

**L'intervention éducative en classe multiâge :  
suivi d'un projet d'accompagnement des enseignants**

Rapport de recherche préparé à l'intention du  
Consortium Régional de Recherche en Éducation  
et des commissions scolaires suivantes :  
des Rives-du-Saguenay  
de la Jonquière  
Lac – St-Jean  
Pays-des-Bleuets

Pascale Thériault, Ph.D. professeure  
Christine Couture, Ph.D., professeure  
Nicole Monney, M.A., assistante de recherche

Automne 2012

## Table des matières

<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>1. Mise en contexte et objectifs de la recherche.....</b>	<b>2</b>
<b>2. Démarche méthodologique.....</b>	<b>3</b>
2.1 Participants.....	3
2.2 Collecte des données.....	4
2.3 Analyse des questionnaires.....	6
<b>3. Résultats.....</b>	<b>7</b>
3.1 Résultats pour l'ensemble des commissions scolaires.....	7
3.2 Spécificités des commissions scolaires.....	19
<b>4. Interprétation et discussion des résultats.....</b>	<b>23</b>
4.1 Retombées du projet réalisé en 2008-2009.....	23
4.2 Planification, utilisation du matériel pédagogique et collaborations professionnelles ..	24
4.3 Accompagnement des enseignants en CMA.....	26
4.4 Besoins spécifiques des enseignants en CMA.....	26
4.5 Besoins de formation des enseignants en CMA.....	26
<b>Conclusion.....</b>	<b>27</b>
<b>Références.....</b>	<b>29</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>31</b>

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Nombre de répondants.....	4
Tableau 2 : Retombées sur la planification des enseignants.....	9
Tableau 3 : Retombées sur les collaborations professionnelles.....	10
Tableau 4 : Retombées sur les stratégies d'enseignement.....	11
Tableau 5 : Stratégies d'intervention spécifiques à la CMA.....	12
Tableau 6 : Soutien offert aux enseignants en CMA.....	14
Tableau 7 : Besoins spécifiques des enseignants en CMA.....	16
Tableau 8 : Besoins de formation des enseignants de CMA.....	18

## **Introduction**

Il est peut fréquent que les chercheurs s'enquière des retombées d'un projet de recherche une fois celui-ci terminé. C'est ce que nous avons souhaité faire dans le cadre de la présente étude qui s'inscrit dans le prolongement du projet régional sur «L'intervention éducative en classe multiâge» mené de 2006 à 2009 sur le territoire du Saguenay-Lac-St-Jean. Elle a cherché à identifier ce qui a été réinvesti par les enseignants ayant participé au projet en 2008-2009 et les besoins toujours manifestent. Elle s'est également intéressée aux modalités d'accompagnement mises en place par les conseillers pédagogiques et les directions d'école pour soutenir les enseignants de classes multiâges.

Le rapport comprend quatre sections. La première s'attarde à une mise en contexte détaillée de l'étude en plus d'exposer les objectifs poursuivis. La démarche méthodologique est expliquée dans la seconde section. Quant à la troisième section, elle est consacrée à la présentation des résultats. En premier lieu, sont exposés les résultats relatifs aux quatre commissions scolaires. Ensuite, nous avons cru pertinent de mettre en évidence les particularités de chacune d'entre elles. L'ensemble des résultats est interprété et discuté dans la troisième section. Enfin, quelques constats et pistes de réflexion complètent le rapport.

## **1. Mise en contexte et objectifs de la recherche**

Un projet de recherche voulant documenter la question de l'intervention éducative en classe multiâge (CMA) a été réalisé par une équipe de chercheurs de l'Université du Québec à Chicoutimi de 2006 à 2009 en raison de la recrudescence de ce type de classes. Pour ce faire, des enseignantes et des conseillères pédagogiques des commissions scolaires du Saguenay et du Lac St-Jean ont partagé leurs stratégies d'intervention lors des deux premières phases de la recherche (2006-2008). Dans le cadre de la troisième phase (2008-2009), l'équipe s'est penchée sur les modalités d'accompagnement déployées par les quatre commissions scolaires de la région pour soutenir les enseignants de classes multiâges. L'analyse de ces pratiques a mis au jour des pistes d'intervention et de développement pédagogique des plus inspirantes en matière de planification, de gestion des contenus, d'alternance et d'enseignement en grand groupe, d'organisation du travail des élèves, d'utilisation des manuels scolaires, de différenciation, de suivi et d'évaluation des apprentissages, de collaboration professionnelle ainsi que de soutien pédagogique (Couture, Monney, Allaire, Cody, Doucet, & Thériault, 2011).

Dans la troisième phase du projet de recherche (2008-2009), des journées de formation ont également été conçues et dispensées avec les chercheurs afin d'assurer le transfert des stratégies identifiées par l'analyse des pratiques des deux premières phases de la recherche. Différentes idées ont alors été formulées et des modalités d'accompagnement et de formation ont été mises de l'avant par les équipes des quatre commissions scolaires. L'élaboration d'une trousse d'accueil à l'intention des enseignants qui en sont à leurs premières expériences, le réseautage entre les enseignants d'une même commission scolaire et des autres commissions scolaires, la constitution de comités de soutien formés de la conseillère pédagogique et de quelques enseignants expérimentés, ainsi que la consultation et la concertation de l'équipe école au moment de faire l'achat de matériel didactique ne sont que quelques exemples qui illustrent la diversité des moyens suggérés et élaborés. Dans le prolongement de ce projet régional, un bilan des retombées reste à faire selon les quatre objectifs suivants :

- Identifier les stratégies d'intervention réinvesties par les enseignants en CMA ayant participé au projet en 2008-2009 et titulaire d'une CMA pour l'année scolaire 2011-2012;
- Décrire les modalités d'accompagnement des enseignants en CMA mises en place par les conseillers pédagogiques;
- Décrire les modalités d'accompagnement mises de l'avant par la direction des écoles comptant ce type de classes au sein de leur établissement;
- Identifier les besoins toujours présents au regard de l'accompagnement des enseignants en CMA.

Il nous est apparu tout indiqué de retourner auprès des différents acteurs engagés dans ce projet régional pour constater si les efforts déployés ont engendré des retombées considérant qu'une telle démarche exige un investissement considérable de diverses ressources (Lemire, Souffez, & Laurendeau, 2009).

## **2. Démarche méthodologique**

Au regard des objectifs ciblés, le devis méthodologique est de type qualitatif même si les résultats sont comptabilisés selon les réponses des répondants. Le but est de tracer un portrait descriptif des retombées de la recherche et de la formation dispensée en 2008-2009 mais également, de la situation actuelle des différents acteurs en CMA dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean.

### **2.1 Participants**

Ce bilan vise à documenter les interventions pédagogiques, les pratiques d'accompagnement et les besoins toujours ressentis par les enseignants en CMA sur l'ensemble du territoire du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Ainsi, les différents acteurs concernés par la CMA à la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay, à la Commission scolaire de la Jonquière, à la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean ainsi qu'à la Commission scolaire du Pays-des-Bleuets ont été sollicités par les chercheurs.

Un questionnaire a été envoyé par la poste aux 130 enseignants, 47 directions d'école et 17 conseillers pédagogiques concernés par la CMA pour l'année scolaire 2011-2012. Chaque enveloppe était adressée nominale à la personne concernée et contenait une enveloppe de retour déjà affranchie. Les personnes concernées disposaient d'un mois pour compléter le questionnaire et le retourner à la chercheuse principale. Un rappel a été effectué par courriel. Le tableau 1 présente le nombre de répondants par commission scolaire et par type d'intervenants en CMA.

Tableau 1 : Nombre de répondants

<b>Commission scolaire</b>	<b>Enseignants</b>	<b>Directions</b>	<b>Conseillers pédagogiques</b>	<b>Nb total de répondants par CS</b>
Rives-du-Saguenay	13/39	3/15	1/2	17/56
de la Jonquière	7/25	2/14	3/6	12/45
Lac-Saint-Jean	10/39	6/10	1/3	17/52
Pays-des-Bleuets	8/27	3/8	2/6	13/41
Nb total de répondants	38/130 (29%)	14/47 (30%)	7/17 (41%)	59/194 (30%)

Le tableau ci-dessus met en évidence que 38 enseignants, 14 directions d'école et 7 conseillers pédagogiques ont retourné le questionnaire dûment complété; ce qui représente un taux de participation de 30%.

## 2.2 Collecte des données

Trois questionnaires ont été élaborés dans le but de collecter des données qualitatives auprès de différents acteurs concernés par la CMA. Ainsi, un questionnaire s'adressait aux enseignants en CMA, un questionnaire concernait les directions d'école et enfin, un questionnaire était destiné aux conseillers pédagogiques. La structure de chaque questionnaire variait en fonction des acteurs concernés et des objectifs, mais ils étaient tous constitués de quatre sections.

Le questionnaire destiné aux enseignants comprenait les sections suivantes:

- Section I : Cette section visait à collecter des données socioprofessionnelles;
- Section II : Cette section s'adressait aux répondants qui ont participé au volet formation de la recherche en 2008-2009;
- Section III : Cette section était destinée à tous les répondants et concernait les stratégies d'intervention spécifiques à la CMA, la planification et les collaborations professionnelles;
- Section IV : Cette dernière section consistait à documenter les besoins spécifiques des enseignants en CMA.

Les enseignants qui ont participé au volet formation de la recherche, en 2008-2009, répondaient à toutes les questions alors que ceux n'ayant pas pris part répondaient aux questions des sections I, III et IV. Outre des questions à deux volets comme pour les directions d'école et les conseillers pédagogiques, ce questionnaire intégrait 30 énoncés suscitant des réponses fermées (oui, non, ne s'applique pas).

La constitution des questionnaires à l'intention des conseillers pédagogiques et des directions d'école était la suivante:

- Section I : Cette section visait à collecter des données socioprofessionnelles;
- Section II : Cette section s'adressait aux répondants qui ont participé (conseillers pédagogiques) ou qui ont été informés (directions d'école) du volet formation de la recherche en 2008-2009 puisqu'elle souhaitait identifier les retombées de la formation;
- Section III : Cette section contenait des questions destinées aux participants qui n'étaient pas informés de la formation;
- Section IV : Cette dernière section visait à documenter les besoins spécifiques des enseignants en CMA.

Les conseillers pédagogiques et les directions d'école complétaient les sections I et IV de leur questionnaire respectif, ensuite selon qu'ils étaient informés ou non de la formation, ils répondaient aux questions de la section II ou de la section III. Pour chacune



des questions, les participants répondaient par oui ou non ensuite, ils étaient invités à expliciter leurs réponses dans un espace réservé à cet effet. L'aspect qualitatif du questionnaire visait la qualité de l'information à collecter davantage que la quantité (Gravel, 1994).

Les thématiques abordées dans les questionnaires étaient les mêmes pour tous les intervenants et ont été inspirées des résultats de nos recherches antérieures (Couture, Allaire, Thériault, Doucet, Cody & Monney, 2008; Couture, Allaire, Thériault & Monney, 2007; Couture *et al.*, 2011). Le questionnaire portait sur la planification des contenus, les collaborations professionnelles, l'utilisation du matériel pédagogique, la gestion de classe, l'aide disponible en CMA (budget, libération, aide professionnelle), les besoins spécifiques en CMA et les besoins de formation des enseignants en CMA.

### **2.3 Analyse des questionnaires**

Pour analyser les stratégies d'intervention réinvesties par les enseignants ayant participé au projet de recherche en 2008-2009, les catégories issues de nos résultats de recherche ont été reprises. Ainsi, nous avons pu dégager ce que les enseignants ont retenu pour leur pratique en matière de planification, de gestion des contenus, d'alternance et d'enseignement en grand groupe, d'organisation du travail des élèves, d'utilisation des manuels scolaires, de différenciation, de suivi et d'évaluation des apprentissages (Couture *et al.*, 2011). Les questions de collaboration professionnelle et de soutien pédagogique ont été reprises en lien avec les modalités d'accompagnement.

L'accompagnement suppose un appui mutuel, une mise en commun de l'expertise, dans le but de trouver ensemble des solutions aux situations problématiques (Rioux-Dolan, 2004). Couture et Charest (2004) constatent que les modalités d'accompagnement peuvent se traduire de différentes façons : projet de formation continue, groupes d'échange et de supervision pédagogique et didactique, réseautage, réalisation de recherches collaboratives, etc. Toutefois, il importe que la mise en place de ces différentes modalités se fasse en considération des besoins exprimés par les

principaux acteurs. C'est donc dans cette optique qu'ont été analysées les différentes modalités mises de l'avant dans le but d'aider les enseignants en CMA à développer leurs pratiques pédagogiques.

Les questionnaires ont été soumis à une analyse qualitative. Chaque réponse élaborée dans le questionnaire a été réduite en une ou plusieurs catégories. Les catégories ont émergées selon l'interprétation d'un membre de l'équipe de recherche et se sont développées peu à peu au fil de l'analyse du questionnaire. Par exemple, un enseignant qui a répondu que depuis la formation, il a modifié l'utilisation du matériel pédagogique en choisissant dans un matériel ou l'autre pour planifier l'enseignement, le chercheur codifie la réponse du participant de cette manière : « 1. Modification de l'utilisation du matériel pédagogique; 2. Choix dans plusieurs matériels; 3. Planification à partir du matériel didactique ».

Chaque question a été analysée de cette façon et, petit à petit, les catégories ont été comptabilisées pour en arriver à un classement en fonction des catégories les plus citées. La prochaine section présente les principaux résultats de cette analyse.

### **3. Résultats**

Les résultats sont présentés en deux mouvements. Tandis que le premier mouvement dresse le portrait de la situation des classes multiâges pour les quatre commissions scolaires de la région du Saguenay-Lac-St-Jean, le second mouvement s'attarde aux spécificités de chacune d'entre elles.

#### **3.1 Résultats pour l'ensemble des commissions scolaires**

Cette partie des résultats dresse le portrait de la situation des classes multiâges pour l'ensemble des commissions scolaires de la région. Dans la première section, il sera question des retombées du projet réalisé en 2008-2009 sur différents aspects de la pratique des enseignants. La planification, l'utilisation du matériel pédagogique et les

collaborations professionnelles seront abordées dans la seconde section. La troisième section sera consacrée à l'accompagnement des enseignants en CMA. Finalement, les besoins spécifiques des enseignants et leurs besoins de formation seront énoncés aux sections quatre et cinq.

### *3.1.1 Retombées du projet réalisé en 2008-2009*

Le premier constat porte sur le fait qu'uniquement 12 enseignants sur 38 ont participé au volet formation de la recherche en 2008-2009. Il est ainsi très difficile de tirer des conclusions sur de réelles retombées de la formation. Rappelons qu'en 2008-2009, 88 enseignants en CMA y avaient participé. Cependant, l'analyse des résultats permet de poursuivre la réflexion autour de ce contexte spécifique et de réaliser quelques constats intéressants pour les années à venir.

En ce qui concerne les retombées de la formation par rapport à la planification des enseignants en CMA, trois enseignants sur huit disent avoir modifié leur planification, trois directions d'école ont constaté une meilleure planification de la part des enseignants et deux conseillers pédagogiques disent proposer des outils de planification qu'ils ont soit élaborés, soit répertoriés. Le tableau 2 permet de comparer les réponses des différents intervenants sur les retombées de la formation par rapport à la planification des enseignants. Les réponses des différents intervenants abordant les mêmes thématiques sont placées sur la même ligne afin de faciliter la lecture.

Tableau 2 : Retombées sur la planification des enseignants

Point de vue des enseignants	Point de vue des conseillers pédagogiques	Point de vue des directions
Planification à partir de la progression des apprentissages au lieu des manuels	Constitution d'un répertoire des outils de planification existants.	Meilleure planification de la part des enseignants
Prise de conscience de la possibilité de regrouper les contenus à enseigner pour deux niveaux		
Intégration d'activités créées spécifiquement pour tous les degrés de la classe		
Utilisation de la planification globale en mathématique proposée par la CS	Élaboration d'une grille de planification en mathématique.	
Utilisation réduite des manuels didactiques		
Modification de la gestion de la classe		
Recours à l'approche par projets et surtout en fonction des besoins des élèves		
	Proposition d'une trousse de démarrage (liste des enseignants en CMA, des CP, ressources et services offerts dans les écoles, références sur la gestion de classe, etc.).	

Les enseignants affirment avoir modifié leur planification en se détachant des manuels didactiques au profit d'une planification plus globale. Ils tentent d'abord de regrouper les contenus communs à tous les élèves plutôt que de chercher à les séparer. La pertinence de projets collectifs devient ainsi plus évidente et se dissipe alors la peur de ne pas couvrir le programme pour chaque degré. Pour leur part, les conseillers pédagogiques suggèrent aux enseignants des outils de planification et remettent une trousse de démarrage à ceux qui en sont à leur première expérience en CMA. Quant aux directions d'école, elles observent une meilleure planification de la part des enseignants. Ces résultats sont intéressants puisque la planification en CMA était la première thématique abordée lors de la formation en 2008-2009, puisqu'elle figurait parmi les stratégies gagnantes identifiées dans les deux premières phases du projet de recherche. Les enseignants et les conseillers pédagogiques ont donc réinvesti ces résultats en construisant des outils adaptés à leurs propres besoins.

Concernant les retombées relatives aux collaborations professionnelles, cinq enseignants disent en avoir créées de nouvelles, cinq directions d'école ont constaté de

nouveaux réseautages et plus d'échanges entre les enseignants et quatre conseillers pédagogiques ont modifié la mise en place de nouvelles collaborations. Le tableau 3 expose les points de vue des différents intervenants à ce propos.

Tableau 3 : Retombées sur les collaborations professionnelles

Du point de vue des enseignants	Du point de vue des conseillers pédagogiques	Du point de vue des directions
Travail en étroite collaboration avec une collègue en CMA	Mise en place de 4 journées de libération pour les enseignants en CMA (2 jours sont consacrés à de la formation avec le conseiller pédagogique et 2 jours sont donnés aux enseignants en CMA pour qu'ils puissent échanger entre eux)	Échanges plus fréquents entre les enseignants à propos de leurs pratiques
Échange de matériel avec les collègues	Organisation de deux journées de rencontre pour permettre l'échange entre enseignants de CMA	
Endossement du rôle d'enseignant-ressource pour les nouvelles enseignantes en CMA	Élaboration d'une liste d'enseignants en CMA agissant comme mentors	Nouveaux réseautages entre les enseignants
Implication dans le comité de développement pédagogique		
Collaboration plus étroite avec les collègues grâce au projet EER		
Difficultés à rencontrer des collègues expérimentés en milieu urbain en raison du manque de stabilité dans le personnel enseignant		
		Présence de stagiaires dans les CMA (cela n'existait pas avant)

Dans l'ensemble, les informations présentées dans ce tableau mettent en évidence que les collaborations ont augmenté depuis la formation qui a eu lieu en 2008-2009. Par ailleurs, les conseillers pédagogiques ont modifié leur façon d'accompagner les enseignants en organisant des rencontres favorisant les échanges professionnels. De plus, il est intéressant que certains enseignants soient devenus des ressources pour leurs collègues en CMA. Finalement, les collaborations professionnelles rendues difficiles en raison de l'instabilité du personnel en milieu urbain constitue un phénomène également soulevé par les enseignants lors des deux premières phases du projet régional.

Du point de vue des retombées de la formation sur l'utilisation du matériel pédagogique en CMA, huit enseignants affirment avoir modifié leur façon de l'utiliser. Les enseignants disent voir, désormais, le matériel comme un soutien à l'enseignement plutôt qu'un programme à suivre. Ils soutiennent également n'utiliser qu'un seul matériel pour l'enseignement aux élèves des différents degrés de leur classe et ils différencient aux niveaux des exercices et des examens. Certains semblent également avoir conçu du matériel adapté à la CMA. Les directions d'école et les conseillers pédagogiques ne mentionnent pas cet aspect dans les réponses.

Six enseignants ont revu la manière de regrouper les élèves dans la classe depuis la formation. Deux conseillers pédagogiques proposent de nouvelles stratégies aux enseignants en CMA. Le tableau 4 présente les principales retombées de la formation offerte dans le cadre de la recherche menée en 2008-2009 sur les stratégies d'enseignement.

Tableau 4 : Retombées sur les stratégies d'enseignement

Point de vue des enseignants	Point de vue des conseillers pédagogiques	Point de vue des directions
Regroupement des élèves non pas par leur degré scolaire, mais plutôt selon leurs besoins en réalisant des cliniques et des capsules.	Suggestion de stratégies pédagogiques favorisant l'interdisciplinarité pour gagner de l'espace-temps	Meilleure expertise chez les enseignants
Distinction moins grande entre les degrés du groupe-classe		
Regroupement des élèves en fonction des degrés pour certaines notions en mathématique.		
	Proposition du document l'intervention éducative en CMA (GRIR)	Valorisation plus grande de la CMA
	Proposition du guide « <i>La classe multiâge d'aujourd'hui</i> (Éditions CEC) »	

Comme c'est le cas pour la planification et le matériel pédagogique, les enseignants en CMA regroupent de façon moins systématique les élèves de leur classe selon les degrés scolaires. L'enseignement se réalise donc beaucoup plus souvent en grand groupe ce qui permet aux enseignants de gagner de l'espace-temps, comme le

soulignent les conseillers pédagogiques. Les directions d'école voient dans cette nouvelle organisation une meilleure expertise des enseignants.

Retenons que la formation offerte en 2008-2009 semble avoir eu des retombées pour certains enseignants. Les principaux changements se situent dans le fait de considérer la classe comme un groupe unique. Le plus souvent possible, l'enseignement est collectif pour ensuite être différencié au regard du niveau des élèves et selon la complexité des contenus enseignés. En modifiant leur organisation de la classe, les enseignants ont adapté leur planification, l'utilisation du matériel pédagogique et leurs stratégies d'enseignement. La formation leur a permis également de développer de nouvelles collaborations professionnelles, collaborations soutenues par les conseillers pédagogiques.

### *3.1.2 Planification, utilisation du matériel pédagogique et collaborations professionnelles*

Dans la troisième partie du questionnaire, les enseignants devaient répondre à différents énoncés abordant la planification, le matériel pédagogique et les collaborations professionnelles. Le tableau suivant présente les résultats à ces énoncés.

Tableau 5 : Stratégies d'intervention spécifiques à la CMA

	Stratégies utilisées	Oui	Non	N/A
10	Je planifie les contenus à enseigner une semaine à la fois.	28	9	1
11	Je planifie les contenus à enseigner un mois à la fois.	17	20	1
12	Je planifie les contenus à enseigner une étape à la fois.	18	16	4
13	Je réalise une planification à long terme pour les contenus à enseigner (macroplanification).	26	10	2
14	Je planifie en séparant les contenus à enseigner selon les degrés de ma classe.	19	15	4
15	Je planifie en groupant les contenus pour permettre un enseignement collectif.	36	1	1
16	Je planifie à partir du matériel didactique à ma disposition.	26	9	3
17	J'enseigne avec un matériel didactique en mathématique pour chaque degré.	23	13	2
18	J'utilise un seul matériel didactique pour toute la classe pour	11	26	1

	l'enseignement de la mathématique.			
19	J'enseigne avec un matériel didactique en français pour chaque degré.	8	<b>29</b>	1
20	J'utilise un seul matériel didactique pour toute la classe pour l'enseignement du français.	27	9	2
21	J'enseigne avec un matériel didactique en univers social pour chaque degré.	6	<b>26</b>	6
22	J'utilise un seul matériel didactique pour toute la classe pour l'enseignement de l'univers social.	26	5	7
23	J'enseigne avec un matériel didactique en science et technologie pour chaque degré.	0	<b>33</b>	5
24	J'utilise un seul matériel didactique pour toute la classe pour l'enseignement de la science et de la technologie.	31	3	4

Il est intéressant de constater que la majorité des enseignants en CMA réalise une planification à long terme pour les contenus à enseigner (énoncé 13) et qu'ils planifient les contenus pour enseigner le plus souvent possible collectivement (énoncé 15). Ainsi, les enseignants qui n'ont pas suivi la formation ou encore, qui l'ont suivie, mais n'avaient pas modifié leurs façons de planifier, optent pour la planification à long terme et l'enseignement en collectif, deux stratégies gagnantes en CMA (Couture *et al.*, 2011).

De plus, la majorité des enseignants ont recours à un seul matériel didactique pour l'enseignement du français, de l'univers social et de la science et technologie. Là encore, on rejoint des stratégies gagnantes en CMA comme développé dans l'article de Couture *et al.* (2011). Ainsi, même en n'ayant pas suivi la formation, les enseignants en CMA ont opté pour des stratégies similaires. Il y aurait donc des retombées plus larges de la formation qui proviendraient peut-être de l'accompagnement des conseillers pédagogiques, mais aussi, à la mise en place d'enseignants ressources, de journées rencontres entre enseignants en CMA, etc.

En ce qui concerne les collaborations professionnelles, la majorité des enseignants ne planifie pas avec leurs collègues en CMA (21/38), cependant ils semblent s'échanger du matériel pédagogique entre eux (21/38) ainsi que des stratégies d'intervention en CMA (24/38). Alors que la planification semble être une des retombées importantes de la formation en plus d'être une stratégie gagnante en CMA, les enseignants ne semblent pas réussir, probablement pour différentes raisons, à planifier en collaboration. Les distances



entre les écoles en milieu rural, la minorité des CMA en milieu urbain ou encore, la définition que les répondants ont donnée à la planification pourraient expliquer ce résultat.

### 3.1.3 Accompagnement des enseignants de CMA

Un des aspects que la recherche voulait documenter était celui de l'accompagnement offert aux enseignants en CMA. Cette recherche a permis d'établir des croisements entre l'aide que reçoivent les enseignants et l'aide qui est offerte par les directions d'école et les conseillers pédagogiques. Le tableau 6 présente les réponses de chacun des intervenants. Par rapport au soutien, les enseignants devaient répondre à des énoncés en cochant oui ou non. Les données entre parenthèses dans la colonne des enseignants révèlent le nombre d'entre eux qui ont répondu par l'affirmative à l'énoncé versus ceux qui ont répondu par la négative. Le nombre en caractère gras correspond à la majorité des enseignants.

Tableau 6 : Soutien offert aux enseignants en CMA

<b>Point de vue des enseignants</b> <i>(Nb d'enseignants ayant répondu oui /Nb d'enseignants ayant répondu non)</i>	<b>Point de vue des conseillers pédagogiques (CP) et des directions d'école (D)</b>
Je suis au courant de l'aide à laquelle j'ai droit en tant qu'enseignante en CMA <b>(33/5)</b> .	(D) Les enseignants reçoivent de l'aide à l'insertion professionnelle de la part des CS. (D) La commission scolaire réduit le nombre d'élèves dans les CMA ainsi que le nombre d'élèves en difficultés. (D) Je transfère les formations disponibles pour les enseignants en CMA (Gestion de classe, formations spécifiques à la CMA).
Je reçois du temps de libération supplémentaire en raison de ma CMA <b>(15/23)</b>	(CP) J'offre des formations supplémentaires. (D) Je prévois des libérations pour que les enseignants puissent planifier.
Je reçois de l'aide supplémentaire en raison de ma CMA <b>(16/22)</b> .	(D) Je mets à la disposition des enseignants davantage de matériel didactique (D) Je propose des ouvrages de référence (D) Je donne plus de soutien pour les classes du 1er cycle. (D) Je prévois l'embauche d'un enseignant lors des périodes des examens de fin d'année.
Je reçois l'aide d'un enseignant à temps partiel pour l'enseignement de certaines disciplines <b>(11/27)</b> .	(D) J'organise du soutien d'un autre enseignant pour l'enseignement de certaines matières.

Je reçois de l'aide supplémentaire à ce que j'aurais droit dans une classe ordinaire de la part de l'orthopédagogue (16/22).	(D) Je donne plus de soutien de la part de l'orthopédagogue.
Je reçois de l'aide supplémentaire à ce que j'aurais droit dans une classe ordinaire de la part de la technicienne en enseignement spécialisée (12/26).	Aucune réponse.
J'ai reçu une liste contenant les coordonnées d'enseignants ressources en CMA disponibles pour m'aider (10/28).	(D) Je prévois des rencontres d'enseignants en CMA par secteur.
J'ai droit à un montant d'argent supplémentaire pour m'acheter du matériel spécifique à la CMA (18/20).	(CP) Mise en disposition d'un budget de 2000\$ (achat de matériel, formation, planification) (D) Je débloque un budget spécifique pour la CMA. (D) La CS ajoute un budget pour l'achat de matériel pédagogique.
Je connais le nom du conseiller pédagogique pour les CMA (34/4).	Aucune réponse
J'ai reçu de l'aide pour ma CMA de la part du conseiller pédagogique de la commission scolaire (19/19).	(CP) J'accompagne les enseignants dans les écoles. (CP) Je mets en place deux journées d'accompagnement. (CP) J'organise 4 journées de libération (2 journées avec le CP et 2 journées pour se rencontrer entre enseignants) (CP) J'organise des rencontres entre enseignants. (CP) J'utilise le portail de la CS pour transmettre l'information aux enseignants. (D) Les besoins en CMA sont mieux pris en compte qu'avant. (D) La CS prévoit des journées durant lesquelles les enseignants peuvent échanger. (D) Le portail met à disposition des ressources spécifiques pour la CMA. (D) J'organise des rencontres avec les CP.

La quasi totalité des enseignants se disent au courant de l'aide à laquelle ils ont droit en CMA (33/38 enseignants). Cependant, il semblerait que l'aide ne soit pas la même dans toutes les écoles. Ainsi, la majorité des enseignants ayant répondu au questionnaire n'aurait pas droit à de l'aide supplémentaire de la part de l'orthopédagogue, d'un technicien en éducation spécialisée ou encore d'un enseignant. Le même constat est effectué lorsqu'il est question d'un budget spécifique pour l'achat de matériel adapté ou encore pour des libérations. Dans les deux cas, il semblerait que le traitement diffère d'une école à une autre, d'une commission scolaire à une autre, comme l'indiquent les réponses des directions d'école. Il est intéressant de constater que 34 enseignants sur 38

connaissent le nom du conseiller pédagogique responsable du dossier de la CMA. Cela indique qu'ils savent à qui s'adresser en cas de besoins en plus de laisser supposer qu'ils l'ont peut-être côtoyé lors d'une formation.

### 3.1.4 Besoins spécifiques des enseignants en CMA

L'avant-dernière question abordait les besoins spécifiques des enseignants en CMA. Le tableau 7 rend compte des réponses de chacun des types d'intervenants.

Tableau 7 : Besoins spécifiques des enseignants en CMA

Intervenants	Besoins spécifiques
<b>Besoins spécifiques mentionnés par les trois types d'intervenants</b>	Temps pour planifier Temps pour s'assurer de respecter les contenus de la progression des apprentissages et du PFEQ Soutien d'un enseignant ou de l'orthopédagogue pour certaines disciplines Soutien pour la préparation et la passation des évaluations de fin d'année. Libérations pour permettre aux enseignants en CMA de se rencontrer entre eux pour échanger et planifier
<b>Besoins spécifiques mentionnés par les enseignants et les directions d'école</b>	Soutien de la TES Soutien d'un enseignant en mathématique Pistes supplémentaires pour l'enseignement en CMA Accompagnement pédagogique dès septembre Accompagnement soutenu lors des premières années d'enseignement
<b>Besoins spécifiques mentionnés par les enseignants et les conseillers pédagogiques</b>	Pistes pour gérer les différences entre les élèves

<b>Besoins spécifiques mentionnés uniquement par les enseignants</b>	Soutien d'un enseignant pour l'univers social Planification globale de l'enseignement des mathématiques Soutien d'un enseignant en français Planification selon un matériel adapté à la CMA Livres de littérature jeunesse pour la bibliothèque de la classe Démystification de la CMA en milieu urbain Soutien de stagiaires pour l'enseignement des mathématiques Aide pour planifier l'univers social Pistes de corrections en écriture (en contexte CMA) Pistes pour adapter la feuille de leçons aux deux degrés Planification annuelle en français Matériel pédagogique en sciences Projets clés en main (CS Beauce-Etchemin)
<b>Soutien mentionné uniquement par les directions d'école</b>	Soutien en gestion de classe Soutien financier pour acheter du matériel Développement d'approches pédagogiques visant l'autonomie de l'élève Temps pour s'appropriier les SAE Réduction du nombre d'élèves dans les CMA Réalisation d'au moins un stage en CMA Stabilité du personnel enseignant dans les écoles pour permettre une continuité d'au moins 2 ans
<b>Soutien mentionné uniquement par les conseillers pédagogiques</b>	Développement des compétences en différenciation Augmentation du budget alloué à ce type de classe

L'analyse des besoins exprimés dans ce tableau permet de faire quelques constats. Un premier constat met en évidence que des solutions existent pour répondre à des besoins spécifiques et qu'elles sont effectives dans certaines écoles. Des libérations pour planifier ou échanger et du soutien de l'orthopédagogue ou d'un enseignant ne sont que quelques exemples de solutions faciles à mettre en place dans la mesure où un budget est prévu à cet effet. Par rapport aux besoins de planifications globales, des conseillers pédagogiques ont travaillé en collaboration avec des enseignants en CMA pour planifier les contenus en mathématique et en français. Il suffirait donc de faire circuler les outils pour que les enseignants en CMA puissent en bénéficier plus largement.

Le fait que la plupart des réponses à ces besoins ne peuvent être mises en place uniquement par les enseignants constitue un deuxième constat relatif aux besoins exprimés. Ceux-ci dépendent du budget alloué aux CMA par la commission scolaire

(libérations, budgets, achat de livres, enseignant supplémentaire, etc.). Par ailleurs, les problèmes de stabilité des CMA en milieu urbain exprimés par les enseignants et les directions d'école sont réels. Il existe un écart important entre la vision de la CMA en milieu urbain et celle en milieu rural. En milieu urbain, la présence de CMA d'année en année dans une école pourrait améliorer la vision générale de ce type de classes. Cette continuité pourrait également profiter au travail des enseignants. Finalement, un dernier constat qui se dégage se situe au niveau du rôle primordial que jouent les conseillers pédagogiques responsables du dossier CMA en début d'année scolaire.

### *3.1.5 Besoins de formation des enseignants en CMA*

La dernière question du questionnaire abordait les besoins de formation pour les enseignants en CMA. Le tableau 8 présente les besoins de formation exprimés par les enseignants, les conseillers pédagogiques et les directions d'école.

Tableau 8 : Besoins de formation des enseignants de CMA

<b>Intervenants</b>	<b>Besoins de formation</b>
<b>Point de vue des trois types d'intervenants</b>	Formation sur la planification globale en CMA Formation sur la gestion de classe en CMA Formation axée sur des stratégies, des situations d'apprentissages et du matériel facilitant l'enseignement en CMA
<b>Point de vue des enseignants et des directions d'école</b>	Formation sur les pratiques innovantes Formation sur l'évaluation en CMA
<b>Point de vue des enseignants et des conseillers pédagogiques</b>	Mise en place de journée favorisant les échanges entre les enseignants en CMA Formation sur les compétences et les contenus disciplinaires du PFEQ (dans le but de mieux différencier) Formation sur l'enseignement de l'univers social en CMA
<b>Point de vue uniquement des enseignants</b>	Formation axée sur la création de matériel pour la CMA Formation visant l'enseignement collectif en CMA Formation pour l'enseignement stratégique Formation sur « Les 5 au quotidien » Formation sur les difficultés d'apprentissage Formation sur l'utilisation du tableau blanc interactif Formation sur la différenciation pédagogique Accompagnement supplémentaire

<b>Point de vue uniquement des directions d'école</b>	Formation sur la collaboration école-famille
---	--

Dans l'ensemble, les besoins de formation rejoignent celles qui pourraient être proposées à tous les enseignants comme les formations axées sur des approches pédagogiques spécifiques (l'enseignement stratégique, « Les 5 au quotidien », etc.), bien que ces formations ne soient pas spécifiques à la CMA. D'autres formations peuvent être assurées par différents acteurs, dont les conseillers pédagogiques, telles que les formations visant spécifiquement l'intervention éducative en CMA (planification globale, gestion de classe, stratégies d'enseignement, etc.). Notons à cet effet qu'un programme court a été spécialement conçu par trois constituantes du réseau de l'Université du Québec, soit l'UQAC, l'UQAT et l'UQO<sup>1</sup> (Programme court de 2<sup>e</sup> cycle sur l'intervention dans les petites écoles et les classes multiâges en réseau). Ce programme court est offert à distance et requiert de l'étudiant une présence par ordinateur. En regroupant des enseignants de toutes les régions du Québec, ce programme répond entre autres au besoin d'échange professionnel exprimé par les enseignants tout en abordant des questions spécifiques à l'intervention éducative, telles qu'évoquées précédemment.

### **3.2 Spécificités des commissions scolaires**

Les résultats ont révélé des spécificités à chacune des commissions scolaires de la région et il importe de les mettre au jour. Nous croyons que le portrait actuel de la situation des classes multiâges dans la région ne serait complet sans que les particularités des différents milieux ne soient mises en évidence. Ainsi, les stratégies gagnantes mises en place dans les milieux par chaque commission scolaire sont présentées. Finalement, quelques pistes de développement sont également proposées à la lumière de commentaires ou de suggestions qui ont été formulés par les répondants.

---

<sup>1</sup> UQAC : Université du Québec à Chicoutimi  
 UQAT : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue  
 UQO : Université du Québec en Outaouais

### *3.2.1 Commission scolaire des Rives-du-Saguenay*

Les enseignants en CMA de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay soulignent l'intérêt des planifications annuelles en mathématique et en français qui ont été créées par les conseillers pédagogiques. Ces planifications leur permettent, dès le départ, d'organiser les contenus afin de pouvoir enseigner collectivement le plus souvent. Les enseignants apprécient particulièrement l'accompagnement efficace du conseiller pédagogique responsable du dossier CMA. Finalement, la mise en place d'un budget de 2000\$ pour l'achat de matériel, pour la formation et pour la planification semble être essentielle aux yeux des enseignants en CMA.

Quelques pistes de développement ont été suggérées par les enseignants en CMA. Même si l'accompagnement du conseiller pédagogique est très apprécié, les enseignants souhaiteraient avoir des formations visant davantage des espaces de collaboration entre les enseignants, et ce, dans le but de favoriser le réseautage. À ce propos, une liste des enseignants ressources gagnerait à être diffusée dès le mois d'août afin qu'ils puissent prendre contact entre eux rapidement. Un tel réseautage leur permettrait, dès le début de l'année scolaire, de se doter d'une planification commune, d'obtenir des outils essentiels pour la CMA (guides, sites Internet, planifications adaptées, etc.). De plus, cela leur permettrait d'être informés des ressources humaines auxquelles ils ont droit, mais également, d'être en mesure de rassurer les parents d'élèves qui sont inquiets face à la CMA.

Par ailleurs, le questionnaire soulevait le besoin de temps pour planifier. Alors que certains enseignants semblent au courant des ressources et de l'aide supplémentaire auxquelles ils ont droit, d'autres semblent ne pas avoir reçu l'information. Il pourrait être intéressant d'intégrer au site de la commission scolaire un document ciblant l'aide à laquelle ont droit les enseignants en CMA.

### *3.2.2 Commission scolaire de la Jonquière*

Du côté de la commission scolaire de la Jonquière, les enseignants en CMA identifient la liste des enseignants ressources en CMA comme étant aidante. Ils peuvent s’y référer en début d’année ou lorsqu’ils en ont besoin. Ils ont également soulevé l’accompagnement efficace de la part du conseiller pédagogique qui propose des formations sous forme d’échanges de pratiques entre enseignants en CMA. Ce type de formation semble être non seulement apprécié, mais également une nécessité pour le développement professionnel des enseignants. Finalement, les enseignants de cette commission scolaire ont eu accès à une formation sur l’évaluation des apprentissages en CMA. Rappelons que l’évaluation des apprentissages en CMA fait partie d’un des besoins de formation identifiés par les répondants des quatre commissions scolaires.

Afin de poursuivre le développement de l’intervention éducative en CMA, voici quelques pistes suggérées par les enseignants et pouvant être mises en place par les différents intervenants de la commission scolaire. Même si des formations visant les échanges entre enseignants sont déjà mises en place dans cette commission scolaire, il serait intéressant de développer davantage d’espaces de collaboration entre les enseignants, et ce, dans le but de favoriser le réseautage dès le début de l’année scolaire.

Finalement, les enseignants demandent également des périodes de libération supplémentaires pour planifier. Alors que certains enseignants sont au courant des ressources et de l’aide supplémentaire auxquelles ils ont droit, d’autres semblent ne pas en avoir été informés. La diffusion de cette information par le biais du site Internet de la commission scolaire pourrait être une avenue à explorer. Il serait pertinent que, dès le début de l’année scolaire, le conseiller pédagogique propose aux enseignants des outils de planification propres à la CMA puisque ceux-ci pourraient leur permettre d’organiser les contenus de façon plus efficace.



### *3.2.3 Commission scolaire du Lac-Saint-Jean*

À la commission scolaire du Lac-Saint-Jean, les enseignants en CMA soulignent l'importance de la trousse de démarrage contenant, entre autres, la liste des enseignants ressources en CMA. Le comité mis en place pour créer les macroplanifications et choisir des SAE adaptées à ce contexte semble également être une force de cette commission scolaire.

Quelques pistes de développement émergent des réponses formulées par les enseignants en CMA. Dans un premier temps, il est essentiel de s'assurer que les informations relatives aux quatre journées de formation, à la trousse de démarrage, à l'aide supplémentaire, aux libérations allouées aux enseignants en CMA, circulent auprès de tous les enseignants en CMA, notamment, auprès de ceux qui en sont à leurs premières expériences. Ces informations doivent leur parvenir dès le début de l'année scolaire afin qu'ils puissent s'organiser très rapidement par rapport à la planification, à la collaboration avec d'autres enseignants, à la recherche d'outils essentiels en CMA, etc. Par ailleurs, l'accompagnement du conseiller pédagogique et la distribution des outils de planification en début d'année sont deux aspects primordiaux pour les enseignants.

### *3.2.4 Commission scolaire du Pays-des-Bleuets*

Les enseignants en CMA de la Commission scolaire du Pays-des-Bleuets soulignent l'intérêt de la trousse de démarrage qui est distribuée en début d'année par les conseillers pédagogiques. Elle leur permet d'avoir accès rapidement à des enseignants ressources, aux services offerts dans les écoles et aux conseillers pédagogiques. Pour un enseignant débutant en CMA, cette trousse est essentielle afin qu'il puisse s'organiser le plus rapidement possible.

Les quatre journées de formation proposées par la commission scolaire sont également très appréciées et doivent être maintenues dans la forme actuelle (deux jours avec le conseiller pédagogique et deux jours entre enseignants en CMA). D'une part, ces

jours permettent aux enseignants de recevoir l'information nécessaire de la part du conseiller pédagogique (outils de planification, ressources, stratégies, etc.) et d'autre part, de créer des réseaux essentiels entre enseignants en CMA. Finalement, le comité mis sur pied pour créer des macroplanifications, mais aussi pour sélectionner des SAE adaptées aux CMA, fait partie des forces soulevées par les enseignants de cette commission scolaire. Par ailleurs, l'accompagnement du conseiller pédagogique et la distribution des outils de planifications en début d'année sont deux aspects primordiaux pour les enseignants.

#### **4. Interprétation et discussion des résultats**

Cette section est consacrée à l'interprétation des résultats ainsi qu'à leur discussion au regard d'écrits scientifiques et professionnels. Ainsi seront interprétés et discutés les résultats relatifs aux retombées du volet formation du projet réalisé en 2008-2009 en termes de planification, d'utilisation du matériel pédagogique et les collaborations professionnelles, d'accompagnement des enseignants en CMA ainsi que de leurs besoins spécifiques et de formation.

##### **4.1 Retombées du projet réalisé en 2008-2009**

D'entrée de jeu, notons que seulement 12 enseignants des 38 répondants ont participé au projet en 2008-2009. Cette situation pourrait être expliquée en partie par les différents mouvements de personnel puisque ces classes sont généralement sous la responsabilité de ceux qui en sont à la phase d'insertion dans la profession (Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec, 2003). Ainsi, il est légitime de penser que dès qu'ils en auront la possibilité, plusieurs d'entre eux choisiront d'enseigner dans une classe à un seul degré.

De ces 12 enseignants, huit ont évoqué des retombées attribuées à leur participation au projet. Bien que ce nombre puisse paraître peu élevé, il importe de mentionner que les enseignants ont modifié leur planification en se détachant des

manuels didactiques au profit d'une planification plus globale. Ils ne séparent plus d'emblée les contenus d'apprentissage selon les degrés qui composent le groupe et ils utilisent plutôt des stratégies qui leur permettent une gestion plus inclusive de la classe. Ces modifications apportées par les enseignants rejoignent les pratiques qui ont été déterminantes pour deux enseignantes de premier cycle ayant choisi d'enseigner en CMA (Lajeunesse, Fournier, & Archambault, 2004) tout en s'ajoutant aux témoignages exprimés par des enseignantes lors de nos rencontres.

Les autres enseignants ne ciblent aucun changement particulier. Deux hypothèses peuvent être formulées face à ce constat. La première hypothèse amène à penser que ces enseignants déployaient, avant la formation, des stratégies réputées pour leur efficacité en CMA telles que la planification adaptée à ce contexte, une utilisation repensée du matériel pédagogique et l'enseignement collectif. La seconde hypothèse porte à croire que ces enseignants ne considéraient pas les stratégies issues de la formation comme aidantes pour leur contexte.

#### **4.2 Planification, utilisation du matériel pédagogique et collaborations professionnelles**

La planification est un élément essentiel au bon fonctionnement de la classe, mais elle revêt un caractère particulier en CMA. En effet, il semble qu'une planification de qualité favorise un sentiment de confiance des enseignants intervenant dans un tel contexte éducatif (Couture *et al.*, 2008).

Il est intéressant de constater que les enseignants (36/38) planifient en regroupant les contenus pour permettre un enseignement collectif, ce qui constitue une stratégie d'intervention efficace en classe multiâge. À ce propos, Lataille-Démoré (2007) rapporte que les travaux de différents chercheurs mettent en évidence le fait que les enseignants en CMA gagnent à : enseigner au groupe-classe, favoriser l'enseignement explicite et mettre à profit l'apprentissage coopératif et le tutorat. Par ailleurs, les résultats indiquent également que bon nombre d'enseignants (26/38) planifient à partir du

matériel didactique, ce qui porte à croire que la situation serait planifiée en premier lieu plutôt que le contenu des apprentissages. Comme l'explique Couture et Monney (2011), cette confusion entre la planification des apprentissages et la planification des situations peut amplifier la lourdeur de la tâche.

La grande majorité des enseignants utilise un seul matériel avec tous les élèves pour l'enseignement du français (27), de l'univers social (26) et de la science et de la technologie (31). Il semble que ces domaines disciplinaires puissent être rassembleurs contrairement à la mathématique où 23 enseignants affirment avoir recours à un matériel didactique pour chaque degré scolaire, ce qui laisse comprendre qu'ils auraient recours à un enseignement en alternance pour cette discipline. Bacon (2011) soutient que la planification effectuée en fonction du matériel didactique constitue une piste d'explication à ce constat. Qui plus est, l'enseignement en alternance entraîne un travail en surface puisqu'il faut procéder rapidement afin de s'occuper des élèves de chaque degré scolaire. En outre, ce mode de fonctionnement isole les élèves en ne mettant pas à profit la richesse des expériences de chacun (Lataille-Démoré, 2007). Pour contrer cette situation problématique, il est suggéré de planifier en regroupant les apprentissages qui peuvent rassembler tous les élèves de la classe autour d'une situation commune en s'appuyant sur le contenu du *Programme de formation de l'école québécoise* [PFÉQ] (MEQ, 2001) plutôt que sur le matériel didactique (Bacon, 2011).

Enfin, une des retombées significatives du volet formation réalisé en 2008-2009 se situe au niveau des collaborations professionnelles. En effet, les enseignants soutiennent avoir créé de nouveaux liens et cela n'est certainement pas étranger aux modifications apportées par les conseillères pédagogiques à leurs modalités d'accompagnement. Cela rejoint les préoccupations de Rioux-Dolan (2004) qui affirme que les enseignants ont besoin que des moyens soient mis en place pour les aider à se développer, tant individuellement que collectivement.

### **4.3 Accompagnement des enseignants en CMA**

Tel que mentionné précédemment, l'accompagnement prend appui sur le partage d'expertise (Rioux-Dolan, 2004) et les échanges professionnels entre enseignants. Plus les enseignants seront en réseau, plus il sera facile pour eux d'intervenir en CMA. En complément, les 4 journées de formation mises en place par les CP des CS semblent être une option très appréciée des enseignants. Par ailleurs, la difficulté d'enseigner en CMA concerne souvent les nouveaux enseignants qui voient dans la CMA une sorte d'anomalie. En axant la formation et l'accompagnement de ces jeunes enseignants selon la formule d'échange et de partage d'expertise, il est possible de démystifier la CMA et ainsi, de leur inspirer confiance. Des formations bien ciblées peuvent aussi alimenter ces échanges. Il s'agit là d'une des retombées importantes du volet formation de la recherche mis sur pieds en 2008-2009.

### **4.4 Besoins spécifiques des enseignants en CMA**

Les besoins identifiés par les enseignants et les directions d'école concernent surtout l'apport de soutien en classe de différents intervenants (orthopédagogue, enseignant, technicien en éducation spécialisé) et l'augmentation du temps de planification. Certains des répondants ont déjà accès au soutien ainsi qu'à du temps de libération supplémentaire. Il est donc possible de trouver un équilibre pour faciliter l'intervention en CMA. Notons également que ces besoins spécifiques sont identiques à ceux observés dans les deux premières phases du projet menées entre 2006 et 2009. Ces deux aspects sont donc primordiaux aux yeux des enseignants en CMA, mais aussi à ceux des directions d'école et des conseillers pédagogiques.

### **4.5 Besoins de formation des enseignants en CMA**

Il n'est pas étonnant de constater le besoin de formation relative à la création de matériel spécifique à la CMA puisque, comme le constate Monney (2009), pour bon nombre d'enseignants, la gestion du matériel pédagogique constitue une source

importante de difficultés dans ce contexte pédagogique. Planifier des contenus d'apprentissages communs à partir du *PFÉQ*, varier l'utilisation du matériel didactique, recourir aux TIC et à la littérature jeunesse, intégrer du matériel de manipulation et des jeux éducatifs, etc. sont des avenues intéressantes pour remédier à cette situation problématique (Monney, 2009).

La planification en CMA et l'enseignement collectif figurent également parmi les besoins de formation exprimés par les enseignants. Or, il y a fort à parier qu'en revoyant la façon de planifier, cela aura des répercussions sur les regroupements privilégiés ainsi que sur le choix et l'utilisation du matériel pédagogique comme ce fut le cas pour les enseignants qui ont participé au projet en 2008-2009.

Finalement, afin d'assurer le développement professionnel des enseignants en CMA, le modèle de la communauté d'apprentissages s'avère intéressant pour répondre aux besoins de formation en permettant des échanges entre enseignants comme le suggèrent Couture et *al.* (soumis). Cette structure permet à la fois d'accompagner les enseignants et de répondre à leurs besoins de formation. Toutefois, pour éviter que de telles communautés d'apprentissage ne se limitent qu'à du partage de pratique (Fullan, 2006; Hamos, Kathleen, Bergin, Maki, Perez, Prival, Rainey, Rowell & Vanderputten, 2009), des formations ponctuelles peuvent contribuer à répondre à des questions spécifiques tout en s'adressant aux groupes d'enseignants qui en ressentent le besoin, dont les nouveaux dans la profession ou dans la CMA. Notons que le partage d'expertise ne se limite pas aux enseignants, mais qu'il interpelle tous les acteurs concernés par la question. Le rôle des conseillers pédagogiques est d'ailleurs primordial à cet égard, ce qu'appuient les résultats de ce bilan.

### **Conclusion**

Les retombées d'un projet de recherche et de formation sont souvent difficiles à saisir. En effet, l'impact sur les pratiques des enseignants se cache parfois dans de petits détails qui, au fil du temps, font toute la différence. Il serait donc surprenant de faire le

constat de grandes transformations dans le prolongement d'un seul projet, le changement étant aussi dépendant du temps que l'on y accorde. De plus, le bilan dressé ici n'est que partiel si l'on considère le nombre de répondants par rapport au nombre de participants au projet. Malgré ces limites, des indicateurs très précis d'ajustements de pratique (Savoie-Zajc, 2005) et de pistes de développement se confirment à travers ce bilan des retombées. En effet, la question de la planification paraît centrale pour que l'intervention éducative soit efficace en classe multiâge. Cette question met en perspective différentes possibilités d'utilisation du matériel disponible afin de le mettre au service du programme plutôt que l'inverse. Des questions d'approches pédagogiques et de gestion de classe prennent aussi toute leur importance dans le contexte de la classe multiâge.

Enfin, se pose la question des conditions à mettre en place afin que des échanges professionnels féconds puissent se faire entre enseignants et autres ressources. Ces questions ont le mérite de donner des cibles précises en matière de formation et d'accompagnement des enseignants. Certaines ont déjà fait l'objet de développement pour favoriser le transfert de connaissances auprès des enseignants, dans l'écriture d'un guide rédigé à leur intention (Couture et Thériault, 2001).

La prochaine étape serait peut-être d'entrer au cœur de ces questions pour construire, avec les enseignants, des exemples de planification et de situations qui répondent à leur contexte de travail. La mise en partage de tels exemples contribueraient nécessairement à faire avancer la réflexion sur l'utilisation du matériel et des ressources disponibles pour la classe. Finalement, cette mise en partage s'inscrit naturellement dans le prolongement de la nécessité d'établir des collaborations professionnelles où chacun contribue selon son expertise. C'est donc dans ce même esprit de collaboration que nous partageons aujourd'hui le bilan de nos réalisations collectives avec toute notre reconnaissance pour la confiance dont nous a fait preuve le milieu scolaire régional.

## Références

- Bacon, L. (2011). Vivre l'activité mathématique en classe multiâge. Dans C. Couture et P. Thériault (Dir.) *La classe multiâge d'aujourd'hui. Enseigner et apprendre en classes cycle ou intercycle* (pp. 97-118) Anjou : Éditions CEC.
- Couture, C. (2009). Mouvements démographiques et classes multiâges : une réalité à gérer. *Vie pédagogique*, numéro 151. Récupéré le 20 octobre 2010 sur le site de la revue : <http://www.mels.gouv.qc.ca>
- Couture, C. & Charest, M. (2004). Pistes pour un accompagnement fructueux. Dans M. L'Hostie et L-P. Boucher (Dir.). *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques* (pp.179-185).
- Couture, C. & Monney, N. (2011). Planifier et organiser l'apprentissage en classe multiâge. Dans C. Couture et P. Thériault (Dir.) *La classe multiâge d'aujourd'hui. Enseigner et apprendre en classes cycle ou intercycle* (pp. 35-50) Anjou : Éditions CEC.
- Couture, C., Allaire, S., Thériault, P., Doucet, M., Cody, N., & Monney, N. (2008). *L'intervention en classe multiâge: des pratiques à découvrir. Pistes d'intervention issues de la pratique d'enseignantes du Saguenay-Lac-Saint-Jean.* . Chicoutimi: GRIR.
- Couture, C., Allaire, S., Thériault, P., & Monney, N. (2007). L'intervention éducative en classe multiâge : Des pratiques à découvrir... *Vie pédagogique*, 145.
- Couture, C., Monney, N., Allaire, S., Cody, N., Doucet, M., & Thériault, P. (2011). Intervenir en classe multiâge : stratégies issues de la pratique d'enseignantes du primaire. *Revue Recherche Éducation*, 1.
- Couture, C., Monney, N., Thériault, P., Allaire, S., & Doucet, M. (soumis). Enseigner en classe multiâge : enquête sur les besoins de développement professionnel et d'accompagnement d'enseignants du primaire, *Revue des sciences de l'éducation XX*.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (2003). *Les groupes à plus d'une année d'étude. Étude qualitative.* Québec : FSE.
- Fullan, M. (2006). Leading Professional Learning. *School Administrator*, 63(10).
- Hamos, J.E., Kathleen, B., Bergin, B., Maki, D.P., Perez, L.C., Prival, J.T., Rainey, D.Y., Rowell, G.H. & Vanderputten, E. (2009). Opening the Classroom Door : Professional Learning Communities II the Math and Science Partnership Program. *Science educator*, 18(2), 14-24.
- Lajeunesse, C., Fournier, M., & Archambault, J. (2004). La classe multiâge par choix. *Vie pédagogique*, 132 septembre-octobre, pp.51-53
- Lataille-Démoré, D. (2007). *Enseigner dans une classe à années multiples. Faire la différence... de la recherche à la pratique.* Monographie n° 9 (pp.1-4).
- Lemire, N., Souffez, K., & Laurendeau, M-C. (2009). *Animer un processus de transfert des connaissances : Bilan des connaissances et outil d'animation.* Québec : Institut national de santé publique.
- Monney, N. (2009). *L'utilisation du matériel pédagogique en classe multiâge.* Mémoire de maîtrise non publié. Université du Québec à Chicoutimi.



- Mulryan-Kyne, C. (2007). The préparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 501-514.
- Pellerin, G. (2011). Le contexte scolaire et les enjeux éducatifs de la classe multiâge. Dans C. Couture et P. Thériault (Dir.), *La classe multiâge d'aujourd'hui : Enseigner et apprendre dans une classe cycle* (pp.1-12). Anjou : Les éditions CEC inc.
- Rioux-Dolan, M. (2004). L'accompagnement du personnel enseignant : enjeux et défis dans le contexte de la réforme. Dans M. L'Hostie et L-P. Boucher (Dir.). *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques* (pp.13-30).
- Savoie-Zajc, L. (2005). «Soutenir l'émergence de communauté d'apprentissage au sein de communautés de pratique ou les défis de l'accompagnement au changement», dans L. Sauvé, I. Orellana et É. Van Steenberghe (dir.), *Éducation et environnement: un croisement de savoirs*, Montréal, Les cahiers scientifiques de l'ACFAS, (pp. 63-75).
- Van der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

## **Annexes**

Questionnaires