actions, des réactions, des interactions, des transactions et des ajustements pour s'adapter à la situation professionnelle. Beillerot (2003) mentionne le fait que la pratique enseignante est régit par un ensemble de règles. L'enseignant n'est donc pas totalement libre dans ses choix.

Selon Altet (2003), la plupart des chercheurs ayant travaillé récemment sur la pratique enseignante reconnaissent que celle-ci englobe sept dimensions majeures. L'apprentissage des élèves et leur socialisation constituent la première dimension et concerne la finalité principale. La seconde est la dimension technique, les savoir-faire spécifiques et les gestes professionnels de l'enseignant. Troisièmement, il y a la dimension interactive ou relationnelle, car le métier d'enseignant est un métier humain interactif lié aux interactions avec les élèves et d'autres acteurs. Cette dimension est médiatisée par le langage, la communication et les échanges. Quatrièmement, la dimension «contextualisée» fait référence à la pratique liée à la situation singulière et à la situation organisationnelle. Il y a la cinquième dimension dite temporelle ainsi que la sixième dimension incluant l'aspect cognitif, affectif et émotionnel qui rend compte de l'implication des acteurs, de leur motivation et de leur personnalité. Finalement, la dimension psychosociale liée à la nature du travail dans une société humaine représente la septième catégorie.

Dans une étude publiée en 2007, Mulryan-Kyne, quant à elle, a décrit la pratique enseignante en la regardant comme étant à la base de la formation initiale des enseignants. Elle propose un tableau comprenant les principaux thèmes à aborder lors de la formation des futurs enseignants de classes multiprogrammes. Les thèmes proposés par cette chercheuse se rapprochent beaucoup de la description de Altet (2001, 2003), mais ils reflètent un caractère plus concret et répondent davantage aux besoins de la présente étude. En effet, Mulryan-Kyne (2007) divise la pratique enseignante en neuf points : le raisonnement pour l'enseignement multiprogramme, le développement et la planification

des programmes d'étude, l'organisation et la disposition de la salle de classe, le choix et l'utilisation du matériel et des ressources appropriés, le choix et l'utilisation d'une variété de stratégies d'enseignement appropriées, la gestion du temps, la gestion et la discipline de la classe, les évaluations ainsi que la relation avec les parents et la communauté.

Les lunettes sous lesquelles cette étude décrit et analyse la pratique enseignante sont donc celles utilisées par Mulryan-Kyne (2007). Très actuelle, cette définition du concept de pratique enseignante exprime toute sa complexité. La description de chacune des neuf catégories présentées par l'auteure s'avère nécessaire afin d'éviter toute incompréhension, mais aussi dans le but de bien déterminer les angles qui sont abordés au cours de la cueillette de données et ensuite analysés dans le cadre de la présente étude.

2.2.1 Raisonnement pour l'enseignement multiprogramme

Cette première dimension englobe les études sur les classes multiprogrammes ainsi que les préjugés et les idées préconçues tenus à l'endroit de ces classes. Le raisonnement pour l'enseignement multiprogramme fait référence au contexte d'enseignement qui est forcément influencé par les attitudes de l'enseignant. Ce dernier doit comprendre et apprécier la philosophie et les caractéristiques de l'enseignement multiprogramme. Il doit aussi comprendre le potentiel des forces et des défis de cet enseignement (Mulryan-Kyne, 2007). La consultation des ouvrages de référence ou d'études portant sur les classes multiprogrammes influence la perception des enseignants.

Plusieurs points peuvent être étudiés dans le cadre du raisonnement de l'enseignement. En autres, le fait que, malheureusement, la formation initiale offerte présentement dans la plupart des universités prépare les enseignants à professer dans des classes simples malgré que la formation des enseignants est importante pour l'enseignement en classe multiprogramme (Mulryan-Kyne, 2007; Desbiens, 2006; Little, 2001; Vincent, 1999; Miller, 1991). Ce type d'enseignement est souvent ignoré dans les cours universitaires. Le programme de formation des maîtres s'est malgré tout légèrement adapté au cours des années, tout en désirant respecter la nouvelle réforme, en démontrant désormais l'importance de la différenciation pédagogique dans une classe. Comme la formation universitaire ne prépare pas spécifiquement l'enseignant à intervenir dans une classe multiprogramme, ce dernier doit s'outiller de façon autonome ou à l'intérieur de sa commission scolaire s'il est confronté à un enseignement multiprogramme. Sur un cheminement plus particulier, l'enseignant peut se référer à la littérature concernant les classes multiprogrammes. Il peut se heurter à la pauvreté des recherches réalisées sur le sujet près de chez nous. La majorité des recherches étant anglophones, l'enseignant est aussi susceptible de rencontrer une barrière linguistique.

Tout ceci amène souvent les enseignants à adopter des attitudes négatives face à l'exercice de l'enseignement dans une classe multiprogramme (Desbiens, 2006). Cependant, ce sont des attitudes positives et motivées de la part des enseignants en regard de l'enseignement multiprogramme qui représentent des conditions de succès de ces classes

selon Beaulieu et Carrier (1995). Les enseignants ne doivent pas ressentir de craintes ni se sentir intimidés par ce type de classe. L'état mental dans lequel l'enseignant se trouve pour enseigner dans une classe multiprogramme joue un rôle important dans le succès de ces classes.

2.2.2 Développement et planification des programmes d'étude

Le développement et la planification des programmes d'étude consistent à cibler les apprentissages appropriés pour chaque niveau, à planifier des leçons adaptées à ceux-ci et aux besoins de chaque élève (Mulryan-Kyne, 2007). Selon Mulryan-Kyne (2007), dans sa planification, l'enseignant doit faire des choix appropriés lorsqu'il sélectionne le contenu des programmes d'études, organise le travail des élèves à court et à long terme ainsi qu'il élabore et offre des tâches éducatives. Le développement unique de chaque élève ne peut être ignoré lors de la planification. Plusieurs variables, comme l'expérience de l'enseignant, l'âge et le niveau de développement des élèves ainsi que les programmes d'études, influencent la planification de l'enseignant. L'étude de Lataille-Démoré (2003) soulève l'aspect complexe de cette tâche chez les enseignants de classes multiprogrammes : « À la tâche de planifier les activités d'apprentissage s'ajoute celle d'agencer celles-ci entre les niveaux d'études et, la plupart du temps, de trouver les ressources et de créer le matériel d'apprentissage pour les élèves. » L'appui d'un conseiller pédagogique et des formations sur la planification favoriseraient ainsi la réussite des classes multiprogrammes (Beaulieu et Carrier, 1995).

2.2.3 Organisation et disposition de la salle de classe

La classe représente l'environnement d'étude et donc, selon son aménagement, elle favorisera ou non les apprentissages. Cette dimension est un facteur critique pour un développement sain chez les élèves (Vincent, 1999). Selon Vincent (1999), l'aménagement de la classe est propre à chaque enseignant et doit respecter les valeurs, les forces et les faiblesses de celui-ci. Il n'y a pas seulement une bonne façon d'aménager sa classe.

Il est difficile de dissocier les stratégies d'enseignement adoptées par l'enseignant et l'organisation physique de la classe. En effet, l'aménagement doit s'harmoniser avec les stratégies. Selon Mulryan-Kyne (2007), il faut créer un environnement d'étude efficace et accessible aux différents acteurs présents dans la classe. Donc, mise à part la superficie du local, la présence de centres d'activités et les types d'enseignement privilégiés par l'enseignant sont des aspects prioritaires dans l'aménagement physique de la classe.

Dans chacune des classes, on devrait retrouver des centres d'activités. Un centre d'activité est un espace de la classe qui est désigné à un but précis ou à une tâche précise. La littérature de Vincent (1999) et Mulryan-Kyne (2007) permet de définir les *coins*⁴ *apprentissages* comme des endroits où l'élève apprend de façon autonome à l'aide d'activités déterminées par l'enseignant. Les *coins ressources*, quant à eux, permettent à

⁴ Le terme *coin* est utilisé ici comme un synonyme de *centre d'activités*.

l'élève de trouver le matériel nécessaire pour répondre à ses questions. Les centres d'activités doivent respecter les différences des élèves (âge, développement, etc.) tout en encourageant et en développant leur indépendance.

Même si c'est l'enseignement alternatif qui est la stratégie d'enseignement la plus utilisée pour enseigner dans une classe multiprogramme selon Daniel (1988), beaucoup d'autres stratégies sont elles aussi mises en application par les enseignants de CMP. C'est la présence de cette diversité qui amène plusieurs types d'activités à se dérouler simultanément dans les classes multiprogrammes. L'enseignant doit aménager sa classe de façon à faciliter le travail des élèves. Parmi les activités possibles, on retrouve le travail individuel ou en silence, les évaluations, l'enseignement en groupe-classe, le travail en coopération, les groupes de discussions, l'informatique ou la recherche ainsi que l'enseignement par les pairs ou en petits groupes (Vincent, 1999). D'ailleurs, les différents groupes de travail jouent un rôle important dans une classe multiprogramme (Miller, 1991). L'aménagement physique de la classe doit permettre ce type de travail. Il ne faut pas oublier dans l'organisation, les corridors qui serviront aux élèves lors de leur déplacement afin d'éviter de déranger tous les autres élèves.

Finalement, il est important que l'enseignant se réserve un coin afin de ranger son matériel et aussi pour accueillir un élève lorsque cela est nécessaire. Chaque élève doit aussi avoir un endroit pour ranger son matériel scolaire s'il n'a pas de bureau lui étant attribué (Vincent, 1999).

2.2.4 Choix et l'utilisation du matériel et des ressources appropriés

Le matériel utilisé en classe rassemble tout ce que l'enseignant utilise pour enseigner les diverses matières. Il est possible de parler de manuels de base, d'Internet, des livres de la bibliothèque, mais aussi des personnes telles que l'orthopédagogue, l'éducatrice spécialisée ou des autres enseignants. L'enseignant a habituellement la responsabilité de choisir le matériel qu'il utilise dans sa classe, mais il est aussi souvent contraint d'adopter le matériel déjà présent dans la classe.

Malheureusement, Lataille-Démoré (2003) souligne que les enseignants souffrent d'isolement et du manque de matériel scolaire et pédagogique lorsqu'il s'agit des classes multiprogrammes. Beaulieu et Carrier (1995) mentionnent que l'accès à des cahiers d'exercices en abondance ainsi qu'à un matériel didactique approprié sont des conditions de succès pour les classes multiprogrammes. L'enseignant doit donc bénéficier de certaines ressources et se procurer un matériel adéquat pour offrir un enseignement efficace (Mulryan-Kyne, 2007). Il doit aussi utiliser et créer au besoin des outils qui permettront à l'élève d'apprendre par lui-même.

2.2.5 Choix et l'utilisation d'une variété de stratégies d'enseignement appropriées

En enseignement, la diversité des stratégies d'enseignement se retrouve dans tous les types de classes qu'elle soit «uniprogramme» ou multiprogramme. Les stratégies d'enseignement vont de pair avec les diverses activités que l'on retrouve dans une classe (travail individuel, les évaluations, l'enseignement en groupe-classe, le travail en coopération, les groupes de discussions, l'informatique ou la recherche ainsi que l'enseignement par les pairs ou en petits groupes (Vincent, 1999)). Ces stratégies sont souvent influencées par les possibilités d'aménagement physique de la classe.

Selon Mulryan-Kyne (2007), l'enseignant doit se rendre compte de la nécessité d'employer une grande variété d'approches et de méthodes d'enseignement dans un contexte de classe multiprogramme. Il doit faire des choix appropriés par rapport aux stratégies d'enseignement et favoriser l'indépendance de l'élève dans ses habitudes de travail. Toujours selon Mulryan-Kyne (2007), l'apprentissage «auto-dirigé» au sein d'un groupe d'élève doit être profitable pour chaque individu. L'enseignant doit grouper efficacement les élèves en mélangeant les niveaux et, à l'intérieur des niveaux d'étude, en se référant à leurs besoins et aux exigences des programmes. Si cela est nécessaire, il doit intervenir au sein de ces groupes ou de façon individuelle auprès d'un élève. Le besoin de socialisation doit aussi être satisfait chez les élèves (Mulryan-Kyne, 2007).

Dans une étude réalisée dans des classes multiprogrammes de l'Ontario, Daniel (1988) a remarqué l'utilisation de diverses stratégies d'enseignement. L'enseignant anime à l'avant en séparant les deux niveaux, mais il fait aussi des activités de groupe, car il considère ceci comme essentiel. Lorsque tout le groupe se mélange pour apprendre, les élèves ayant plus de facilité accompagnent ceux qui éprouvent de la difficulté (enseignement par les pairs) selon ce même chercheur.

Miller (1991) a identifié six clés à la réussite d'une classe multiprogramme. Ce chercheur accorde une place importante aux stratégies d'enseignement, à l'apprentissage «auto-dirigé» (indépendance de l'élève) ainsi qu'à l'enseignement par les pairs. À titre indicatif, les trois premières clés de la réussite, selon lui, sont l'organisation de la classe, de l'horaire et de la discipline ainsi que la planification du programme d'étude.

Plus près du Québec, Lataille-Démoré (2003) a effectué une étude concernant les stratégies pédagogiques dans les classes à niveaux multiples (CNM) du nord de l'Ontario. Son projet s'inscrivait dans une initiative du ministère de l'Éducation de l'Ontario qui visait à appuyer les enseignants des classes à niveaux multiples du palier élémentaire (primaire) dans la mise en œuvre du curriculum de la province parce que des problèmes majeurs avaient été soulevés. Parmi ceux-ci, il y avait l'impossibilité d'atteindre toutes les attentes et les contenus des programmes d'études dans les CNM puisque l'enseignant doit couvrir une programmation double dans le même laps de temps. De plus, les résultats de cette même étude (Lataille-Démoré, 2003) révèlent que les élèves ont de fortes chances de se

retrouver plus d'une fois dans de telles classes durant leur séjour au primaire. Ces recherches menées avec trente enseignants ont permis de constater qu'il existe cinq stratégies dites «efficaces» en CNM. Celles-ci sont l'intégration des matières, l'apprentissage coopératif, le tutorat, l'enseignement différencié et la participation communautaire. L'enseignement alternatif, malgré qu'il soit le plus répandu dans ces classes, se révèle le moins efficace selon Lataille-Démoré (2003). Il est important de mentionner que les enseignants étaient formés pour la stratégie pédagogique que chacun désirait adopter dans sa classe pour les trois mois sur lesquels s'échelonnait l'étude. Les enseignants avaient aussi accès à des personnes ressources en cas de besoin tout au long du projet.

Beaulieu et Carrier (1995) soulèvent, parmi les conditions de succès des classes multiprogrammes, qu'il doit avoir une présence fréquente d'un orthopédagogue en classe. Ces deux chercheurs parlent aussi de la nécessité d'une personne supplémentaire pour permettre le «déjumelage» des niveaux durant certaines périodes.

2.2.6 Gestion du temps

Mulryan-Kyne (2007) définit la gestion du temps comme la nécessité d'employer le temps efficacement en planifiant l'enseignement et les apprentissages de façon à ce que les élèves soient à bon escient engagés à tout moment dans la classe. Selon cette même chercheuse, il est donc important de créer des horaires réalistes et utiles. Il faut organiser le

travail de chacun afin de s'assurer que tous les élèves, peu importe leur degré, soient actifs dans un travail approprié tout au long de la journée.

Suite à ses observations, Daniel (1988) mentionne que lors des périodes de cours, un des niveaux reçoit un enseignement oral, de style plus traditionnel, durant vingt minutes pendant que l'autre niveau effectue des activités comme de la lecture ou de l'écriture. Ensuite, c'est l'inverse. Daniel (1988) souligne néanmoins qu'il est essentiel de proposer aussi des activités de groupe.

2.2.7 Gestion et discipline de la classe

Selon Mulryan-Kyne (2007), l'enseignant doit créer et maintenir un environnement ordonné et un climat positif. Il doit utiliser des techniques disciplinaires pour maintenir cet ordre tout en maintenant l'intérêt et l'engagement des élèves face aux tâches éducatives. L'enseignant doit établir des routines permettant à l'élève d'être autonome et encourager les élèves à être responsables de leurs apprentissages. De plus, l'enseignant devrait afficher clairement le comportement attendu à chaque centre d'activité ainsi que définir la ou les tâches à réaliser à cet endroit (Vincent, 1999).

Les recherches ont démontré que lorsque les élèves connaissent la procédure et les règles de la classe, ils sont plus enclins à bien fonctionner surtout s'ils ont pu s'exprimer lors de l'élaboration de celles-ci (Vincent 1999).

2.2.8 Évaluation

Mulryan-Kyne (2007) définit cette dimension en abordant plusieurs points. Premièrement, l'enseignant doit avoir développé des habiletés pour surveiller et évaluer le développement et les apprentissages des élèves. Deuxièmement, il doit développer un système efficace pour évaluer les élèves de façon continue. Troisièmement, il doit faire des rétroactions utiles et de qualité pour aider les élèves dans leurs apprentissages. Quatrièmement, l'enseignant de CMP doit tenir compte les résultats des élèves pour évaluer leurs besoins et planifier adéquatement les prochaines situations d'enseignement-apprentissage. Cinquièmement, il doit garder et comptabiliser ce qui peut être utile et ce qui peut aider au développement de l'élève.

2.2.9 Relations avec les parents et la communauté

Les relations avec les parents et la communauté sont définies par les liaisons ou les rapports entretenus entre l'enseignant et les personnes extérieures à l'école.

Il a été démontré que les parents n'affectionnent en rien, ou très peu, les classes multiprogrammes (Vincent, 1999; Cornish, 2006). Dans l'étude de Cornish (2006), les résultats à un sondage mené auprès de parents d'enfants qui évoluent dans une classe multiprogramme révèlent, en effet, des attitudes négatives face à ce type de classe. Par

exemple, il y a 44% des parents qui affirment ne pas être contents que leur enfant soit dans une classe regroupant aussi des élèves plus jeunes.

D'un autre côté, la coopération est nécessaire dans la vie des classes multiprogrammes et celle-ci doit dépasser les murs de l'école et inclure la communauté (Miller, 1991). Mulryan-Kyne (2007) souligne, elle aussi, l'importance de chercher et de maintenir le soutien de la communauté à l'égard des classes multiprogrammes.

Bérubé (1996) mentionne que les parents ne sont pas familiers avec le mode de fonctionnement, les divers programmes utilisés de même que le matériel utilisé dans les classes multiprogrammes. L'enseignant doit expliquer aux élèves et aux parents l'aménagement de sa classe (Vincent, 1999) afin de démontrer l'intérêt qu'il porte au développement unique et à la réussite de chaque élève. Il doit aussi développer des bons rapports et des liens solides avec les parents et la communauté locale. L'école et l'enseignant doivent refléter les valeurs de leur milieu (Mulryan-Kyne, 2007).

2.2.10 Justification des différentes composantes de la pratique enseignante

Il est essentiel aux yeux de la chercheuse d'aborder les neuf composantes de la pratique enseignante décrite par Mulryan-Kyne (2007). La pratique enseignante étant complexe et nécessitant la maîtrise de plusieurs aspects, il serait très subjectif d'éliminer certaines de ces caractéristiques. La prise en compte de toutes les composantes demeure

pertinente et la discussion, suite à l'analyse des données recueillies, permet de les mettre en relief.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Bien que les classes multiprogrammes fassent l'objet de nombreuses recherches, l'angle sous lequel ces classes sont abordées dans le cadre de cette recherche est peu documenté. À notre connaissance, il n'existe toujours pas de modèle de référence permettant d'interroger les enseignants afin de décrire la réalité de la pratique enseignante dans les classes multiprogrammes et celle-ci dans toute sa complexité. La démarche utilisée pour répondre à la question du présent document suit donc un parcours inédit qui sera présenté dans le présent chapitre.

Afin de bien comprendre le devis méthodologique de la recherche, vous trouverez en premier lieu la description du type de recherche. Deuxièmement, il sera question de décrire l'échantillon de la population et les principales caractéristiques des participants. Ensuite, la présentation de l'outil utilisé pour recueillir les données ainsi que la stratégie adoptée pour l'analyse de celles-ci termineront ce troisième chapitre.

3.1 Type de recherche

Le type de recherche se choisit en fonction de l'objectif visé et plus particulièrement de la question de départ. Les intérêts de la présente étude nous ont dirigés vers une recherche qualitative de type exploratoire descriptive. Exploratoire, car peu d'informations ne sont actuellement disponibles sur le vécu de ces enseignants dans la commission scolaire visée par l'étude.

Le but de la recherche qualitative est d'explorer et de comprendre les phénomènes sociaux soit des groupes ou de situations sociales. Une telle étude sur le terrain permet au chercheur de se faire une meilleure idée de l'environnement des participants (Lamoureux, 2000). D'ailleurs, que ce soient des recherches datant de plusieurs années ou plus récentes, la plupart des chercheurs ont utilisé une méthodologie à visée qualitative. Lataille-Démoré (2003) présente un rapport suite à un projet visant la formation des enseignants de classes multiprogrammes et la mise en place de stratégies d'enseignement choisies par chaque enseignant. Celle-ci avait à réaliser différentes entrevues de groupe. Plusieurs chercheurs ont choisi d'analyser diverses études déjà publiées afin d'en dégager leurs propres conclusions. Little (2001) a fait la recension des écrits pour identifier la signification de l'enseignement multiprogramme dans les divers pays et pour faire une synthèse des écrits portant sur la pratique enseignante et sur l'enseignement multiprogramme. Mulryan-Kyne

(2007) a fait elle aussi une recension des écrits pour identifier les différentes conclusions des études ayant été menées sur les classes multiprogrammes. Pratt (1986) a présenté une synthèse des résultats disponibles suite à des recherches expérimentales menées en 1948 et 1983 sur les classes multiâges. D'ailleurs, Miller (1991) a lui aussi fait la recension de plusieurs études tout comme Thomas and Shaw (1992) et Veenman (1995) en examinant particulièrement des recherches à saveur quantitative. Mason et Burns (1997) ont, quant à eux, combiné recension des écrits, observation sur le terrain ainsi que des entrevues avec des enseignants pour vérifier s'il y avait un écart entre la réussite des élèves en classes simples et ceux des classes multiprogrammes.

En adoptant un devis qualitatif, cette présente recherche permet de comprendre le sens donné à la pratique enseignante dans les classes multiprogrammes par les premiers acteurs, soit les enseignants. En effet, la cueillette de données qualitatives, auprès d'un échantillon formé d'enseignants intervenant dans des classes multiprogrammes au moment où la cueillette des données a été réalisée a permis à la chercheuse de recueillir de l'information sur les pratiques des enseignants, ces dernières étant construites à partir de leur expérience sur le terrain et de leurs connaissances.

Pirès (1997) soulève d'autres caractéristiques générales de la recherche qualitative représentant des atouts pour la présente étude. Il mentionne, entre autres : la souplesse d'ajustement pendant son déroulement ainsi que dans la construction progressive de l'objet d'étude; la capacité d'englober des données hétérogènes; la capacité de décrire en

profondeur plusieurs aspects importants de la vie sociale relevant de la culture et de l'expérimentation; l'ouverture au monde empirique, qui s'exprime par une valorisation de l'exploration inductive du terrain observé et par son ouverture à la découverte de faits «inconvenients» ou de cas négatifs. La souplesse dans l'action, dans la démarche, dans la collecte des données et dans la façon d'aller chercher la perception des répondants et les problèmes qui y sont reliés sont, en effet, des critères souhaitables pour cette recherche.

3.2 Échantillonnage

L'échantillon est non-probabiliste et il est constitué en fonction de caractéristiques précises concernant l'expérience des enseignants dans une classe multiprogramme. En effet, la population ciblée est celle d'enseignants (homme ou femme) œuvrant dans des classes multiprogrammes de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. Sur un total de 105 enseignants évoluant au sein d'une classe multiprogramme au cours de l'année scolaire 2008-2009, une fraction de 12 enseignants constitue l'échantillon de la présente recherche ($n=12$). Il est important de mentionner que le nombre de 105 enseignants de CMP englobe aussi les classes ayant été formées avec une sélection des élèves. Ceci réduit en effet le nombre d'enseignants intéressant la chercheuse dans le cadre de cette étude puisque le but était principalement de rencontrer ceux qui évoluent dans des classes où la sélection n'est malheureusement pas possible.

Le mode d'échantillonnage utilisé dans le cadre de cette recherche est la sollicitation directe de la chercheuse auprès d'enseignants volontaires de classes multiprogrammes. La chercheuse s'est rendue dans différentes écoles du territoire de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin où elle a présenté la recherche à de nombreux enseignants. Elle remettait alors une lettre présentant les principaux objectifs et les thèmes abordés lors de l'entrevue afin de les inviter à prendre part à l'étude (annexe 1) de façon volontaire et sans avantage matériel.

3.2.1 Description de l'échantillon

L'échantillon est formé de 12 femmes qui enseignent dans des classes multiprogrammes de différentes écoles du territoire de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. Il n'est pas possible de nommer ici le nom des diverses écoles, car la chercheuse a assuré une confidentialité auprès de chacune des enseignantes. D'ailleurs, sans cette confidentialité, plusieurs d'entre elles auraient aimé mieux s'abstenir de participer à cette étude.

Ces enseignantes évoluent, au cours de l'année scolaire 2008-2009, dans des classes à deux niveaux allant de la première année à la sixième année du primaire. Le tableau 2 présente la répartition de celles-ci selon leur niveau d'enseignement.

Tableau 2
Répartition des enseignantes selon leur niveau d'enseignement

Niveau d'enseignement	1 ^{re} et 2 ^e année	2 ^e et 3 ^e année	3 ^e et 4 ^e année	4 ^e et 5 ^e année	5 ^e et 6 ^e année
Nombre d'enseignantes	3	1	2	2	4

Neuf participantes sur 12 enseignent dans des classes regroupant deux niveaux d'un même cycle scolaire. Cependant, les trois autres enseignantes doivent chevaucher deux cycles du primaire.

Le nombre d'élèves dans chaque classe varie entre 17 et 24. Il manque cependant le nombre d'élèves dans une classe, la chercheuse a omis de demander cette information à l'enseignante. Cette dernière était alors attendue par des élèves pour des cours de récupération après les heures de classe, la chercheuse s'est adaptée à la disponibilité en essayant d'accélérer l'entrevue. La moyenne des élèves dans chaque classe peut être estimée entre 21 et 22.

L'expérience en enseignement primaire varie beaucoup selon les participantes allant de 8 à 27 années. Quatre enseignantes ont 10 ans ou moins d'expérience, six autres ont de 11 à 20 années d'expérience et les deux dernières ont plus de 21 années d'expérience. En ce qui concerne leur expérience en CMP, seulement trois des participantes avaient plus de 10 ans d'expérience dans ce type de classe. Les neuf autres enseignantes avaient de deux à dix

ans d'expérience. 10 enseignantes affirment avoir reçue une formation pour enseigner en CMP. Cette formation offerte lors de leurs débuts en CMP variait d'une demi-journée à deux jours. Toutes les participantes, à l'exception d'une seule, peuvent consulter d'autres enseignants de leur école, évoluant dans d'autres niveaux, en cas de besoin ou pour échanger. Toutes les participantes affirment que la présence d'un bon soutien est nécessaire surtout au début de l'enseignement dans ce type de classe. D'ailleurs, 11 d'entre elles aimeraient, encore aujourd'hui, pouvoir avoir accès à un plus grand soutien tel qu'un groupe d'échange ou un site Internet pour échanger des idées.

Il est aussi intéressant d'ajouter que lors des entrevues, la chercheure a pu constater que plusieurs enseignantes jouent aussi un rôle de réceptionniste ou d'hôte au sein de leur école. L'absence d'une secrétaire à temps plein les oblige donc à répondre au téléphone, recevoir les colis et ouvrir la porte aux visiteurs et ceci à tout moment de la journée, même durant les heures de classe.

3.3 Outil utilisé pour la collecte des données

L'entrevue semi-dirigée a été utilisée comme méthode de collecte de données, car la chercheure est en situation d'échange plus contrôlé que dans une entrevue non dirigée en plus de combiner objectivité et profondeur (Lamoureux, 2000). L'entrevue semi-dirigée a donc permis de rendre explicite l'univers des participants, soit la réalité de leur pratique enseignante dans la classe multiprogramme. De plus, la chercheure a pu profiter de la

richesse de cet outil en allant chercher la spontanéité des enseignants et en posant des questions ouvertes. Savoie-Zajc (2003) décrit l'entrevue semi-dirigée comme une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Ce dernier se laisse «guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder [...] les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche.» (Savoie-Zajc, 2003) En effet, ce type d'interaction a permis une compréhension plus en profondeur de la pratique enseignante. D'ailleurs, la chercheuse a pu ajuster ses questions pendant le déroulement de chaque entrevue pour tenir compte de l'expérience de chaque personne interviewée (Savoie-Zajc, 2003) et ainsi favoriser un échange approprié.

Il est important de mentionner que la chercheuse voulait obtenir des informations de nature privée en interrogeant les personnes. Le choix de faire des entretiens individuels a donc laissé plus de liberté de parole à chaque participant et a permis d'éviter une certaine influence sociale qui aurait pu avoir lieu lors d'entretiens collectifs.

L'entrevue semi-dirigée a permis d'accéder de façon directe à l'expérience des enseignants des classes multiprogrammes. De plus, il est beaucoup plus motivant pour ces derniers de parler de leur expérience que de tenter de la mettre par écrit. D'ailleurs, les données recueillies sont riches en détails et en descriptions ce qui a permis de bien comprendre le sens que les enseignants donnent à leur pratique.

Avant d'entreprendre les entrevues, la chercheuse a pris le temps de bâtir un guide d'entrevue qu'elle a amélioré suite à une pré-expérimentation effectuée auprès de deux enseignantes volontaires. Cette pré-expérimentation a permis de bâtir un guide cohérent et clair (annexe 2). D'ailleurs, Albarello (2003) mentionne que les entretiens semi-directifs doivent être menés à partir d'un guide d'entretien constitué de différents «thèmes-questions». Le guide ayant servi pour cette étude était composé de sept thèmes-questions proposant chacun entre trois et cinq questions ouvertes. Les thèmes abordés étaient les suivants : le raisonnement pour l'enseignement en classe multiprogramme, la planification, l'organisation de la classe, le matériel et les ressources, les stratégies d'enseignement, la gestion de la classe et du temps, les évaluations des apprentissages chez les élèves et les relations avec les parents.

C'est en se rendant dans diverses écoles que la chercheuse a présenté la recherche et ses buts aux enseignants susceptibles de posséder une expertise en lien avec le sujet de la présente recherche (Savoie-Zajc, 2003) tout en leur mentionnant les thèmes abordés lors de l'entrevue. L'enseignant manifestant un intérêt pour participer devait avoir déjà enseigné dans une classe multiprogramme en plus d'être titulaire d'une de ces classes pour l'année scolaire 2008-2009. Ensuite, une date et un lieu étaient choisis afin de réaliser l'entrevue. La chercheuse s'est montrée très ouverte en ce qui a trait à ce dernier point en respectant les disponibilités des volontaires. Les enseignantes ont donc été rencontrées entre le 1^{er} novembre 2008 et le 1^{er} juin 2009 dans leur classe. Une seule enseignante a été rencontrée

dans un autre milieu afin de respecter ses disponibilités. Les entretiens ont duré entre 25 et 60 minutes.

Comme Savoie-Zajc (2003) le précisait, la chercheuse a pris soin de débiter chaque entrevue par des informations globales favorisant un climat de confiance. La chercheuse a rappelé les objectifs de la recherche, la confidentialité, la permission de procéder à l'enregistrement de l'entrevue ainsi qu'à l'absence de tout jugement sur la pratique de l'enseignant (annexe 4). Afin des respecter la confidentialité, chaque questionnaire était codé. Par exemple, le questionnaire fictif FABC12 signifie que le répondant est une femme (F), les lettres ABC étant reliée à l'école où évolue la participante et les chiffres réfèrent au degré enseigné.

L'entrevue proprement dite s'est faite à partir du guide d'entrevue. Les questions étaient ouvertes, courtes, neutres, pertinentes et faisaient appel à des réponses descriptives. La chercheuse a débuté par des questions générales concernant l'expérience professionnelle, la formation reçue pour l'enseignement en CMP et une brève description de leur classe. Ensuite, des questions plus spécifiques au sujet de la présente recherche ont été abordées tout en conservant des questions de types descriptives. Tout au long des différentes entrevues, la chercheuse a pris quelques notes pour retenir les idées maîtresses des réponses.

La clôture de l'entrevue a permis de terminer en douceur avec les enseignantes. Les dernières questions concernaient les grands défis de la pratique enseignante d'une classe multiprogramme, les limites et les avantages ainsi que la possibilité pour les enseignants de faire des suggestions dans le but d'améliorer cette pratique. Les questions fermées portant sur le degré de difficulté des différents aspects de la pratique enseignante avaient comme but de valider les informations émises lors de l'entrevue par l'interviewée. Comme ceci ne représentait pas un objectif de la présente recherche, l'analyse des réponses n'est pas intégrée dans le chapitre IV. La chercheure a pris le temps de remercier chaque participant pour son effort, sa confiance et bien sûr, pour sa précieuse collaboration.

Tout au long des entrevues, la démonstration de certaines compétences de la part de la chercheure a permis la réussite de celles-ci. Selon Savoie-Zajc (2003), lors de la réalisation d'une entrevue semi-dirigée, certaines compétences sont essentielles : les compétences affectives, les compétences professionnelles et les compétences techniques. La chercheure a fait preuve de compréhension, d'empathie, d'authenticité, d'écoute active, de respect, de patience et d'ouverture d'esprit. Elle a aussi pris soin de bien structurer l'entretien afin de poser les bonnes questions et à faire des rétroactions pour s'assurer d'une bonne compréhension. Finalement, la chercheure a su s'ajuster au rythme de l'entrevue, clarifier les réflexions du répondant, faire des liens, s'assurer de faire des transitions entre les thèmes et elle a communiqué de façon verbale et non verbale adéquatement tout en faisant preuve de clarté dans ses propos.

À la fin de chaque entrevue, la chercheure prenait le temps de compléter les notes prises durant l'entrevue et consigner les réactions suscitées afin d'être le plus juste possible dans l'analyse. Ensuite, la chercheure a fait la transcription des données enregistrées sur un logiciel informatique (Word). La chercheure a choisi la transcription «verbatim» de l'entrevue, car ceci rassemble tout le matériel verbal sans effectuer de tri.

Lors de la cueillette des données, un critère important de la validité est celui de la saturation (Albarello, 2003). La saturation est un phénomène apparaissant au bout d'un certain temps dans la recherche qualitative. En effet, on parle de saturation lorsque les données que l'on recueille ne sont plus nouvelles (Albarello, 2003) et que ces données n'occasionnent pas une meilleure compréhension du phénomène (Mucchielli, 2005). C'est pourquoi, lorsque les données récoltées par la chercheure rejoignaient les cadres déjà connus, cette dernière a cessé de faire des entrevues. Dans la perspective constructiviste de la présente recherche, la saturation a permis à la chercheure de produire un savoir riche, adéquat et nuancé créant un rapport transférable.

La chercheure a aussi procédé à de courtes entrevues téléphoniques et électroniques avec monsieur Jérôme L'Heureux, directeur des services éducatifs à la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. Ces communications avaient pour but de recueillir des informations sur l'ampleur du phénomène des classes multiprogrammes dans ce milieu. Monsieur L'Heureux a collaboré à cette étude en transmettant des données qui ont permis de dresser un portrait global de ce type de classe dans la CSBE.

3.3.1 Comité d'éthique en recherche

Le Comité d'éthique en recherche (CÉR) de l'Université du Québec à Rimouski a confirmé que les outils utilisés dans le cadre de cette étude respectent les principes de l'énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi que les normes et principes en vigueur de la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (annexe 3).

3.4 Limites de la méthodologie

Il serait inapproprié de ne pas parler des limites du devis méthodologique et de l'outil utilisé dans la présente recherche. Premièrement, la représentativité incertaine de l'échantillon ne permet pas à la chercheuse de présenter des résultats généralisables. Cependant, ayant atteint un niveau de saturation, il est possible de faire l'hypothèse que les résultats obtenus dressent un portrait assez fidèle de la pratique enseignante dans des classes multiprogrammes de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. Il est aussi possible de parler de «transférabilité» des données dans un contexte similaire à celui étudié. Deuxièmement, les résultats de cette recherche ne doivent pas être campés de façon définitive puisque les questions visaient à savoir ce qui se passait au moment présent chez chaque enseignante. Troisièmement, le phénomène de désirabilité sociale peut amener les sujets, étant humains, à ressentir le désir de bien répondre laissant place à des informations possiblement biaisées. Quatrièmement, l'interprétation des questions est propre à chaque

personne, ce qui sous-entend que les participantes peuvent avoir diverses significations pour un même terme. Certaines précisions ont été ajoutées dans le guide d'entrevue afin de diminuer ce phénomène. Cinquièmement et finalement, malgré les efforts de la chercheure pour créer un climat de confiance, il est envisageable que certaines participantes aient éprouvé des difficultés à s'ouvrir complètement à celle-ci.

Le choix de l'instrument a semblé le meilleur, car il a permis d'aller chercher les informations voulues tout en étant efficace. L'enregistrement de l'entrevue a permis de conserver objectivement le maximum d'informations recueillies auprès des enseignantes. Cependant, la chercheure étant elle-même confrontée à l'enseignement multiprogramme, il est possible que certains gestes non-verbaux puissent avoir influencé les participantes lors des entrevues.

3.5 Analyse des données

En vue de l'analyse des données, tous les entretiens ont été enregistrés comme cela a été mentionné précédemment. Afin d'avoir un matériel le plus homogène possible et facilement «manipulable», la chercheure a procédé à la transcription des données en matériel écrit de façon la plus exhaustive possible, technique aussi appelée verbatim. Cette première étape fait partie de la préanalyse et comme pour le reste de l'analyse thématique, l'analyste (ici la chercheure) a fait preuve de créativité, de rigueur et de souplesse. Puisqu'il ne s'agit point d'interpréter des données, mais bien de dresser un portrait de type

exploratoire de la pratique enseignante, les données ont été traitées à l'aide d'une analyse thématique. Ce type d'analyse permet de saisir l'essentiel des propos de chaque entrevue selon des étapes bien précises. L'analyste a utilisé un support papier conjointement à un logiciel non spécialisé (Word) pour identifier les thèmes, procéder à un relevé de thèmes et ensuite effectuer l'analyse de ces données.

Bardin (2003) mentionne que pour démarrer l'analyse du corpus, la chercheure doit procéder à une lecture «flottante». La chercheure a repris chaque verbatim d'entrevue afin d'identifier des mots clés, des thèmes ou des idées maîtresses dans chacune des réponses. Cette exploration est suffisante lorsqu'une certaine saturation entre en jeu. À l'aide de ces pistes, la chercheure a procédé à une analyse catégorielle thématique. À cette étape, elle a fait des classements à partir de propriétés communes ou de critères de sens. L'élaboration préalable du cadre de référence a permis de cibler plus facilement des catégories, ce qui explique le choix de plusieurs de celles-ci. Toutes les données recueillies pour chacune des questions font l'objet d'un tableau. La classification a aussi été validée auprès de personnes extérieures à l'étude pour favoriser la plus grande objectivité au cours de cette étape. Le niveau de catégorisation des données est sémantique et la fréquence d'occurrence est la technique utilisée pour comptabiliser les données. La présence de chaque réponse est prise en compte dans l'interprétation des résultats.

L'analyse des données permet d'accroître la compréhension des verbatim d'entrevue à un niveau différent de celui d'une simple lecture (Bardin, 2003). Plusieurs

précautions ont été appliquées relativement à la rigueur scientifique afin de favoriser une plus grande fiabilité des résultats.

3.6 Résumé

En respectant le but de la présente recherche, une étude exploratoire comprenant une approche qualitative de nature descriptive a été retenue. L'entrevue semi-dirigée est l'outil utilisé pour recueillir les données.

La population visée par l'étude englobe les enseignants de classe multiprogramme dans la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin au cours de l'année scolaire 2008-2009 (N=105). L'échantillon est composé de 12 enseignantes volontaires (n=12). Elles évoluent dans des classes regroupant différents jumelages de deux niveaux consécutifs.

Le plan d'analyse est fondé sur une analyse thématique des verbatim d'entrevue. Ce type d'analyse permet de bien saisir la réalité de ces enseignantes.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Dans les chapitres précédents, la problématique des classes multiprogrammes ainsi que l'élaboration d'un cadre de référence précisant la complexité de la pratique enseignante et définissant les classes multiprogrammes visées par cette étude ont été exposées. Par la suite, le chapitre III présentait la méthodologie retenue pour réaliser la cueillette des données tout en suggérant la technique d'analyse de celles-ci. Le présent chapitre se consacre maintenant à la présentation des résultats suite à cette analyse, tout en proposant certaines réflexions sur ceux-ci.

Le chapitre IV est divisé en six thèmes. Celles-ci font référence aux diverses composantes de la pratique enseignante suggérées dans le chapitre II du présent document soit : (1) le raisonnement pour l'enseignement en classe multiprogramme, (2) la planification incluant un court portrait des classes, le matériel utilisé et le soutien en ressources humaines accompagnant les enseignantes, (3) les stratégies d'enseignement utilisées par les participantes, (4) la gestion de la classe et du temps, (5) les procédés utilisés pour l'évaluation des apprentissages ainsi que (6) les relations avec les parents et la communauté. Chacun de ces thèmes est composé d'une courte définition pour bien saisir ce

qu'il englobe et celle-ci est suivie de la présentation des résultats de la présente étude. Finalement, une discussion sur ces résultats termine chaque section.

4.1 Raisonement pour l'enseignement dans une classe multiprogramme

Le raisonnement pour l'enseignement multiprogramme fait référence aux préjugés ainsi qu'aux idées préconçues chez les enseignants et tenus à l'endroit des classes regroupant plusieurs niveaux. En d'autres mots, il s'agit de définir le contexte d'enseignement qui est forcément influencé par les attitudes de l'enseignant. Ce dernier devrait comprendre et apprécier la philosophie et les caractéristiques de l'enseignement multiprogramme tout en saisissant le potentiel des forces et des défis de cet enseignement (Mulryan-Kyne, 2007).

De cette première catégorie se dégagent deux grandes visions ou représentations suite à l'analyse des verbatim : une vision positive de l'enseignement en CMP, adoptée par une seule enseignante, et une vision négative de l'enseignement en CMP, adoptée par les autres enseignantes interrogées.

L'enseignante qui perçoit la classe multiprogramme de façon positive mentionne que «c'est une classe qui force l'enseignante à voir les choses autrement.» (FET156) L'enseignante qui est confrontée à ce type d'enseignement devrait, selon elle, voir l'occasion de modifier sa pédagogie et profiter de la grande diversité présente dans un tel

regroupement. Une autre enseignante (FNDL12), malgré une vision plutôt négative, remarque toutefois que la classe multiprogramme peut représenter un milieu avantageux pour certains élèves. En effet, elle identifie la possibilité d'*enrichissement* pour les élèves du niveau inférieur et ayant la capacité d'assimiler des notions du niveau supérieur. Quant à ceux du niveau supérieur, ils profitent d'une plus grande autonomie. Une troisième enseignante (FDEC34) parle de *révision systématique* pour les plus vieux, car ils peuvent profiter des explications destinées aux plus jeunes pour ainsi mieux s'approprier les nouvelles notions. Cette même enseignante, qui adopte pourtant une vision globale négative de l'enseignement en classe multiprogramme, mentionne que le fait d'accompagner un élève deux années consécutives peut être un avantage pour l'enfant. La relation étant déjà établie, l'enseignante ne fait que continuer l'année suivante sans devoir recommencer à la base avec lui. Malheureusement, ce dernier avantage peut aussi être un inconvénient en cas de conflit entre l'enseignante et l'élève.

Ce dernier point introduit bien ce que la majorité des enseignantes, soit 11 enseignantes sur 12, perçoit des classes multiprogrammes. En effet, ces enseignantes adoptent une vision négative de ce type d'enseignement. Les thèmes identifiés, *surplus de travail* et *essoufflement*, révèlent clairement cette attitude défavorable aux CMP. Cette plus grande charge de travail (*surplus de travail*) s'explique principalement, selon elles, par le duplicata de la planification, de la gestion et de l'organisation de l'enseignement. À ceci s'ajoute l'adaptation des tâches et du matériel selon les besoins plus spécifiques des élèves. De plus, l'enseignante doit prévoir une planification biannuelle (*planification sur deux*

ans), car les élèves du niveau inférieur deviendront les plus vieux de la classe l'année suivante. Les enseignantes parlent aussi d'*essoufflement*, car elles manquent de temps, se sentent souvent en situation de *survie* et elles n'ont aucun répit : « [...] produire, produire, produire. Planifier, planifier, planifier.» (FAEC45) Une autre opinion d'une enseignante, mais partagée par plusieurs autres participantes à l'étude est que «c'est vraiment plus difficile» (FAEC12) qu'une classe simple. Une enseignante devant chevaucher l'enseignement de deux cycles exprime aussi un certain *sentiment d'impuissance* face à quelques situations, car les notions à enseigner sont souvent très différentes.

[...] Je pense aussi aux élèves. Ce n'est pas la réalité parce que quand tu t'occupes d'un groupe, tu ne peux pas t'occuper de l'autre. Des fois, ils ont besoin d'aide mais là tu leur dis tantôt c'était votre tour, là eux aussi ont droit à leur tour. Donc, ils se débrouillent. Ce n'est pas l'idéal. (FENV23)

Dans un ordre d'idées défavorables s'ajoute des visions où le contexte d'enseignement diffère de l'attitude positive. En effet, la classe multiprogramme devrait être perçue, selon la littérature, comme une seule classe regroupant des élèves avec des écarts à gérer. Telle est la philosophie préconisée par la différenciation pédagogique. Cependant, plusieurs participantes à cette étude précisent qu'elles perçoivent la CMP comme le *regroupement de deux classes* : une classe qui oblige l'enseignement à deux niveaux, l'enseignement de deux programmes distincts. De plus, ce type de vision où l'enseignant tente d'enseigner des programmes d'études distincts à chaque groupe aurait comme effet de faire disparaître les avantages d'une classe multiprogramme (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004).

Les résultats de cette première partie vont de pair avec les affirmations de Desbiens (2006). En effet, une conclusion à la présente étude est que la presque totalité des participantes voit de façon négative l'enseignement dans une classe multiprogramme. D'ailleurs, les propos d'une enseignante expriment très bien cette perception :

Difficulté... Le professeur n'a jamais de répit. Tu penses à évaluer, tu dois évaluer en double. Tu planifies l'examen de lecture pour les [plus jeunes], tu planifies l'examen de lecture pour les [plus vieux]. Tu fais ton plan de travail pour la semaine, tu le fais en double. Tu fais toujours tout en double. Carrément tout en double. [...] [La CMP représente] plus de travail et le manque de temps pour les élèves faibles et plus forts. C'est une survie! La qualité de l'enseignement est diminuée. (FENV23)

L'étude de la Fédération des syndicats de l'enseignement (2003) parle du surcroît de travail qui est unanimement décrié par les enseignants comme la principale difficulté tout comme la diminution de la qualité de l'enseignement ou encore la double préparation. La présente étude soutient ces conclusions chez les participantes évoluant au sein de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin entre autres par la redondance des propos faisant référence au surplus de travail engendré par la classe multiprogramme.

En effet, suite à l'analyse des résultats, il est justifié d'affirmer que l'enseignement dans une classe multiprogramme est le plus souvent perçu comme une surcharge de travail et qu'il représente un plus grand défi que l'enseignement dans une classe simple en ce qui concerne les participantes de la CSBE. Les participantes affirment avoir assisté à une formation pour l'enseignement en CMP variant d'une demi-journée à deux jours. Pourtant,

la formation pour les enseignants confrontés au défi que représente la cohabitation de deux niveaux d'études, ou plus, est primordiale (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004).

4.2 Planification des programmes d'études

Comme mentionné dans le chapitre II, le développement et la planification des programmes d'études consistent pour l'enseignant d'une classe multiprogramme à cibler les apprentissages appropriés pour chaque niveau présent dans sa classe ainsi qu'à planifier des leçons adaptées aux besoins de chaque élève.

Tout d'abord, les participantes expliquent que la planification est nécessaire dans les CMP pour les mêmes raisons que dans une classe simple, c'est-à-dire principalement pour éviter les pertes de temps. Cette tâche occupe une place importante dans leur pratique enseignante, car de cette façon elles s'assurent de *voir tout le programme* et d'*avoir un guide* pour le déroulement de chaque journée.

De plus, les enseignantes interviewées utilisent sensiblement les mêmes outils pour élaborer leur planification. Ces outils sont d'abord le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) et les guides de l'enseignant accompagnant le matériel pédagogique retenu pour les élèves. De façon moins systématique, mais utilisés fréquemment, il y a Internet et le matériel offert par la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. Certaines

enseignantes avouent se référer à leurs planifications antérieures afin de sauver du temps. Le type de planification varie selon les enseignantes, allant de la planification annuelle à la planification quotidienne en passant par des portraits mensuels ou hebdomadaires. Le degré de précision de la planification varie selon l'expérience de l'enseignante et le nombre d'années enseignées en classe multiprogramme.

Dresser un bref portrait du *comment* les enseignantes planifient représentait aussi une part importante de cet aspect de la pratique enseignante. Les réponses se dirigent vers un processus similaire qui sera présenté dans les paragraphes suivants. Mais d'abord, à titre d'exemple, voici un extrait de la réponse d'une enseignante :

Quand je fais ma planification, par exemple en mathématique, j'ai deux programmes à gérer. Souvent, je m'organise pour faire une partie en commun et je vais plus loin avec les plus vieux. À ce moment là, pour les plus jeunes qui sont plus forts, ça leur permet d'aller plus loin. Les plus vieux qui sont plus faibles peuvent faire une révision. En français, je trouve cela un peu plus facile. Par exemple, en écriture on garde le même thème. Ce sont les exigences qui changent. (FENV45)

Le processus identifié chez cette enseignante, en tenant compte de sa réponse complète, tout comme celui identifié chez ses consœurs se traduit très simplement par deux grandes étapes. D'abord, il s'agit de *déterminer le but* de la leçon ou en d'autres mots de *préciser la notion qui est à voir*. Ensuite, la majorité des enseignantes planifie ce qui peut être fait en collectif, c'est-à-dire ce qui pourra être enseigné simultanément aux élèves des différents niveaux, et ce qui devra être enseigné spécifiquement à chaque niveau. Une petite

divergence est apparue chez certaines enseignantes qui disaient qu'elles enseignaient tout collectivement, mais que tout n'était pas évalué chez tous les élèves : « [...] c'est enseigné, mais pas évalué. » (FDEC12)

Tout au long du processus de planification, les enseignantes mentionnent qu'elles doivent tenir compte des besoins des élèves et de leurs difficultés, mais aussi de leur niveau d'autonomie. Tout ceci représente un souci majeur chez les participantes et amène souvent des obstacles lors de la planification. Ces derniers étant reliés en grande partie à l'hétérogénéité présente dans le groupe. Ayant en moyenne 21 élèves, chaque classe présente un portrait unique et varié. Un tel regroupement présente évidemment un portrait sociodémographique selon lequel l'enseignante doit orienter ses interventions. Par exemple, une majorité frappante d'élèves d'un niveau ou encore une majorité d'élèves d'un sexe sont des facteurs qui influencent la dynamique de la classe et le choix des thèmes lors des projets. À ces caractéristiques sociodémographiques s'ajoutent les caractéristiques propres à chaque élève. Il s'agit principalement, ici, des élèves en difficulté d'apprentissage et qui représentent souvent une grande proportion de la classe, le niveau inférieur (les plus jeunes) qui est très faible et qui accentue l'écart entre les niveaux, la présence d'enfants hyperactifs (médicamentés ou non), le respect de plans d'intervention ou encore des élèves dont la motivation scolaire est très faible ou nulle. De façon moins prononcée, mais présente dans certaines classes où les participantes évoluent, les enseignantes doivent gérer des troubles d'agressivité, des troubles envahissants du développement, des enfants suivis par un centre local de services communautaires (CLSC), la dyslexie, la dysphasie, l'absence

d'autonomie, des troubles de lenteur prononcée, un syndrome de la Tourette, la séparation de jumeaux, une sélection des élèves non avantageuse, la présence d'un leader négatif et/ou des difficultés au niveau des habiletés sociales. La planification devient donc très complexe selon les enseignantes et demande beaucoup de temps. Malgré les meilleures planifications possibles, elles avouent modifier régulièrement l'horaire prévu au cours d'une journée afin de s'adapter à la dynamique du groupe ou gérer les multiples imprévus.

Dresser le portrait de la classe est aussi essentiel pour les enseignantes, car elles devront adapter le matériel et les exigences attendues selon les caractéristiques des élèves. Les participantes utilisent souvent le même matériel et adaptent les critères lors de leur planification : «J'utilise souvent un matériel similaire pour les deux niveaux en adaptant les exigences.»(FENV56) C'est pourquoi, dans le cadre de la présentation des résultats, il apparaît plus approprié aux yeux de la chercheuse de joindre à la présente section une première sous-section présentant le matériel utilisé par les enseignantes afin les aider dans leur planification et dans leur enseignement.

4.2.1 Matériel utilisé par les enseignantes et les élèves

Le matériel utilisé en classe englobe tout ce que l'enseignant utilise pour enseigner les diverses matières. L'enseignant a habituellement la responsabilité de choisir le matériel qu'il utilise dans sa classe, mais il est aussi souvent contraint d'adopter le matériel déjà présent dans la classe où il est affecté et ceci pour des raisons financières.

Les enseignantes interrogées déplorent le *manque de matériel adapté* qui leur est offert pour l'enseignement spécifique en classe multiprogramme.

[Le matériel] alors ça c'est le gros problème! [...] quand on parle avec d'autres enseignants vivant la même réalité des classes multiprogrammes, on se dit qu'il devrait y avoir du matériel de construit. Je ne sais pas si c'est faisable avec les maisons d'éditions...» (FAEC12)

Pour cette raison, certaines enseignantes ayant une expérience plus solide dans une classe multiprogramme n'utilisent aucun matériel «formel» et construisent en totalité celui-ci. Selon leurs dires, ceci leur permet de faire davantage de manipulation (au niveau du premier cycle principalement), de sélectionner sur Internet des textes actuels tout en ciblant des thèmes précis, mais ces enseignantes avouent aussi aller chercher des activités dans les diverses collections pédagogiques en respectant leurs besoins. Une enseignante mentionne «moi je complète avec des feuilles d'exercices pour les occuper [...] J'aimerais avoir plus de matériel, mais je manque de temps» (FAEC12) alors qu'une autre affirme se servir de «beaucoup du matériel [qu'elle a bâti] au cours des années. » (FNDL12) Un avis diffère un peu chez une enseignante qui utilise seulement un *matériel maison*, à l'exception d'un cahier de stratégies de compréhension de lecture, puisque selon elle la dernière réforme a dégagé les enseignants à ce niveau. Selon cette participante, les enseignants ne sont plus obligés de suivre des manuels et la possibilité de travailler avec un matériel maison est devenue une chose plus accessible.

Néanmoins, la plupart des enseignantes interrogées travaillent, de façon quotidienne ou seulement à l'occasion, avec un matériel pédagogique vendu par une ou l'autre des maisons d'édition. Elles les utilisent principalement pour les matières telles que l'univers social, les sciences et technologies ainsi que pour le nouveau cours d'éthique et cultures religieuses. Dans ces domaines, elles emploient le même document pour les deux niveaux afin de faciliter la planification et l'enseignement. Elles modifient alors les exigences lors des activités et/ou des examens afin de respecter le niveau des enfants. Les trousseaux offerts par la CSBE sont aussi utilisés par quelques enseignantes en sciences et technologies et en arts plastiques. Deux enseignantes ont aussi parlé de cahiers de résolution de problèmes disponibles à la commission scolaire. Les enseignantes aiment aussi utiliser des manuels pour les lectures ou les leçons de grammaire. Dans tous les cas, les enseignantes ont parlé de sélection des activités afin de cibler leurs intérêts et ceux des élèves.

Durant les périodes de planification, il importe pour toutes les enseignantes de penser au matériel qui sera utilisé, mais aussi au soutien qu'elles reçoivent par les autres acteurs travaillant au sein de l'école. Une deuxième sous-section s'avère ici pertinente afin de préciser le soutien qui leur est offert.

4.2.2 Soutien extérieur reçu

Le soutien offert aux enseignantes réfère aux diverses personnes pouvant apporter une aide pour l'enseignement multiprogramme. Il peut s'agir, par exemple, de

l'orthopédagogue, de l'éducatrice spécialisée ou d'autres enseignants. Cette aide peut être apportée sous forme de travail avec les élèves tout comme elle peut se traduire par des conseils ou des échanges pour une pratique pédagogique réfléchie et adéquate.

Toutes les participantes à l'étude ont affirmé avoir un soutien en orthopédagogie. De façon unanime aussi, cette aide s'effectue par le retrait d'un groupe restreint, souvent de trois ou quatre élèves. La division des tâches se fait soit de façon quotidienne ou en début d'année. Peu importe le type de division, les enseignantes ont d'excellentes relations avec l'orthopédagogue et elles apprécient la souplesse de cette dernière. Cette souplesse s'explique par la réponse à des besoins précis et pouvant être ajustée au cours de l'année scolaire.

Deux enseignantes de CMP interrogées dans le cadre de la présente étude ont reçu un soutien supplémentaire au cours de l'année scolaire 2008-2009. Ce soutien était offert par l'embauche d'une autre enseignante et permettait la division des niveaux quelques périodes durant le cycle de neuf jours. Ceci leur donnait la possibilité de cibler des apprentissages propres à chaque niveau et ainsi faire un enseignement spécifique à celui-ci.

La psychologue et l'éducatrice spécialisée ont aussi été mentionnées par deux enseignantes. Bien que très petite en portion de temps, cette aide est aussi appréciée.

Les résultats portant sur les thèmes de la planification, du matériel utilisé et du soutien étant maintenant exposés, la chercheuse suggère dans les paragraphes suivants une discussion sur ceux-ci.

Ce qui se dégage principalement des enseignantes de CMP interrogées dans le cadre de cette étude est le grand manque au niveau du matériel adapté. En effet, toute planification inclue la construction ou l'adaptation d'un matériel. Les résultats de cette étude viennent donc soutenir ceux de Lataille-Démoré (2003) qui soulève l'aspect complexe de cette tâche chez les enseignants de classe multiprogramme. « À la tâche de planifier les activités d'apprentissage s'ajoute celle d'agencer celles-ci entre les niveaux d'études et, la plupart du temps, de trouver les ressources et de créer le matériel d'apprentissage pour les élèves.» (Lataille-Démoré, 2003). Il est évident que les enseignantes sont en constante recherche de matériel. Ce matériel devant être adapté aux élèves et au type d'enseignement. C'est-à-dire que lorsque l'enseignante doit s'adresser à un seul niveau, elle doit, dans sa planification, prévoir une tâche que les autres élèves seront capables de réaliser de façon autonome. Cette tâche doit représenter un défi raisonnable pour chaque élève; chaque classe présentant des élèves avec des écarts d'apprentissage et de comportement. Miller (1991) mentionne d'ailleurs qu'il est essentiel que les enseignantes possèdent un matériel didactique conçu pour les classes multiprogrammes. Ceci n'est malheureusement pas le cas pour plusieurs participantes à cette étude.

Bien que la planification ne semble pas déplaire aux enseignantes, c'est l'absence de matériel adapté aux classes multiprogrammes qui se présente comme le principal problème. En effet, le fait de devoir sélectionner des activités dans diverses collections, faire de nombreux montages, faire beaucoup de photocopies et construire des activités complexes demandent beaucoup de temps aux enseignantes. Le temps devient donc une ressource très rare et précieuse pour ces dernières. Beaulieu et Carrier (1995) mentionnaient que l'appui d'un conseiller pédagogique et des formations sur la planification favoriseraient la réussite des classes multiprogrammes. Les résultats de cette étude viennent une fois de plus confirmer ces précédentes affirmations. D'ailleurs, une enseignante a même souligné que depuis quelques années les conseillers pédagogiques sont très difficiles d'accès pour prévoir des séances de planification.

Au tout début du questionnaire, la chercheuse demandait aux enseignantes si elles avaient accès à d'autres personnes évoluant dans le même contexte qu'elles. Il a d'abord été intéressant de voir que les enseignantes se réfèrent presque uniquement aux autres enseignants de l'école, sans communiquer avec les enseignants des écoles à proximité, l'orthopédagogue ou la direction. Les participantes ont affirmé qu'elles communiquaient au besoin avec leurs collègues de l'école qui évoluent cependant dans d'autres niveaux, parfois un des deux niveaux rejoignant un de leur niveau. De plus et malheureusement, l'équipe-cycle n'est représentée souvent que par un seul enseignant, diminuant ainsi la possibilité d'échanger du matériel. Comme mentionné par la FSE (2003), les commissions scolaires devraient accorder un «soutien pédagogique supplémentaire (ressources

humaines, matériel pédagogique, conseil, etc.) au personnel enseignant» (FSE, 2003) des petites écoles. Malheureusement, le soutien pédagogique, autant par les collègues qu'avec le matériel, est très restreint pour les participantes à cette étude. Les enseignantes souffrent d'isolement et leurs besoins ne sont pas encore pleinement reconnus au niveau administratif.

Les enseignantes bénéficiant d'un soutien leur permettant la division de leur groupe affirment profiter de ces périodes pour faire un enseignement spécifique à chacun des niveaux et apporter des précisions directement en lien avec chaque niveau. Malheureusement, ce soutien est souvent perçu comme étant très minime. À ce sujet, revient une question fondamentale actuelle et controversée à savoir quelle est la façon la plus efficace d'utiliser le soutien en orthopédagogie.

Le rapport de la FSE (2009) mentionne que la mesure qui serait la plus appréciée des enseignants de CMP est la division de leur groupe pour quelques périodes. Dans ce même rapport, il est mentionné que les enseignants dépensent la somme leur étant accordée en temps de libération et que cette somme se situe entre 260\$ et 351\$.

4.3 Stratégies d'enseignement

Au chapitre II, la chercheure a défini les stratégies d'enseignement comme allant de pair avec les diverses activités que l'on retrouve dans une classe (travail individuel, les

évaluations, l'enseignement en groupe-classe, le travail en coopération, les groupes de discussions, l'informatique ou la recherche ainsi que l'enseignement par les pairs ou en petits groupes (Vincent, 1999)).

En abordant ce thème, plusieurs enseignantes ont éprouvé un certain malaise. En effet, les enseignantes étaient parfois mal à l'aise de dire qu'elles utilisaient beaucoup l'*enseignement magistral*. Ce type d'enseignement serait le plus facile à gérer selon elles dans la classe multiprogramme. Cependant, une difficulté a été identifiée quant à ce type d'enseignement. Il est difficile d'enseigner «magistralement» à un seul niveau (enseignement alternatif), car elles doivent occuper efficacement les élèves de l'autre niveau. L'enseignement magistral collectif est donc préféré à l'enseignement magistral alternatif. D'ailleurs, ce point est aussi mentionné par les enseignantes lorsqu'il s'agit d'avoir une gestion de classe efficace.

L'enseignement magistral occupe donc une place très importante dans la majorité des classes. Le reste du temps est divisé principalement entre le travail individuel et/ou le travail d'équipe.

En effet, les périodes de travail individuel sont aussi nécessaires selon les participantes. Ces moments permettent de voir où chaque enfant est rendu dans ses apprentissages tout en offrant à l'enseignante l'occasion de faire un enseignement individualisé ou en petits groupes pour respecter les besoins plus particuliers des élèves.

D'ailleurs, un grand manque de temps pour l'enseignement individualisé a été identifié par dix enseignantes. Elles déplorent le fait d'avoir parfois de la difficulté à parler à tous les élèves durant une journée ou encore à gérer des petits conflits plus personnels vécus par les enfants. Pour certaines enseignantes, les périodes de travail individuel représentent aussi *la solution* à plusieurs problèmes qui surgissent lors du travail en équipe.

À 75% du temps c'est du travail individuel. Je n'ai pas un groupe facile. Si je fais des équipes, je dois planifier ces équipes de façon très structurée. Et le travail d'équipe vire souvent mal, ce n'est pas très positif. De plus, les élèves qui réussissent bien ont tendance à ne pas s'endurer entre eux. Je ne sais pas ce qu'ils ont. C'est difficile. Enseignement magistral puis travail seul. (FENV23)

En plus du travail individuel, les enseignantes réservent des périodes pour le travail d'équipe ou en coopération. Ces périodes varient beaucoup selon les enseignantes interrogées. Pour ces dernières, le travail d'équipe favorise l'enseignement par les pairs qui serait très bénéfique pour certains élèves. L'enseignement par les pairs serait d'ailleurs mieux accepté dans ce type de classe, selon les participantes, puisque les enfants aimeraient mieux recevoir de l'aide d'un élève du niveau supérieur qu'un élève du même niveau que lui. De plus, une enseignante a précisé que ce type de travail est nécessaire pour préparer les jeunes au marché du travail tout en faisant ensuite référence aux différents styles de personnalité.

Je crois que le travail en coopération est nécessaire pour aller sur le marché du travail. C'est plus difficile et je veux que les élèves soient prêts. Il y en a qui ont besoin du travail individuel. J'essaie de respecter les différents styles de personnalité dans la classe. (FENV45)

Le travail d'équipe amène aussi quelques désavantages selon les participantes. Premièrement, comme le travail est souvent adapté aux besoins particuliers des élèves, le regroupement est difficile. Deuxièmement, les enseignantes disent devoir gérer beaucoup de conflits au sein de chaque équipe. Troisièmement, il y a souvent beaucoup de pertes de temps et le temps pour réaliser une tâche est souvent beaucoup plus long lorsque les élèves sont en équipe. Le travail d'équipe demande donc une gestion supplémentaire ou différente pour les enseignantes. Malgré ces critiques plutôt négatives, les enseignantes reconnaissent que ce type d'enseignement doit être présent dans la gestion de la classe.

Outre l'enseignement magistral, le travail individuel et le travail d'équipe, plusieurs enseignantes tentent de varier leurs stratégies d'enseignement en utilisant des ateliers, l'informatique, la manipulation pour les plus jeunes ou encore des techniques moins fréquentes comme la modélisation ou l'enseignement stratégique. Les ateliers sont souvent identifiés comme un souhait, comme une technique d'enseignement que les enseignantes voudraient mettre en place. Cependant, plusieurs participantes mentionnent qu'elles manquent de temps pour les bâtir et les gérer quotidiennement. Quelques enseignantes semblaient plus concernées par la variation des stratégies d'enseignement.

Je pense qu'il faut varier, car si tu privilégies un seul type d'enseignement, tu privilégies aussi un seul type d'enfant. On n'a pas le choix. Tout dépend du groupe, des journées, de la tâche. On s'adapte. [...] Lorsqu'il y a une difficulté, on s'adapte. Je change de type d'enseignement. En fait, lorsqu'il y a une difficulté, ça suppose qu'il doit y avoir un changement, quelle que soit la difficulté. (FETI56)

Peu importe la ou les stratégies utilisées dans leur classe, les enseignantes s'entendent pour dire que celles-ci sont déterminées selon leur efficacité, leur rentabilité, mais aussi selon leur personnalité et ce, tout en respectant et en s'adaptant aux élèves. Chaque classe étant unique, un style d'enseignement pouvant mieux convenir une année et n'être point efficace l'année suivante. Certaines enseignantes ont la chance de profiter de plusieurs locaux simultanément. Elles divisent donc leur groupe selon les besoins et les tâches à effectuer pour ensuite répartir les élèves dans deux ou trois locaux différents, parfois plus. Ceci diminue le bruit environnant et permet le travail individuel ou le travail d'équipe en même temps. De plus, cet enseignement basé sur la responsabilisation de l'élève favorise le développement de l'autonomie. Cette technique est un succès selon les enseignantes qui ont la chance de l'appliquer.

Malheureusement, ce n'est pas le cas pour toutes les enseignantes. Lorsque l'utilisation de plusieurs locaux n'est point possible, les enseignantes doivent miser sur une organisation physique de la classe efficace. Les «rangs d'oignons » semblent les plus utilisés. Selon les enseignantes des classes multiprogrammes, ce type d'organisation diminue de beaucoup le placotage et les conflits entre les élèves en plus de leur offrir un lieu de travail personnel. Les bureaux sont cependant mobiles et les enseignantes les déplacent régulièrement pour permettre le travail d'équipe lorsque cela est nécessaire. Les enseignantes qui utilisent des groupements de trois ou quatre bureaux le font par obligation, c'est-à-dire que séparer les bureaux est impossible, car le local est trop petit. De plus, les

enseignantes préfèrent séparer les élèves par niveaux afin de faciliter l'enseignement alternatif. Elles peuvent repérer plus facilement les deux niveaux et s'assurer que les élèves sont attentifs.

Ce qui se dégage de ce thème est l'importance accordée à l'enseignement magistral et aux limites physiques. L'enseignement magistral répond, encore aujourd'hui, aux besoins des enseignants de classe multiprogramme. Ce type d'enseignement occupe encore une place primordiale dans la réalité des participantes malgré la dernière réforme qui prône la coopération et les multiples stratégies identifiées à ce jour. La société amenant souvent une perception négative de l'enseignement magistral, les enseignantes interrogées avouent qu'il semble, malgré tout, le plus efficace. Cependant, les autres stratégies font aussi leur entrée et représentent une part grandissante dans la pratique enseignante d'aujourd'hui chez les participantes. Même si la mise en place de celles-ci demande une gestion différente, les enseignantes se préoccupent davantage de leur intégration. Mulryan-Kyne (2007) a d'ailleurs parlé de cette importance d'employer une grande variété de stratégies pour le succès des élèves. En se référant aux discours des participantes, la chercheuse remarque que ce n'est que la minorité des enseignantes qui choisissent le type d'enseignement en se référant d'abord aux élèves. Ceci indique que la plupart des participantes enseignent de façon magistrale parce que c'est avec cette technique qu'elles sont le plus à l'aise et non parce que cette technique est la plus bénéfique pour les élèves.

De plus, les enseignantes ne semblent pas grouper les élèves en fonction de leur besoins particulièrement comme Mulryan-Kyne (2007) le suggère. Les groupes respectent souvent le niveau scolaire de l'enfant.

Les résultats de la présente étude vont de pair avec ceux de Daniel (1988) en combinant l'enseignement collectif et l'enseignement alternatif. Ce dernier type d'enseignement a malheureusement été identifié comme le moins efficace selon une étude de Lataille-Démoré (2003).

Ensuite, les enseignantes accordent un temps pour le travail individuel sans parler d'apprentissage «auto-dirigé» comme mentionne Mulryan-Kyne (2007). Le travail individuel est davantage perçu comme l'alternative au travail d'équipe et non en complémentarité pour plusieurs enseignantes.

La majorité des enseignantes admettent manquer de temps pour offrir un enseignement individualisé adéquat, ce qui confirme les résultats de Veenman (1995) suggérant que ce temps est sévèrement limité dans les classes multiprogrammes.

Selon les propos des participantes, le travail d'équipe est présent dans toutes les classes et veut répondre au besoin de socialisation mentionné par Mulryan-Kyne (2007) et d'enseignement par les pairs suggéré par Daniel (1988).

Il est intéressant de noter que les résultats de cette étude démontrent que les stratégies dites «efficaces» selon les conclusions de Lataille-Démoré (2003), comme l'apprentissage coopératif, le tutorat ou la participation communautaire, ne sont pas particulièrement utilisées par les participantes évoluant dans des classes multiprogrammes. L'intégration des matières, bien qu'aucune question spécifique ne portait sur ce sujet, ne semble pas pour les enseignantes une solution pour faciliter leur enseignement. L'enseignement différencié occupe, tant qu'à lui, une place importante dans la pratique enseignante dans les CMP.

Le manque d'espace se présente aussi comme une contrainte majeure quant au type d'enseignement privilégié par les participantes. Ces enseignantes, dans leur discours, affirment qu'il est difficile de construire un beau coin lecture ou une section de jeux éducatifs pour les élèves plus rapides, car ceci les pénalise ensuite beaucoup dans la disposition des bureaux. Les participantes ont même exprimé la peur de paraître de style très autoritaire en plaçant les bureaux en rangs d'oignons. Selon une enseignante, ce sentiment est provoqué par les idéologies de la dernière réforme qui prône la coopération. Les enseignantes affirment faire leur possible avec l'espace qu'elles ont. Bien qu'elles jugent que la disposition n'est point parfaite, elles ne peuvent ignorer la contrainte de l'espace dans les stratégies d'enseignement en CMP. Ces résultats démontrent que les enseignantes accordent une importance à l'organisation physique comme Vincent (1999) le suggère, mais qu'elles éprouvent beaucoup de difficulté à mettre sur pied les différents centres d'activités puisque l'espace est trop restreint selon elles.

4.4 Gestion de la classe et du temps

La gestion du temps ainsi que la gestion de la classe ont été jumelées lors du questionnaire afin de faciliter le déroulement de l'entrevue. Pour cette même raison, les résultats de ces deux catégories seront présentés conjointement dans ce chapitre. La gestion du temps fait appel à la nécessité d'employer le temps efficacement en planifiant l'enseignement et les apprentissages de façon à ce que les élèves soient à bon escient engagés à tout moment dans la classe (Mulryan-Kyne, 2007). Quant à la gestion de la classe, la chercheuse fait référence à l'environnement d'étude, aux techniques disciplinaires plus particulières au besoin, favorisant l'intérêt et l'engagement des élèves face aux tâches éducatives ainsi qu'aux routines permettant l'autonomie.

Cette dimension de la pratique enseignante représente une part importante chez chaque participante interviewée.

D'abord, il est intéressant de souligner que sur les 12 participantes, seulement deux d'entre elles jugent que le climat qui règne dans leur classe est plutôt difficile ou tendu. Pour les 10 autres enseignantes, le climat en classe multiprogramme est *correct* même si parfois les élèves préfèrent se séparer selon leur niveau lors des récréations.

Il est ensuite possible de dégager, à partir des propos des participantes, les avantages et les difficultés auxquels elles sont confrontées dans la gestion d'une classe multiprogramme.

En ce qui concerne les quelques avantages souvent identifiés après de longues hésitations, les enseignantes croient que l'élève profite de l'enseignement de deux programmes consécutifs. Selon elles, ceci signifie que l'enfant peut suivre le programme d'étude selon son niveau, ses capacités et son degré de compréhension dans chaque matière. De plus, même les élèves plus âgés profitent d'une révision systématique offrant ainsi une base plus solide pour les nouveaux apprentissages. «Les élèves plus jeunes, mais performants, peuvent suivre le programme [des plus vieux]. Les élèves plus vieux, mais en difficulté, peuvent suivre le programme [des plus jeunes] et ainsi s'améliorer.» (FDEC56) Dans l'idéal, la classe multiprogramme serait aussi, selon certaines participantes, un lieu d'apprentissage favorisant l'entraide, l'autonomie et la débrouillardise : « Je ne vois aucun avantage pour moi. Pour les élèves, ils aiment être avec des élèves d'un autre niveau et s'aider, discuter ensemble.» (FDRO34) Cependant, quelques enseignantes avouent que leurs élèves ne semblent malheureusement pas développer ces habiletés lors de leur passage en classe multiprogramme.

Malgré ces quelques bénéfices, plusieurs enseignantes ne voient aucun avantage à la classe multiprogramme. En effet, elles identifient davantage de difficultés. Une première contrainte mentionnée par les enseignantes de premier cycle est la lecture collective. Alors

que les élèves de première année ne savent pas encore décoder les mots, les élèves de deuxième année sont rendus de bons lecteurs. Ceci rend la gestion très difficile, car la lecture à cet âge est nécessaire pour les plus vieux et il est difficile d'occuper les plus jeunes efficacement durant ces périodes, car leur autonomie est souvent très restreinte ou encore peu développée. D'ailleurs, une deuxième difficulté vécue cette fois-ci par toutes les participantes est la capacité à *occuper efficacement tous les élèves à tout moment* de la journée. Ceci nécessite une double planification pour le déroulement de la journée, mais aussi pour le travail qui sera à effectuer à la maison. Souvent, elles doivent aussi prévoir une double correction lorsque celle-ci se réalise en groupe-classe.

«La seule chose qui me dérange un peu c'est d'avoir à planifier deux plans de devoirs et leçons. C'est au niveau de la planification, de la correction que j'aime moins cela, car cela représente plus de temps. Au niveau de la classe et de l'enseignement je ne vois pas de désavantage.» (FDEC56)

Troisièmement, plusieurs participantes ont mentionné que l'environnement de travail dans la classe multiprogramme est souvent très bruyant, diminuant ainsi l'ambiance favorable aux apprentissages. «Il y a le bruit, c'est toujours bruyant. Certains enfants ont de la difficulté à se concentrer.»(FAEC45)

Bon, temps à temps je vois que certains élèves trouvent cela lourd. Je ne peux pas toujours répondre à leurs questions immédiatement ou ils ont de la difficulté à travailler pendant que je parle. [...] Bon climat, mais lourd pour certains. (FENV56)

Quatrièmement, en plus de prévoir des activités pour chaque niveau (double planification), l'enseignante doit penser aux élèves plus rapides, aux élèves plus lents, au manque d'autonomie de quelques uns, etc.

«C'est sûr que ça prend du temps et de l'énergie pour combler les minutes.» (FN DL12)

«Aussi il faut toujours prévoir du travail motivant pour les plus lents et les plus rapides.» (FENV45)

Toujours en lien avec cette contrainte apparaît une cinquième difficulté liée au manque de temps. Les enseignantes soulèvent encore le manque de temps pour gérer les comportements problématiques, trouver des solutions appropriées aux problèmes quotidiens et pour trouver des moments où l'enseignement individualisé est le plus opportun.

La plus grosse difficulté est la gestion des comportements difficiles, lorsqu'il arrive un vrai problème. Par exemple, il y a eu une bagarre entre deux élèves durant la récréation, tu as le rapport de la surveillante. Là, il faudrait que je sorte dans le corridor parler aux deux élèves, mais j'ai les 21 autres élèves qui doivent être occupés. Il faut gérer tout ça. Il faut que j'intervienne, mais je n'ai pas le temps. Ça me dérange beaucoup ça. Dans le brouhaha de la journée, je voudrais m'occuper d'un élève, mais je n'ai pas le temps, car les autres commencent les problèmes. Il y a le nombre d'élèves aussi...(FENV23)

Comme mentionné au point 4.2 du présent chapitre, le portrait de chaque classe est unique et les enseignantes doivent gérer plusieurs élèves possédant différentes

caractéristiques. Ces obstacles engendrent une sixième difficulté qui est perçue comme un défi constant de l'enseignement en CMP. Il s'agit de développer ou d'entretenir la motivation chez les élèves intégrés dans une classe à deux niveaux. Cette motivation se perçoit, selon certaines participantes, par la persévérance et une écoute active.

«On essaie toujours de trouver quelque chose pour les accrocher, il y a toujours des enfants qui vont plus vite que les autres.» (FNDL12)

«Les plus forts vont s'en sortir quand même, mais les plus faibles vont se sentir dévalorisés, incompetents. C'est difficile de les motiver.» (FAEC12)

Afin de faciliter la gestion de la classe et du temps, chaque enseignante utilise de petits trucs. Toutes les participantes écrivent le menu de la journée au tableau et affirment avoir certaines routines quotidiennes. Ceci aide, selon les enseignantes, à diminuer les pertes de temps en indiquant aux élèves quelle tâche ils peuvent commencer s'ils ont terminé la précédente. Toujours dans cette optique, les enseignantes interrogées essaient de trouver des stratégies pour s'assurer que les élèves soient occupés à bon escient. Certaines inscrivent des exercices supplémentaires au tableau, d'autres proposent des tâches où l'élève peut être autonome, une enseignante ajuste ses interventions quotidiennement afin de s'adapter au climat de la classe et quelques unes offrent des ateliers. D'ailleurs, une enseignante affirme en parlant des ateliers que «cela demande beaucoup de temps de planification, mais rentabilise le temps de classe. Pendant ce temps de travail individuel,

[elle peut] aller voir les élèves qui ont de la difficulté.» (FDRO34) Selon les participantes, l'enseignement collectif apparaît un type d'enseignement privilégié, car il diminue les risques que les enfants soient inactifs ou qu'ils développent de mauvaises manières s'ils sont trop souvent laissés à eux-mêmes.

En ce qui concerne la gestion participative, la majorité des enseignantes élabore les règles de vie avec les élèves dès les premiers jours de l'année et les enseignantes offrent aux élèves de petites responsabilités telles que le ménage, la distribution de feuilles et le rôle de «mini-prof». Quelques enseignantes ont abandonné le projet d'une gestion participative très développée, car elles affirment que cette gestion demande beaucoup de temps de classe en plus d'augmenter les conflits entre les élèves. Une seule enseignante a parlé de responsabilités majeures, leur école offrant des projets d'envergure nécessitant un engagement sérieux de la part des élèves. D'ailleurs, cette enseignante mentionne que ces responsabilités motivent beaucoup les enfants et aident énormément au développement de leur autonomie. Selon elle, derrière le mot autonomie se cache la *responsabilisation*.

Comme on vise l'autonomie, il faut choisir des tâches où [les élèves] pourront être en autonomie. Si le degré de difficulté est trop difficile, ils sortiront de leur état d'autonomie. Ce qui motive les élèves, c'est vraiment l'investissement au projet école. Sous autonomie se cache responsabilisation. [Le projet école] c'est quelque chose d'important pour eux. Ils savent très bien que s'ils perdent du temps, ils ne pénalisent pas le prof, mais leur équipe. Et c'est ça qu'il faut qu'ils comprennent, qu'ils le fassent pour eux. (FETI56)

Les projets, les carnets de route répertorient les commentaires de l'enseignant et des autoévaluations ainsi que le renforcement positif, qu'il se manifeste par une parole, un petit geste ou un message écrit, sont les principaux outils utilisés par les participantes pour motiver leurs élèves et ainsi faciliter la gestion de classe.

Les résultats de la présente étude démontrent tout d'abord que malgré qu'une classe multiprogramme regroupe des élèves de deux niveaux, le climat dans la classe n'égalise pas nécessairement tension et division. En effet, la majorité des enseignantes qualifie le climat de leur classe comme *correct*. Ceci démontre donc que les enfants acceptent ou, du moins, tolèrent bien d'être regroupés avec des élèves soit du niveau inférieur soit du niveau supérieur auquel ils appartiennent.

Les participantes n'ont identifié aucun avantage, en lien avec la gestion de la classe et du temps, pour les enseignants de classe multiprogramme. C'est davantage une attitude négative qui se dégage des propos des enseignantes, les difficultés ayant été identifiées beaucoup plus rapidement et plus facilement que les bénéfices. En effet, les propos des enseignantes révèlent que celles-ci éprouvent plusieurs difficultés à gérer seule une classe regroupant deux niveaux. Bien qu'elles réussissent à transmettre la matière, elles avouent trouver cela très *essoufflant*. D'ailleurs, la gestion, de la classe et du temps, est un aspect directement relié à la planification selon les participantes; une bonne planification est nécessaire à une gestion de classe réussie. L'essoufflement a aussi été identifié dans l'étude de la FSE (2003), particulièrement chez les enseignants de classe multiprogramme

travaillant en région. L'environnement bruyant, «il y a le bruit, c'est toujours bruyant» (FAEC45), représente aussi pour certaines participantes une source de stress et d'essoufflement.

En lien avec la planification et la gestion de classe, le principal défi pour plusieurs enseignantes interrogées est d'organiser le travail de chacun afin de s'assurer que tous les élèves, peu importe leur degré, soient engagés dans un travail approprié tout au long de la journée. Les études antérieures suggéraient d'éviter toute classe multiprogramme incluant des élèves de première année. La présente étude tend à appuyer cette recommandation, car malgré la présence d'un enseignant dans le local, l'élève doit se débrouiller de façon autonome durant les périodes d'enseignement alternatif. Certaines enseignantes témoignent de ce défi de la gestion de classe et du temps que représente le défi d'occuper efficacement tous les élèves.

Quand on a deux programmes à enseigner, c'est de bien établir le travail que l'on doit faire. Il faut choisir du travail [que les élèves] sont capables de faire seuls, car on doit se concentrer sur l'autre groupe. Aussi, il faut toujours prévoir du travail motivant pour les plus lents et les plus rapides. (FENV45)

«Si je travaille avec les [plus jeunes], les [plus vieux] ne travailleront pas.» (FAEC56)

La gestion participative ne représente pas un aspect prioritaire aux yeux des 12 enseignantes interrogées, car cela représente une charge de travail supplémentaire en termes de planification et de gestion de conflits. Cependant, les participantes accordent du temps avec les élèves, dès le début de l'année scolaire, pour élaborer les règles de vie. D'ailleurs,

Vincent (1999) affirme que les élèves sont plus enclins à bien fonctionner s'ils ont participé à l'élaboration de ces consignes. Si certaines enseignantes se jugent comme étant très autoritaires, d'autres affirment offrir des choix aux élèves lorsque l'occasion se présente ou si la situation peut être facilement adaptée.

Finalement, la présence d'un plan de travail ou d'un menu au tableau, suggérée par Mulryan-Kyne (2007) et essentielle selon l'étude d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (2004), est préconisée par les enseignantes interrogées puisqu'elles voient en cette stratégie une façon de diminuer les pertes de temps.

4.5 Évaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages se définit en plusieurs points selon Mulryan-Kyne (2007). En bref, il s'agit pour l'enseignant de développer certaines habiletés afin de surveiller et d'évaluer le développement et les apprentissages des élèves, de mettre sur place un système efficace pour évaluer les élèves de façon continue, de faire des rétroactions et d'utiliser ces évaluations pour identifier leurs besoins et planifier les futures leçons.

Suite à l'analyse des résultats, il est possible d'affirmer que plus de la moitié des enseignantes interrogées considèrent que leurs élèves n'acquièrent pas tout le contenu du

programme de formation au cours de l'année scolaire. Deux raisons ont été mentionnées et pourraient expliquer ceci selon elles.

Premièrement, certaines enseignantes affirment avoir fait des choix en sélectionnant des savoirs essentiels à enseigner alors que d'autres ont volontairement été mis de côté. Les grandes difficultés d'apprentissage des élèves limitent leur capacité à intégrer rapidement une grande quantité de matière. Les enseignantes privilégient alors la qualité des apprentissages et non une grande quantité vue superficiellement. Les propos à ce sujet sont très francs lorsque la chercheuse a posé la question : *considérez-vous que tous vos élèves acquièrent tout le contenu du programme d'étude ?* « [...] En français on n'a pas le temps de tout voir.» (FAEC56) «Pas du tout! Ceci dans toutes les matières!» (FDEC12)

Deuxièmement, d'autres enseignantes disent enseigner tout le programme à l'étude, mais qu'il est impossible pour certains élèves de tout intégrer à la même vitesse que les élèves plus performants. D'ailleurs, les enseignantes sont conscientes de la diminution de la qualité de l'enseignement : « [...] on va vite. On n'appuie pas les apprentissages, c'est souvent un survol.» (FENV56) À la même question concernant l'acquisition du programme d'étude, deux enseignantes expliquent bien l'influence de l'élève dans ses apprentissages.

Tout le contenu, oui, mais jusqu'à un certain niveau. L'élève qui a 60% a acquis 60% du contenu. Oui, je choisis à quel moment, mais on passe au travers. Je vois l'essentiel en premier. Certains activités se font bien sous forme de jeux un vendredi après-midi, par exemple un jeu de hasard, de probabilité, ... (FDRO34)

Non, il y en a qui sont vraiment au ralenti. Pour certains élèves, tu le dis une fois, pour d'autres, tu dois le répéter plusieurs fois, car ils n'étaient pas prêts tout simplement. (FETI56)

Suite à l'analyse des données concernant l'évaluation des apprentissages, les résultats de la présente étude démontrent, contrairement aux résultats des autres sections, des réponses plus spécifiques à chaque enseignante et exposent donc un large éventail de possibilités. Une analyse plus globale permet tout de même de dégager la réalité des enseignantes ayant été interviewée.

Pour ce qui est des types d'évaluations utilisées par les participantes, les évaluations de types traditionnelles (communication orale et examen écrit) se retrouvent en première place avec une certaine avance. L'observation, le cheminement personnel de chaque élève au quotidien et les évaluations individuelles (enseignante/élève) pour la lecture suivent de près. Les élèves sont également invités à faire des auto-évaluations à une ou plusieurs reprises durant l'année scolaire. Ce type d'évaluation serait cependant davantage utilisé pour permettre à l'élève de mieux cibler ses forces et ses faiblesses au niveau du comportement et très légèrement au niveau de la réussite scolaire. Les enseignantes affirment ouvertement ne pas considérer ces auto-évaluations au moment de mettre une note puisqu'elles jugent que celles-ci ne reflètent pas toujours la réalité. Certaines participantes expliquent ceci par le fait que les enfants d'âge primaire, surtout au niveau du premier cycle, ne possèdent pas encore la capacité de s'auto-évaluer de façon juste.

Le questionnaire a aussi permis de déterminer les procédures d'évaluation employées par les enseignantes des classes multiprogrammes. Outre le fait qu'une enseignante trouve parfois difficile et long d'expliquer deux examens différents, les participantes semblent avoir trouvé des façons de faire les choses simplement. En effet, les enseignantes se voient parfois obligées de distribuer deux examens bien distincts selon le niveau scolaire et ceci principalement au premier cycle ou lorsqu'il y a chevauchement de deux cycles dans la même classe. Cependant, lorsque cela est possible, elles préfèrent remettre le même examen ou un examen très similaire. Dans ce cas, elles affirment adapter l'examen en diminuant les attentes, en simplifiant les consignes ou encore, en modifiant les critères de correction. Une enseignante mentionne d'ailleurs que «c'est beaucoup au niveau de la correction que s'effectue la différenciation.» (FDEC56) Il est important de mentionner que les enseignantes font davantage attention pour différencier les examens ou la correction en mathématiques et en français.

Les résultats de la présente recherche démontrent que les enseignantes n'accordent pas autant de temps pour les évaluations que pour la planification ou l'enseignement. Néanmoins, Mulryan-Kyne (2007) avait défini la dimension de l'évaluation en abordant plusieurs points. D'après les propos des participantes, ces dernières semblent posséder les habiletés pour surveiller et évaluer le développement des élèves de façon continue ou régulière tout en comptabilisant ces résultats. La présence de rétroactions suite aux évaluations ne semblent cependant pas une technique d'apprentissage très privilégiée. Une seule enseignante mentionne qu'«il y a un retour sur chaque évaluation» (FETI56) et

aucune enseignante n'affirm utiliser rigoureusement les résultats pour planifier leurs leçons d'enseignement. Cependant, ceci peut s'expliquer par l'absence d'une question directe sur ce sujet. Il est donc difficile de conclure que les enseignantes ne le font pas. D'ailleurs, la chercheuse identifie cette absence comme une faiblesse de l'outil, car il a été impossible lors de l'analyse de savoir de quelle façon les évaluations étaient traitées suite à la correction.

L'observation a été mentionnée seulement par quelques enseignantes et pourtant elle devrait être la principale méthode d'évaluation (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004). Cette observation, cependant, est «valable et fiable lorsque les enseignants sont guidés par des résultats d'apprentissage ciblés et des critères clairs, observent un éventail de tâches de performance authentiques, et surveillent la continuité des apprentissages au fil du temps. » (idem) De plus, cette étude menée au Manitoba parle de l'importance d'utiliser divers outils pour évaluer les élèves dans leurs apprentissages. D'après les données recueillies dans le cadre de la présente étude, les enseignantes parlent beaucoup des évaluations écrites sommatives et n'accordent qu'une place mineure à tout autre outil tel que la grille d'observation quotidienne ou ciblée ou le plan d'évaluation.

Les enseignantes conservent toute la responsabilité des évaluations selon l'analyse des données. Cette responsabilité devrait être partagée entre l'enseignant, l'élève et même le parent (idem). Tous ces acteurs doivent «comprendre clairement les critères au moyen desquels on évalue un processus, une performance, une démonstration ou un produit de

qualité » (idem). Ceci favorise alors la compréhension du processus d'évaluation formative et sommative. La communication des travaux de façon régulière, comme cela est fait par la majorité des participantes, demeure toutefois un excellent point de départ à cette responsabilité partagée.

4.6 Relations avec les parents

Comme mentionné au chapitre II, le terme relation définit la liaison ou les rapports entretenus, dans le cadre de cette recherche, entre l'enseignant et les personnes extérieures à l'école. L'accent a cependant été mis sur les parents et non sur toute la communauté lors des réponses données au cours de l'entrevue.

Les enseignantes qualifient leurs relations avec les parents comme étant *correctes*. En effet, la majorité affirme qu'une bonne communication favorise ces rapports. D'ailleurs, une enseignante mentionne : «derrière chaque parent réticent, il y a un parent mal informé. On a la responsabilité des les accueillir.»(FETI56) Cependant, deux enseignantes avouent que parfois les relations sont tendues. Si tel est le cas, il s'agit principalement d'un parent dont l'enfant est en difficulté soit de comportement ou d'apprentissage. L'extrait suivant démontre le sentiment vécu par une enseignante interrogée : «je ne dirais pas tendues, mais il y a des parents un peu plus difficiles... En général, ça va quand même assez bien. Des fois, les parents croient beaucoup leurs enfants, il faut se parler.» (FENV45)

Les enseignantes de classes multiprogrammes ayant participé à l'étude affirment de façon unanime que, selon elles, les parents perçoivent de façon négative les CMP. «C'est un petit milieu, ils sont habitués. Ils préféreraient un niveau, mais bon.» (FENV45) L'expression *mal obligé* est d'ailleurs utilisée par plusieurs enseignantes reprenant ou non les propos des parents. Les parents manifestent plusieurs inquiétudes dont la peur que leur enfant voit le même programme deux années consécutives. D'ailleurs, ces inquiétudes se retrouvent le plus souvent chez les parents de l'enfant occupant le niveau supérieur de la CMP. «Je crois que les parents préfèrent que leur enfant soit dans le niveau inférieur de la classe.» (FAEC45)

Moi de ce que j'ai remarqué c'est que c'est une inquiétude pour les parents. Surtout si leur enfant est intégré dans une classe avec un niveau inférieur, les parents croient que l'enfant sera pénalisé. Je les comprends, mais on n'a pas le choix ici. C'est un mal obligé. (FAEC12)

Les participantes à cette étude utilisent différents modes de communication afin de bien informer les parents. Toutes les enseignantes convient les parents à une soirée d'information en début d'année. Tout au cours de l'année, elles entretiennent ces relations en envoyant régulièrement à la maison les travaux et les évaluations réalisés en classe. Certaines enseignantes utilisent aussi l'agenda ou un carnet de route. Les parents sont d'ailleurs invités, eux aussi, à communiquer à l'aide de ces outils. Le téléphone demeure souvent le mode utilisé seulement en cas de problème majeur ou pour des sujets plus délicats. «Je fais aussi des téléphones pour aviser les parents de certaines difficultés possibles et ainsi prévenir les mauvaises surprises.» (FDEC12)

Les enseignantes ont identifié certains obstacles rencontrés dans les relations avec les parents, mais elles croient que ces difficultés sont tout aussi présentes dans une classe simple. Trois difficultés se dégagent de l'analyse thématique : manque de soutien de la part des parents, disponibilités restreintes pour contacter ceux-ci par téléphone et un parti-pris pour leur enfant. «Les parents prennent beaucoup pour leur enfant et remettent en question notre jugement.» (FENV56)

Il est possible de conclure que malgré le fait que les enseignantes perçoivent des inquiétudes chez les parents, tout comme les conclusions amenées dans une étude de Cornish (2006), elles réussissent à entretenir des relations positives basées sur la communication. Aucune enseignante n'a manifesté de profond malaise relié aux relations avec les parents. D'ailleurs, lors de la conclusion de chaque entrevue, les enseignantes devaient identifier le degré de difficulté de différents aspects de la pratique enseignante. *Établir une bonne communication avec les parents* fut l'aspect présentant le plus faible niveau de difficulté. Chaque enseignant prend le temps d'expliquer le fonctionnement de sa classe dès le début de l'année comme le recommande Vincent (1999). En réponse à l'expression *mal obligé*, la chercheure ouvre la porte sur une toute autre perception identifiée au Manitoba : «que les classes à niveaux multiples soit créées pour des motifs pédagogiques ou démographiques, on peut les considérer comme un atout, car elles favorisent la qualité de l'apprentissage.» (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004) Une grande différence de perception des classes multiprogrammes apparaît ici.

Parmi les difficultés identifiées par les enseignantes, la peine à rejoindre les parents peut difficilement être améliorée. En effet, les parents travaillent durant le jour et tentent de passer du temps avec leur famille le soir venu. Les disponibilités de jour de l'enseignant ne correspondent pas nécessairement avec l'horaire des parents. Le manque de soutien ainsi que le parti-pris pour l'enfant semblent des problèmes auxquels les enseignantes désirent trouver des solutions. L'excellente communication, l'ouverture d'esprit et la franchise sont d'ailleurs favorisées par les participantes pour diminuer ces difficultés. D'ailleurs, si l'enseignante ne vient pas du secteur où elle enseigne, elle travaille de concert avec les parents pour respecter les valeurs du milieu. Ceci rejoint les propos de Mulryan-Kyne (2007).

Cependant, les résultats de la présente recherche ne démontrent aucune coopération particulière entre les enseignantes et les parents ou la communauté. Bien que cette section du questionnaire mentionne ces deux éléments, aucune enseignante n'a mentionné de liens avec la communauté. Peut-être qu'une question portant uniquement sur les rapports entretenus avec la communauté aurait permis de clarifier ceci, mais apparemment ceci n'occupe pas une place majeure dans la pratique enseignante des participantes. Différentes façons de collaborer existent et favoriseraient certainement les relations entre l'école et les personnes extérieures à celle-ci. De plus, les parents et l'enseignante ont la chance de travailler ensemble durant deux années consécutives lorsque leur enfant est intégré dans une classe multiprogramme. Croire en une meilleure connaissance de l'un envers l'autre laisse supposer une coopération plus facile. Les parents, en collaborant, en apprennent

davantage sur les attentes de l'enseignante, ses goûts, ses valeurs, son mode de fonctionnement, etc. Du côté de l'enseignante, cette dernière apprend à connaître le parent, ses disponibilités, ses intérêts, ses attentes face à l'école, etc. Ceci est aussi valable pour la relation avec les différents organismes présents dans la communauté. L'étude d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (2004) présente un contexte où le parent s'implique beaucoup au niveau de la scolarité de son enfant et où ce même parent démontre une belle confiance accordée à ce type d'enseignement. Les parents savent, dans ce milieu, que leur enfant est au centre de ses apprentissages et qu'il évolue à son rythme tout en développant d'excellentes habiletés sociales et une plus grande autonomie.

Les résultats de cette étude nous exposent la réalité de la pratique enseignante sous plusieurs angles intéressants. Ce qui se démarque des résultats concerne principalement l'attitude négative des enseignantes face aux classe multiprogrammes. Le manque de soutien, le manque de matériel et la grande charge de travail reliée à la planification sont les principaux aspects soulevés par les enseignantes. Les conclusions de cette étude confirment plusieurs écrits de la littérature portant sur les classes multiprogrammes, mais dévoilent un contexte différent des études précédentes, principalement du document provenant d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba publié en 2004. De plus, les résultats obtenus, lors de la présente recherche menée sur le territoire de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin, sont similaires à ceux obtenus par Maheux (1995) dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue. En effet, les conclusions des deux études identifient les mêmes difficultés rencontrées par les enseignants.

CONCLUSION

La classe multiprogramme fait partie de la société actuelle. Bien que ce phénomène ne soit pas nouveau en soi, il a connu une croissance remarquable au cours des dernières années. Sa présence préoccupe la société et la communauté scientifique. Les parents et médias tentent de savoir si elle a sa place, si elle offre un enseignement de qualité et si les enfants sont gagnants ou perdants lorsqu'ils évoluent dans ces classes regroupant plus d'un niveau. Les chercheurs de partout dans le monde, quant à eux, essaient de trouver des réponses à ces questions en étudiant particulièrement le développement de l'enfant et les pratiques des enseignants. Source d'inspiration, ces différents acteurs ont amené la chercheuse à se questionner sur la réalité de ces enseignants qui sont les premiers acteurs confrontés à ce défi d'enseigner à plus d'une année d'études simultanément. La pratique enseignante devant certainement avoir des particularités, la chercheuse s'y est intéressée sur le territoire où elle travaille et qui est peu documenté à ce sujet, soit la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin.

Dans les prochains paragraphes, une synthèse de la présente étude est exposée. Un retour sur les trois premiers chapitres traitant de la problématique de recherche, du cadre de référence et de la méthodologie ne serait que répétitif, l'accent sera mis sur les résultats de l'étude, sur ses retombées possibles ainsi que sur des suggestions pour le prolongement de la recherche.

La chercheure tient d'abord à rappeler les deux objectifs de la présente étude qui sont de décrire la réalité de la pratique enseignante et ensuite d'analyser celle-ci afin d'en dégager les principaux obstacles et avantages. La réponse à ces objectifs étant obtenue, ils seront exposés conjointement ci-dessous.

Les résultats de l'étude

Les paragraphes suivants présentent les faits saillants recueillis dans le cadre de cette étude d'après les propos d'enseignantes de classes multiprogrammes de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin.

La première section du questionnaire a permis de connaître le raisonnement des enseignantes participantes face à l'enseignement dans une classe multiprogramme. De façon très majoritaire, les enseignantes ont une perception négative de ce type d'enseignement. Outre quelques aspects plus positifs pour les élèves (possibilité de révision systématique, d'enrichissement et cadre plus stable), elles y associent un surplus de travail et un contexte essoufflant. La planification, c'est-à-dire l'agencement des programmes d'études, demande beaucoup de temps surtout lorsqu'elles doivent bâtir ou adapter le matériel pour les différents niveaux. Les enseignantes sont peu informées des possibilités de ce type de classe et ne voient que très difficilement d'avantages reliés à la classe multiprogramme. Les formations offertes sont minimales et expliquent certainement, en partie, le développement de telles attitudes négatives.

Les résultats de cette étude concernant la planification des programmes d'études et le choix du matériel pour chaque leçon révèlent que les enseignantes y accordent une grande importance et beaucoup de temps. Le PFEQ et les guides de l'enseignant demeurent les principaux outils pour les aider dans cette tâche. Les participantes tentent d'abord de déterminer ce qui peut être enseigné collectivement et ensuite, elles précisent les notions plus particulières pour chacun des niveaux. Les différents besoins des élèves et leurs capacités représentent les aspects majeurs qui complexifient la planification. En effet, les enseignantes doivent adapter les leçons et le matériel qu'elles utiliseront afin de permettre à tous les élèves de suivre avec une certaine autonomie. Toutes les enseignantes déplorent le manque de matériel adapté qui leur est offert. Ce dernier point représente d'ailleurs la principale difficulté décrite par les participantes qui avouent manquer de temps pour bâtir tout le matériel dont elles auraient besoin. Elles choisissent souvent le matériel d'un des niveaux qu'elles enseignent pour le présenter à toute la classe. Bien que ce ne soit pas la solution parfaite selon elles, il s'agit ici de survivre. Le soutien reçu se résume principalement en du temps d'orthopédagogie pour retirer les élèves ayant certaines faiblesses plus prononcées en français ou en mathématiques. La planification est un aspect majeur de la pratique enseignante dans une classe multiprogramme selon les enseignantes interrogées.

Les stratégies d'enseignement utilisées par les enseignantes de CMP interrogées dans le cadre de cette étude placent l'enseignement de type magistral au premier plan. C'est

ce type d'enseignement qui est privilégié en alternant un enseignement magistral collectif et un enseignement magistral alternatif. Pour le reste du temps, c'est principalement le travail individuel et le travail d'équipe qui sont utilisés. Ces stratégies sont déterminées selon la personnalité des enseignantes et assurent un meilleur contrôle de la classe selon l'analyse des données recueillies auprès des participantes. Ces dernières affirment, en majorité, manquer de temps pour l'enseignement individualisé dans la classe multiprogramme.

Les résultats se rattachant à la gestion de la classe et du temps démontrent que ces aspects de la pratique enseignante représentent eux aussi une part importante bien que le climat de classe soit jugé relativement correct par la majorité des enseignantes. Ces dernières témoignent difficilement de la présence d'avantages reliés aux classes multiprogrammes dans leur groupe, mais elles clament fort les difficultés rencontrées. Le plus grand défi pour les participantes est d'occuper efficacement tous les élèves à tout moment de la journée. Ceci demande une excellente planification et la préparation d'un matériel adapté aux besoins de chaque élève tout en respectant leur niveau d'autonomie. Les enseignantes interrogées sont aussi confrontées à un manque de temps pour les interventions plus spécifiques étant donné l'immense gestion que représente pour elles l'enseignement en CMP. En réponse à ces difficultés, les participantes adoptent certaines routines et privilégient l'enseignement collectif pour s'assurer que tous les élèves travaillent.

La section concernant l'évaluation des apprentissages sous-tend que les enseignantes accordent une place importante aux objectifs à atteindre par les élèves selon leur niveau en lien avec les programmes d'études. Malheureusement, l'acquisition de tout le contenu d'apprentissage pour tous les élèves demeure un défi chez la majorité des enseignantes interrogées. Les techniques d'évaluations sont peu variées et elles reflètent souvent le manque de temps des enseignantes pour les adapter aux différents besoins et capacités des élèves. La chercheuse identifie une faiblesse de la part des enseignantes face à cette dimension. En aucun cas, la chercheuse ne remet le blâme entre leurs mains, mais se questionne davantage sur la formation disponible pour accompagner les enseignantes dans l'évaluation des apprentissages chez leurs élèves intégrés dans des classes multiprogrammes.

La dernière section présente les relations avec les parents et la communauté. Souvent positive, mais très restreinte, la collaboration entre la famille et l'école ne représente pas un souci pour les enseignantes. L'ouverture d'esprit et les communications fréquentes sont les clés de la réussite de cette relation selon les participantes. Les parents manifestent quelques inquiétudes, mais demeurent confiants face aux enseignantes selon celles-ci. Comme les relations sont positives, une plus grande collaboration entre les parties pourrait représenter une ressource pour les enseignantes désireuses de bâtir des projets plus ambitieux.

Retombées de l'étude

La chercheure espère que les résultats de cette étude auront des répercussions à différents niveaux et ce, en plus d'enrichir la recherche au Québec en ce qui concerne les classes multiprogrammes. Le but principal est d'en venir à bien comprendre la situation de ces classes pour améliorer la qualité de l'enseignement auprès des élèves fréquentant les CMP. Elle espère que les enseignants et enseignantes de classes multiprogrammes se retrouveront dans les données recueillies afin de diminuer un possible sentiment d'isolement. Ils et elles pourront aussi y retrouver certaines réponses quant à leurs interrogations face à ce type d'enseignement.

Les différentes maisons d'éditions pourraient profiter des résultats de cette étude décrivant le manque de matériel pour élaborer un matériel adéquat qui répondrait aux besoins des enseignants de classes multiprogrammes.

Les universités pourraient, elles aussi, s'inspirer des résultats de la présente étude pour élaborer un cadre de référence quant à la formation des futurs maîtres et les classes multiprogrammes. En effet, elles pourraient mieux préparer les enseignants à ce type de réalité en offrant une formation théorique solide et en exigeant la réalisation d'un stage dans un contexte multiprogramme.

Les personnes travaillant au niveau administratif au sein de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin (direction scolaire, direction générale de la CSBE, conseillers pédagogiques, etc.) et du Mels pourraient s'inspirer des résultats pour mieux cibler leurs interventions et offrir l'encadrement et la formation nécessaires aux enseignants des classes multiprogrammes. Différents gestes concrets pourraient être inspirés des résultats de la présente étude comme le perfectionnement professionnel, le soutien dans la préparation des horaires ou pour l'organisation physique des locaux accueillant des classes multiprogrammes.

Prolongement de l'étude

Évidemment, cette étude ne prétend pas répondre à toutes les questions concernant la pratique enseignante dans les classes multiprogrammes et c'est pourquoi de nombreuses pistes pour d'éventuelles recherches se présentent suite aux résultats exposés dans cette étude.

Un premier thème qui pourrait être abordé par les futures recherches concerne le matériel. Une étude majeure sur l'élaboration, le développement et l'implantation d'un matériel répondant aux besoins des enseignants des classes multiprogrammes s'avère essentiel.

D'autres études à teneur davantage quantitatives pourraient être menées dans le but d'approfondir chacun des aspects de la pratique enseignante qui sont étudiés dans le cadre de la présente recherche.

Un autre sujet majeur découlant des résultats de cette étude serait de s'intéresser aux élèves en allant chercher leur vision de leur séjour dans les classes multiprogrammes. Ceci permettrait de comprendre leur perception de ce type d'enseignement en identifiant aussi ce qu'ils perçoivent comme avantages et difficultés dans ce contexte.

Toujours en lien avec les élèves, un autre prolongement de la présente recherche serait de s'intéresser à la responsabilisation des élèves. Le développement de l'autonomie, la motivation scolaire et la réussite scolaire dans les classes multiprogrammes sont des thèmes méritant d'être mieux compris par la communauté scientifique et exploités par les enseignants évoluant dans ces classes.

Pour terminer, il est important de mentionner que ce projet de recherche est l'aboutissement de nombreux efforts de lecture, de réflexion et d'analyse qui se sont révélés être une forme de réponse à certains questionnements ainsi qu'à certaines préoccupations d'une jeune enseignante face à la réalité de son milieu et à sa pratique professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Albarello, L. (2003) *Apprendre à chercher : L'acteur social et la recherche scientifique* (2^e édition). Bruxelles : éditions De Boeck.
- Altet, M. (2003) Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. Dans Tupin, F. (2003) *Revue Internationale des Sciences de l'éducation : Les Dossiers des Sciences de l'Éducation. De l'efficacité des pratiques enseignantes?* Toulouse : Presses universitaires du Mirail. no 10, p.31-43.
- Altet, M. (2002) Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*. no 138, p.85-93.
- Altet, M. (2001) *Demande de création d'un réseau présentée au ministère de la recherche, MSU-DS7*. Réseau OPEN, réseau d'observation des pratiques enseignantes. Nantes : Université de Nantes.
- Bardin, L. (2003) L'analyse de contenu et de la forme des communications. Dans Moscovici, S. et Buschini, F. (Dir.) (2003) *Les méthodes des sciences humaines*. p.243-269. France : Presses universitaires de France.
- Beaulieu, P. et Carrier, M. (1995) *Les petites écoles en milieu rural au Québec : fermeture, maintien ou développement?* Chaire Desjardins en développement des petites collectivités. Rouyn-Noranda : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Beillerot, J. (2003) L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression? *CRAP Cahiers pédagogiques. Dossier Analysons nos pratiques 2*. No146.
- Bérubé, A. (1996) *Études des perceptions des parents face aux classes multiprogrammes dans les écoles rurales du Témiscouata*. Université du Québec à Rimouski.
- Bru, M. Altet, M. Blanchard-Laville, C. (2004) À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie : Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques*. No 148, p.75-87.

- Caron, J. (2003) *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Chrétien, L. (2008) L'engagement des élèves en classes multiâges dans des tâches en mathématique. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Cornish, L. (2006) Parents' Views of Composite Classes in an Australian Primary School. *The Australian Educational Researcher*. Volume 33, no 2, p.123-142
- Daniel, I. (1988) «Doing the Splits» : Core French in the Elementary Schools. The Impact of Combined Classes on Students. *The Canadian modern language review*. Volume 45, no 1, p.146-154.
- De Koninck, G. (1996) *À quand l'enseignement? Plaidoyer pour la pédagogie*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Desbiens, J-F. (2006) Enseigner et apprendre en classe multiprogramme : un débat souterrain, des enjeux d'actualité. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. Volume 9, no 1, p.91-110.
- Deslauriers, J-P. et Kerisit, M. (1997) Les devis de la recherche qualitative. Dans Poupart, J. (Dir.), *La recherche qualitative* (p. 105-109). Montréal : Éditions Gaëtan Morin.
- Dion-Viens, D. (2008) Classes multiâges : une hausse qui inquiète. [consulté en septembre 2008] <http://www.cyberpresse.ca/le-soleil/actualites/education/200809/15/01-21315-classes-multiages-a-quebec-une-hausse-qui-inquiete.php>
- Éducation, Citoyenneté et Jeunesse, Manitoba. (2004) Indépendants ensemble : au service de la communauté apprenante à niveaux multiples. [consulté en septembre 2009] <http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/appui/multiple/index.html> ou http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/appui/multiple/docs/pages_liminaires.pdf
- Fédération des comités de parents du Québec. (2004) *Le maintien des petites écoles...pour le meilleur ou pour le pire?* Document de la Fédération des comités de parents du Québec.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ). (2009) *Les groupes à plus d'une année d'étude : Enquête auprès des syndicats 2007-2008 et recherche descriptive*. [consulté en mai 2010] http://www.fse.qc.net/fileadmin/user_upload/documents/VP/GPAE-Enquete-recherche.pdf

- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2003) *Les groupes à plus d'une année d'étude : Étude quantitative*. [consulté en septembre 2008]
http://www.fse.qc.net/fileadmin/user_upload/documents/VP/VPPPS-GPA03-02.pdf
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2003) *Les groupes à plus d'une année d'étude : Étude qualitative*. [consulté en septembre 2008]
http://www.fse.qc.net/fileadmin/user_upload/documents/VP/VPPPS-GPA03-03.pdf
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2008) *Résultats de l'enquête sur les groupes à plus d'une année d'étude*. [consulté en septembre 2008]
http://www.fse.qc.net/fileadmin/user_upload/documents/VP/VPPPS-GPAE03-01.pdf
- Ferguson, R. (1991) Paying for public education : New evidence on how and why money matters. *Harvard Journal on Legislation*. No 28, p.465-498.
- Fortin, M-F. (2006) *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Fradette, A. Lataille-Démoré, D. (2003) Les classes à niveaux multiples : point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*. Volume 29, no 3, p.589-607.
- Francoeur, R. (1997) *Analyse des besoins des enseignants de classes multiprogrammes*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Greenwald, R. Hedges, L.V. et Laine, R.D. (1996). Have times changed? The effect on school resources on student achievement. *Review of Educational Research*. Volume 66, no 3, p. 361-396.
- Gignac, M. (2004) *Les classes à niveaux multiples*. Colombie-Britannique : Fédération des parents francophones de Colombie-Britannique.
- Hargreaves, E. (2001) Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Educational Development*. Volume 21, p.553-560.
- Hargreaves, E. Montero, N. Chau, N. Sibli, M. et Thanh, T. (2001) Multigrade teaching in Peru, Sri Lanka and Vietnam : An overview. *International Journal of Educational Development*. Volume 21, no 6, p.499-520.
- Jarousse, J-P. et Minguat. A. (1991) *Efficacité pédagogique de l'enseignement à cours multiples dans le contexte africain*. Dijon : Institut de Recherche sur l'économie de l'Éducation, Centre National de la Recherche Scientifique.

- Lacoursière, A. (2009) De plus en plus de classes multiniveaux. Cyberpresse. [consulté en avril 2009] <http://www.cyberpresse.ca/actualites/quebec-canada/education/200904/05/01-843770-de-plus-en-plus-de-classes-multiniveaux.php>
- Lamoureux, A. (2000) *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (2^e édition). Québec : Éditions Études vivantes.
- Lataille-Démoré, D. (2003) Stratégies pédagogiques dans les classes à niveaux multiples du nord de l'Ontario – Un compte rendu. *Education Canada*. Volume 43, no 3, p.32, 34-35, 43.
- Legendre, R. (2005) *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition). Montréal : Édition Guérin.
- Lenoir, Y. et al. (2007) *À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement*. Sherbrooke : Faculté d'éducation, CRCIE et CRIE (Documents du CRIE et de la CRCIE no 2)
- Little, A. (2001) Editorial. *International Journal of Educational Development*. Volume 21, no 6, p.477-479.
- Little, A. (2001) Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*. Volume 21, no 6, p.481-497.
- Maheux, G. (1981) Les difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples. Rouyn-Noranda : Centre d'Études universitaires dans l'Ouest québécois.
- Maheux, G. (1995) La représentation de la pratique de l'enseignement par l'enseignante de l'école en Abitibi-Témiscamingue. Montréal : Université de Montréal.
- Mason, D. Burns, R. (1995) Teachers' views of combination classes. *The Journal of Education*. Volume 89, no 1, p.36-45.
- Mason, D. Burns, R. (1996) Simply no worse and simply no better may be simply wrong: A critique of Veenman's conclusion about multigrade classes. *Review of Educational Research*. Volume 3, no 1, p.160-172.
- Mason, D. Burns, R. (1997) Reassessing the effects of combination classes. *Educational Research and Evaluation*. Volume 66, no 3, p.307-332.
- Mason, D. Burns, R. Colwell, K. et Armesto, J. (1993) *Combination classes: A review of the literature*. Riverside: California Educational Research Cooperative.

- Miller, B. A. (1990) A Review of the Quantitative Research on Multigrade Instruction. *Research in rural Education*. Volume 7, no 1, p.1-8.
- Miller, B. A. (1991) A Review of the Qualitative Research on Multigrade Instruction. *Research in rural Education*.
- MEQ (2001) *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'éducation (maintenant MELS).
- Moscovici, S. et Buschini, F. (2003) *Les méthodes en sciences humaines*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mucchielli, A. (2005) Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines. Éditeur Armand Collin. Collection : Dictionnaires. p.234.
- Mulryan-Kyne, C. (2005) The Grouping Practices of Teachers in small Two-Teacher Primary Schools in the Republic of Ireland. *Journal of Research in Rural Education*. Volume 20, no 17.
- Mulryan-Kyne, C. (2007) The Preparation of Teachers for Multigrade Teaching. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. Volume 23, no4, p.501-514.
- Pirès, A. (1997) De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans Poupart, J. (Dir.) (1997) *La recherche qualitative*. p.3-54. Montréal : Éditions Gaëtan Morin.
- Pratt, D. (1986) On the Merits of Multiage Classrooms. *Research in rural Education*. Volume 3, no 3, p.111-115.
- Rojas, C. et Castillo, Z. (1988) *Evaluacion del Programa Escuela Nueva en Colombia*. Bogota : Instituto Ser De Investigaciones.
- Rowley, S.D. (1992) *Multigrade Classroom in Pakistan : how teacher and practices affect student achievement*. Unpublished doctoral dissertation. Cambridge: Harvard University.
- Sabourin, P. (2003) L'analyse de contenu. Dans Gauthier, B. (2003) *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (4^e édition). p.357-385 Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sanders, W.L. et Rivers, J.C. (1996) *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. *Research progress report*. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.

- Savoie-Zajc, L. (2003) L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, Benoit. (2003) *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (4^e édition). p.293-316. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Thomas, C. Shaw, C. (1992) Issues in the development of multigrade schools. *World Bank Technical Paper no 172*. Washington DC : The World Bank.
- Tremblay, J. (1998) Les petites écoles rurales en sursis: un défi pour le développement local. Université du Québec à Rimouski.
- Veenman, S. (1995) Cognitive and non-cognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best evidence synthesis. *Review of educational research*. Volume 65, no 4, p.319-381.
- Veenman, S. (1996) Effects of Multigrade and Multi-Age Classes Reconsidered. *Review of educational research*. Volume 66, no3, p.323-340.
- Veenman, S. (1997) Combination Classrooms Revisited. *Educational Research and Evaluation*. Volume 3, no 3, p.262-276.
- Vincent, S. (1999) *The multigrade classroom: a resource handbook for small, rural school*. Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Wenglinsky, H.(2000) How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality. A Policy Information Center Report from the Educational Testing Service. [consulté en juin 2008] <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICTEAMAT.pdf>
- Wright, S.P. Horn, S.P. et Sanders, W.L. (1997) Teacher and classroom context effects on student achievement: implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. Volume 11, p.57-67.

ANNEXE 1

Lettre d'invitation



Objet : Invitation pour collaborer à la réalisation d'un projet de recherche portant sur les classes multiprogrammes dans la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

Cher enseignant,
Chère enseignante,

Je suis enseignante au primaire et je réalise présentement une maîtrise en éducation. Le sujet de mon mémoire est la pratique enseignante dans les classes multiprogrammes de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. Le but de la présente lettre est de solliciter votre collaboration pour participer à la cueillette de données. Par l'entremise d'une courte entrevue (d'une durée approximative de 45 minutes), j'aimerais connaître la réalité de la situation dans laquelle vous évoluez. Les thèmes abordés sont directement reliés à la pratique enseignante et concernent : le raisonnement à la base de la pratique, la planification, le matériel utilisé, les stratégies d'enseignement employées, la gestion du temps et de la classe, l'organisation de la classe, les évaluations ainsi que vos relations avec les parents. Aucune préparation particulière n'est nécessaire de votre part. Cependant, je vous propose de vous envoyer préalablement le guide d'entrevue afin que vous puissiez prendre connaissance des questions. Il est important aussi de mentionner que la confidentialité, des participants et des écoles, représente un souci majeur pour moi.

Je sais que chaque minute de votre temps est précieuse, mais connaître la réalité de la pratique enseignante dans les classes multiprogrammes de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin est importante pour améliorer cette situation. De plus, soyez assuré que je m'adapterai à vos disponibilités.

Si vous êtes enseignant ou enseignante dans une classe multiprogramme pour une deuxième année ou plus et si vous êtes intéressés à participer à cette recherche, je vous invite à communiquer avec moi par courrier électronique (annecroteau55@hotmail.com) ou par téléphone (418-935-0243 ou 418-575-0892). Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me contacter.

En terminant, je vous remercie de l'attention portée à ma demande. Au plaisir de partager votre vécu, veuillez agréer, cher enseignant, chère enseignante, l'expression de mes salutations les plus distinguées.

Anne Croteau
Étudiante à la maîtrise en éducation

Abdellah Marzouk
Directeur de recherche

ANNEXE 2

Guide d'entrevue

GUIDE D'ENTREVUE

Questions générales

Depuis combien d'années êtes-vous enseignant (e)? _____

Combien d'années avez-vous enseigné en classe multiprogramme? _____

Avez-vous reçu une formation ou consulté des ouvrages concernant les classes multiprogrammes?

OUI NON

Si oui, nommez-les.

Avez-vous accès à d'autres professionnels évoluant dans des classes multiprogrammes soit dans votre école ou dans un groupe de soutien quelconque?

OUI NON

Si oui, qui sont-ils? De quoi discutez-vous? À quelle fréquence?

Parlez-moi de votre classe et des principales caractéristiques de vos élèves. (Nombre d'élèves par niveau, sexe des élèves, difficultés des élèves, profil général des élèves, intégration d'élèves EHDAA, ampleur du phénomène, etc.)

Pratique enseignante

1. Raisonnement pour l'enseignement en classe multiprogramme

Un raisonnement est un processus de pensée qui aboutit à une action ou à une intention d'agir.

- ◆ Si je vous dis «classe multiprogramme», ça vous fait penser à quoi?
- ◆ Qu'est-ce que ça représente pour vous une classe multiprogramme?
- ◆ Quelle est votre vision, votre représentation d'une classe multiprogramme?

2. Planification des programmes d'étude

- ◆ Pourquoi devez-vous planifier?
- ◆ Comment élaborez-vous votre planification?
 - Quelles informations sont nécessaires pour faire votre planification?
 - Que contient-elle?
 - À quoi devez-vous réfléchir lorsque vous faites votre planification?
- ◆ Quels outils ou personnes ressources vous aident à faire votre planification?

3. Matériel et ressources appropriés

- ◆ Parlez-moi du matériel que vous utilisez en classe (cahiers d'exercices, manuels, feuilles, livres de lecture).
- ◆ Est-ce que la façon de gérer ou d'utiliser le matériel diffère selon la matière?
- ◆ Parlez-moi des personnes avec qui vous travaillez au sein de votre classe (orthopédagogue, éducatrice spécialisée).
 - Qui sont ces personnes et quelles sont leurs tâches?
 - Comment s'effectue la division des tâches?
 - Comment décririez-vous vos relations avec ces personnes?

4. Stratégies d'enseignement

Les stratégies d'enseignement vont de pair avec les diverses activités que l'on retrouve dans votre classe et elles servent à présenter la matière aux élèves. Il s'agit donc des formules pédagogiques utilisées pour proposer des situations d'apprentissage aux élèves (travail individuel, l'enseignement en groupe-classe, le travail en coopération, les groupes de discussions, l'informatique, la recherche, l'enseignement par les pairs ou en petits groupes, enseignement traditionnel ou magistral).

- ◆ Quelles stratégies d'enseignement utilisez-vous dans votre classe?
 - À quelle fréquence utilisez-vous chacune d'elles? (répartition dans le temps, structure des groupe d'apprenants)

- ◆ Quelles sont les principales raisons qui vous amènent à utiliser ces stratégies?
- ◆ Est-ce que vous avez rencontré ou rencontrez-vous présentement des difficultés au niveau des stratégies d'enseignement?
- ◆ Quelles sont les mesures particulières quant à l'organisation physique de la classe pour faciliter l'enseignement en classe multiprogramme? (centres d'apprentissage, disposition des bureaux, etc.)
- ◆ Sentez-vous que vous accordez assez de temps à chaque élève?

5. Gestion du temps et de la classe

- ◆ Comment faites-vous pour gérer le temps efficacement dans votre classe? (routines, structure, groupe divisé selon le niveau, etc.)
- ◆ Parlez-moi de la place des élèves dans la gestion de la classe? (gestion participative, responsabilités des élèves, règles de vie, etc.)
- ◆ Comment décririez-vous le climat au sein de votre groupe?
- ◆ Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans la gestion de la classe?
- ◆ Quels sont les avantages rencontrés dans la gestion de la classe?

6. Évaluation des apprentissages

- ◆ Comment procédez-vous pour évaluer les apprentissages de vos élèves (types ou modes d'évaluation)? (gestion de l'évaluation des apprentissages)
 - Quelles difficultés rencontrez-vous?
- ◆ Quelle place les élèves occupent-ils dans l'évaluation des apprentissages?
- ◆ Considérez-vous que vos élèves acquièrent tout le contenu du programme d'étude?

7. Relations avec les parents et la communauté

- ◆ Selon vous, comment les parents perçoivent-ils les classes multiprogrammes?
- ◆ Quelles informations leurs transmettez-vous? (aspects particuliers, routine, etc.)
 - Par quel outil de communication? (lettre, téléphone, agenda, etc.)
 - À quelle fréquence ou dans quelles occasions?
- ◆ Quels types de relations avez-vous avec les parents? (tendues, simples, harmonieuses, etc.)
- ◆ Que trouvez-vous difficile dans vos relations avec les parents?

Pour conclure...

- ◆ Pour chacun des énoncés suivants, indiquez à l'aide d'une échelle de 1 à 5, où 1 ne représente aucune difficulté et 5 une très grande difficulté, le degré de difficulté relié aux différents aspects de la tâche enseignante.

Aspects de la tâche	Pointage				
Être disponible pour donner un suivi personnel à l'élève	1	2	3	4	5
Avoir du temps pour les élèves du groupe des plus vieux	1	2	3	4	5
Établir un niveau de concentration pour chaque groupe d'élèves	1	2	3	4	5
Préparer des activités qui conviennent autant au groupe des plus jeunes qu'à celui des plus vieux	1	2	3	4	5
Préparer du matériel	1	2	3	4	5
Utiliser des formules pédagogiques variées (ateliers, apprentissage coopératif)	1	2	3	4	5
Établir une bonne communication avec les parents	1	2	3	4	5
Établir une bonne discipline permettant le fonctionnement en sous-groupes	1	2	3	4	5
Avoir le temps pour transmettre les matières scolaires	1	2	3	4	5
Avoir le temps de faire autre chose que du scolaire (exploiter la littérature enfantine, correspondance scolaire)	1	2	3	4	5
Avoir du temps pour s'occuper des élèves les plus performants	1	2	3	4	5
Habituer un groupe d'élèves à travailler seul	1	2	3	4	5
S'attarder sur les difficultés des enfants afin d'en trouver la cause et donner des exercices appropriés	1	2	3	4	5

- ◆ Quelles sont les stratégies les plus importantes pour l'organisation d'une classe multiprogramme?
- ◆ Selon vous, quels sont les grands défis, que vous avez réalisés ou que vous voulez réaliser, de la pratique enseignante dans les classes multiprogrammes?
- ◆ Quels sont les grands avantages d'une classe multiprogramme selon vous?
- ◆ Quels sont les grandes limites ou difficultés rencontrées dans une classe multiprogramme?
- ◆ Seriez-vous intéressé à recevoir de la formation ou à intégrer un groupe de soutien pour les titulaires des classes multiprogrammes?
- ◆ Avez-vous des suggestions ou commentaires concernant l'amélioration de la pratique enseignante dans les classes multiprogrammes?

MERCI

ANNEXE 3

Certificat d'éthique de la recherche de l'UQAR



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT

Titulaire (s) du projet :	Anne Croteau
Nom du programme :	Maîtrise en éducation
Nom du directeur :	Abdellah Marzouk
Titre du projet :	Description et analyse de la pratique enseignante dans des classes multiprogrammes de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin
Organisme subventionnaire ou autre (s'il y a lieu) :	---
Titre du cours (s'il y a lieu) :	---

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec le titulaire du certificat, que les êtres humains, sujets d'expérimentation, pour ce projet seront traités conformément aux principes de l'**Énoncé de politique des trois Conseils** : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi que les normes et principes en vigueur de la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-53-220
Période de validité du certificat :	20 novembre 2008 au 20 novembre 2009
Durée de l'intervention auprès des participants :	Novembre 2008 à février 2009

Bruno Leclerc, président du CÉR-UQAR

Date de la réunion : 20 novembre

Date d'émission :

ANNEXE 4

Préambule à l'entrevue et consentement du participant

Préambule à l'entrevue et consentement du participant

Rappel des buts et des objectifs de la recherche

Premier objectif : Décrire la réalité de la pratique enseignante dans des classes multiprogrammes de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

Deuxième objectif : Analyser cette pratique enseignante afin de dégager les principaux obstacles et avantages.

En d'autres mots, la présente recherche veut connaître la réalité des classes multiprogrammes pour mieux comprendre les obstacles auxquels les enseignants font face, mais aussi les avantages d'un tel regroupement. Les résultats de cette étude pourront ouvrir la porte à des suggestions, à des améliorations et/ou à des recommandations pour les directions d'école ou la commission scolaire.

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers. En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur la pratique enseignante dans les classes multiprogrammes.

Confidentialité

La confidentialité de tous les participants est garantie. Des informations générales, telles que le sexe et le nombre d'années d'expérience, seront les seules données inscrites dans le rapport de recherche. (Aucun participant ne sera nommé dans aucun document.)

De plus, votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous vous retirez de la recherche, toutes les données et les renseignements personnels vous concernant seront détruits.

Enregistrement

Dans but de simplifier la prise de note et d'éviter toute subjectivité de la part de la chercheuse, l'entretien est enregistré. La chercheuse effectuera l'analyse des données pour ensuite détruire les enregistrements.

L'enregistrement de l'entrevue sera ensuite retranscrit en verbatim et chaque verbatim sera codé de façon à ne pas pouvoir identifier le participant. Ces verbatim serviront à l'analyse des données dans le cadre de la présente recherche. Ils seront ensuite détruits lorsque l'analyse sera terminée.

Consentement

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

Signature : _____ Date : _____

Je déclare avoir expliqué le but et la nature de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : _____ Date : _____

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec **Anne Croteau**, chercheure, au numéro de téléphone suivant : 418-935-0243 ou 418-575-0892 ou à l'adresse de courriel suivante : Annecroteau55@hotmail.com.

Merci de votre participation.

Date : _____

Durée de l'entrevue : _____

Code du questionnaire : _____

