

UNIVERSITE DU QUEBEC
EN ABITIBI-TEMISCAMINGUE

CONCEPTUALISATION D'UNE DEMARCHE DE GESTION
DES ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE
DANS UNE CLASSE MULTIPROGRAMME

PAR
MONIQUE CHOQUETTE



RAPPORT DE RECHERCHE PRESENTE EN VUE DE L'OBTENTION
DE LA MAITRISE EN EDUCATION

NOVEMBRE 1989



BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

AVANT-PROPOS

On ne saurait transformer une pratique pédagogique du jour au lendemain. Beaucoup de temps, de volonté et d'énergie sont nécessaires à cette transformation. Nous croyons que toute transformation est intimement liée à la conscience que l'on a de ses propres gestes pédagogiques et à l'analyse que l'on peut en faire.

Notre expérience d'enseignement ainsi que la recherche que nous présentons ont permis l'articulation d'une démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage qui soit, nous osons l'espérer, facilitante pour l'enseignante en situation de pratique.

Le soutien de personnes compétentes dans notre entourage fut indispensable pour mener à terme cette démarche. Nos remerciements vont à Madame Gisèle Maheux pour sa disponibilité toujours avenante, sa sagesse et son soutien constant à nos travaux. Elle fut un guide particulièrement apprécié tout au long de cette recherche. Une pensée de gratitude va à M. Jules Lord, coordonnateur de l'enseignement, pour sa disponibilité et son apport lors de la rédaction finale. Il nous a fait gracieusement profiter de ses observations éclairées et de ses avis compétents.

Finalement, nous devons rendre hommage à M. Jean-Guy Laroche et à nos filles, Josée et France, qui ont accepté bien des contraintes imposées durant ces années d'études. Ils ont accepté mes angoisses, ma nervosité et mes absences. Nous les en remercions profondément.

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS	i
TABLE DES MATIERES	ii
LISTE DES TABLEAUX	iv
BIBLIOGRAPHIE	vi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I : <u>La problématique</u>	9
I. Les programmes-cadres	9
A. L'institutionnalisation des programmes-cadres	11
B. Impact dans la pratique de l'enseignante en classe multiprogramme	12
II. La recherche d'une solution par la Commission scolaire	14
A. Le regroupement des apprentissages à la commission scolaire Abitibi	15
B. Impact sur la pratique de l'enseignante en classe multiprogramme	16
C. Problèmes rencontrés par les enseignantes	19
CHAPITRE II : <u>Cadre de référence</u>	27
I. Des croyances pédagogiques et des éléments théoriques	27
A. Fondements généraux	29
B. Apprentissage et démarche d'apprentissage	30
C. Ressources éducatives disponibles .	33
D. Pratique de l'enseignement	40
II. Des concepts opérationnels	47
A. Le choix des objectifs	48
B. Les moyens d'atteindre les objectifs	53
C. Les façons de vérifier l'atteinte des objectifs	75
CHAPITRE III : <u>La méthodologie</u>	94
I. Le but de la recherche	95
II. L'approche retenue	95
III. Les étapes de la recherche	97
A. La cueillette des données	97
B. Le choix des activités observées...	101

C.	L'analyse des données	103
D.	La reformulation du concept de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage	109
IV.	Le contexte de la recherche	111
A.	Le contexte général de la recherche	111
B.	Le contexte particulier de la gestion de la classe	113
C.	Le double rôle d'enseignante et de chercheur	116
CHAPITRE IV : <u>Présentation et analyse des résultats..</u>		119
I.	Le choix des objectifs	120
A.	Objectifs de l'ordre de la croissance	123
B.	Objectifs de l'ordre des habiletés.	123
C.	Objectifs de l'ordre de la connaissance	127
D.	Constatations	131
II.	Le choix des moyens d'atteindre les objectifs	134
A.	Les activités d'apprentissage	135
B.	Les stratégies d'enseignement	137
C.	L'organisation de l'environnement..	142
III.	Le choix des façons de vérifier l'atteinte des objectifs	149
A.	Le quoi évaluer	151
B.	Le comment évaluer	153
C.	Le quand évaluer	156
D.	Les décisions	159
CHAPITRE V : <u>La conceptualisation de la démarche de gestion des activités d'enseignement- apprentissage dans une classe.....</u>		165
I.	Un processus dynamique	166
II.	Le choix des objectifs	168
III.	Les moyens d'atteindre les objectifs	170
A.	Les activités d'apprentissage	171
B.	Les stratégies d'enseignement	172
C.	L'organisation de l'environnement..	176
IV.	Les façons de vérifier l'atteinte des objectifs	181
A.	Le quoi évaluer	182
B.	Le comment évaluer	183
C.	Le quand évaluer	185
D.	Les décisions	186
CONCLUSION		194
ANNEXES		xii

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Carte de l'évaluation.....	79
Tableau 2	L'évaluation sommative et l'évaluation formative.....	87
Tableau 3	Illustration de la structure conceptuelle	106
Tableau 4	Exemple de fiche servant à l'analyse de contenu des grilles d'observation.....	109
Tableau 5	Tableau de programmation.....	114
Tableau 6	Les objectifs classifiés selon les trois ordres d'objectifs pour les vingt et une activités observées.....	122
Tableau 7	Tableau comparatif du taux de représentativité des objectifs de l'ordre des habiletés, de la connaissance et de la croissance.....	132
Tableau 8	Disciplines touchées dans les vingt et une activités observées.....	136
Tableau 9	Stratégies d'enseignement privilégiées au regard de l'intégration des matières lors des activités observées.....	139
Tableau 10	Stratégies d'enseignement utilisées tenant compte de distinctions dans l'intégration lors des 21 activités observées.....	141
Tableau 11	L'organisation de l'environnement mis en oeuvre lors des 21 activités observées..	150
Tableau 12	Tableau comparatif du taux de représentativité du quoi, du comment et du quand évaluer dans les 21 activités observées.	158
Tableau 13	Façons utilisées pour vérifier l'atteinte des objectifs lors des vingt et une activités observées.....	163
Tableau 14	Interrelation entre les trois concepts fondamentaux de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage..	168

Tableau	15	Premier concept de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage	170
Tableau	16	Stratégies d'enseignement ou modes d'organisation de l'enseignement privilégiés dans la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage.....	175
Tableau	17	Deuxième concept de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage	180
Tableau	18	Troisième concept de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage	190
Tableau	19	Outil pédagogique pour une démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage dans la classe.....	192 193
Tableau	20	Grille taxonomique de Bloom.....	xvi
Tableau	21	Exemple d'utilisation de la grille taxonomique	xvii
Tableau	22	Organisation d'une séquence d'objectifs en fonction d'un cycle	xviii
Tableau	23	Regroupement d'objectifs à partir d'un concept similaire	xix
Tableau	24	Démarche d'intégration horizontale des objectifs	xx
Tableau	25	Regroupement d'objectifs à partir d'un contenu similaire	xxii
Tableau	26	Exemple de fiche "verte" pour le premier concept	xxvii
Tableau	27	Exemple de fiches "jaunes" pour le deuxième concept	xxviii
Tableau	28	Exemple de fiches "saumon" pour le troisième concept	xxix

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages cités en référence

- ANGERS, Pierre et BOUCHARD, Colette, L'activité éducative, une théorie, une pratique. La mise en oeuvre du projet d'intégration, Bellarmin, Montréal, 1984, 130p..
- AUDISIO, Gabriel et BECHET, Robert, Interdisciplinarité: une expérience, Paris, ed. Cedic, 1980, 174p..
- BANY, Mary A., et JOHNSON, Lois V., Conduite et animation de de la classe, Dunod, Paris, 1985, 312p..
- BERGERON, PILON, PLANTE, ST-HILAIRE, L'aménagement de la classe en pédagogie ouverte, cahier no 6 de la collection "Outils pour une pédagogie ouverte", Editions NHP, Québec, 1985, 66p..
- BERTRAND, Yves et VALOIS, Paul, Les options en éducation, 2^e édition, revue et corrigée, Gouvernement du Québec, 1982, 191p..
- BLOOM, Benjamin S., et al., Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome I, domaine cognitif. Traduit de l'américain par: LAVALLEE, Marcel. Taxonomy of Educational Objectives, 1956. Montréal, Education Nouvelle, 1969, 232p..
- BOYER, Jean-Yves, "Pour une approche fonctionnelle de l'intégration des matières au primaire", Revue des sciences de l'Education, Vol. IX no 03, 1983.
- BUONO, Nicolas, Epistémologie des relations interdisciplinaires, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1976, 132p..
- BURTON, Françoise et ROUSSEAU, Romain, La planification et l'évaluation des apprentissages, les Éditions Saint-Yves, inc., 1987, 224p..
- CHOQUETTE, Monique, "Une pratique axée sur des thèmes", revue Vie Pédagogique, numéro 29, mars 1984.
- COMITE POUR LE MAINTIEN DE L'ECOLE DE GUYENNES, Projet éducatif pour le maintien de l'école, Guyennes: (sans éditeur), mars 1979, 16p..

- COMITE REGIONAL D'INTEGRATION DES MATIERES (CRIM), Outil facilitant l'intégration des matières au primaire, Rouyn: (sans éditeur), novembre 1983, 29p..
- COMMISSION SCOLAIRE ABITIBI, Bulletin descriptif des apprentissages, 4^e année, La Sarre: (sans éditeur), 1987-1988.
- COMMISSION SCOLAIRE ABITIBI, Le regroupement des apprentissages, Projet no 79-37, rapport d'étape, mai 1981, 34p..
- COMMISSION SCOLAIRE ABITIBI, formule no 2, document du plan de recherche: Le regroupement des apprentissages, présenté au ministère de l'Éducation, mai 1981.
- COMMISSION SCOLAIRE ABITIBI, Projet de recherche d'un modèle d'organisation pédagogique pour l'organisation des écoles à faible densité, La Sarre: (sans éditeur), mai 1976.
- DECROLY, Ovide, La fonction de globalisation et l'enseignement, Bruxelles, Editions Desoer, 1965, 58p..
- DE FLANDRES, Charles, LUSIGNAN, Guy, THIBERT, Gilles, Compte-rendu du projet d'intégration des didactiques pour une intégration des matières, avec un groupe d'étudiants de 2^e année du baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire de L'UQAM. Conférence donnée lors des journées d'étude du module préscolaire-primaire de L'UQAM, mai 1983.
- DE FLANDRES, Charles, "Une démarche de résolution de problèmes", revue Liaisons, vol. 10 no 2, 1986.
- DE LANDSHEERE, Gilbert, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Presses de l'Université de France, 1979, 338p..
- DESLAURIERS, Jean-Pierre, Les méthodes de la recherche qualitative, Presses de l'Université du Québec, 1987, 153p..
- DESROCHERS-BRAZEAU, Aline, Le système planétaire, guide pédagogique interdisciplinaire, 5^e primaire, Mont-St-Hilaire éd. La lignée, 1984, 84p..
- DESROCHERS-BRAZEAU, "Une approche intégrée des apprentissages à l'école", revue Vie Pédagogique, no 3, 1979.
- DEWEY, John, The Child and the Curriculum; and the school and the society, Chicago, Un. of Chicago Press, 1956.
- FONTAINE, France, Dossier sur l'évaluation, Service pédagogique, Université de Montréal, 1979, 138p..

- FREINET, Célestin, Pour l'école du peuple, Editions François Maspéro, Paris, 1969.
- FOULQUIE, Paul, Dictionnaire de la langue pédagogique, Presses Universitaires de France, 1971, 492p..
- GAGNE, Robert M., Les principes fondamentaux de l'apprentissage, application à l'enseignement, Les Editions HRW Ltée, Montréal, 1976, 148p..
- GARNEAU, Jean et LARIVERY, Michelle, L'auto-développement: psychothérapie dans la vie quotidienne, Ressources en Développement Inc., Québec, 332p..
- GAUDET, Johanne, La conceptualisation de sa pratique éducative d'enseignante à l'élémentaire, Rapport de recherche en maîtrise en éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn, 1988, 123p..
- GODBOUT, Ghislain, "La gestion des classes multi-âges", revue Vie Pédagogique, numéro 13, juin 1981.
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC, L'apprentissage, l'enseignement et les nouveaux programmes d'études, Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, 1984, 46p..
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC, L'enseignement primaire et secondaire au Québec, Québec: Ministère de l'Éducation, Service général des communications, 1977, 147p..
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Programme d'étude, primaire, français Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, 1979, 334p..
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Programme d'étude, primaire, mathématiques, Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, 1980, 45p..
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Programme d'étude, primaire, sciences humaines, Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, 1981 62p..
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Programme d'étude, primaire, sciences de la nature, Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, 1980, 42p..
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Réflexion sur la notation, la consignation et la transmission des résultats scolaires d'évaluation formative et d'évaluation sommative, Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, 1983, 71p..

- GOYETTE, Gabriel et LESSARD-HEBERT, Michelle, La recherche-action, ses fonctions, ses fondements et son instrumentation, Presses de l'Université du Québec, 1987, 204p..
- GOYETTE, VILLENEUVE, NEZET-SEGUIN, Recherche-action et perfectionnement des enseignants, Bilan d'une expérience, Presses de l'Université du Québec, 1984, 237p..
- GUILFORD, J.P., Progress in the Discovery of Intellectual Factors, dans Widening Horizons in Creativity, Utah, John Wiley & Sons, 1964, 466p..
- HARROW, Anita J., Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 3, domaine psychomoteur. Traduit de l'américain par: LAVALLEE, Marcel. A Taxonomy of the Psychomotor Domain. A Guide for Developing Behavioral Objectives, 1972. Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 1977, 125p..
- KARPINSKI, A., et coll., L'interdisciplinarité, Montréal, Bureau de la recherche, Université de Montréal, 1970, 57p..
- KRATHWOHL, Davil R., et BLOOM, Benjamin S., MASIA, Bertram B., Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 2, domaine affectif. Traduit de l'américain par: LAVALLEE, Marcel. Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook II: Affective Domain, 1964. Montréal, Education Nouvelle, 1979, 231p..
- LEGENDRE, Renald, Une éducation...à éduquer, Editions France-Québec, Montréal, 1979, 310p..
- LUCIER, Pierre, L'interdisciplinarité au primaire et au secondaire: contribution à la compréhension des enjeux et à l'identification de voies d'action, Conférence donnée au Congrès pédagogique interdisciplinaire, Montréal, 23 mai 1986.
- MAHEUX, Jeanne, La petite école primaire en milieu rural, thèse de doctorat, Université de Montréal, décembre 1983, 329p..
- MAHEUX, Jeanne, Les difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples, Québec: Direction générale du développement pédagogique, collection SREP, 1981, 137p..
- MEIRIEU, Philippe, L'école mode d'emploi, des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée, Editions ESF, Paris, 1985, 174p..

- PALMADE, Guy, Interdisciplinarité et idéologie, Paris, ed. Anthropos, 1977, 291p..
- PAQUETTE, Claude, Vers une pratique de la pédagogie ouverte, Editions NHP, Québec, 1976, 220p..
- PARE, André, Créativité et Pédagogie ouverte, volume II, Créativité et Apprentissages, Editions NHP, Québec, 1977, 319p..
- RESWEBER, Jean-Paul, La méthode interdisciplinaire, Paris, Presses de l'Université de France, 1981, 175p..
- TARDIF, Henri et VEILLETTE, Marcel, "Pour une plus grande rationalité à l'école élémentaire. Première partie: La planification", revue L'école coopérative, no 15, octobre, 1971.
- TAYLOR, C.W., Be Talent Developers...as well as knowledge dispensers, Today's Education...NEA Journal, 1968.
- TAYLOR, C.W., Multiple Talent Approach, A teaching approach in which most students can be above average, dans The instructor., 1968, p.61-68.
- TAYLOR, C.W., Talent Awareness Training dans The instructor, 1969, p.61-68.
- TREMBLAY, Marc-Adélar, Initiation à la recherche dans les sciences humaines, McGray-Hill, Montréal, 1968, 425p..

Ouvrages utilisés et non cités

- BEAULIEU, G. et MAHEUX, J., Contribution du centre universitaire à la solution des problèmes reliés à la dispensation des services éducatifs dans les milieux à faible densité de population, Rouyn: Fonds Institutionnel de la Recherche du CEUOQ, Octobre 1977, 83p..
- COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL (CECM), La classe combinée, concept à la réalité, document de travail, Service des Etudes, juin 1983, 57p..
- COMMISSION SCOLAIRE D'AMOS, Situation des enseignants des groupes multi-âges, Amos: étude réalisée dans le cadre du programme SOPPEC, mai 1979, 86p..

DEWEY, John, L'école et l'enfant, traduction française, Editions Delachaux et Niestlé, Suisse, 1962.

GAULIN, Alfred et CAYOUEPTE, Adrienne, Dossier de presse: "Histoire de l'école de Mont-Brun", proposé par Gisèle Maheux, dans le cadre du projet de recherche: Les pratiques éducatives en milieu rural: des pratiques à définir. Rouyn: (sans éditeur). Non daté.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Le français dans les classes à divisions multiples (classes multiprogrammes), Guide d'organisation et d'activités, Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, 1984, 59p..

MAHEUX, Jeanne, Les petites écoles, Conférence prononcée lors du Colloque sur les petites écoles tenu à Tadoussac, Octobre, 1987.

INTRODUCTION

Au cours de la décennie de 1970, la situation scolaire du Québec se transforme profondément en raison d'un double changement démographique: l'exode rural et la dénatalité. L'exode rural est associé à l'exploitation des ressources naturelles qui favorisent une poussée industrielle liée à leur transformation; l'industrialisation de la société québécoise suscite alors un mouvement d'urbanisation dans tout le Québec. De plus, un fort mouvement de dénatalité accompagne le passage d'un Québec agricole à un Québec industriel. "L'évolution de la taille de la famille, l'accès des femmes à l'éducation et au marché du travail, l'âge du mariage et l'espacement des naissances sont parmi les facteurs sociaux les plus cités."¹ Les effets de l'exode rural et de la dénatalité se combineront pour modifier la situation scolaire québécoise.

Même si le contexte change, les parents qui demeurent en milieu rural tiennent à maintenir l'école de village. En Abitibi-Témiscamingue, la problématique des milieux à faible densité de population, en raison de la conjugaison des effets

1. Maheux, Jeanne, La petite école primaire en milieu rural, thèse de doctorat, Université de Montréal, décembre 1983, p.54.

de l'exode et de la dénatalité, se pose de façon extrêmement aigüe. Cette situation a un impact majeur qui se manifeste dans des situations bien concrètes: Montbrun (1974), Guyennes (1979), Clerval (1976). Ces trois situations ont en commun la volonté des parents de maintenir l'école de village.

A Montbrun (1974), les parents résistent à la fermeture de leur école. Le ministère de l'Education intervient pour résoudre le conflit et demande à la Commission scolaire de maintenir l'école ouverte. Il annonce également la formation d'un groupe de travail sous la responsabilité de l'Office de planification et de développement du Québec (O.P.D.Q.). L'équipe de travail chargée de l'étude, appelée Comité de l'éducation, dépose son rapport en juin 1975. Ses travaux, qui se limitent à la région de l'Abitibi-Témiscamingue, "...mettent en lumière les difficultés pédagogiques rencontrées dans l'organisation des écoles en milieux faiblement peuplés."² Ces travaux mettent en évidence le double aspect du problème: la conceptualisation d'une approche pédagogique appropriée à la situation et la structuration d'activités d'apprentissage adaptées.

2. Idem., p.4.

A Guyennes (1979), la commission scolaire d'Amos décide de fermer l'école. Les parents se mobilisent et luttent durant plusieurs années pour le maintien de leur école. J.Maheux (1983) relève que les gens de Guyennes résistent à quatre reprises aux décisions de fermeture prises par la commission scolaire d'Amos et forcent cette dernière à décréter un moratoire de trois ans. Dans ce cas, les parents iront jusqu'à l'engagement d'un enseignant et à la prise en main de la gestion de leur école (Guyennes, 1979).

A Clerval (1976), la commission scolaire Abitibi, qui a alors plusieurs petites écoles sur son territoire, décide de s'attaquer au problème. Elle analyse la situation et fait état de la difficulté et de la complexité que présente l'organisation des services éducatifs dans des écoles à clientèle réduite. Le problème se pose à la fois au plan administratif et au plan pédagogique.

Au plan administratif, le manque de financement constitue une contrainte majeure et celle-ci a des effets directs sur la vie pédagogique. Ce manque de financement consiste en un manque à gagner pour l'entretien de bâtiments devenus trop grands. Il se traduit aussi par l'incapacité d'embaucher des enseignants spécialistes et par l'impossibilité de prévoir le regroupement des écoliers par âge chronologique, donc par degré scolaire (Maheux, J. 1981,

1983). La Commission scolaire s'adresse au ministère de l'Éducation pour trouver des pistes de solution à ce manque à gagner en matière de ressources humaines et matérielles.

Au plan pédagogique, la commission scolaire Abitibi convient que l'organisation des enseignements dans ces petites écoles doit différer du modèle conventionnel. Il apparaît requis de modifier l'approche pédagogique: on ne peut plus travailler avec la formule traditionnelle. Elle s'engage donc dans la recherche d'un modèle d'organisation pédagogique innovateur et adéquat pour les classes multiprogrammes.³ On entend par classe multiprogramme, un regroupement d'écoliers d'âges et de niveaux différents sous la responsabilité pédagogique d'une même enseignante.

Dans les trois cas cités précédemment, les parents refusent catégoriquement la fermeture de leur école, bien que la diminution dramatique de la clientèle amène la formation de classes multiprogrammes. Les efforts des intervenants locaux s'orientent dès lors vers la recherche de solutions aux difficultés de l'enseignement-apprentissage vécues dans ces petites écoles.

3. Office de la langue française, Avis de normalisation publiée à la Gazette officielle du Québec, le 20 août 1983, no 282. Cette expression remplace les expressions plus connues de classes à divisions multiples, classes multi-âges, classes combinées.

La recherche-action dont le présent rapport fait état, s'inscrit dans le contexte de recherches de solutions aux différents problèmes vécus par les praticiennes de l'enseignement dans les petites écoles. Ce rapport de recherche rend compte d'un effort de systématisation d'une dimension de notre expérience professionnelle d'enseignante-titulaire en classe multiprogramme pendant plus de quinze ans. Notre démarche s'inscrit à l'intérieur de la pratique éducative quotidienne et vise à instrumenter notre propre pratique éducative et aboutir à la formulation d'une démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage en classe multiprogramme. Le but de cette recherche-action consiste en la conceptualisation d'une démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage au regard de l'atteinte, par les écoliers, des objectifs des programmes d'études officiels du primaire.

Nous n'envisageons pas la généralisation d'un processus, mais plutôt la recherche d'une solution pertinente à l'acte d'enseigner, dans le contexte de la pratique éducative en classe multiprogramme. Toutefois, nous pensons que l'explicitation d'un tel processus, en plus d'améliorer notre propre acte d'enseigner, constituera une référence utile pour les autres titulaires de classes multiprogrammes.

Par ailleurs, une telle démarche peut s'avérer utile à l'enseignante-titulaire d'une classe à degré unique. En effet, l'enseignante-titulaire d'une classe à degré unique ou multiprogramme, vise à permettre à chaque écolier l'atteinte des objectifs terminaux des programmes d'études. Ceci suppose alors la gestion des activités d'enseignement-apprentissage en vue de l'atteinte de ces objectifs par les écoliers. L'enseignante en classe unique, tout comme l'enseignante en classe multiprogramme, a à gérer le fonctionnement de la classe, l'organisation de l'enseignement, son encadrement et celui de l'écolier. En d'autres mots, la gestion des activités d'enseignement-apprentissage est au coeur de l'acte d'enseigner de toute enseignante, qu'elle soit titulaire d'une classe unique ou multiprogramme.

Le premier chapitre, la problématique, met en évidence la complexité de l'enseignement en classe multiprogramme pour l'enseignante qui ne dispose pas d'outils pertinents de soutien. Cependant, celle-ci n'a pas une entière emprise sur toute la situation. Cette problématique s'inscrit dans un contexte politique et administratif, et, comme nous le verrons au chapitre un, dans un contexte pédagogique où certaines tentatives de solution sont entreprises. Notre implication dans ces tentatives de solution nous amènent à constater qu'il est possible de faire quelque chose; le

problème se pose dans le "comment faire" et génère la question de recherche: comment l'enseignante du primaire peut-elle gérer les activités d'enseignement-apprentissage dans une classe multiprogramme en vue de l'atteinte des objectifs tels que prescrits dans les programmes d'études officiels du primaire?

Dans le deuxième chapitre, le cadre de référence présente une façon de concevoir la solution à ce problème de gestion. La réponse est définie à partir des croyances pédagogiques et des éléments théoriques qui les fondent, et elle se poursuit par l'élaboration d'un concept de gestion des activités d'enseignement-apprentissage. L'élaboration du concept se fait en cours de pratique, ce qui en alimente la construction. Le cadre de référence est donc un premier essai de conceptualisation de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage en classe multiprogramme.

Dans le troisième chapitre, la méthodologie fait état de la démarche de recherche. De plus, elle présente une deuxième partie de la solution au problème par l'examen de la réalité. L'examen de la réalité se fait à l'aide d'une grille qui fournit les données nécessaires à une analyse qui conduit à une reformulation du concept de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage en classe

multiprogramme.

Les chapitres quatre et cinq présentent les résultats, soit une conceptualisation plus opérationnelle de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage en classe multiprogramme. Cette démarche est orientée vers l'atteinte des objectifs des programmes par les écoliers et comporte trois grandes dimensions interreliées, à savoir: le choix des objectifs, les moyens de les atteindre et les façons d'en vérifier l'atteinte. L'originalité de la démarche consiste, entre autres, dans le fait qu'elle rend possible l'intégration verticale et horizontale des objectifs d'apprentissage à atteindre par les écoliers. Cependant, cette démarche ne résout pas entièrement le problème de la complexité de l'acte d'enseigner. Elle soulève de nouvelles questions de recherche dont les investigations permettraient d'enrichir la pratique éducative.

CHAPITRE I

La problématique

L'enseignement en classe multiprogramme est une tâche complexe pour l'enseignante. De plus, l'absence d'outils de soutien permanents rend le travail d'organisation des activités d'enseignement-apprentissage difficile et trop souvent insatisfaisant. Avant d'aborder le coeur de cette problématique, il apparaît opportun de la situer dans son contexte plus large.

La situation démographique du Québec a évolué de façon importante au cours de la décennie des années 1970. Cette évolution amène une transformation majeure de la situation scolaire qui est lourde de conséquences au plan de l'organisation pédagogique. Le contexte démographique et ses incidences politiques et administratives évoluent, le contexte pédagogique également.

I. Les programmes-cadres

Au Québec, à compter de 1969, le ministère de l'Éducation émet un ensemble de programmes-cadres. Ces derniers viennent remplacer les contenus détaillés et

notionnels des programmes d'études des écoles élémentaires du Département de l'Instruction Publique qui prévalaient jusqu'alors. Les orientations des programmes-cadres sont plus larges, plus ouvertes; elles mettent l'accent sur la formation plutôt que sur l'information. Cependant, ces nouveaux programmes sont peu explicites en comparaison des programmes d'études précédents, très détaillés en termes de contenu.

Les programmes-cadres sont des balises générales pour orienter la pédagogie et l'enseignement au primaire sur des sentiers différents de ceux qui existaient déjà. "Ces programmes définissent à grands traits les objectifs fondamentaux de l'enseignement d'une matière et proposent diverses approches méthodologiques sans toutefois proposer de contenus détaillés."¹ Les programmes-cadres proposent des objectifs généraux centrés sur le développement intégral de l'écopier dans ses aspects cognitif, affectif, social, physique et spirituel (religieux ou moral). Ainsi, on veut donner à l'enseignement une orientation nouvelle qui assure à chacun les moyens de trouver dans l'activité pédagogique de l'école ce qui convient le mieux à ses intérêts et à ses aptitudes.

1. Service général des communications, L'enseignement primaire et secondaire au Québec, Québec: ministère de l'Éducation, 1977, p.21.

Il s'agit là d'un changement important dans l'orientation de l'instruction publique, centrée auparavant sur l'acquisition de notions.

A. L'institutionnalisation des programmes-cadres

Définis par le ministère de l'Education, les programmes-cadres sont ensuite institutionnalisés, au plan local, par les équipes d'enseignants-es et le personnel des services pédagogiques des commissions scolaires et des écoles.

On anticipe de développer toute une gamme d'outils: programmes-cadres, guides méthodologiques, programmes institutionnels, plans de cours. Institutionnaliser les programmes-cadres signifie pour les commissions scolaires de les expliciter en traduisant les objectifs généraux en objectifs spécifiques. La spécification des objectifs et l'explicitation des objectifs spécifiques se font en tenant compte des besoins inhérents au contexte socio-culturel et au regard des nouveaux objectifs poursuivis par l'école. En fait, l'objectif de cette démarche de décentralisation pédagogique consiste à laisser le soin aux éducateurs d'adapter les programmes aux ressources et aux besoins locaux. Ce faisant, on suppose que les commissions scolaires et les écoles sont prêtes à détailler ces programmes et disposent des ressources pour le faire.

En pratique, cette intention d'institutionnaliser les programmes-cadres se concrétise plus ou moins, puisqu'elle s'avère trop théorique. Il semble que seulement certaines commissions scolaires y parviennent en y investissant temps et énergie.

B. Impact dans la pratique de l'enseignement en classe multiprogramme

Les divers programmes institutionnalisés sont alors conçus par degré pour chacune des disciplines. Cette structure d'objectifs des programmes s'avère adéquate dans une situation où le regroupement des écoliers est effectué par classe d'enseignement et où la grille-horaire est uniforme pour toutes les classes d'un même niveau. A chaque enseignante d'une école, un seul groupe âge ou degré et à chaque écolier, un nombre donné de minutes dans une discipline donnée. Les enseignantes retrouvent une grande latitude quant au contenu et aux stratégies qu'elles entendent privilégier.

La mise en application d'une telle grille-horaire permet à chaque écolier de recevoir le nombre de minutes d'enseignement dans chacune des disciplines à l'horaire. Cette façon d'élaborer les programmes semble répondre aux modes d'organisation des classes d'enseignement de la 1^{re} à

la 6^e année. Vers la fin des années soixante, la très grande majorité des écoles sont en mesure d'organiser leur enseignement de cette façon. Cependant, au cours de la décennie de 1970, la situation scolaire se transforme profondément en raison des modifications de la société québécoise énoncées précédemment. Ceci amène la formation de classes multiprogrammes dans les écoles à clientèle réduite.

En effet, les objectifs étant généraux, les enseignantes ont une grande liberté quant au contenu qu'elles détaillent comme bon leur semble et aux méthodes et aux stratégies d'enseignement qu'elles utilisent. Cependant ces avantages posent aussi des difficultés. Les enseignantes se retrouvent quelquefois démunies face à une situation où elles ne disposent pas de programmes d'enseignement bien définis, d'objectifs terminaux précis, de certaines indications méthodologiques pertinentes et d'outils pédagogiques adaptés. L'institutionnalisation des programmes-cadres par discipline et par niveau ne répond pas aux besoins du personnel enseignant oeuvrant dans les classes multiprogrammes. Cette façon d'élaborer les programmes correspond aux groupes-niveaux mais ne répond pas aux besoins des enseignantes des classes multiprogrammes.

II. La recherche d'une solution par la Commission scolaire

Nous venons de voir l'évolution de la situation au niveau du Québec. Maintenant nous allons regarder une tentative de solution menée par la commission scolaire Abitibi, à qui le problème se pose de façon aigüe en raison du nombre de petites écoles sous sa responsabilité. Il faut rappeler que la commission scolaire Abitibi décide de maintenir ouverte la dernière école de village, ce qui amène la formation de classes multiprogrammes sur son territoire. A la Commission scolaire, l'institutionnalisation des programmes-cadres, telle que décrite précédemment, se fait de la même façon que dans les autres commissions scolaires du Québec et les premiers efforts se portent d'abord sur le français et la mathématique.

Cependant, dès 1975-76 par le projet Clerval, la commission scolaire Abitibi s'interroge sur les facteurs qui devraient servir à la prise de décision quant à la fermeture de la dernière école de village. Elle veut vérifier si ce sont des raisons administratives ou des raisons pédagogiques qui motivent la fermeture d'école. En effet, l'étude révèle que les raisons administratives prévalent dans cette prise de décision. Par la suite, la Commission scolaire conduit une étude (1979-83) qui se veut une mise en opération du modèle d'organisation pédagogique ressorti du projet Clerval.

Il lui faut envisager une solution qui soit satisfaisante pour le développement de l'écolier et pour la tâche de l'enseignante.

A. Le regroupement des apprentissages à la commission scolaire Abitibi

La commission scolaire Abitibi tente d'apporter une solution à la problématique de ses petites écoles en menant une étude qui s'échelonne de 1979 à 1983. L'étude Le regroupement des apprentissages est conduite par une équipe composée de cadres, de professionnels, d'enseignantes de la Commission scolaire et de deux consultants externes. L'axe de recherche retenu par la Commission scolaire est le suivant:

...réaménager les contenus véhiculés en fonction de la situation vécue par le maître et ses élèves tout en laissant à l'école la latitude nécessaire afin d'établir ses propres₂ stratégies dans l'atteinte des objectifs fixés.²

L'hypothèse de travail qui découle de cet axe est énoncée comme suit: "...le regroupement des apprentissages dans la classe à degrés multiples en facilite la gestion et permet aux élèves d'atteindre l'ensemble des objectifs des programmes d'études"³. Cette hypothèse de travail se déploie

3. Cette hypothèse de travail est tirée d'un document non publié et disponible à la commission scolaire Abitibi dans le cadre d'une recherche-action. Commission scolaire Abitibi, Le regroupement des apprentissages, projet no 79-37, rapport d'étape, mai 1981, p.32.

dans une séquence d'objectifs qui circonscrivent le terrain sur lequel l'équipe de recherche de la Commission scolaire entend mettre ses énergies pour la réalisation du projet.

Ces objectifs sont les suivants:

- .identifier les apprentissages souhaités;
- .regrouper les objectifs d'apprentissage à partir de divers principes de regroupement;
- .concrétiser différents modes d'organisation de la classe en fonction des regroupements effectués;
- .développer des instruments diagnostiques utilisables dans une classe à degrés multiples;
- .concrétiser diverses modalités de mesure et d'évaluation⁴ relatives à la classe à degrés multiples.

Les travaux de la commission scolaire Abitibi ont une influence sur la pratique de l'enseignante en classe multiprogramme. Ils permettent de poser en termes plus opérationnels la question de regroupement des apprentissages dans une classe multiprogramme. Le lecteur trouvera à l'annexe 1, le détail des objectifs de cette étude.

B. Impact sur la pratique de l'enseignante en classe multiprogramme

L'étude conduite par la commission scolaire Abitibi contribue à la prise de conscience et à l'expression des

4. Idem., p.5.

éléments problématiques de la pratique de l'enseignement dans la classe multiprogramme. Toutefois, elle n'apporte pas de propositions opérationnelles pertinentes pour la pratique de l'enseignante quant aux stratégies d'enseignement. En fait, cette étude permet d'identifier les objectifs d'apprentissage dans la plupart des disciplines, de regrouper certains objectifs d'apprentissage, de développer des activités qui intègrent plusieurs objectifs dans un thème ou centre d'intérêt. Cette étude dégage certaines voix de solution au problème de la classe multiprogramme mais ne le règle pas complètement.

L'identification des apprentissages souhaités, en termes d'objectifs, s'avère alors une étape requise en raison de l'absence de programmes détaillés. Ces objectifs spécifiques sont, dans le contexte actuel, clairement définis et précisés dans les programmes d'études en vigueur. Il reste à en gérer pertinemment l'usage en tenant compte des exigences de la classe multiprogramme.

Le deuxième objectif de cette étude, confirme l'hypothèse de travail de départ. Le regroupement des apprentissages dans la classe multiprogramme facilite la gestion des activités d'enseignement-apprentissage et l'atteinte de l'ensemble des objectifs des programmes d'études par les écoliers. Cependant, cette gestion requiert

de l'enseignante un nombre important d'habiletés dont elle n'a pas l'habitude.

En effet, il reste à trouver le "comment-faire" général qui soit transférable à n'importe quelle situation de classement d'écopiers. Le problème se pose dans la réalité quotidienne où les objectifs des programmes sont obligatoires et où les classements d'écopiers sont souvent différents d'une année à l'autre. Il est donc nécessaire de développer une façon "économique", en terme de temps et d'espace, de faire ces regroupements d'objectifs. Il faut donc réaménager le programme en fonction de la classe multiprogramme, ce qui rend possible l'atteinte des objectifs de façon simultanée.

Les travaux réalisés en relation du troisième objectif de cette étude, fournissent une piste intéressante d'organisation de l'enseignement. Le problème se pose en terme de gestion. Comment gérer ce mode d'organisation en vue de l'atteinte des objectifs visés dans les programmes d'études?

Les deux derniers objectifs de cette étude qui concernent la mesure et l'évaluation n'ont pas été développés. Ils font partie intégrante de la gestion des activités d'enseignement-apprentissage qui inclut un système cohérent d'évaluation. Lorsque le problème de gestion des

activités d'enseignement-apprentissage dans la classe sera résolu, le problème de l'évaluation qui fait partie intégrante de ce processus, le sera également.

Les travaux de la commission scolaire Abitibi fournissent certains éléments de solution aux difficultés rencontrées par l'enseignante-titulaire de la classe multiprogramme. Cependant, ils demeurent des difficultés très actuelles. Du point de vue de la pratique, elles concernent l'atteinte, par les écoliers, des objectifs des programmes d'études du primaire.

C. Problèmes rencontrés par les enseignantes

Cette réalité objective de la classe multiprogramme consiste en la présence d'un groupe formé d'écoliers de plus d'un degré scolaire, dans la même salle de classe et sous la responsabilité de la même titulaire. Cette réalité a un impact important sur la pratique dans l'enseignement. Les enseignantes titulaires de classes multiprogrammes se retrouvent alors face à des difficultés importantes de gestion de la classe. L'étude de J. Maheux (1981), effectuée auprès de 93 enseignants de niveau primaire de cinq commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue, met en évidence trois grands groupes de difficultés: le fonctionnement de la classe, l'organisation de l'enseignement et l'encadrement de l'écolier et de l'enseignante.

1. Difficultés de l'ordre du fonctionnement de la classe

Dans une classe composée de deux niveaux, les difficultés de fonctionnement concernent la planification et l'aménagement d'un horaire d'activités pour chacun des niveaux, pour les deux niveaux intégrés ou pour les écoliers qui travaillent seuls lorsque l'enseignante travaille avec ceux de l'autre niveau. Ces difficultés de fonctionnement de la classe concernent aussi les rythmes et les styles d'apprentissage de chacun des écoliers des deux niveaux, de même qu'à l'individualisation de l'enseignement.

2. Difficultés de l'ordre de l'organisation de l'enseignement

Les difficultés de l'organisation de l'enseignement s'appliquent au fait que la plupart des instruments pédagogiques et l'ensemble des programmes du ministère de l'Education sont construits de façon cloisonnée, en fonction de la classe à degré unique et par discipline. Selon un tel fonctionnement, où les objectifs des programmes sont regroupés par discipline, le cheminement a tendance à être linéaire. La progression de l'enseignement tend à respecter un rythme moyen, prédéterminé par des périodes d'évaluation. Ce mode de fonctionnement peut s'avérer adéquat dans une classe à degré unique mais ne convient pas à la classe multiprogramme.

Globalement, dans une situation de classe multiprogramme, il devient pratiquement impossible de respecter la grille-horaire normale et donc d'assurer les enseignements requis à chaque écolier du groupe selon le temps proposé à l'horaire. La thèse de Jeanne Maheux (1983) soulève la problématique du temps et décrit ainsi la situation:

Dans une classe à degrés multiples, le temps total de présence en classe des degrés réunis correspond au temps prévu pour chacun des degrés dans la grille-horaire. En conséquence, le respect des temps minima proposés pour chacune des disciplines est irréalisable dans le contexte d'une classe à degrés multiples. Les grilles-horaires à la disposition de l'enseignant sont conçues pour l'enseignement d'une classe à degré unique. Il lui est extrêmement difficile de réaménager ces grilles-horaires en fonction de la présence simultanée de deux degrés académiques, c'est-à-dire de "condenser"⁵ en un temps réel de présence, le temps suggéré.

Dans un tel contexte, l'enseignante est placée en situation d'explorer l'interdisciplinarité comme avenue possible pour assurer une meilleure organisation de son enseignement et une gestion plus réaliste du temps. La mise en oeuvre d'un projet d'intégration des activités dans la classe, qui tienne compte des objectifs des programmes, constitue une deuxième difficulté importante de l'organisation de l'enseignement.

5. Maheux, Jeanne, La petite école primaire en milieu rural, thèse de doctorat, Université de Montréal, décembre 1983, p.172.

3. Difficultés de l'ordre de l'encadrement de l'écolier et de l'enseignante

Les difficultés de l'encadrement de l'écolier tiennent à la complexité d'habituer l'écolier à s'auto-discipliner et à prendre en charge sa formation. Il incombe à l'enseignante de respecter les rythmes et les styles d'apprentissage de chacun, de venir en aide aux écoliers en difficulté et de fournir des activités d'enrichissement aux écoliers plus doués.

Par ailleurs, les enseignantes des classes multiprogrammes se retrouvent isolées lors des journées de planification et d'évaluation. Le contenu de ces journées est d'abord conçu pour répondre aux besoins de la majorité, soit les enseignantes de classe unique. Les difficultés d'encadrement résident aussi dans le manque d'animation et de soutien pédagogiques adaptés à la situation des enseignantes des classes multiprogrammes.

Les difficultés énoncées ci-haut, à savoir: difficultés de l'ordre du fonctionnement de la classe, difficultés de l'ordre de l'organisation de l'enseignement, difficultés de l'ordre de l'encadrement de l'écolier et de l'enseignante sont-elles propres à la pratique de l'enseignement en classe multiprogramme? A l'exception du dernier point soulevé, soit la pertinence des journées pédagogiques, le défi de

l'enseignement dans la classe à degré unique ne se rapprocherait-il pas de celui de l'enseignement dans la classe multiprogramme? En somme, du point de vue de l'enseignante-titulaire d'une classe unique ou multiprogramme, la problématique se pose comme un problème de gestion des activités d'enseignement-apprentissage. En fait, ces difficultés qui deviennent bien aigües en situation de la classe multiprogramme se posent aussi dans les classes à degré unique.

Dans n'importe quelle classe, incluant la classe à degré unique et la classe multiprogramme, les écoliers se distinguent au plan personnel et présentent des rythmes et des styles d'apprentissage différents. De plus, la planification des activités d'enseignement-apprentissage qui tienne compte des intérêts et des besoins du groupe, la préparation du matériel et la planification de l'évaluation ajoutent à la complexité de la pratique éducative dans une classe.

Que ce soit en classe unique ou en classe multiprogramme, l'enseignante qui veut permettre à chaque écolier l'atteinte des objectifs terminaux des programmes d'études, doit gérer le fonctionnement de la classe, l'organisation de son enseignement, son encadrement et celui de l'écolier. Elle assume la responsabilité de la gestion

des activités d'enseignement-apprentissage dans sa classe en vue de l'atteinte des objectifs tels que prescrits dans les programmes d'études du primaire. Ce qui distingue la classe à degré unique de la classe multiprogramme, c'est le nombre de niveaux; le problème demeure le même.

5. Difficultés spécifiques à la pratique de l'enseignement en classe multiprogramme

La réalité de l'enseignement en classe multiprogramme présente une plus grande complexité qu'en classe à degré unique. Cette complexité a trait à la gestion des activités d'un plus grand nombre de programmes à enseigner, à plus d'un groupe-âge et dans un même cadre temporel. D'une part, nous connaissons les difficultés rencontrées par les enseignantes à partir de deux sources principales: J. Maheux (1983) et, l'analyse de l'évolution de notre pratique d'enseignante-titulaire en classe multiprogramme. D'autre part, l'étude conduite par la commission scolaire Abitibi pose le problème et dégage certaines voix de solution. Mais qu'en est-il de la problématique immédiate de la pratique de l'enseignement dans la classe multiprogramme, où des groupes d'écoliers d'âges différents présentent, tout comme en classe à degré unique, des rythmes et des styles d'apprentissage variés?

Il apparaît requis de développer une démarche appropriée d'organisation de l'enseignement et des apprentissages. Pour ce faire, il est nécessaire de créer un cadre scolaire offrant à l'enseignante et aux écoliers une certaine souplesse et une certaine part d'initiative dans l'organisation et la mise au point du travail. Il est également nécessaire de préciser les modes d'organisation et de gestion de l'enseignement-apprentissage de manière telle, que cet environnement facilite les interventions de l'enseignante et stimule l'apprentissage chez l'écolier. Il faut donc maintenant circonscrire et définir les actions constitutives de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage.

En résumé, l'évolution de la situation démographique de l'Abitibi-Témiscamingue a intensifié la formation de classes multiprogrammes. Les tentatives de solution au problème que pose la gestion des activités d'enseignement-apprentissage dans ces types de classes n'ont pas donné des résultats tout à fait appropriés. Parmi ces études, celle conduite par la commission scolaire Abitibi, qui a impliqué notre participation à temps plein pour une année et la participation occasionnelle de trois autres enseignantes, n'a pas apporté pleinement réponses aux besoins inhérents à la situation de pratique quotidienne. Peu importe le mode de classement des écoliers, que ce soit en classe unique ou en

classe multiprogramme, si nous considérons la responsabilité de l'enseignante dans l'atteinte des objectifs des programmes d'études par les écoliers, il demeure un "manque à combler" qui réfère à la gestion des activités d'enseignement-apprentissage en situation de pratique.

Comme la responsabilité de l'atteinte des objectifs par les écoliers revient toujours à l'enseignante, cette situation complexe engendre et amène la question de recherche suivante: **Comment l'enseignante du primaire peut-elle gérer les activités d'enseignement-apprentissage dans une classe multiprogramme en vue de l'atteinte des objectifs tels que prescrits dans les programmes d'études officiels du primaire?**

CHAPITRE II

Cadre de référence

La problématique met en évidence la complexité de la gestion des activités d'enseignement-apprentissage en classe multiprogramme et, de là, la nécessité de rechercher une solution pertinente pour l'enseignante en situation de pratique. Le cadre de référence proposé présente une façon de concevoir une piste de solution à ce problème.

La solution recherchée repose sur des croyances pédagogiques et des éléments théoriques qui les précisent. En même temps, cette recherche de solution est intimement liée à la situation de pratique. La conceptualisation de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage en classe multiprogramme s'y alimente, s'y développe et s'y construit.

I. Des croyances pédagogiques et des éléments théoriques

Le problème de la gestion des activités d'enseignement-apprentissage en classe multiprogramme, est un problème qui incombe entièrement à l'enseignante, toute

seule, face à sa pratique. Il s'agit pour elle d'une situation d'inconfort dont l'amélioration exige une conscience de ses gestes quotidiens et du sens qu'ils portent, influencés qu'ils sont par ses croyances pédagogiques. Il apparaît alors pertinent de reprendre la totalité de notre gestuelle, de l'analyser sous différents éclairages, d'en comprendre le sens profond, et de trouver, avec l'aide d'auteurs pertinents, ce qui est nécessaire pour expliciter la théorie que nous avons intériorisée. La pratique quotidienne et son analyse systématique donnent accès à cette théorie implicite.

C'est au moment de l'analyse que les éléments théoriques interviennent pour éclairer la réalité et mettre en évidence certains aspects de celle-ci. L'existence de ces éléments théoriques vient jouer sur la perception même de la réalité. Il nous semble important de connaître ces éléments et d'être en mesure de choisir ceux qui sont susceptibles de nous aider à agir sur le quotidien. Ces croyances pédagogiques et ces éléments théoriques concernent: 1) les fondements généraux; 2) l'apprentissage et la démarche d'apprentissage; 3) les ressources éducatives disponibles: les programmes d'études, les objectifs, la situation d'apprentissage, le matériel didactique et l'évaluation; 4) la pratique de l'enseignement vue à travers l'acte d'enseigner, le rôle de l'enseignante et la planification en tant qu'action principale de la

gestion.

A. Fondements généraux

Notre conception de la gestion des activités d'enseignement-apprentissage trouve appui dans le courant humaniste institutionnel en éducation dont traite Bertrand et Valois (1982). Ainsi, la gestion des activités d'enseignement-apprentissage dans une classe multiprogramme prend en considération le développement de la personne et le respect des différences individuelles, l'économie et la qualité des apprentissages de même que la mise en place de projets collectifs et individuels.

Nous croyons qu'il y a avantage à organiser la classe de manière à ce que cet environnement soit stimulant et facilite les interventions de l'enseignante en vue de l'atteinte des objectifs par les écoliers. Donner à chacun la possibilité de s'exprimer, de révéler ses caractéristiques individuelles, voilà la base sur laquelle construire notre plan d'action. Une telle option intègre nécessairement une conception de l'apprentissage et de la démarche d'apprentissage qui soit en accord avec ces fondements généraux.

B. Apprentissage et démarche d'apprentissage

Considérons sommairement l'un des termes de base de l'éducation: l'apprentissage. Nous croyons que l'apprentissage s'inscrit au nombre des phénomènes fondamentaux de l'éducation. La conception de l'apprentissage à laquelle nous nous rallions a déjà été présentée par le ministère de l'Éducation. L'écolier est vu comme sujet d'une démarche dont le résultat se manifeste au plan du comportement.

L'apprentissage est un processus de croissance et de changement vécu par l'élève, impliquant l'utilisation de ses ressources internes en interaction avec l'environnement. Comme démarche, l'apprentissage renvoie à l'acte d'apprendre dont le changement de comportement¹ n'est que l'aboutissement ou l'indice.

Cette conception de l'apprentissage reprend le discours de deux courants distincts de pensée: le courant humaniste et le courant behavioriste. Ces deux écoles de pensée, qui s'opposent au niveau théorique, trouvent toutes deux leur place dans un cadre de référence pour la pratique, là où les problèmes se posent.

1. Gouvernement du Québec, L'apprentissage, l'enseignement et les nouveaux programmes d'études, Québec: Ministère de l'éducation, Direction générale du développement pédagogique, 1984, p.9.

La conception de l'apprentissage énoncée plus haut rejoint celle de Paquette (1976) qui l'exprime en ces termes: "L'apprentissage se définit donc comme une prise de conscience idiosyncratique de plus en plus articulée des relations existantes dans un environnement pertinent."² André Paré (1977) abonde dans le même sens lorsqu'il dit qu'"...apprendre c'est essentiellement changer, se transformer et devenir autre sous l'influence du milieu".³

A l'instar de Paré (1977) et Meirieu (1985), Garneau (1979) soutient que le traitement de l'information est la base d'un processus d'apprentissage. Il considère que la construction de la connaissance se manifeste à travers la démarche d'apprentissage de l'écolier. Garneau (1979) présente une approche qui s'appuie sur la pédagogie "psychologisante". Le fondement de ce courant est centré sur le développement personnel en tant qu'objectif. Cet objectif permet à l'écolier de devenir de plus en plus responsable de son existence par le fait qu'il fait appel à ses propres ressources individuelles pour résoudre ses problèmes.

2. Paquette, Claude, Vers une pratique de la pédagogie ouverte, Editions NHP, Québec, 1976, p.54.

3. Paré, André, Créativité et Pédagogie ouverte, volume II, Créativité et Apprentissage, Editions NHP, Québec, 1977, p.21.

Le rôle de l'enseignement consiste donc à favoriser une démarche où l'élève s'implique et devient actif dans son apprentissage en vue de l'atteinte des objectifs des programmes d'études.

Par ailleurs, Gagné (1976), qui appartient à l'école de pensée behavioriste, met le focus sur le développement des apprentissages plutôt que sur le développement personnel de l'élève. Il ajoute aussi que pour favoriser l'apprentissage, l'enseignante planifie son enseignement en fonction de la compréhension de la démarche de l'élève. Meirieu (1985) va dans le même sens à l'exception que théoriquement, ses fondements sont issus davantage du courant humaniste. Il demeure que les modèles proposés par ces deux auteurs supposent que l'enseignante oriente ses interventions de telle façon que l'élève entre en interaction avec son environnement et puisse faire des choix qui facilitent son apprentissage et le rendent responsable de sa démarche.

Tout comme Paré (1977), Meirieu (1985) et Garneau (1979), nous croyons que l'apprentissage implique un rôle actif de la part de l'élève; pour cela, il s'engage dans une situation authentique d'expérience à laquelle il s'intéresse pour elle-même et qui lui permet de développer ses talents.

La réalisation de cette démarche d'apprentissage exige la disponibilité de ressources éducatives pertinentes. Ces ressources éducatives constituent l'infrastructure pédagogique de la classe.

C. Ressources éducatives disponibles

Les ressources éducatives disponibles sont: les programmes d'études, les objectifs, la situation d'apprentissage, le matériel didactique et l'évaluation. Selon Legendre (1979), ces ressources constituent l'infrastructure pédagogique à la disposition des enseignantes et des écoliers. Elle contribue au succès de l'apprentissage en mettant à la disposition de l'éducateur les outils nécessaires à l'accomplissement de sa tâche.

Par analogie, l'infrastructure pédagogique est le coffre d'outils de l'éducateur où tous les éléments ont des fonctions particulières et où chacun existe en fonction d'une tâche globale à accomplir, au même titre que⁴ la trousse du menuisier, du plombier ou du médecin.

Toujours selon Legendre (1979), la finalité de cette infrastructure pédagogique consiste à permettre aux écoliers de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personne

4. Legendre, Renald, Une éducation...à éduquer, Editions France-Québec, Montréal, 1979, p.76.

autonome et créatrice et de se préparer à leur rôle de citoyen. Les ressources éducatives consistent donc en une infrastructure pédagogique à définir.

1. Les programmes d'études

L'ensemble des programmes d'études constitue une des ressources éducatives dont disposent les enseignantes. Ces programmes d'études énoncés par le ministère de l'Éducation s'appuient sur les fins de l'éducation présentées dans L'École québécoise (1979). Ces fins convergent vers le développement multidimensionnel d'une personne créatrice, aspirant à l'autonomie, à la liberté, au bonheur et apte à vivre en rapport étroit avec la collectivité. L'ensemble des programmes d'études permet aux écoliers, par la médiation de l'enseignante, de développer tous leurs talents.

Cette théorie des talents multiples prend principalement ses racines dans les travaux en psychologie et en créativité produits par Guilford (1964) et Taylor (1968). La conception pédagogique de Taylor repose implicitement sur l'idée de procurer aux gens toutes les occasions de réussir leur vie. Taylor constate que si le but de l'éducation est le développement intégral de l'écolier, la réalité met davantage l'accent sur l'enseignement des connaissances et ne permet l'expérimentation que d'une partie des talents des écoliers. Taylor situe dans un contexte pédagogique global la part à

accorder au développement des talents. Cette orientation se reflète bien dans la formule mise de l'avant par Decroly (1962): "L'école pour la vie, par la vie". Elle signifie qu'à l'école, comme dans la vie, l'être humain ne fonctionne pas de façon compartimentée, mais qu'il appréhende la réalité d'une façon globale. Voyons donc comment l'usage des programmes d'études, notamment des objectifs qu'ils contiennent, peut contribuer au développement de l'écolier.

2. Les objectifs

Les objectifs contenus dans les programmes d'études constituent une autre ressource éducative à la disposition des enseignantes. L'ensemble de ces objectifs vise à permettre aux écoliers de se développer intégralement. Ainsi, nous croyons qu'un certain nombre de valeurs au plan intellectuel, affectif, esthétique, social, culturel, moral, spirituel et religieux inspirent l'éducation et, plus précisément, les objectifs généraux poursuivis dans les programmes d'études. Ces valeurs, énoncées par l'Ecole québécoise (1979), indiquent vers quelle direction s'orienter pour permettre à l'écolier de s'épanouir.

Bertrand, dans son document Les modèles éducationnels (1979), mentionne que le choix des objectifs est fonction de la philosophie de l'éducation préconisée. Tout comme Bertrand, nous croyons que les objectifs diffèrent selon

qu'on accorde la priorité au développement de la personne, aux réalités sociales ou aux connaissances. Il existe un lien entre les valeurs ou finalités de l'éducation et les processus de détermination des objectifs.

A cet égard, nous affirmons que les programmes d'études, à travers les objectifs d'apprentissage qu'ils proposent, touchent tous les aspects de la personnalité et précisent davantage les apprentissages de l'écolier, selon les étapes de son développement, qu'il s'agisse de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes. C'est l'enseignante qui assume la grande responsabilité de l'atteinte des objectifs des programmes d'études par les écoliers, selon les orientations éducatives énoncées. A ce sujet, notre pratique nous amène à croire qu'il arrive que le choix des objectifs soit aussi conditionné par les habiletés et la disponibilité de l'enseignante, de même que par certaines contraintes circonstanciées, comme l'horaire par exemple, ce qui influence la situation d'apprentissage.

3. La situation d'apprentissage

La situation d'apprentissage est une autre composante de l'infrastructure pédagogique de la classe multiprogramme. Elle est le cadre dans lequel est placé l'écolier pour réaliser des apprentissages. Elle contient tous les éléments formant l'environnement de l'écolier au moment où

l'intervention de l'enseignante le soumet à un processus de changement. La situation d'apprentissage fait donc référence à tout ce qui est mis en oeuvre pour permettre la participation de l'élève et rendre possible sa croissance personnelle. Elle favorise l'autonomie de pensée, encourage l'élève à investir et à rechercher l'information dont il a besoin, à suivre son cheminement, à développer sa propre démarche de résolution de problèmes et à utiliser ses idées personnelles.

Pour parvenir à cette situation d'apprentissage adaptée, nous croyons qu'il est nécessaire de fournir un répertoire d'activités planifiées. Celles-ci sont présentées de façon à favoriser l'actualisation de plusieurs talents et de favoriser ainsi un apprentissage optimal chez chaque élève.

4. Le matériel didactique

Le matériel didactique consiste en tout matériel utilisé par l'élève ou par l'enseignante en vue de l'atteinte des objectifs visés au cours du déroulement de la situation particulière d'apprentissage. Nous retrouvons du matériel spécialisé des maisons d'édition, du matériel de la vie quotidienne, du matériel bâti par l'enseignante, du matériel de manipulation, etc. Ce matériel "...remplit une fonction d'intermédiaire entre l'élève et le contenu d'apprentissage

dans l'atteinte des objectifs."⁵ Le choix et l'usage du matériel didactique sont déterminés par la commission scolaire en tenant compte du matériel approuvé par le ministère de l'Education.

5. L'évaluation

Au cours du déroulement ou au terme d'une situation d'apprentissage, l'évaluation pédagogique fait aussi partie de cette infrastructure pédagogique que constitue la classe multiprogramme. Elle est une autre ressource éducative à la disposition de l'enseignante et de l'écopier, un autre élément du coffre d'outils dont dispose l'enseignante.

Selon le ministère de l'Education, le premier but de l'évaluation est d'améliorer la qualité des décisions relatives à l'apprentissage et au développement général de l'écopier. Toujours selon le ministère de l'Education, "...l'évaluation est partie intégrante des processus d'enseignement et d'apprentissage".⁶ Cet énoncé sous-tend que la planification de l'enseignement-apprentissage et celle de l'évaluation pédagogique sont étroitement associées. L'évaluation consiste à recueillir une rétroaction sur les effets des interventions faites, afin de mieux adapter les

5. Gouvernement du Québec, L'apprentissage..., p.34.

6. Idem., p.10.

interventions à faire (Gagné, 1976).

L'évaluation pédagogique telle que décrite par le ministère de l'Education, comporte les étapes suivantes:

- .recueillir des renseignements sur certains aspects de l'apprentissage ou du développement de l'élève, à analyser et à organiser ces renseignements: c'est la MESURE.
- .porter un jugement aussi juste que possible sur la situation de l'élève: c'est l'EVALUATION.
- .prendre les meilleures décisions possibles relativement à son cheminement ultérieur: c'est la DECISION/ACTION.

A la lumière de ces énoncés, nous croyons que l'évaluation est, en quelque sorte, une intervention qui renvoie à l'enseignante une image de l'effet de son action, ce qui lui permet d'ajuster ses stratégies d'enseignement. Nous croyons aussi que l'évaluation renseigne l'écopier sur la progression de ses apprentissages et sur la pertinence des stratégies utilisées. Pour que l'écopier puisse évaluer son fonctionnement en situation d'apprentissage et la pertinence de ses stratégies, nous croyons important de favoriser chez celui-ci le développement de conduites autonomes de manière à lui faire prendre conscience de son cheminement. Même si l'évaluation des apprentissages semble être une tâche

-
7. Gouvernement du Québec, Réflexion sur la notation, la consignation et la transmission des résultats scolaires d'évaluation formative et d'évaluation sommative, Québec: Ministère de l'Education, Direction générale du développement pédagogique, 1983, 71p..

de l'enseignante, il apparaît important de faire confiance à l'écopier et de le faire participer à la démarche évaluative, ce qui l'amène progressivement à s'auto-évaluer. Par ailleurs, nous croyons que cette auto-évaluation, pour être effectuée avec justesse, a souvent intérêt à recevoir le soutien de l'évaluation de l'enseignante ou encore à lui être associée de façon étroite.

Les programmes d'études, les objectifs d'apprentissage, la situation d'apprentissage, le matériel didactique et l'évaluation sont des ressources éducatives qui constituent l'infrastructure pédagogique de la classe. L'écopier y évolue et utilise les ressources disponibles pour réaliser ses apprentissages et se développer. Cette infrastructure pédagogique est organisée et maintenue en action par le geste de l'enseignante qui y exerce sa pratique.

D. Pratique de l'enseignement

C'est à partir de la complémentarité des modèles pédagogiques proposés précédemment par Garneau (1979), Gagné (1976) et Meirieu (1985) que la réflexion sur notre pratique d'enseignement prend forme. Celle-ci nous permet de réaliser que la pédagogie "psychologisante" fait avancer l'écopier au niveau de son développement humain. Nous croyons que cette approche constitue un fondement de l'apprentissage en mettant

l'accent sur l'évaluation du fonctionnement de l'élève et des stratégies qu'il utilise. Cependant, nous réalisons que cette approche est moins centrée sur l'acte d'enseigner. C'est ce qui nous amène à considérer les courants qui s'en préoccupent davantage. Ainsi, les néo-behavioristes nous apparaissent plus orientés sur la dimension de la tâche d'enseignement. Cet aspect apparaît un élément facilitant le cheminement de l'élève et c'est pourquoi nous y accordons une attention particulière.

1. Acte d'enseigner

Selon les investigations faites, il ressort que l'éducation totale est un système ouvert à son environnement qui permet d'adapter le milieu scolaire aux besoins distincts des élèves afin que chacun puisse développer au maximum sa personnalité unique, avoir accès à une éducation de qualité et parvenir ainsi au succès. Nous croyons qu'il importe pour l'enseignante de bien comprendre les étapes de la démarche d'enseignement qu'elle adopte, afin de rendre son intervention significative.

On peut définir l'acte d'enseigner comme étant essentiellement une façon qui rend possible le développement intégral et la croissance optimale de l'élève tant au plan personnel que cognitif. C'est en ce sens que nous croyons qu'une enseignante qui tient compte de l'approche humaniste

et néo-beavioriste permet davantage à l'écolier d'intérioriser de nouvelles données et de s'approprier le savoir.

2. Rôle de l'enseignante

L'enseignante a pour tâche de faciliter le traitement de l'information en guidant, en interrogeant et en aidant l'écolier à prendre conscience de son action et à l'objectiver. Le but de cette démarche d'objectivation est de permettre à l'écolier d'explorer de manière élargie les moyens possibles pour atteindre l'objectif d'apprentissage qu'il poursuit.

Nous croyons que chaque enseignante veut garantir, avec le plus de certitude possible, la réalisation des objectifs poursuivis, qu'il s'agisse de développer des habiletés, d'acquérir des connaissances, de comprendre, d'appliquer, d'analyser, de synthétiser, d'évaluer, de produire en quantité ou de créer, selon le cas. Nous croyons aussi, que chaque enseignante tient à établir un climat de classe qui soit propice aux apprentissages authentiques, qui modifient non seulement l'esprit, mais aussi les comportements des écoliers. Enfin, nous croyons que chaque enseignante veut aussi favoriser l'épanouissement plutôt que l'inhibition.

C'est donc dans la mesure où l'enseignante fait appel à ses connaissances psychologiques et disciplinaires, à ses qualités de pédagogue et aux ressources du milieu, en fonction des besoins de l'écopier, que nous croyons qu'elle crée un climat propice à l'apprentissage.

Nous soutenons qu'engager l'écopier dans sa démarche d'apprentissage, tout en respectant son autonomie et sa personnalité, suppose que l'enseignante met en place les conditions favorables au déroulement de cette démarche. Elle établit un climat de sécurité psychologique et une certaine liberté. En établissant un climat de sécurité psychologique, elle permet à l'écopier de s'exprimer librement, d'être vraiment lui-même. Parce qu'il dispose d'une certaine liberté d'action, il a l'occasion de prise en charge de la gestion de son temps pour la réalisation de certaines activités. C'est dans cette ambiance que sont proposées à l'écopier des situations d'apprentissage qui tentent de respecter à la fois ses capacités intellectuelles, affectives et sociales. L'efficacité des interventions de l'enseignante s'opère dans la capacité d'agir indirectement sur la démarche vécue par l'écopier.

La planification pédagogique relève de l'un des rôles de l'enseignante. C'est ce que nous élaborons maintenant.

3. Planification pédagogique

On s'entend pour dire qu'enseigner c'est gérer, en quelque sorte, les interventions auprès des écoliers en vue de favoriser les apprentissages visés. Nous soutenons que cette gestion nécessite, de la part de l'enseignante, l'organisation dynamique de ses interventions, afin de favoriser l'apprentissage de l'écolier. Ainsi, l'action principale à mener consiste en la planification pédagogique.

Burton et Rousseau (1987) comparent la planification de l'enseignement à l'organisation d'un voyage à travers la connaissance:

...on peut associer le rôle de l'enseignant à celui de l'organisateur du voyage et du guide, responsable à la fois de l'organisation de sa classe et des apprentissages que ses élèves y feront. Il doit donc connaître le but final du voyage, soit les objectifs qui devront être atteints /.../. Il doit aussi identifier les moyens d'atteindre ce but final, soit les activités d'apprentissage propres à faire progresser ses élèves. Il doit enfin préparer des instruments d'évaluation lui permettant de savoir si ses élèves ont bien atteint l'objectif prévu.

A l'instar de ces auteurs, nous croyons que le rôle de l'enseignante en est un de sélection, de clarification et d'organisation des objectifs qui lui sont proposés par le

-
8. Burton, Françoise et Rousseau, Romain, La planification et l'évaluation des apprentissages, les Editions Saint-Yves, inc., 1987, p.19.

ministère de l'Education et la commission scolaire. La responsabilité de l'enseignante apparaît tout entière dans ce rôle d'"organisateur du voyage" de ses écoliers vers la connaissance et dans les actions qu'elle choisira de poser pour les guider.

Gagné (1976) dit que pour promouvoir l'apprentissage, l'enseignante planifie son enseignement en fonction de la compréhension du processus didactique de l'écolier. Meirieu (1985) renchérit en précisant que la planification de l'enseignement s'appuie sur une démarche où la rigueur, l'imagination, la rationalité, le désir et la diversité permettent à l'écolier d'intégrer le savoir afin d'élargir ses horizons vers le monde de demain.

Nous croyons que la planification, comme action principale de la gestion, se révèle le moyen de prédilection pour parvenir à une gestion pédagogique structurée et cohérente de l'ensemble des actes éducatifs posés par une enseignante au cours d'une période donnée.

Comme le remarquaient déjà, il y a plus de quinze ans, Henri Tardif et Marcel Veillette, "Si on ne sait pas où l'on

va, on risque fort d'arriver ailleurs!"⁹ dans la mesure évidemment où l'on ne se perd pas irrémédiablement en cours de route et où l'on a la chance de ne pas "se casser le nez" avant même d'arriver quelque part! C'est dire toute l'importance à accorder à la gestion pédagogique de ses interventions en classe.

Comme enseignante, avant d'entreprendre le travail en vue de l'atteinte d'un objectif ou un ensemble d'objectifs, nous nous demandons:

- Quels objectifs viser;
- Quel sera le contenu;
- De quoi tenir compte;
- De quelle façon prévoir intervenir;
- Quels objets d'évaluation déterminer;
- A quel moment se déroulera la démarche évaluative;
- Comment accorder une attention spéciale à un ou plusieurs écoliers;
- Quels moyens utiliser pour recueillir de l'information pour l'évaluation;
- Quel est le matériel disponible pour corriger les lacunes ou renforcer les acquis s'il y a lieu.

9. Tardif, Henri et Veillette, Marcel, "Pour une plus grande rationalité à l'école élémentaire. Première partie: La Planification", L'école coopérative, (no 15, oct. 1971). La lecture de l'article s'étend sur trois numéros (également no 16, janvier 1972, no 17, mars 1972) de la revue de l'époque du ministère de l'Éducation du Québec, s'avère encore aujourd'hui tout à fait pertinente.)

La planification pédagogique ne se limite pas à distribuer la matière et les objectifs dans le temps, mais, comme l'énonce en ces termes le ministère de l'Education:

"La planification vise surtout à prévoir, à imaginer et à organiser un certain nombre de dispositions qui permettent le déroulement de la démarche pédagogique et qui favorisent la démarche d'apprentissage."¹⁰

Dans cet ordre d'idée, la planification pédagogique devient une tâche permettant aux enseignantes de se doter d'instruments de référence dont la caractéristique est d'être assez souples pour s'ajuster aux besoins des écoliers en démarche d'apprentissage. Cette tâche constitue une composante fondamentale, avec l'évaluation et le choix des moyens d'atteindre les objectifs, de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage en classe multiprogramme.

II. Des concepts opérationnels

Les concepts qui définissent le processus de gestion des activités d'enseignement-apprentissage sont les suivants: le choix des objectifs, les moyens d'atteindre ces objectifs et les façons de vérifier l'atteinte de ces objectifs.

10. Gouvernement du Québec, op.cit., p.38.

A. Le choix des objectifs

Dans la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage en classe multiprogramme, la première tâche de l'enseignante consiste à "...répartir à la fois le contenu et les objectifs d'apprentissage"¹¹. La formulation explicite des objectifs servira par la suite à faciliter le choix des moyens pour atteindre ces objectifs, tout en précisant les façons de vérifier l'atteinte de ces mêmes objectifs.

Cette première étape de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage dans une classe, nous permet d'identifier les contenus qui favorisent le mieux le développement de telle habileté ou l'acquisition de telle connaissance fixée comme objectif à atteindre et de les organiser entre eux de façon à ce qu'ils favorisent le plus possible la croissance de chaque écolier.

1. Le classement des objectifs

Nous nous inspirons d'une taxonomie, c'est-à-dire une classification des objectifs pour formuler les objectifs d'apprentissage. Les noms les plus fréquemment associés aux taxonomies sont sans doute ceux de Benjamin S. Bloom (1969)

11. Idem., p.38.

pour les objectifs cognitifs, Krathwohl (1977) pour les objectifs affectifs et Harrow (1977) pour les objectifs psychomoteurs. Ces auteurs présentent une division des objectifs, soit les domaines affectif, psychomoteur et cognitif; ces trois domaines interagissant normalement dans l'enseignement.

Nous nous servons des taxonomies pour situer les objectifs produits selon la prédominance du comportement mentionné, et prendre conscience, s'il y a lieu, de certains domaines d'objectifs qui sont peut-être négligés. Nous vérifions ainsi s'il n'y a pas sous-représentation ou sur-représentation de certains niveaux taxonomiques d'objectifs; par exemple, une trop forte proportion d'objectifs du niveau connaissance ou compréhension dans le domaine cognitif par rapport à ceux d'autres domaines.

Burton et Rousseau (1987) appuient cette classification en énonçant "...l'importance de bien identifier à quel(s) domaine(s) appartient un objectif de manière à adapter les activités d'apprentissage et d'évaluation à l'objectif à atteindre."

12. Burton, Françoise et Rousseau, Romain, op.cit., p.33.

Dans la rédaction de nos objectifs, nous nous inspirons davantage de la taxonomie de Gagné (1976) qui nous permet le plus facilement de faire ressortir les liens qui existent entre les divers types d'apprentissage. Nous y retrouvons les trois domaines majeurs de "capacités" humaines: celui des attitudes que nous associons à la croissance, celui des habiletés motrices que nous associons aux habiletés et celui du développement intellectuel que nous associons aux connaissances.

Dans le choix de nos objectifs, nous retrouvons ceux de l'ordre de la croissance, soient les attitudes, les ressources et les dynamismes intérieurs des écoliers. Se présentent aussi, dans le choix de nos objectifs, des objectifs de l'ordre des habiletés, soient les actions, les manifestations de capacités. Par exemple, les habiletés à accomplir des actions visibles comme coller, découper, sauter, etc. Enfin, dans le choix des objectifs se présentent des objectifs de l'ordre de la connaissance, c'est-à-dire les notions particulières à apprendre. L'intégration des objectifs constitue une des façons de les utiliser en classe multiprogramme.

2. Intégrations possibles des objectifs

Nos objectifs étant définis selon les ordres précédemment cités, il convient que nous tenions compte, dans l'organisation de ces objectifs, de la réalité de la classe multiprogramme. Le nombre de matières à enseigner par groupe-âge et le nombre de groupes-âges dans la classe constituent les conditions quotidiennes de la classe multiprogramme. Ces conditions nécessitent des façons différentes d'organiser les objectifs dans deux types d'intégrations possibles: l'intégration verticale et l'intégration horizontale.

a) Intégration verticale des objectifs

L'intégration verticale des objectifs concerne les objectifs des programmes de plus d'un groupe-âge. En effet, bien que le contenu des programmes d'études officiels comporte des exigences propres, on observe que plusieurs de leurs objectifs se répètent d'un groupe-âge à un autre. Par conséquent, pour une meilleure gestion du temps en classe multiprogramme, il nous semble avantageux d'aller chercher, à l'intérieur d'une même discipline, les objectifs similaires pour les différents groupes-âges. Ainsi, le programme réaménagé en fonction de la classe multiprogramme rend possible l'atteinte de ces objectifs de façon simultanée.

b) Intégration horizontale des objectifs

A l'examen de l'ensemble des programmes d'études en vigueur, il nous apparaît une autre possibilité d'intégration, soit l'intégration horizontale. Le constat de l'existence de plusieurs apprentissages similaires à l'intérieur du contenu des programmes d'études officiels nous permet, suite à l'établissement de certains critères, le rapprochement d'objectifs de différentes disciplines.

De fait, rechercher le principe intégrateur des objectifs consiste à établir une certaine parenté entre les objectifs véhiculés par les programmes. D'autres objectifs sont utilisés comme auxiliaires par rapport aux objectifs plus importants qui sont intégrés horizontalement à partir des critères retenus. Cette intégration horizontale des objectifs à l'intérieur d'un thème permet le décroisement des apprentissages de plusieurs disciplines. Nous allons voir maintenant comment le thème devient "facilitateur" pour réaliser le décroisement de plusieurs disciplines.

3. Le thème

Le thème qui facilite l'intégration, fait appel à une ou plusieurs disciplines et leur emprunte les éléments nécessaires à sa propre structuration. Certains objectifs du thème jouent davantage le rôle de déclencheur en raison du fait qu'ils suggèrent le thème ou la mise en situation

autour desquels les activités d'apprentissage s'organisent. S'associe donc à la planification, celle plus spécifique, qui consiste à prévoir la répartition des objectifs d'apprentissage en tenant compte de l'intégration verticale et l'intégration horizontale, et de leur insertion dans un plan éducatif global.

Cette façon de faire conduit à une stratégie d'enseignement particulière qui semble offrir une piste intéressante d'organisation de l'enseignement dans la classe multiprogramme. L'explicitation des moyens pour atteindre les objectifs met davantage en évidence cette stratégie d'enseignement.

B. Les moyens d'atteindre les objectifs

Dans la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage, le choix des objectifs étant fait, la deuxième tâche de l'enseignante consiste à "...imaginer et organiser les différents éléments qui composent la situation d'apprentissage"¹³. Une autre composante de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage consiste à rassembler une pluralité de moyens qui assisteront l'enseignante et l'écopier

13. Gouvernement du Québec, L'apprentissage..., p.38.

dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Ces moyens consistent à sélectionner et organiser les activités d'apprentissage à fournir, à formuler et organiser les stratégies d'enseignement à utiliser, à prévoir l'organisation de l'environnement.

1. Sélectionner et organiser les activités d'apprentissage à fournir

Nous convenons d'appeler activités d'apprentissage, les activités conduites par l'enseignante et par l'écopier dans une interrelation en vue de l'atteinte des objectifs des programmes. Tout est possible en autant que l'activité choisie soit bien en relation avec l'objectif à atteindre. En fait, les activités d'apprentissage sont des moyens pédagogiques par lesquels les écoliers parviendront à l'objectif.

Ces activités d'apprentissage font appel à de multiples processus cognitifs et exigent le développement d'habiletés propres à celui qui est en situation d'apprentissage. Dans un environnement riche et fonctionnel, ces activités d'apprentissage permettent de répondre aux besoins, aux intérêts et aux préoccupations des écoliers. De plus, elles requièrent la prise en considération des différences individuelles, des talents multiples, des goûts et des

motivations de chacun. Il s'agit là d'une réalité complexe pour l'enseignante d'une classe multiprogramme aux prises avec les besoins et intérêts d'écopiers de groupes-âges différents.

Plusieurs questions viennent nous aider à franchir cette étape: Comment, dans quelles situations, selon quelles techniques, à l'aide de quels types d'activités, avec quels thèmes est-il approprié de poursuivre la réalisation des objectifs fixés?

Il nous apparaît que ces activités d'apprentissage se regroupent sous deux catégories. D'une part, les activités d'apprentissage permettant d'acquérir de nouvelles informations et de les intégrer aux concepts déjà acquis ou existants. D'autre part, les activités d'apprentissage permettant de réorganiser les informations acquises et de les exprimer sous des formes nouvelles et originales.

Afin que les activités d'apprentissage soient efficaces, il est nécessaire qu'elles soient choisies, élaborées et organisées selon un ensemble de principes pédagogiques. Il est important d'établir et de retenir les valeurs, les croyances pédagogiques, les faits expérimentaux qui détermineront les principes sur lesquels s'appuieront le choix et l'organisation des activités d'apprentissage à

présenter aux écoliers.

A l'étape du choix des moyens d'atteindre les objectifs, après avoir sélectionné et organisé des activités d'apprentissage, l'enseignante formule et organise les stratégies d'enseignement à utiliser.

2. Formuler et organiser les stratégies d'enseignement à utiliser

Les stratégies d'enseignement sont les interventions, les approches par lesquelles l'enseignante anime les activités d'apprentissage qu'elle suscite. Ce sont différents types de stimulation exercée sur les écoliers dans l'intention délibérée de favoriser l'apprentissage. Parmi les stratégies d'enseignement possibles, l'interdisciplinarité semble une approche intéressante à explorer plus en profondeur.

a) L'interdisciplinarité

L'interdisciplinarité semble une avenue à développer pour permettre aux écoliers de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles.

Les travaux de Charles de Flandres et son équipe de recherche (1982, 1983, 1985-88) permettent de noter que l'approche interdisciplinaire, comme stratégie

d'enseignement, est un mouvement qui a pris naissance, entre autres avec Dewey (1956), Decroly (1965) et Freinet (1969).

En France, Ovide Decroly développe une philosophie de l'éducation qui tient compte des besoins de l'écolier; il travaille à partir de centres d'intérêts, c'est une expérience d'intégration des matières.

Célestin Freinet a développé une pédagogie fondée sur les méthodes actives. Il se rapproche, lui aussi, du milieu des écoliers. Il propose que le groupe d'écoliers et l'enseignante constituent une véritable société où l'apprentissage passe par le partage des tâches et des connaissances en relation directe avec des réalités quotidiennes.

En Amérique, l'influence de John Dewey en éducation, reste importante: concevoir l'école ancrée dans la réalité de la société, penser une école intégrée à la vie des enfants et des adultes d'un milieu donné. La conception organique de l'éducation de Dewey nous propose d'"ouvrir" nos modèles pédagogiques, d'établir des liens entre l'action éducative et le processus de croissance de l'humain. Il nous rappelle que le mouvement d'intégration se garde d'un système qui reste extérieur à l'écolier et qui ne réclame pas sa participation active et entière.

L'interdisciplinarité s'offre comme avenue intéressante à utiliser en classe multiprogramme. Nous allons voir maintenant, comment au Québec, s'interprète cette approche interdisciplinaire.

Cette stratégie d'enseignement se situe dans la ligne des préoccupations des personnes qui se sont penchées depuis quelques années sur le phénomène de "l'intégration des matières". En 1982, le Conseil supérieur de l'éducation, dans un avis au ministère de l'Éducation portant sur le sort des matières dites "secondaires" au primaire, recommande:

...que l'interdisciplinarité ou l'intégration des matières deviennent un axe de développement pédagogique des prochaines années, tant pour le ministère de l'Éducation que pour toutes les commissions scolaires...¹⁴

Bien que relativement récente, cette question fait l'objet de plusieurs études et différents points de vue sont avancés. Lucier (1986) en fait d'ailleurs un fort intéressant survol. Les congrès pédagogiques interdisciplinaires (mai 1984, mai 1986 et novembre 1988), organisés par le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (C.P.I.Q.) soulèvent à nouveau le problème de

14. Gouvernement du Québec, Le sort des matières dites secondaires au primaire, Conseil Supérieur de l'Éducation, avis au Ministère de l'Éducation, Québec, éd. officiel du Québec, 1982, p.20.

l'organisation de l'enseignement primaire. Ils questionnent les participants quant aux possibilités actuelles d'une pédagogie plus globale, plus axée sur le développement des habiletés et plus soucieuse de l'environnement éducatif dans lequel elle s'exercerait.

Dès 1984, le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec propose de faire du français et des mathématiques des instruments d'intégration dans l'apprentissage des autres matières. En outre, au congrès Langue et Société tenu à Québec en novembre 1982, plusieurs intervenants suggèrent une approche analogue. Mentionnons les travaux théoriques de Pierre Angers et Colette Bouchard (1984) et les travaux plus concrets en situation de pratique d'Aline Desrochers-Brazeau (1979, 1982, 1984) qui élaborent des modèles plus cohérents et plus pertinents pour l'enseignante. Signalons aussi le rapport de recherche de Jean-Yves Boyer (1983) qui fait la distinction entre l'enseignement par thèmes et l'intégration des matières, qu'il appelle intégration fonctionnelle. Finalement en 1986, le ministère de l'Éducation, par la publication de son document: L'intégration des matières au primaire, veut alimenter la réflexion des agents d'éducation et leur fournir ou générer des pistes d'expérimentation dans ce domaine. Il faut cependant mentionner que ces travaux sont réalisés pour des classes à degré unique.

Toujours dans le contexte de l'interdisciplinarité, Charles De Flandres nous parle de l'importance de la "résolution de problèmes réels " comme élément de motivation lorsqu'il cite:

L'approche pédagogique interdisciplinaire basée sur la résolution de problèmes réels est un moyen de permettre à l'élève de développer des connaissances utiles, des habiletés de résolution de problèmes pour qu'il réalise la satisfaction recherchée. C'est une démarche dans laquelle toutes les matières sont importantes à deux niveaux: au niveau de leur utilité pour atteindre le ou les buts et au niveau du plaisir émotif et intellectuel que l'élève peut ressentir en poursuivant un intérêt particulier dans une matière.¹⁵

Dans une classe multiprogramme, l'interdisciplinarité nous apparaît une avenue à explorer pour assurer une meilleure organisation de la classe et une gestion plus réaliste du temps. Il faut alors planifier les objectifs d'apprentissage d'une façon non linéaire. Les économies de temps et d'énergie réalisées permettront d'améliorer de façon efficace les résultats des écoliers.

Un examen de la littérature portant sur l'interdisciplinarité comme stratégie d'enseignement, nous amène à définir l'interdisciplinarité comme étant une

15. De Flandres, Charles, "Une démarche de résolution de problèmes réels", revue Liaisons, vol. 10 no 2, 1986.

démarche pédagogique qui vise le développement global de l'écolier par le biais de situations signifiantes d'apprentissage. Cette définition s'inspire à la fois des écrits de Gabriel Audisio (1980), Nicolas Buono (1976), Adam Karpuski et coll. (1970), Guy Palmade (1977), Jean-Paul Resweber (1981) et De Landsheere (1979) sur l'interdisciplinarité. De surcroît, reprenant la position même de Boyer (1983), nous ajoutons qu'il devrait s'agir d'un aménagement optimal des contenus et des outils d'apprentissage de façon à faciliter à l'écolier sa propre intégration où il interprète et assimile la matière qui lui est soumise à partir de son expérience de vie et des connaissances qu'il a déjà acquises. Nous inspirant toujours de Boyer, cette intégration consisterait, pour nous, à organiser et à mettre en relation de manière cohérente différents éléments d'apprentissage, soit, pour reprendre les termes de Foulquié (1971), à "...réunir des parties en un tout cohérent."¹⁶

Nous venons de voir que l'enseignante, pour atteindre les objectifs visés, formule et organise des stratégies d'enseignement. Nous avons choisi d'élaborer tout particulièrement sur l'interdisciplinarité qui nous apparaît une façon pertinente d'organiser l'enseignement dans une classe multiprogramme afin de permettre l'atteinte des

16. Foulquié, Paul, Dictionnaire de la langue pédagogique, Presses Universitaires de France, 1971, p.263.

objectifs par les écoliers. La mise en oeuvre d'un tel mode d'organisation de l'enseignement dans une classe multiprogramme est une entreprise d'une certaine ampleur. La poursuite d'une démarche appropriée qui exige une certaine rigueur, est nécessaire pour mener avec profit une entreprise de cette nature. Pour ce faire, il est inévitable de prévoir l'organisation de l'environnement et ainsi planifier le fonctionnement de la classe.

3. Prévoir l'organisation de l'environnement

Nous venons de voir que la sélection et l'organisation des activités d'apprentissage, que la formulation et l'organisation des stratégies d'enseignement sont des moyens pour atteindre les objectifs visés. Maintenant nous allons considérer l'organisation de l'environnement comme un autre moyen de parvenir à l'atteinte des objectifs.

Notre démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage dans le contexte de la classe multiprogramme suppose la création d'un cadre scolaire offrant à l'enseignante et aux écoliers une certaine souplesse et une certaine part d'initiative dans l'organisation et la mise au point du travail.

Ce cadre scolaire implique notamment le respect des différences, la croissance individualisée et une influence directe de l'enseignante. Il sous-tend également la volonté d'amener l'écolier à la prise en charge de sa formation. Cette prise en charge de l'écolier, en le faisant participer davantage à l'aménagement de son environnement, en lui faisant faire des choix dans les différentes activités d'apprentissage et les regroupements possibles, en lui permettant de gérer son temps de réalisation des activités d'apprentissage, constitue un cadre pertinent à l'intervention pédagogique dans une classe multiprogramme.

Cette intervention pédagogique implique un nouveau type de relations enseignante-écoliers, une nouvelle approche de la part des administrateurs et des enseignantes en général.

Pour favoriser l'apprentissage des écoliers et leur faciliter l'atteinte des objectifs, l'enseignante intervient de plusieurs façons. L'aménagement de l'environnement demeure une intervention importante. La richesse, la qualité et l'organisation fonctionnelle de la classe de même que l'utilisation des ressources physiques et humaines permettent aux écoliers de se développer au maximum.

Dans l'organisation d'un environnement fonctionnel comme moyen facilitant l'atteinte des objectifs, certains éléments sont déterminants. Ces éléments sont le temps, l'espace, le matériel disponible et le groupe.

L'organisation de l'environnement est indissociable des activités d'apprentissage, des interventions de l'enseignante et du réseau des différentes relations possibles. Cependant, afin de mieux l'étudier, nous séparons l'organisation de l'environnement des autres éléments de la mosaïque.

Selon Paquette (1976), l'aménagement physique d'une classe, que nous convenons d'appeler l'organisation de l'environnement et qui inclut les éléments nommés plus haut, repose sur certains principes, à savoir:

- .l'élève doit contribuer avec le professeur à cet aménagement physique tant au niveau de ce qui se retrouvera dans l'espace qu'au niveau de l'emploi du temps et à celui de l'organisation du groupe-classe;
- .l'élève peut faire des choix importants en ce qui concerne ses activités à l'école;
- .l'aménagement physique doit se définir par la flexibilité constante du temps, de l'espace et du groupe; la flexibilité est fonction des nécessités sous-jacentes aux expériences à vivre;
- .l'aménagement physique se doit de devenir stimulant par la richesse des possibilités d'exploration dans l'espace et le temps.¹⁷

17. Paquette, Claude, op.cit., p.67.

De plus, selon Stephens à qui Bergeron, Pilon, Plante, St-Hilaire se réfèrent, l'organisation de l'environnement se caractérise par les points suivants:

Un minimum de leçons s'adressent à toute la classe. On y travaille davantage en petits groupes ou de façon individuelle.

On trouve une plus grande variété d'activités qui se déroulent simultanément.

L'horaire est flexible et il permet aux enfants de s'engager dans différentes activités pour des périodes variables.

L'environnement est riche en matériel, tant commercial que construit par les enfants et l'éducateur.

Les enfants sont libres d'y circuler, de converser, d'y travailler ensemble et de réclamer de l'aide d'un autre. /.../

On trouve différents groupes flexibles, formés à partir des intérêts des enfants, des besoins académiques...¹⁸

L'enseignante qui s'inspire des principes cités par Paquette et Stephens pour l'organisation de l'environnement, permet aux écoliers de prendre en charge une partie de leur formation et ainsi de développer davantage leur autonomie.

Cependant, il est important de rappeler qu'une telle organisation de l'environnement se fait graduellement. Par exemple, l'enseignante transforme progressivement

18. Bergeron, Pilon, Plante, St-Hilaire, L'aménagement de la classe en pédagogie ouverte, cahier no 6 de la collection "Outils pour une pédagogie ouverte", Editions NHP, Québec, 1985, p.9.

l'aménagement de la classe conjointement avec les écoliers quand c'est possible. Au début, les transformations sont mineures. Elles influencent doucement les autres dimensions du vécu de la classe. L'horaire devient plus souple, les écoliers sont appelés progressivement à faire des choix, leur implication est différente. L'enseignante modifie et diversifie ses activités et ses interventions. Ce qui nous amène à dire que l'interaction entre l'organisation de l'environnement et ce qui se vit dans cette même classe est dynamique.

Voyons maintenant comment, en situation de pratique, l'enseignante s'inspire des principes énoncés par Paquette et Stephens dans chacun des éléments qui composent l'organisation de l'environnement, à savoir le temps, l'espace, le matériel disponible et le groupe.

a) Le temps

Le premier élément qui compose l'organisation de l'environnement concerne le temps: temps ouvert, temps flexible, temps bloqué au tableau de programmation des activités, outil pour planifier le temps. L'horaire est un élément qui détermine l'emploi du temps et l'ajustement de l'action quotidienne à la vie dans la classe et dans l'environnement.

Dans l'organisation de l'environnement, l'écolier apprend à organiser son temps, à faire un choix parmi les activités offertes au tableau de programmation et à planifier son horaire de façon à les réaliser dans les limites du raisonnable. L'enseignante, par ailleurs, laisse l'écolier gérer une partie de son temps en faisant place aux activités d'équipe, aux activités individualisées et aux projets des écoliers.

Certains éléments dont, les besoins du groupe, les événements fortuits, les travaux en cours, les activités collectives, les activités avec les spécialistes influencent aussi l'horaire.

Selon les besoins, les projets, les cheminements, il y a plus ou moins de temps bloqué pour des activités collectives: les discussions, les présentations de travaux, l'enseignement spécifique, les périodes avec les spécialistes, la présentation et l'amorce d'activités. Dans l'aménagement du temps, ces situations d'apprentissage demeurent importantes, mais elles ne prennent pas toute la place. Certaines de ces activités, dont la gestion du temps de réalisation appartient à l'écolier, seront par la suite réalisées en équipe ou individuellement.

Un outil utilisé pour planifier le temps est le tableau de programmation. Cet instrument facilite la gestion du temps et prend des formes différentes pour répondre aux besoins des personnes concernées.

D'après Paquette (1976), cette technique favorise le choix du temps et des activités d'apprentissage. Ce moyen permet à l'enseignante de proposer aux écoliers des activités diversifiées qu'ils réalisent durant un temps donné. Le tableau de programmation offre à l'écolier un choix entre diverses activités à vivre seul, en équipe ou en grand groupe. Cette technique simple offre plusieurs avantages que Paquette (1976) énonce ainsi:

- . elle permet à l'enseignant de proposer des activités pertinentes;
- . elle permet à l'écolier d'avoir une vision globale de ce qu'il peut réaliser;
- . elle permet à l'écolier de planifier son emploi du temps (à la journée);
- . elle permet à l'écolier de proposer des activités à inclure dans le déroulement de la journée.¹⁹

La caractéristique première de ce type de programmation est la souplesse, l'adaptation à l'évolution dynamique de la classe et de l'écolier. Cet élément temps se déroule dans un espace physique de la classe.

19. Paquette, Claude, op.cit., p.79.

b) L'espace

L'espace physique est aménagé conjointement par l'enseignante et les écoliers concernés. Cet exercice est un moyen privilégié de prendre possession du local, de l'espace physique et de créer un sentiment d'appartenance au groupe.

Après les discussions nécessaires, des décisions sont prises par la classe et l'installation fait partie intégrante des activités d'apprentissage du groupe. Il est clair que ces décisions sont prises au regard de la pédagogie vécue et des besoins de chaque groupe, respectant la dynamique de la classe.

Certains espaces sont permanents parce que plus nécessaires à long terme ou parce qu'ils génèrent une motivation et un intérêt soutenus. D'autres espaces sont temporaires et évoluent au rythme des écoliers, des besoins, des intérêts, des projets ou des activités.

Il est possible de retrouver: un espace de rassemblement collectif, des tables ou bureaux pour le travail d'équipe, des tables ou bureaux pour le travail individualisé, un salon de lecture, un coin des sciences, un coin de bricolage, un coin des jeux, un espace aménagé dans

le corridor à proximité de la classe pour l'audio-visuel.

Une certaine permanence des coins est nécessaire afin de permettre aux écoliers de faire un travail efficace. L'aménagement de l'espace permet aux écoliers de s'installer convenablement, de trouver une bonne partie du matériel et des instruments nécessaires, de ranger les travaux finis sans faire appel à l'enseignante responsable. Dans cet espace physique, nous retrouvons donc le matériel disponible pour la réalisation des activités.

c) Le matériel disponible

L'écolier et l'enseignante utilisent le matériel didactique disponible, en vue de l'atteinte des objectifs visés dans le déroulement des activités d'apprentissage proposées.

Il importe que l'enseignante inventorie les instruments existants, prévoit le type d'activités auquel ils sont utiles et précise le matériel complémentaire à construire. De plus, l'organisation d'une activité d'enseignement-apprentissage incite à l'exploitation maximale des ressources physiques et humaines du milieu: bibliothèque, matériel didactique spécialisé, matériel et équipement audio-visuel, matériel d'exploration scientifique, personnes ressources dans le milieu, spécialistes dans certains domaines, etc.

Le temps, l'espace et le matériel étant définis, nous allons voir maintenant comment le groupe s'aménage, se définit et comment il utilise les éléments physiques de l'organisation de l'environnement.

d) Le groupe

Lorsqu'on parle d'aménagement physique de la classe, on parle aussi de tous les aménagements possibles du groupe.

L'écolier poursuit son développement intégral et chemine en faisant des apprentissages diversifiés lorsqu'il travaille seul, avec un ou plusieurs amis, ou en groupe. Pour permettre cette croissance individualisée, il est nécessaire de favoriser tous les modes de regroupement des individus: le grand groupe, l'écolier seul, le regroupement avec un ou plusieurs amis en petites équipes de travail, équipe spontanée ou équipe choisie par l'enseignante.

Ces regroupements sont liés à l'organisation de la classe, aux activités proposées et à la planification du temps. La flexibilité est encore de rigueur; encore faut-il l'associer à une réflexion sur la dynamique des groupes, sur la vie sociale et affective des écoliers et sur la portée de la vie et du travail d'équipe.

Certains ouvrages, de même que le savoir d'expérience d'enseignantes oeuvrant en classe multiprogramme, parlent même d'avantages à ce que le groupe soit hétérogène. A cet effet, il y a donc certains avantages à travailler dans une classe où se retrouvent plus d'un groupe-âge. Paquette prétend que "Le regroupement homogène selon les rendements académiques va même en contradiction avec le principe de la croissance intégrée et individualisée."²⁰

Dans cette même ligne de pensée, nous croyons que le regroupement en classe multiprogramme favorise un climat social plus près de la réalité et qu'il permet à l'écopier de se développer intégralement. Notons toutefois que dans la gestion des activités d'enseignement-apprentissage, ce regroupement en classe multiprogramme devient pour l'enseignante une contrainte à surmonter.

Le regroupement des écoliers en classe multiprogramme sous-tend donc un climat social plus près de la réalité, mais à la condition toutefois qu'il y ait cohésion et coopération au sein du groupe. Selon Bany et Johnson (1970), il existe deux postulats de base concernant la théorie de l'unité du

20. Idem., p.84.

groupe qu'ils énoncent ainsi:

...la solidarité et la solidité d'un groupe reposent sur la sympathie mutuelle des écoliers; l'unité se fonde sur le sentiment d'appartenance.²¹

Pour que l'aménagement du groupe soit facilitant pour l'écolier, il importe que chacun sente qu'il est accepté et aimé par ses camarades de classe. La cohésion et la coopération dans la classe sont fonction de la satisfaction qu'apportent l'appartenance au groupe et les liens d'amitié. Paquette (1976) mentionne que la cohésion d'un groupe est une condition primordiale à la création d'un climat de classe, à l'unité du groupe.

Il est clair que dans ce contexte, l'aménagement du groupe crée, en partant, un sentiment d'appartenance au groupe et l'appropriation du local. Les nombreuses discussions, l'organisation de l'environnement, les résolutions de problèmes, consolident la coopération entre les écoliers.

Par la suite, l'organisation du travail, les choix d'activités, les projets des écoliers renforcent cette idée que la contribution de chaque membre est importante. Cela

21. Bany, Mary A. et Johnson, Lois V., Conduite et animation de la classe, Dunod, Paris, 1970, p.102.

permet le développement de l'unité, de l'entraide et l'image positive de soi.

La structure et l'aménagement du groupe, en accord avec les principes énoncés précédemment, donne lieu à ce que l'organisation de l'environnement soit facilitante pour l'atteinte des objectifs.

Comme nous venons de le voir dans l'organisation de l'environnement comme moyen de parvenir à l'atteinte des objectifs visés, l'aménagement du temps, de l'espace, du matériel disponible et du groupe permet à l'enseignante et à l'écopier de vivre et de travailler dans un environnement plus riche et ainsi parvenir plus facilement à l'atteinte des objectifs visés.

L'aménagement de l'environnement est donc, avec la formulation et l'organisation des activités d'apprentissage de même qu'avec l'élaboration et l'organisation des stratégies d'enseignement, un moyen qui assiste l'enseignante et l'écopier dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

Après avoir déterminé les objectifs d'apprentissage et après s'être enrichie d'une pluralité de moyens pour atteindre ces objectifs, la démarche de gestion des activités

d'enseignement-apprentissage dans une classe multiprogramme inclut des façons cohérentes de vérifier l'atteinte des objectifs.

C. Les façons de vérifier l'atteinte des objectifs

Dans la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage, le choix des objectifs et le choix des moyens pour les atteindre étant faits, la troisième tâche de l'enseignante consiste à "...prendre les dispositions pour évaluer les élèves"²². Une autre composante de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage consiste donc à déterminer des façons de vérifier l'atteinte des objectifs visés.

Tout comme le ministère de l'Education, nous croyons que "...l'évaluation est partie intégrante des processus d'enseignement et d'apprentissage"²³. Tenant compte de cet énoncé, il va de soi que la planification de l'enseignement-apprentissage et celle de l'évaluation pédagogique sont étroitement associées.

22. Gouvernement du Québec, L'apprentissage..., p.38.

23. Idem., p.10.

De tout temps, l'évaluation pédagogique a été présente en éducation. La note mise dans le bulletin scolaire, la correction des devoirs, l'observation des écoliers lors d'une activité d'apprentissage, la référence de l'écolier à un orthopédagogue sont autant d'exemples démontrant que l'évaluation pédagogique est au coeur du quotidien de la classe. Depuis quelques années, cependant, de nombreux travaux permettent d'en préciser les concepts et d'en raffiner la pratique. Au départ de toute démarche évaluative, l'enseignante s'interroge sur ses intentions d'évaluation. Voici ce sur quoi porte ces interrogations.

1. Questionnement préliminaire

Avant d'entreprendre une démarche évaluative, l'enseignante a toujours une intention. Pourquoi entreprendre une démarche évaluative? Est-ce simplement pour vérifier si les apprentissages se réalisent? Est-ce dans l'intention d'informer les parents au sujet de la progression de leur enfant? Dans une démarche évaluative, l'enseignante se demande pourquoi elle évalue sans nécessairement s'interroger à savoir si elle ne procède pas plutôt à de la mesure. La question qu'elle se pose est la suivante: en fonction de quel type de décision évaluer?

Une deuxième question se pose par la suite. Comment s'y prendre pour évaluer l'apprentissage tout en respectant les principes d'égalité et de justice envers l'écolier? La réponse à cette question est balisée par le premier but de l'évaluation, tel qu'énoncé par le ministère de l'Education (1981), à savoir l'amélioration de la qualité des décisions relatives à l'apprentissage et au développement général de l'écolier. L'interprétation de cet énoncé amène l'enseignante à se poser les questions fondamentales de toute démarche évaluative.

Que faut-il évaluer? Pourquoi et comment le faire? L'évaluation porte sur les objectifs d'apprentissage sur lesquels l'écolier est appelé à travailler quotidiennement. Faire porter l'évaluation sur les objectifs d'apprentissage, c'est en même temps considérer les stratégies utilisées tout au long de la démarche pédagogique.

Quelles que soient les raisons d'évaluer l'apprentissage de l'écolier, l'enseignante a conscience du motif qui sous-tend toute opération d'évaluation, à savoir: vérifier le savoir de l'écolier, ses forces, ses faiblesses, s'assurer de la pertinence de la planification et des stratégies utilisées, améliorer l'apprentissage et l'enseignement, s'assurer que les conditions environnantes favorisent l'apprentissage, vérifier le degré d'atteinte d'un objectif

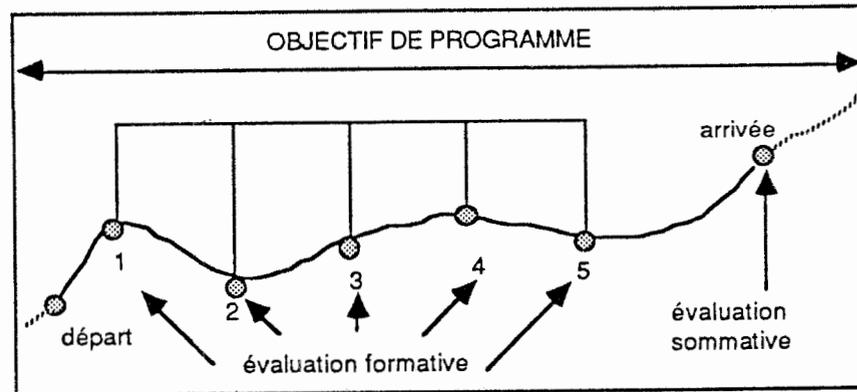
ou d'un ensemble d'objectifs.

Divers instruments, comme les tests avec seuil de réussite, les grilles d'observation, les activités auto-correctives, et divers modes d'évaluation, comme l'auto-évaluation, la co-évaluation avec l'enseignante ou les pairs, l'appréciation du travail par les parents, les écoliers d'une autre classe ou le directeur, existent pour faciliter l'évaluation. Selon la nature des décisions à prendre, l'enseignante choisit l'instrument et le mode d'évaluation qui conviennent et interprète les résultats ainsi obtenus de façon critériée ou de façon normative. Ces façons d'interpréter les résultats nous amènent au départ à considérer deux types d'évaluation: l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

2. Types d'évaluation

En éducation, nous distinguons généralement deux types d'évaluation selon le moment où celle-ci a lieu et selon le genre de décisions qui sont prises à la suite de l'opération. Burton et Rousseau (1987), illustrent bien les liens qui existent entre les deux types d'évaluation et entre l'évaluation et la planification de l'apprentissage. Le tableau 1 présente une carte de l'évaluation.

Tableau 1
LA CARTE DE L'EVALUATION²⁴



On voit que l'évaluation sommative arrive à la toute fin d'une étape d'apprentissage ou d'une étape scolaire, alors que l'évaluation formative se produit en cours de route.

a) L'évaluation formative

L'enseignante est le premier agent de l'évaluation formative. Elle en assume la responsabilité première en raison de sa relation directe et continue avec l'élève. Cette évaluation permet à l'enseignante d'intervenir pour aider ses élèves à fournir la performance attendue. Meirieu (1985) confirme en disant: "L'évaluation formative, c'est simplement le fait de prendre régulièrement le pouls

24. Burton, Françoise et Rousseau, Romain, La planification et l'évaluation des apprentissages, les Editions Saint-Yves Inc., Québec, 1987, p.90.

des écoliers au travail et de pouvoir ainsi intervenir sur le moment."²⁵ Ce type d'évaluation se fait donc en même temps que l'enseignement et l'apprentissage.

En référence à Burton et Rousseau (1987), nous sommes d'avis que l'évaluation formative est une opération intégrée à l'acte d'enseignement et à l'acte d'apprentissage. D'une part, l'évaluation formative est intégrée à l'acte d'enseignement parce que l'enseignante évalue la pertinence de sa planification et des stratégies utilisées. L'évaluation formative s'intègre donc implicitement à l'intervention de l'enseignante dans le but de favoriser le développement de l'écolier. D'autre part, l'évaluation formative est intégrée à l'acte d'apprentissage parce que l'enseignante, avec ou sans l'écolier, évalue les stratégies utilisées par celui-ci et le degré d'atteinte des objectifs visés. Ainsi, dans un type d'évaluation formative, nous désirons observer autant les stratégies utilisées par l'enseignante dans l'acte d'enseigner et celles utilisées par l'écolier dans l'acte d'apprentissage que le résultat final. Ceci permettra de donner du feed-back pertinent à l'écolier.

25. Meirieu, Philippe, L'école, mode d'emploi, Des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée, Editions ESF, Paris, 1985, p.132.

Gagné (1976) introduit la notion de l'évaluation formative dans sa phase de feed-back, qu'il considère comme une forme de renforcement, tant par la réalisation de l'écopier, que par l'objectivation de son environnement humain. Il cite certains psychologues, dont Krasner et Ullman (1965, dans Gagné) et Skinner (1968, dans Gagné) qui affirment que cette rétroaction est très importante pour le comportement de la personne dans ses apprentissages. Elle lui fournit des éléments d'appréciation et d'information face à ses réalisations. Gagné (1976) situe cette phase à la fin de sa démarche puisqu'elle confirme à l'écopier sa réussite. Bien que nous soyons d'accord avec l'énoncé de Gagné (1976), nous jugeons que cette phase s'inscrit tout au long de l'apprentissage et nous observons que plusieurs écopiers ont besoin de recevoir une forme d'appréciation ponctuelle. L'évaluation formative n'est pas une opération supplémentaire; "...elle est une dimension de l'apprentissage: en permettant l'ajustement progressif de la démarche à l'objectif, elle est au coeur de l'acte d'apprendre, y apporte une dynamique et en garantit l'efficacité"²⁶. Elle comporte donc deux niveaux, les stratégies utilisées et le degré d'atteinte de l'objectif.

26. Idem., p.133.

i. Evaluation formative du premier niveau

En ce qui concerne le premier niveau de l'évaluation formative, à savoir les stratégies utilisées, il s'agit des interventions de l'enseignante dans le cheminement de l'écolier lors des activités d'apprentissage.

Il y a des relations entre les stratégies utilisées par l'écolier et l'acquisition de nouvelles connaissances. L'évaluation formative de ce premier niveau incite l'enseignante à intervenir ponctuellement dans la démarche de l'écolier afin que celui-ci s'interroge sur la pertinence de ses stratégies.

A travers son cheminement, l'écolier en arrive à l'accomplissement de sa tâche. C'est à ce moment qu'il est appelé à communiquer ses stratégies et à exprimer ce qu'il ressent. Cet échange se situe dans le cadre de l'évaluation formative du premier niveau.

ii. Evaluation formative du second niveau

Le second niveau de l'évaluation formative, soit le degré d'atteinte de l'objectif, consiste à évaluer le degré d'atteinte pour l'écolier des objectifs visés lors de l'apprentissage. C'est à ce stade que l'écolier vérifie l'acquisition de son savoir. Par exemple, il réalise un test, ce qui permet de situer l'écolier et l'enseignante au

regard du degré d'atteinte des objectifs visés par rapport au seuil de réussite fixé par l'enseignante. Ce seuil de réussite semble nécessaire car nous jugeons qu'un écolier qui réussit sous le seuil établi n'a pas acquis suffisamment d'éléments d'apprentissage pour entreprendre l'acquisition de nouvelles notions. Après un échange avec l'écolier sur les résultats obtenus, des activités complémentaires, d'enrichissement ou de consolidation font suite selon les besoins. Cet échange se situe dans le cadre de l'évaluation formative du second niveau.

Gagné (1976) appelle cette étape phase de rappel et Garneau (1976), l'action unifiante. Gagné et Garneau reconnaissent qu'à ce moment nous vérifions si les nouvelles acquisitions s'emmagasinent de façon permanente dans l'expérience de l'écolier. Gagné nomme cette étape phase de performance, Garneau, action unifiante et nous, comme Meirieu, l'appelons, l'évaluation.

Globalement, dans l'évaluation formative des deux niveaux, l'enseignante et l'écolier objectivent, au regard des résultats obtenus. L'enseignante considère les stratégies et les moyens utilisés et ajuste son intervention s'il y a lieu. Ensuite, compte tenu des résultats obtenus, l'enseignante cerne les besoins spécifiques de chaque écolier et l'informe clairement sur ses forces et sur ses faiblesses

par rapport aux objectifs visés. Cet échange porte sur trois niveaux: le degré de satisfaction d'atteinte de l'objectif, les stratégies utilisées pour l'accomplissement de la tâche et le savoir que l'écolier a acquis. Pour sa part, l'écolier évalue son fonctionnement et la pertinence des stratégies qu'il utilise au cours de son apprentissage.

Même si l'évaluation des apprentissages semble une tâche réservée à l'enseignante, il apparaît souhaitable de favoriser chez l'écolier le développement de conduites autonomes de manière à lui faire prendre conscience de son cheminement. Il s'agit d'accepter de lui faire confiance et ne pas hésiter à le faire participer à la démarche évaluative afin de le rendre apte à s'auto-évaluer. Pour être effectuée avec justesse, cette activité a souvent intérêt à recevoir le soutien de l'évaluation de l'enseignante ou encore à lui être associée de façon étroite. De même, l'utilisation de l'évaluation par les pairs et la co-évaluation avec les pairs, sont aussi des formes intéressantes d'apprentissage de l'autonomie en évaluation. L'auto-évaluation, la co-évaluation et l'évaluation par les pairs sont des modes d'évaluation qui impliquent les écoliers dans la démarche évaluative.

L'évaluation formative peut être formelle ou informelle. Elle peut être de qualité sans qu'il soit nécessaire d'utiliser des instruments sophistiqués. Une simple observation, plus systématique à un moment donné, suffit parfois à donner une image de la situation. Selon Burton et Rousseau (1987), les décisions prises à ce moment-là portent sur la poursuite des apprentissages, l'ajustement de la planification et sur les moyens à prendre pour aider les écoliers qui éprouvent des difficultés. Ce qui importe le plus, c'est que les actions soient adaptées aux résultats et répondent aux besoins ressentis.

iii: Des actions adaptées

Les actions postérieures à l'interprétation des résultats s'inspirent de la démarche d'évaluation formative qui permet à l'enseignante et à l'écolier de cerner la réalité et de s'ajuster en cours de route.

Ces actions sont adaptées à chacun. S'il y a non-réussite, l'enseignante donne une nouvelle explication en fournissant de nouveaux exemples. Au besoin, l'enseignante modifie sa planification et suggère à l'écolier d'autres façons de faire, d'autres stratégies, pour la réalisation de la tâche. A la suite des activités complémentaires, l'écolier qui n'avait pas réussi est évalué de nouveau afin de vérifier l'atteinte des objectifs visés.

S'il y a réussite, l'enseignante propose à l'écopier, soit des activités d'enrichissement, ce qui correspond à la phase de généralisation dans la démarche de Gagné (1976), afin d'utiliser ces nouveaux concepts dans différents contextes, soit une nouvelle situation de départ avec un autre objectif.

Une fois les objectifs atteints, l'écopier devient disposé à de nouveaux défis. Garneau (1979) présente cette étape comme le déclencheur d'un nouveau cycle de sa démarche, la pré-émergence. C'est là qu'une nouvelle situation se forge. Les connaissances acquises durant la démarche d'apprentissage de l'écopier font partie de son expérience et lui permettent de s'ouvrir à de nouvelles situations.

Nous venons de voir que l'évaluation formative se produit en cours de route, maintenant, nous allons voir celle qui arrive à la toute fin d'une étape d'apprentissage ou d'une étape scolaire, soit l'évaluation sommative.

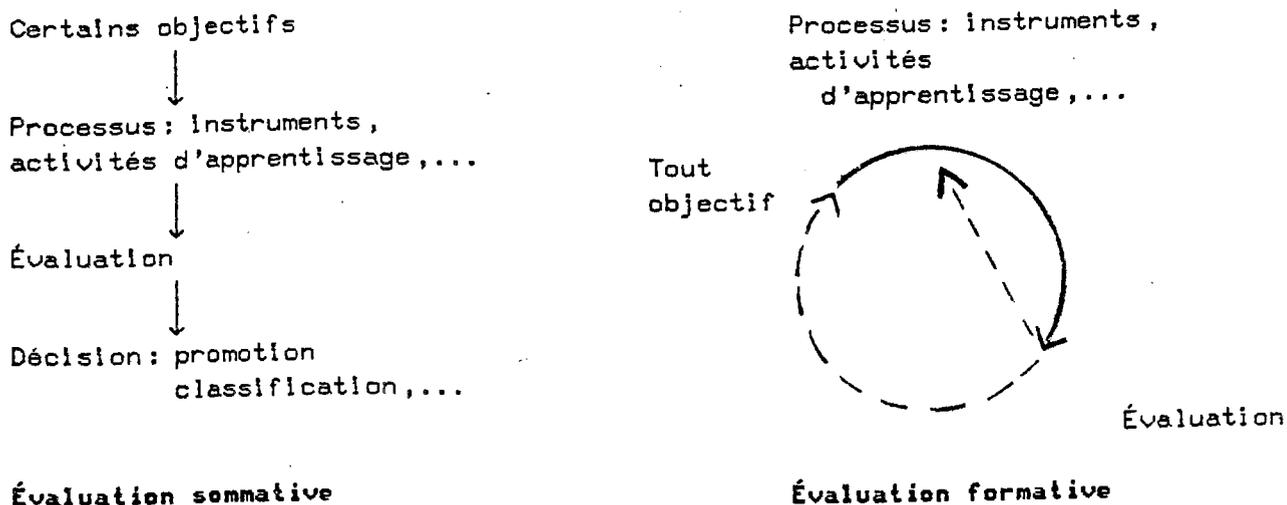
b) L'évaluation sommative

Dans le cheminement de l'écopier, comme l'indique la carte de l'évaluation de Burton et Rousseau (1987), présentée au tableau 1, l'évaluation sommative consiste en la vérification de l'atteinte de l'objectif terminal. A ce

sujet Fontaine (1979) énonce que "l'évaluation sommative, contrairement à l'évaluation formative qui vise plutôt à améliorer l'apprentissage, a pour but de certifier l'apprentissage"²⁷. L'évaluation sommative est donc, quant à elle, un jugement définitif qui met un terme à une activité. Le tableau 2, tiré de Fontaine (1979), met en évidence cette différence entre les deux types d'évaluation.

Tableau 2

L'EVALUATION SOMMATIVE ET L'EVALUATION FORMATIVE²⁸



27. Fontaine, France, Dossier sur l'évaluation, Service pédagogique, Université de Montréal, 1979, p.7.

28. Idem., p.8.

Selon Burton et Rousseau (1987), l'évaluation sommative a pour but de faire la somme ou la synthèse d'un certain nombre d'évaluations antérieures et de fournir, à un moment donné, un portrait global et final de la performance des écoliers. Dans la pratique, nous réalisons ce type d'évaluation à la fin d'une étape ou d'une année scolaire. En somme, au terme de l'apprentissage, l'évaluation sommative permet d'en mesurer les acquis de manière plus globale.

Les décisions prises à la suite d'une évaluation sommative sont souvent d'ordre administratif. Ces décisions visent à permettre à un écolier de passer à la classe suivante, à recommander à un autre de rester dans la même classe, à accorder le certificat ou le diplôme; si l'évaluation sommative survenait à la fin d'une étape du calendrier scolaire, alors il se pourrait que la décision prise à cette évaluation soit de passer à l'étape suivante.

Cette forme d'évaluation, qu'est l'évaluation sommative, souvent exigée légitimement par l'administration, peut-elle aussi avoir valeur pédagogique? Selon Meirieu (1985), il suffit pour cela, qu'elle soit précisément critériée, "...que l'on distingue dans la notation différentes exigences faisant chacune l'objet d'une évaluation particulière".²⁹

29. Meirieu, Philippe, L'école, mode d'emploi..., p.133.

Une évaluation sommative critériée suppose la mise en place de nouveaux outils, le bulletin descriptif est un de ceux-là. Lorsque la formule pour communiquer les résultats devient celle d'un bulletin descriptif, c'est que la façon d'interpréter les résultats a changé, c'est plutôt l'interprétation critériée qui est privilégiée à ce moment-là. Dans ce contexte, l'évaluation sommative devient une stratégie privilégiée, où la fonction de l'enseignante n'est pas seulement de "sanctionner" l'élève, mais aussi de le faire progresser au regard de l'atteinte d'objectifs précis qui constituent le critère.

Dans l'évaluation sommative, les résultats obtenus suite à une évaluation, sous-tendent deux cadres de référence ou deux façons de porter un jugement de valeur et font toutes deux appel à un processus de comparaison. Il s'agit de l'interprétation normative et de l'interprétation critériée.

i. Interprétation normative

Selon Fontaine (1979), si l'évaluation "...vise à situer la position d'un objet dans sa catégorie, en ce qui concerne la caractéristique envisagée..."³⁰, il s'agit de l'interprétation normative.

30. Fontaine, France, op.cit., p.8.

Lorsque l'enseignante interprète les résultats d'une manière normative, elle compare les résultats d'un écolier à ceux de l'ensemble de son groupe. Elle établit un classement des résultats, du plus élevé au plus bas et elle les divise en catégories, en rangs cinquièmes. Cette forme d'interprétation est encore bien utilisée dans le système scolaire pour communiquer des résultats aux parents et à l'administration.

ii. Interprétation critériée

Toujours selon Fontaine (1979), si l'évaluation "...vise à déterminer si l'objet est satisfaisant par rapport à un critère, indépendamment de sa position dans sa classe..."³¹, il s'agit de l'interprétation critériée. Dans l'interprétation critériée, l'enseignante compare les résultats d'un écolier, non plus aux résultats de l'ensemble d'un groupe, mais plutôt à un critère intégré à l'instrument utilisé, le bulletin descriptif est un de ceux-là.

Par exemple, dans un test qui utilise l'interprétation critériée, le critère utilisé est souvent un seuil de réussite: un nombre de bonnes réponses à fournir, la présence

31. Idem., p.8.

de certains éléments dans la production de l'élève, le temps requis pour accomplir une certaine action, etc. Le critère est ordinairement lié de très près à la définition des objectifs d'apprentissage. D'ailleurs comme nous le constatons dans la pratique, la précision des objectifs entraîne la plupart du temps l'interprétation critériée, une évaluation qui vise à vérifier si les objectifs sont atteints, si l'élève est apte à entreprendre l'apprentissage suivant.

Lorsque l'enseignante interprète des résultats de manière critériée, elle n'utilise pas de techniques statistiques permettant un classement des élèves en rangs. Les programmes d'études officiels du ministère de l'Éducation et les guides d'évaluation qui y sont rattachés en traitent abondamment.

Avec les bulletins descriptifs utilisés à la commission scolaire Abitibi, l'information transmise aux parents fait référence à l'atteinte d'objectifs précis qui constituent le critère. Dans la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage, cet outil semble très pertinent et facilitant pour communiquer les résultats des évaluations aux différentes instances concernées.

Un principe se dégage de l'évaluation telle que définie précédemment sous toutes les formes qu'elle prend: évaluation formative, sommative, interprétation normative, critériée. Chaque type d'évaluation est un levier essentiel pour mettre en place une pédagogie qui favorise le développement intégral de l'écolier. Nous en revenons donc au premier but de l'évaluation qui est d'améliorer la qualité des décisions relatives à l'apprentissage et au développement général de l'écolier.

Savoir pourquoi nous évaluons afin de choisir le type d'évaluation et le cadre de référence qui conviennent, est un élément important dans la façon de vérifier l'atteinte des objectifs des programmes d'études officiels par les écoliers. L'enseignante, responsable de l'évaluation de ses écoliers, intègre cette action à son enseignement pour favoriser leurs apprentissages. Rappelons, en terminant, que "l'évaluation est partie intégrante des processus d'enseignement et d'apprentissage"³². Ainsi, les façons de vérifier l'atteinte des objectifs font partie de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage au même titre que le choix des objectifs et des moyens de les atteindre.

32. Gouvernement du Québec, L'apprentissage..., p.10.

Une meilleure compréhension du processus de gestion des activités d'enseignement-apprentissage dans un tel contexte, semble une piste de solution au problème que pose l'enseignement en classe multiprogramme. Pour ce faire, nous analysons, à la lumière de nos croyances pédagogiques et des éléments théoriques qui les fondent et les précisent, ce processus et les différentes opérations qui interviennent dans la régie d'une classe. Ensuite, nous regroupons ces opérations sous trois concepts opérationnels. Ces concepts opérationnels, à la base de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage dans la classe multiprogramme, sont: le choix des objectifs, les moyens de les atteindre et les façons de vérifier l'atteinte de ces objectifs.

Ces composantes de la gestion des activités d'enseignement-apprentissage en tant que piste de solution au problème de l'enseignement en classe multiprogramme, prennent forme en situation de pratique. C'est dans ce contexte que nous allons les observer et les approfondir davantage afin d'en fournir une définition opérationnelle.

CHAPITRE III

La méthodologie

La situation d'enseignement en classe multiprogramme est complexe et difficile. Le principal problème concerne la gestion des activités d'enseignement-apprentissage. Les chapitres I et II de ce rapport font respectivement état de la problématique à l'étude et d'un essai de définition conceptuelle. Ce chapitre présente le but de la recherche, l'approche retenue, les étapes de la démarche et le contexte du déroulement de celle-ci.

Le problème de gestion des activités d'enseignement-apprentissage au regard de l'atteinte, par les écoliers, des objectifs des programmes d'études, prend racine dans la pratique de l'enseignement. Il se pose à l'enseignante de classe multiprogramme, mais il se pose également à toute enseignante, quelle que soit sa classe d'enseignement. Dans la réalité quotidienne de la pratique, les enseignantes font face à ce problème, car pour permettre à chaque écolier d'atteindre les objectifs terminaux des programmes d'études officiels, elles ont la responsabilité de gérer le fonctionnement de la classe, l'organisation de l'enseignement, leur encadrement et celui des écoliers.

I Le but de la recherche

Le but de cette recherche, tel que déjà mentionné antérieurement, consiste à élaborer et à formuler explicitement une démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage, au regard de l'atteinte des objectifs des programmes officiels par les écoliers. Cette démarche s'inscrit à l'intérieur de la pratique éducative de l'enseignante et laisse place à ses initiatives dans l'organisation et la mise au point du travail. Cependant, étant donné qu'il s'agit là d'un problème rencontré par beaucoup d'enseignantes, nous sommes persuadée, sur la base des discussions tenues, que le résultat de cette démarche sera apprécié par plusieurs d'entre elles.

II L'approche retenue

La résolution d'un problème de recherche, qui se pose dans le contexte quotidien de la pratique enseignante, requiert une méthodologie appropriée à la fois au but visé et au contexte de réalisation. La recherche-action offre cette possibilité.

D'une part, selon Goyette et Lessard (1987), "le développement de la recherche-action /.../ se fait également sur des "terrains", c'est-à-dire dans des milieux d'action humaine..."¹ D'autre part, comme la recherche-action est "l'étude scientifique d'un problème vécu dans l'immédiat, hic et nunc, par un éducateur ou un groupe d'éducateurs, en vue de trouver des solutions adéquates et efficaces..."², elle permet donc de résoudre un problème concret et de répondre ainsi à une question émergeant de la pratique éducative.

Cette recherche-action, qui se déroule en situation de pratique, nous permet d'aller plus loin dans la définition des concepts qui sont à la base de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage. A ce sujet, Goyette et Lessard (1987) mentionnent qu'un des objectifs de la recherche-action est l'élaboration et la clarification conceptuelle. Au regard de cet objectif, il importe ici de préciser qu'au début ces concepts n'existent "...qu'à l'état d'ossature, /puisqu'ils vont/ prendre chair véritablement au fur et à mesure que se déroule la recension et l'analyse des écrits..."³ ainsi que la cueillette et l'analyse des données.

1. Goyette et Lessard-Hébert, La recherche-action, ses fonctions, ses fondements et son instrumentation, Presses de l'Université du Québec, 1987, p.8.

2. Goyette, Villeneuve, Nézet-Séguin, Recherche-action et perfectionnement des enseignants, Presses de l'Université du Québec, 1984, p.39.

3. Goyette, Gabriel et Lessard-Hébert, op.cit., p.18.

III Les étapes de la recherche

Les étapes de la recherche sont la cueillette des données à l'aide d'une grille d'observation, le traitement et l'analyse des données au moyen de fiches élaborées en vue de faire l'analyse de contenu des grilles d'observation et, finalement, la reformulation du concept de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage.

A. La cueillette des données

D'une approche plutôt "objective", la cueillette des données se fait à l'aide d'une grille d'observation des activités en classe.

1. Approche privilégiée

La cueillette des données, à l'aide d'une grille d'observation, se fait à partir d'une observation directe définit selon Friedrichs et Lüdtke dans Gauthier (1984) comme, "...l'enregistrement des actions perceptibles dans leur contexte naturel"⁴. Pour assurer une certaine rigueur à ces observations, l'approche privilégiée est plutôt

4. Gauthier, Benoît, Recherche sociale de la problématique à la cueillette des données, Presses de l'Université du Québec, Québec, 1984, p.230.

"objective", augmentant ainsi la validité des données recueillies. Cette approche s'inspire de Laperrière dans Gauthier (1984) qui soutient que celle-ci:

...assigne à l'observation directe le seul but de décrire, de façon exhaustive, les composantes objectives d'une situation donnée (lieux, structure, objets, instruments, personnes, groupes, actes, événements, durées, etc.) pour ensuite en extraire des typologies.

L'utilisation de cette approche "objective" nous amène à dire, comme Tremblay, que "...pour effectuer la reconstitution, le chercheur-observateur cherchera à l'intégrer autour d'un thème. Dans ce cas, ce ne sera que certains aspects qui feront l'objet de l'observation."⁶

Afin de rendre nos observations les plus "objectives" possible et faciliter ainsi la reconstitution, nous dépistons d'abord des idées maîtresses qui servent de guides pour les observations à mener dans la classe. Tout comme Goyette et Lessard (1987), nous croyons que "...ce découpage est nécessaire, dans un premier temps, pour guider la cueillette et la catégorisation des données et dans un deuxième temps, pour structurer l'analyse."⁷ Ces idées maîtresses sont

5. Idem., p.230.

6. Tremblay, Marc-Adélar, Initiation à la recherche dans les sciences humaines, McGray-Hill, Montréal, 1968, p.297.

7. Goyette G. et Lessard M., op.cit., p.20.

consignées et présentées sur une feuille appelée grille d'observation en classe d'une activité d'apprentissage.

2. L'observation des activités

L'observation est centrée uniquement sur les variables retenues, c'est-à-dire sur les idées maîtresses qui ont servi de guides pour les observations des activités. L'observation découle d'un but précis et se déroule selon un plan d'ensemble préétabli. Ainsi, la grille d'observation comporte des points précis à observer. Ces points sont inscrits sur une même feuille et c'est sur cette dernière que l'observatrice, qui est aussi la chercheuse et l'enseignante-titulaire, note ses observations pour chaque activité observée. Il y a une grille d'observation pour chaque activité observée. Sur cette grille d'observation, on distingue deux moments d'observation de l'activité, soit "au moment de l'activité" et "après l'activité".

Dans la première partie de l'observation, au moment de l'activité, apparaît d'abord, le titre de l'activité observée, les disciplines touchées par l'activité et les objectifs visés par l'activité. Encore dans cette première partie de l'observation, figurent les modes de fonctionnement retenus pour réaliser l'activité observée: l'organisation de l'environnement et les stratégies d'enseignement

utilisées. L'organisation de l'environnement comprend l'espace prévu ou l'aménagement de la classe, le temps réservé au déroulement de l'activité et les modes de regroupement possibles des écoliers. Dans les modes de fonctionnement, figurent aussi les stratégies utilisées. On entend par là, les approches, les modes d'organisation de l'enseignement utilisés par l'enseignante pour animer les activités d'apprentissage qu'elle a suscitées.

Au moment de l'activité, des données précises concernant l'évaluation apparaissent sur la grille d'observation. D'abord le "quoi" évaluer: ou ce sur quoi porte précisément l'évaluation, le "comment" évaluer: ou les moyens utilisés pour assurer cette évaluation, et enfin, le "quand" évaluer: ou le moment de cette évaluation.

Le matériel utilisé pour la réalisation de l'activité apparaît comme dernière donnée à observer au "moment de l'activité". Il s'agit, en fait, de noter le matériel didactique nécessaire à la réalisation de l'activité.

Dans la deuxième partie de la grille d'observation, "après l'activité", il y a place pour les commentaires des écoliers et de l'enseignante. L'enseignante inscrit les commentaires que les écoliers expriment après la réalisation de l'activité, au cours de l'objectivation de celle-ci. Par

la suite, l'enseignante note les commentaires que lui suggère son évaluation personnelle de l'ensemble de l'activité vécue en classe, ce qui inclut la séance collective d'objectivation. Les données de l'objectivation et de l'évaluation conduisent souvent à des pistes de réinvestissement lors de prochaines activités.

La date de réalisation de l'activité de même que sa durée, constituent également des éléments d'information à consigner. L'annexe 2 présente cette grille d'observation en classe d'une activité d'apprentissage telle qu'utilisée lors de la cueillette des données.

Parmi toutes les activités vécues dans la classe et proposées dans le tableau de programmation à chaque jour, nous en retenons une pour fin d'observation systématique. Les observations faites sont annotées sur la grille d'observation le soir après la classe. Ces grilles sont compilées dans un fichier en vue du traitement et de l'analyse de leur contenu.

B. Le choix des activités observées

Nous avons retenu vingt et une activités d'apprentissage pour fin d'analyse. Le critère de choix des activités réside dans leur potentiel à en rendre compte, c'est-à-dire que ces activités sont préalablement bien structurées et planifiées

à partir des programmes d'études officiels et donc "visibles" du point de vue de l'enseignante. Ces activités sont inscrites comme activités obligatoires à faire pour les écoliers et elles sont présentées ou amorcées collectivement, ce qui en facilite l'observation.

Les activités observées sont variables en terme de temps de réalisation. Certaines servent de déclencheur pour le travail de la semaine, tandis que d'autres, plus courtes, ont un temps de réalisation d'une période de 50 ou 60 minutes.

Les activités observées ont un point commun: elles sont toutes présentées ou amorcées collectivement et selon les regroupements d'écoliers qu'elles suggèrent. Ceci implique que parmi celles observées, on ne retrouve pas d'activités d'enrichissement, de consolidation, de "drill", de présentation de travaux et d'activités avec les spécialistes. Voici la liste de ces vingt et une activités observées de façon systématique à l'aide de la grille d'observation:

1. A la recherche d'un gardien
2. Transformations géométriques
3. Fabrication d'un macaron pour la semaine du livre
4. Exploration d'objets fabriqués
5. Campagne publicitaire
6. "Dis-moi, connais-tu des gens heureux?"
7. Nos lectures en image
8. Réponse à un sondage
9. Revenons à nos dépliants

10. Ateliers de révision pour fin d'étape
11. Organisation d'une semaine du livre
12. Un instrument de musique
13. Ma ligne du temps de la région
14. Un livre de Biblio se raconte
15. Notre revue amusante
16. L'Abitibi-Témiscamingue, son patrimoine, ses sites historiques, ses réserves indiennes
17. Les animaux
18. "Si j'étais maire ou mairesse de ma municipalité"
19. Maire de ma municipalité en l'an 2000
20. Rallye municipal
21. Visite éducative

Les données recueillies concernent les idées maîtresses qui ont servi de guides durant toutes ces observations et qui ont été annotées systématiquement sur les grilles d'observation de façon à les rendre plus facilement analysables. Ces grilles d'observation complétées, nous procédons ensuite à l'analyse de contenu de ces grilles dans le traitement des données.

C. L'analyse des données

1. Catégorisation et classification des données

La classification des données se fait à l'aide d'un système de fiches. Le but de cette classification est de rendre les données recueillies facilement accessibles au moment de l'analyse, et, comme renchérit Tremblay (1968), "...d'accroître l'efficacité du travail par l'évaluation

constante des données à mesure que l'on progresse."⁸ Tout comme Deslauriers (1987), nous nommons cette étape, la phase de "...réorganisation du matériel par laquelle sont regroupés en catégories tous les énoncés dont le sens se ressemble pour en arriver à mettre plus en évidence ces caractéristiques..."⁹

Selon Tremblay (1968) qui nous guide dans notre démarche, ces catégories, qu'il nomme "dimensions", sont prédéterminées à l'avance. Elles s'inspirent des idées maîtresses qui apparaissent à la grille d'observation.

Puisque toute la valeur de l'analyse de contenu repose sur ces dimensions, elles doivent répondre à certaines exigences. Comme le dit René l'Ecuyer dans Deslauriers (1987), ces dimensions doivent être exhaustives et en nombre limité: "...doivent pouvoir contenir tous les éléments du matériel analysé", pertinentes: "...doivent se rapporter directement aux contenus du matériel analysé..." et enfin, objectives et clairement définies: "...doivent être rigoureuses, reposer sur des critères de différenciation précis et clairs..."¹⁰

8. Tremblay, Marc-Adélar, op.cit., p.194.

9. Deslauriers, Jean-Pierre, Les méthodes de la recherche qualitative, Presses de l'Université du Québec, Québec, 1987, p.56.

10. Idem., p.60.

2. L'analyse conceptuelle

Pour élaborer notre système de fiches d'analyse, nous dégageons d'abord trois concepts fondamentaux que l'on retrouve sur la grille d'observation, à savoir: le choix des objectifs, les moyens d'atteindre ces objectifs et les façons de vérifier l'atteinte de ces objectifs. Ces concepts, en interdépendance et intégrés dans un schéma général, nous amènent à la conceptualisation (Tremblay, 1968).

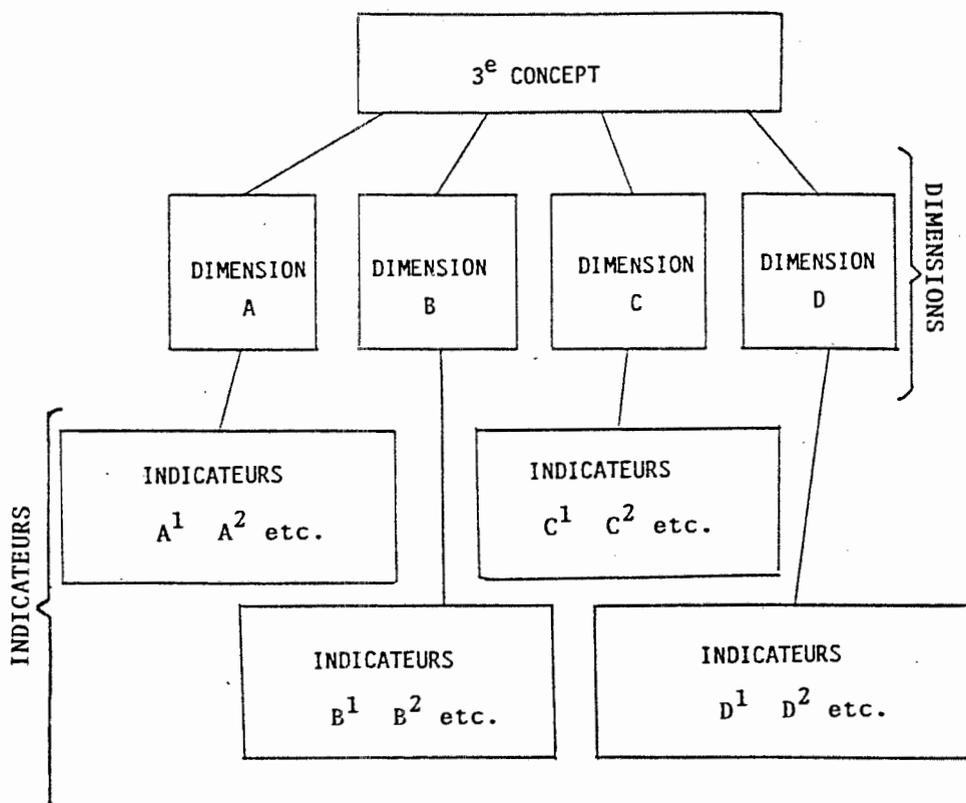
Ces concepts retenus étant encore trop généraux pour permettre des observations systématiques, il importe de déceler des dimensions pour chacun d'eux afin d'en arriver à repérer des indicateurs aux dimensions retenues et de rendre les concepts observables: c'est l'analyse conceptuelle. En ce sens, Tremblay affirme: "...tandis que les dimensions représentent autant d'aspects distincts de l'abstraction plus vaste, les indicateurs sont des éléments concrets directement observables."¹¹

La structure conceptuelle présente donc généralement trois niveaux: celui des concepts, qui se déploient en dimensions qui, elles-mêmes, sont généralement explicitées par des indicateurs observables. Le tableau 3 visualise cette structure conceptuelle. Les concepts identifiés y sont

11. Tremblay, Marc-Adélar, op.cit., p.84,

Tableau 3

ILLUSTRATION DE LA STRUCTURE CONCEPTUELLE



ordonnés numériquement (1^{er}, 2^e, 3^e,) tandis que les dimensions le sont avec des lettres (A, B, etc.) L'identification des indicateurs est faite en reprenant la lettre qui identifie la dimension et en y ajoutant un nombre ordinal (ex.: A¹, A², etc.)

C'est à partir des outils cités précédemment, soient le système de fiches et la grille d'analyse, que nous procédons à l'examen des données contenues sur les feuilles

d'observation des activités d'apprentissage vécues dans une classe de quatrième année au cours des mois de mars à juin de l'année scolaire 1987-1988.

Pour faciliter un repérage rapide des concepts, le système de fiches comporte des fiches de trois couleurs différentes. Chaque couleur de fiches représente un concept différent: fiches vertes pour le concept du choix des objectifs; fiches jaunes pour le concept des moyens d'atteindre les objectifs; fiches saumon pour le concept des façons de vérifier l'atteinte des objectifs.

De même, pour faciliter un repérage rapide des différentes dimensions, de petits cercles de couleurs différentes identifient les dimensions de chacun des concepts. Pour certaines dimensions, des indicateurs observables sont repérés. Parfois les indicateurs ne sont indiqués à titre indicatif que sur les fiches-guides afin de laisser plus d'espace aux observations sur les fiches de compilation.

Comme sur les grilles d'observation figuraient des commentaires des écoliers et de l'enseignante, un espace est laissé sur chacune des fiches afin de noter, s'il y a lieu, les commentaires ou remarques pertinentes à la dimension ou à l'indicateur observés. Les commentaires recueillis

touchent, la plupart du temps, une idée maîtresse de la grille d'observation. Souvent les commentaires servent à expliciter ou préciser une dimension de la grille.

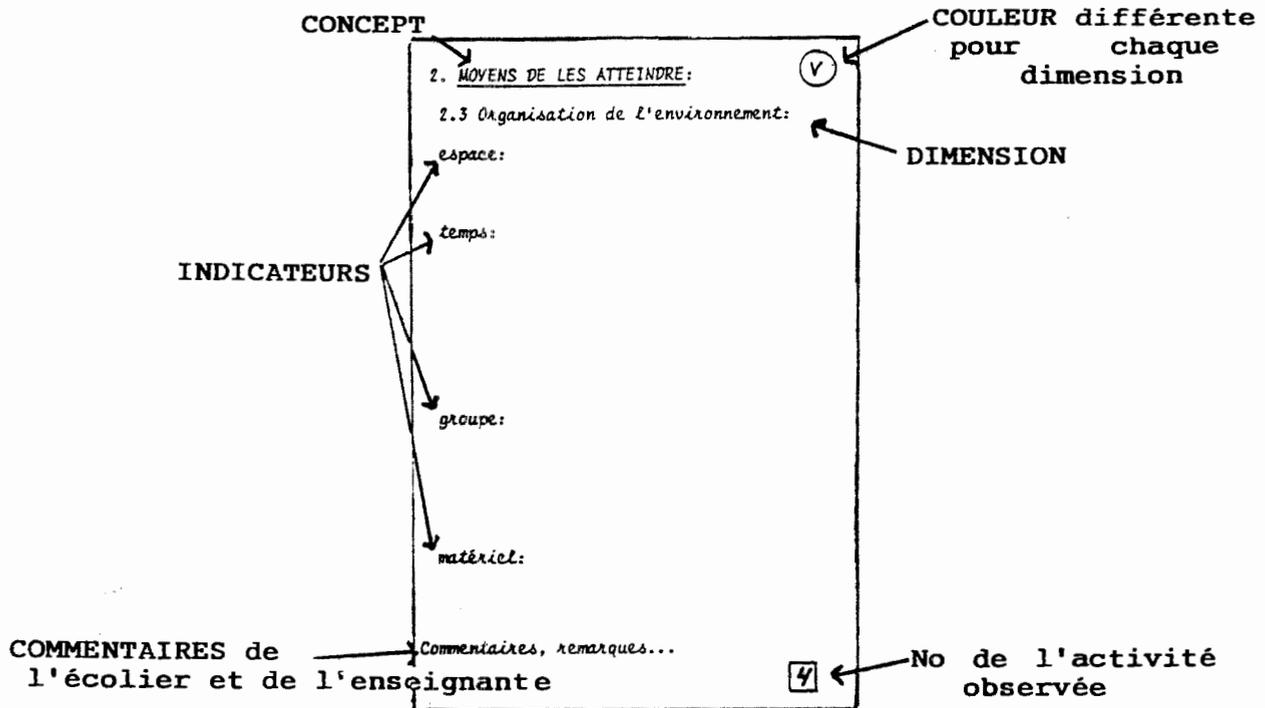
Ces commentaires émanent d'un processus d'objectivation de l'activité par l'enseignante et par les écoliers. Ils seront utilisés après l'analyse pour la reconstitution de la conceptualisation finale de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage.

De plus, sur chacune des fiches figure le numéro de l'activité observée. Le tableau 4 illustre un exemple de fiche telle qu'utilisée pour l'analyse de contenu des grilles d'observation. L'annexe 3 fait état de la description détaillée de ces fiches.

Ces fiches élaborées à partir des idées maîtresses des grilles d'observation, permettent la classification du contenu de ces grilles dans les catégories ou dimensions retenues. Cette opération de transcription du contenu des grilles d'observation sur les fiches facilite ainsi l'analyse de ces données pour en arriver subséquemment à une reformulation de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage en classe.

Tableau 4

**EXEMPLE DE FICHE SERVANT A
L'ANALYSE DE CONTENU DES GRILLES D'OBSERVATION**



D. La reformulation de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage

La cueillette des données, le traitement de ces données et leur interprétation permettent de préciser davantage les concepts qui constituent la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage. Il s'agit d'un processus en spirale, et non pas linéaire, dont le produit final se précise petit à petit en cours de route, ce qui rend la description très difficile et limitée.

Par un processus d'observation et d'analyse des données, nous effectuons le passage du plan théorique au plan opératoire qui permet d'explicitier les composantes de notre démarche de gestion. Il devient alors possible d'illustrer concrètement les concepts théoriques élaborés précédemment. Dans l'étape suivante du processus de recherche, nous reformulerons, à la lumière de l'analyse, notre conceptualisation de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage déjà amorcée. (Chapitre II)

La démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage qui résulte de l'analyse conceptuelle, est constituée de concepts. Pris un à un, ils ne sont pas la conceptualisation: ils ne représentent qu'une partie de la réalité. C'est seulement lorsqu'ils sont mis en relation qu'ils deviennent les éléments indispensables de notre démarche, qu'ils la concrétisent. Comme le mentionne Tremblay (1969), l'effort de conceptualisation n'est possible que s'il existe au préalable une certaine compréhension de la réalité.

IV. Le contexte de la recherche

Le contexte général de cette recherche-action réfère à la situation de pratique de la recherche. Le contexte particulier réfère à la situation de gestion de la classe proprement parler.

A. Le contexte général de la recherche

Cette recherche-action se déroule dans un contexte naturel, c'est-à-dire, selon Tremblay (1968), que des observations systématiques sont conduites dans un milieu naturel, sans avoir de situation provoquée et sans créer de cadres expérimentaux. Elle est conduite par une enseignante-titulaire. La démarche de recherche consiste en l'analyse conceptuelle des activités d'enseignement-apprentissage intégrées à la pratique.

Les observations sont faites dans une classe de quatrième année du primaire, soit une classe à degré unique constituée de vingt-trois écoliers. Cette classe est située dans une petite école de village de la commission scolaire Abitibi. Cette école de quatre-vingt-neuf écoliers se compose, en 1987-1988, d'une classe maternelle, de trois classes multiprogrammes et d'une classe à degré unique, soit celle dont nous sommes titulaire et où sont conduites nos observations. Il faut noter que dès l'année suivante,

1988-1989, les classes multiprogrammes seront de nouveau généralisées dans toute l'école. Ainsi, la cueillette de nos données de recherche ne peut se faire en classe multiprogramme, car, pour cette seule année, nous avons la charge d'une classe à degré unique. Nous réintégrerons une classe multiprogramme dans les années à venir.

La période des observations coïncide avec la dernière étape de l'année scolaire, ce qui réduit le nombre d'activités en raison de la période de l'année. Etant donné l'importance de l'atteinte des objectifs terminaux des programmes d'études officiels, plusieurs activités sont réalisées dans cette dernière étape, soit pour compléter les programmes d'études, soit pour effectuer une évaluation de fin d'étape ou une évaluation au terme des apprentissages. C'est toujours une étape riche en événements et en sorties éducatives. Ainsi, plusieurs activités sont réalisées en tenant compte de toutes ces contraintes tout en respectant d'abord, les objectifs pertinents des programmes d'études concernés.

La décision de procéder à la cueillette des données à cette dernière étape de l'année est justifiée par des contraintes d'ordre personnel et professionnel extérieures à la démarche de recherche proprement dite. Il ne faut cependant pas perdre de vue que cette observation plus

systematique, en 1987-1988, correspond davantage au terme d'une longue recherche personnelle entreprise il y a déjà plusieurs années en vue de résoudre le problème posé, plutôt qu'à une démarche qui débute et se termine en ce court laps de temps. Il est peut-être bon de rappeler ici que notre expérience d'enseignement en classes multiprogrammes compte plus de quinze ans.

B. Le contexte particulier de la gestion de la classe

La gestion de la classe nécessite l'utilisation quotidienne d'un tableau de programmation et d'une banque d'activités.

1. Le tableau de programmation

Le tableau de programmation est une technique qui permet de mettre en branle le choix du temps et le choix réel d'activités d'apprentissage. Ce moyen permet à l'enseignante de proposer aux écoliers des activités diversifiées qu'ils peuvent réaliser durant un temps donné. Le tableau de programmation offre à l'écolier un choix entre diverses activités à vivre, seul, en équipe ou en grand groupe. Il permet à l'écolier d'intégrer la notion du temps. L'écolier découpe ainsi son horaire en temps ouvert, dont la gestion lui appartient, et en temps bloqué, occupé par les spécialistes, par la présentation des réalisations ou par l'enseignement collectif.

Le tableau 5 visualise le tableau de programmation tel qu'il apparaît dans cette classe de quatrième année. En plus de l'horaire et du jour, figurent des activités avec des spécialistes, des activités de présentation de travaux, d'enseignement collectif au groupe, des activités présentées ou amorcées collectivement et enfin des activités de la banque d'activités, comme des activités de "drill", de consolidation et d'enrichissement.

Tableau 5

TABLEAU DE PROGRAMMATION¹²

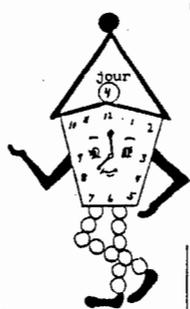


TABLEAU DE
PROGRAMMATION

				
8:25	Education Physique			
9:25				Catéchèse ou Formation m.
10:13		Français		
10:40	Présentation des travaux			
10:52		3e		4e:Anglais
13:00				Musique
13:53	 ou		

12. Choquette, Monique, "Une pratique axée sur des thèmes", Vie pédagogique, numéro 29, mars 1984, p.28.

2. La banque d'activités

La banque d'activités est un élément complémentaire au tableau de programmation. Elle constitue un corpus de consignes d'activités à l'intention des écoliers. Ces activités sont inscrites sur bandes de carton et affichées près du tableau de programmation. La gestion de leur temps de réalisation appartient totalement à l'écolier. Dans cette banque, nous retrouvons des activités introduites collectivement ou amorcées en grand groupe et d'autres qui sont, soit d'enrichissement, de "drill" ou de consolidation.

A côté de chacune des activités inscrites dans la banque, un code indique:

- la façon de réaliser l'activité: seul 
 en équipe 

- l'obligation ou non de la réaliser: obligatoire 

non-obligatoire 

Pour certaines activités qui nécessitent du matériel ou un lieu particulier, (audio-visuel, documentation, local...etc.), des listes prévues à cet effet sont affichées afin que les écoliers sachent, avant d'inscrire cette activité à leur horaire, si l'organisation matérielle leur permettra de la réaliser.

Quand la banque d'activités est établie et que les écoliers les réalisent à partir de cette banque, l'intervention de l'enseignante est beaucoup plus indirecte; il s'agit de superviser le travail, de suivre le cheminement de l'écolier, souvent au moyen d'une carte de route, et d'apporter au fur et à mesure, l'appui que les écoliers sollicitent. L'enseignante devient alors une conseillère, une aide plutôt que "la personne" qui dirige tout.

C. Le double rôle d'enseignante et de chercheure

Dans le contexte de cette recherche, la chercheure est aussi l'observatrice et l'enseignante-titulaire de cette classe; elle fait donc directement partie de la situation. C'est elle qui élabore et organise les activités nécessaires à l'atteinte des objectifs des programmes d'études officiels du primaire, les fait vivre dans la classe, les observe et mène aussi la recherche actuelle.

L'avantage de cette situation, où la chercheure est aussi l'enseignante-titulaire de la classe où sont conduites les observations, réside dans l'éventualité de développer un outil conceptuel qui soit pertinent à la pratique. Lorsqu'un outil est ainsi développé dans un cadre de très grande authenticité, il est susceptible d'apporter des éléments pertinents à la pratique éducative.

Par contre, cette situation n'est pas sans causer des difficultés et sans représenter un défi à surmonter. Comme nous le mentionne Gaudet (1988), "...la chercheuse doit absolument en arriver à se détacher de son objet de recherche pour ne pas produire une autobiographie, mais bien un rapport qui rend compte d'une démarche rigoureuse de recherche."¹³ Pour parvenir à cette fin, la chercheuse doit se distancier de sa problématique et comme Gaudet (1988) le mentionne, "...cette distance par rapport au vécu s'acquiert par le savoir théorique, les mots, les définitions que l'on pose sur les gestes quotidiens."¹⁴

Comme la chercheuse a une connaissance vécue des situations observées étant aussi l'enseignante-titulaire de la classe observée, de même que l'observatrice et l'analyste des données, et que cette recherche-action porte sur sa pratique, un effort constant d'objectivation et de rigueur est nécessaire à toutes les étapes de la recherche. Par contre, Tremblay (1968) ajoute à ce sujet que "ces connaissances deviendront des données utiles à la recherche lorsqu'elles seront annotées et replacées dans leurs

13. Gaudet, Johanne, La conceptualisation de sa pratique éducative d'enseignante à l'élémentaire, Rapport de recherche en maîtrise en éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn, 1988, p.46.

14. Idem., p.46.

contextes spatio-temporels."¹⁵ C'est donc en tenant compte de ces contraintes et de ces avantages que la démarche de conceptualisation de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage s'est amorcée.

Le chapitre trois visait à nous présenter une autre étape du processus de solution du problème de gestion des activités d'enseignement-apprentissage en classe multiprogramme. D'une part, la cueillette des données permet de procéder à l'examen de la réalité à l'aide d'une grille d'observation. D'autre part, le traitement des données permet de procéder, grâce à l'élaboration d'un système de fiches, à l'analyse de contenu des grilles d'observation. Ensuite, l'interprétation permet de reformuler le concept de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage comme solution au problème de gestion que pose la classe multiprogramme.

Dans le prochain chapitre, la présentation des résultats et de leur analyse nous conduira à une définition plus complète et plus opérationnelle de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage en classe multiprogramme.

15. Tremblay, Marc-Adélar, op.cit., p.306.

CHAPITRE IV

Présentation et analyse des résultats

Nous avons vu que la complexité de l'enseignement en classe multiprogramme pose à l'enseignante un problème de gestion des activités d'enseignement-apprentissage au regard de l'atteinte, par les écoliers, des objectifs des programmes d'études officiels du primaire. Cette complexité dans l'acte d'enseigner nous a amenée à chercher des solutions pour résoudre le problème.

Nos croyances pédagogiques et les éléments théoriques qui les fondent amènent d'abord un premier essai de conceptualisation d'une démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage en classe. Ensuite l'examen de la réalité, à l'aide d'une grille d'observation d'activités en classe, fournit les données nécessaires à une reformulation de la conceptualisation de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage en classe.

Maintenant, ce chapitre présente les résultats de la recherche. Leur analyse permettra de voir la pertinence de certains éléments des trois concepts fondamentaux de la démarche de gestion des activités

d'enseignement-apprentissage et d'entrevoir les rajustements nécessaires à ces éléments. Ceci permettra d'aboutir à une définition plus complète et plus opérationnelle de cette démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage déjà amorcée au chapitre deux. La présentation et l'analyse des résultats portent sur trois concepts fondamentaux: le choix des objectifs, les moyens de les atteindre et les façons d'en vérifier l'atteinte.

Lors de la cueillette des données à l'aide des grilles d'observation, vingt et une activités d'apprentissage, telles qu'énumérées au chapitre trois, ont été observées dans la classe lors de la dernière étape de l'année. Les activités d'apprentissage observées sont des moyens pédagogiques mis à la disposition des écoliers pour leur faire atteindre les objectifs visés. Elles leur sont proposées à partir de certains objectifs des programmes à voir dans cette dernière étape scolaire. Elles touchent les disciplines du français (écriture, lecture, oral), des mathématiques, des sciences humaines, des sciences de la nature, des arts plastiques et de l'anglais.

I. Le choix des objectifs

Dans la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage dont la définition est amorcée

au chapitre deux, nous avons vu que la première tâche de l'enseignante dans la classe consiste à identifier, à l'aide des programmes d'études officiels, les objectifs d'apprentissage à atteindre par les écoliers.

Les objectifs visés par les activités observées touchent les trois domaines majeurs de "capacités" humaines, c'est pourquoi ils sont classés en trois ordres: ordre de la croissance, ordre des habiletés et ordre de la connaissance.

L'analyse des données recueillies permet de relever, parmi les activités observées, treize objectifs différents de l'ordre de la croissance, trente et un objectifs différents de l'ordre des habiletés et quatorze objectifs différents de l'ordre de la connaissance. Le tableau 6 présente les objectifs classifiés selon les trois ordres d'objectifs pour les vingt et une activités observées. Ce tableau permet de voir qu'au cours des activités observées, le même objectif revient parfois dans plusieurs activités car plusieurs activités sont quelquefois nécessaires pour que l'écolier parvienne à l'atteinte de cet objectif. Voyons maintenant les résultats pour chacun des ordres d'objectifs.

Tableau 6

**LES OBJECTIFS CLASSIFIES SELON LES TROIS ORDRES D'OBJECTIFS
POUR LES VINGT ET UNE ACTIVITES OBSERVEES**

ACTIVITES Nos	Ordre de la CROISSANCE	Ordre des HABILETES	Ordre de la CONNAISSANCE
1.		F: a - b - g - i	F: a
2.	a	M: a - b - c F: a - c	M: a
3.	d - k	F: a - c - d AP: a	
4.	b	SN: b	SN: a
5.	c - d	F: a - c - h AP: a - c	AP: a
6.	e - j	F: d - l	
7.	d	AP: a	AP: a
8.	c - h	F: a - b - e	F: a - b
9.	b - f	F: e - m	
10.	f - g - m	F: a - c - d - e - f - g M: a - b - c SN: b	F: a - b M: a - b SN: a AP: a
11.	b - g - i	F: a - f M: d SH: c AP: c	
12.	d - h	F: a - g - k AP: b	AP: b
13.		F: b - d - e SH: a	F: a - b
14.	c - d	F: b - g - i AP: c	F: b
15.	i - c	F: b - f - i - j - k M: d - e	M: b F: a - b SH: a
16.	j	F: b - d - e SH: b - c M: e	SH: b
17.	j - m	F: b - c - f SN: a - c A: a - b	SN: b A: a
18.	a - k	F: c - f	SH: c
19.	d	F: a - b - n AP: a - c	SH: c F: a - b AP: a
20.	b - l - j	M: e SH: c	SH: d - e
21.	b - d - l	F: c - f	SH: c

F: français M: mathématiques SH: sciences humaines
SN: sciences de la nature AP: arts plastiques

A. Objectifs de l'ordre de la croissance

Les activités observées permettent d'atteindre treize objectifs de l'ordre de la croissance. Ces objectifs sont généraux et sont atteints à travers différentes disciplines. Ils sont donc énoncés sans mention de disciplines.

Voici les objectifs de l'ordre de la croissance concernés dans les activités observées:

- a) Trouver des applications dans l'environnement.
- b) Travailler efficacement en équipe.
- c) Présenter un travail soigné.
- d) Faire preuve de créativité dans sa production.
- e) Développer le respect des autres.
- f) Développer une méthode de travail appropriée.
- g) Développer le sens de l'autonomie et des responsabilités.
- h) Communiquer ses sensations.
- i) Développer le respect des autres et de leurs idées.
- j) Prendre conscience de son environnement.
- k) S'exprimer de façon personnelle, authentique et originale.
- l) Développer son sens civique.
- m) Persévérer dans des activités malgré les difficultés rencontrées.

B. Objectifs de l'ordre des habiletés

En plus des objectifs de l'ordre de la croissance, les activités observées permettent d'atteindre trente et un objectifs de l'ordre des habiletés. Ces objectifs, classifiés par disciplines, touchent le français, les mathématiques, les sciences humaines et de la nature, les

arts plastiques et l'anglais. Maintenant, voici ces objectifs de l'ordre des habiletés pour chacune des disciplines touchées:

1. en français (F):

En français, quatorze objectifs différents de l'ordre des habiletés touchent cette discipline au cours des activités observées. La fréquence d'utilisation de ces types d'objectifs en français est nettement supérieure à celle des autres disciplines. Le tableau 6 permet de voir que ces objectifs en français représentent 63% de l'ensemble des objectifs de l'ordre des habiletés de toutes les disciplines touchées par les activités observées. Ces objectifs sont:

- a) Rédiger un texte en choisissant l'information et le vocabulaire qui conviennent.
- b) Organiser ses informations de façon à produire des phrases et un texte clairs.
- c) Choisir les informations pertinentes.
- d) Regrouper des informations (réunir ou classifier des informations).
- e) Sélectionner des informations (Distinguer parmi les informations, celles dont on a besoin).
- f) Formuler son discours de manière à être compris des autres.
- g) Ecrire lisiblement.
- h) Rédiger un court texte incitatif avec l'intention de faire agir, convaincre.
- i) Rédiger un texte avec l'intention d'informer.
- j) Rédiger un texte avec l'intention d'amuser, de divertir.
- k) Consulter des sources d'information pertinentes.

- l) Formuler des hypothèses (inférence).
- m) Evaluer le texte d'un pair avec une grille d'évaluation.
- n) Porter un jugement.

2. en mathématiques (M):

En mathématiques, cinq objectifs différents de l'ordre des habiletés touchent cette discipline au cours des activités observées. Le tableau 6 permet de voir que ces types d'objectifs en mathématiques représentent 13% de l'ensemble des objectifs de l'ordre des habiletés de toutes les disciplines touchées par les activités observées. Ces objectifs sont:

- a) Construire des axes de symétrie.
- b) Tracer l'image d'une figure obtenue par symétrie.
- c) Décrire les transformations géométriques qui ont amené le déplacement d'une figure.
- d) Estimer et vérifier le résultat d'une démarche mathématique.
- e) Etablir des relations spatiales entre des objets.

3. en sciences humaines (SH):

En sciences humaines, trois objectifs différents de l'ordre des habiletés touchent cette discipline au cours des activités observées. Le tableau 6 permet de voir que ces types d'objectifs en sciences humaines représentent 6% de l'ensemble des objectifs de l'ordre des habiletés de toutes les disciplines touchées par les activités observées. Ces objectifs sont:

- a) A l'aide d'une ligne du temps, situer les principales étapes de l'histoire de sa région.
- b) Situer sur une carte, le patrimoine de l'Abitibi-Témiscamingue, ses sites historiques et ses réserves indiennes.
- c) Habiletés techniques: lecture de cartes, de légendes, utilisation des points cardinaux.

4. en sciences de la nature (SN):

En sciences de la nature, trois objectifs différents de l'ordre des habiletés touchent cette discipline au cours des activités observées. Le tableau 6 permet de voir que ces types d'objectifs en sciences de la nature représentent 5% de l'ensemble des objectifs de l'ordre des habiletés de toutes les disciplines touchées par les activités observées. Ces objectifs sont:

- a) Faire l'inventaire d'animaux de son environnement.
- b) Reconnaître et communiquer les transformations que l'homme fait subir à des substances naturelles pour en faire des objets.
- c) Prendre des notes, faire des croquis d'animaux en vue de mieux les connaître.

5. en arts plastiques (AP):

En arts plastiques, quatre objectifs différents de l'ordre des habiletés touchent cette discipline au cours des activités observées. Le tableau 6 permet de voir que ces

types d'objectifs en arts plastiques représentent 11% de l'ensemble des objectifs de l'ordre des habiletés de toutes les disciplines touchées par les activités observées. Ces objectifs sont:

- a) Raconter son image, l'image de ses pairs, les oeuvres d'art dans sa réalisation.
- b) Représenter un objet (assemblage en 3 dimensions).
- c) Réinvestir les notions acquises dans sa réalisation individuelle.
- d) Faire un croquis.

6. en anglais (A):

En anglais, deux objectifs différents de l'ordre des habiletés touchent cette discipline au cours des activités observées. Le tableau 6 permet de voir que ces types objectifs en anglais représentent 2% de l'ensemble des objectifs de l'ordre des habiletés de toutes les disciplines touchées par les activités observées. Ces objectifs sont:

- a) Comprendre les messages et les questions portant sur l'identification, la description, des récits courts.
- b) S'exprimer par une courte description.

C. Objectifs de l'ordre de la connaissance

Dans les résultats, nous notons qu'en plus des objectifs de l'ordre de la croissance et des objectifs de l'ordre des habiletés, les activités observées permettent d'atteindre quatorze objectifs différents de l'ordre de la connaissance.

Ces objectifs, classifiés par disciplines, touchent le français, les mathématiques, les sciences humaines et de la nature, les arts plastiques et l'anglais. Maintenant voici ces objectifs de l'ordre de la connaissance pour chacune des disciplines touchées:

1. en français (F):

En français, deux objectifs différents de l'ordre de la connaissance touchent cette discipline. Tout comme dans les objectifs de l'ordre des habiletés, la fréquence d'utilisation de ces objectifs de l'ordre de la connaissance en français, est encore supérieure à celle des autres disciplines. Le tableau 6 permet de voir que ces types d'objectifs en français représentent 30% de l'ensemble des objectifs de l'ordre de la connaissance de toutes les disciplines touchées par les activités observées. Ces objectifs sont:

- a) Orthographier correctement les cas grammaticaux appris.
- b) Orthographier correctement les mots appris.

2. en mathématiques (M):

En mathématiques, deux objectifs différents de l'ordre de la connaissance touchent cette discipline au cours des activités observées. Le tableau 6 permet de voir que ces types d'objectifs en mathématiques représentent 10% de l'ensemble des objectifs de l'ordre de la connaissance de

toutes les disciplines touchées par les activités observées.

Ces objectifs sont:

- a) Identifier des axes de symétrie.
- b) Appliquer des techniques de calcul écrit sur des nombres naturels.

3. en sciences humaines (SH):

En sciences humaines, cinq objectifs différents de l'ordre de la connaissance touchent cette discipline au cours des activités observées. Le tableau 6 permet de voir que ces types d'objectifs en sciences humaines représentent 18% de l'ensemble des objectifs de l'ordre de la connaissance de toutes les disciplines touchées par les activités observées.

Ces objectifs sont:

- a) Décrire en ses propres mots les modes de vie de l'Abitibi-Témiscamingue au tournant du siècle.
- b) Décrire le patrimoine de l'Abitibi-Témiscamingue, ses sites historiques, ses réserves indiennes.
- c) Décrire et expliquer le rôle du maire dans le fonctionnement municipal.
- d) Repérer et identifier le fonctionnement municipal.
- e) Repérer et identifier les biens et services municipaux.

4. en sciences de la nature (SN):

En sciences de la nature, deux objectifs différents de l'ordre de la connaissance touchent cette discipline au cours des activités observées. Le tableau 6 permet de voir que ces

types d'objectifs en sciences de la nature représentent 8% de l'ensemble des objectifs de l'ordre de la connaissance de toutes les disciplines touchées par les activités observées. Ces objectifs sont:

- a) Identifier des éléments d'un objet fabriqué et indiquer les interactions entre eux.
- b) Identifier et décrire des animaux.

5. en arts plastiques (AP):

En arts plastiques, deux objectifs différents de l'ordre de la connaissance touchent cette discipline au cours des activités observées. Le tableau 6 permet de voir que ces types d'objectifs en arts plastiques représentent 13% de l'ensemble des objectifs de l'ordre de la connaissance de toutes les disciplines touchées par les activités observées. Ces objectifs sont:

- a) Dans son image, l'image de ses pairs, les oeuvres d'art, reconnaître les éléments du langage plastique.
- b) Découvrir l'agencement des parties d'un instrument de musique et les identifier.

6. en anglais (A):

En anglais, un objectif de l'ordre de la connaissance touche cette discipline au cours des activités observées. Le tableau 6 permet de voir que ce type d'objectif en anglais représente 2% de l'ensemble des objectifs de l'ordre de la

connaissance de toutes les disciplines touchées par les activités observées. Cet objectif s'énonce comme suit: connaître le vocabulaire des animaux.

D. Constatations

Il est intéressant de constater que, finalement, un ordre d'objectifs n'a pas été négligé par rapport à un autre, même si les activités observées le furent au cours de la dernière étape de l'année scolaire. Les objectifs de l'ordre des habiletés sont touchés dans 100% des vingt et une activités observées, ceux de l'ordre de la croissance dans 90% des activités observées et enfin, les objectifs de l'ordre de la connaissance dans 81% des activités observées.

Le tableau 7 résume les pourcentages du taux de représentation des objectifs de l'ordre des habiletés, des objectifs de l'ordre de la connaissance et de ceux de l'ordre de la croissance dans les différentes disciplines touchées par les vingt et une activités observées.

Il ressort que ces trois ordres d'objectifs interagissent dans notre enseignement. La proportion d'utilisation des objectifs selon les trois ordres de classification apparaît équilibrée. Ces résultats permettent de nous rassurer quant à la sur-représentation ou à la sous-représentation de certains ordres par rapport aux autres

Tableau 7

**TABLEAU COMPARATIF DU TAUX DE REPRESENTATION
DES OBJECTIFS DE L'ORDRE DE LA CROISSANCE,
DES HABILETES ET DE LA CONNAISSANCE**

Disciplines	OBJECTIFS		
	ORDRE DE LA CROISSANCE	ORDRE DES HABILETES	ORDRE DE LA CONNAISSANCE
français	90%	63%	30%
mathématiques		13%	10%
sciences humaines		6%	18%
sciences nature		5%	8%
arts plastiques		11%	13%
anglais		2%	2%
21 activités		90%	100%

dans la pratique quotidienne.

Toutefois, nous constatons que la fréquence d'utilisation des objectifs de l'ordre des habiletés et des objectifs de l'ordre de la croissance est légèrement plus élevée que celle de l'ordre de la connaissance. Nous notons que dans les objectifs de l'ordre des habiletés et dans les objectifs de l'ordre de la connaissance, le taux représentatif du français surtout, des mathématiques et des

arts, est souvent supérieur aux autres disciplines touchées par ces objectifs. Cette constatation corrobore l'opinion à l'effet que ces disciplines, "le français, les mathématiques et les arts, sont des programmes moyens qui aident à réaliser les objectifs des programmes contenus tels les sciences humaines et de la nature."¹ D'ailleurs les "programmes contenus" suscitent souvent les thèmes servant de base aux apprentissages.

Par ailleurs, nous constatons que les "programmes contenus" ont un taux de représentation plus élevé des objectifs de l'ordre de la connaissance que des objectifs de l'ordre des habiletés pour cette dernière étape scolaire. Est-ce représentatif pour toutes les étapes, ou est-ce différent parce que c'est la dernière étape de l'année? Voilà un point à observer au cours de la prochaine année scolaire.

Ces résultats nous amènent à conclure de la pertinence de tenir compte des trois ordres de classification des objectifs lors du choix des objectifs dans la planification

1. Comité Régional d'Intégration des matières (CRIM), Outil facilitant l'intégration des matières au primaire, Rouyn: (sans éditeur), novembre 1983, p.1

de l'enseignement. Ainsi, cette façon de faire évite qu'il y ait sous-représentation ou sur-représentation de certains ordres par rapport aux autres.

La précision et la répartition des objectifs étant faites, la deuxième tâche de l'enseignante dans la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage, telle que proposée au chapitre deux, est d'imaginer et d'organiser des moyens pour permettre l'atteinte des objectifs par les écoliers.

II. Le choix des moyens d'atteindre les objectifs

La formulation explicite des objectifs d'apprentissage, telle que présentée précédemment, facilite le choix et sert de critères pour choisir les moyens d'atteindre les objectifs visés.

Dans la démarche proposée précédemment, les moyens d'atteindre les objectifs sont consignés selon trois dimensions: les activités d'apprentissage, les stratégies d'enseignement et l'organisation de l'environnement. Voyons maintenant la présentation et l'analyse des résultats obtenus par rapport à ces trois dimensions du concept des moyens d'atteindre les objectifs.

A. Les activités d'apprentissage

Les résultats nous montrent que dans les vingt et une activités observées, la discipline du français, que ce soit en français oral, français lecture ou français écriture, est touchée dans 95% des activités. Les sciences humaines et les arts plastiques sont représentés dans 42% des activités; les mathématiques dans 28% des activités, les sciences de la nature dans 19% et l'anglais dans 9% des activités.

Nous ne pouvons pas affirmer que ce soit représentatif, vu que c'est la dernière étape de l'année. Mais on peut se demander quel serait le taux de représentation de chaque discipline dans une autre étape?

De plus, ces résultats permettent de voir que souvent une même activité d'apprentissage touche aux objectifs de plus d'une discipline à la fois. Le tableau 8 fait état des disciplines touchées dans chacune des activités observées.

Cette constatation nous conduit à une façon particulière d'entrevoir l'organisation de l'enseignement. Il faudra examiner les stratégies d'enseignement à utiliser pour permettre à l'écolier d'atteindre les objectifs visés.

Tableau 8

**DISCIPLINES TOUCHEES DANS LES
VINGT ET UNE ACTIVITES OBSERVEES**

ACTIVITES Nos	FRANCAIS			MATHÉMATIQUES	SCIENCES HUMAINES	SCIENCES NATURES	ARTS PLASTIQUES	ANGLAIS
	oral	lecture	écriture					
1.		X	X		X			
2.			X	X				
3.	X						X	
4.						X		
5.	X		X				X	
6.	X	X						
7.	X						X	
8.	X	X	X					
9.		X						
10.		X	X	X	X	X	X	X
11.		X	X	X	X		X	
12.	X						X	
13.		X	X		X			
14.		X	X				X	
15.		X	X	X	X	X	X	
16.		X	X	X	X			
17.	X					X		X
18.	X				X			
19.		X	X				X	
20.		X		X	X			
21.		X	X		X			

Total: 20 (95%) 6 (28%) 9 (42%) 4 (19%) 9 (42%) 2 (9%)

B. Les stratégies d'enseignement

Les stratégies d'enseignement sont d'autres moyens qui permettent l'atteinte des objectifs visés. Tel que précisé au chapitre deux, nous entendons par stratégies d'enseignement, différents modes d'organisation de l'enseignement que l'enseignante privilégie pour animer les activités d'apprentissage qu'elle suscite.

Les stratégies d'enseignement ou modes d'organisation de l'enseignement, qui sont privilégiés lors de la réalisation des activités observées durant la cueillette des données, sont de deux ordres: l'intégration des matières ou la non-intégration des matières.

Au départ de notre démarche de recherche-action, il semblait que l'intégration des matières pouvait être une avenue intéressante à explorer, en tant que stratégie d'enseignement à utiliser, pour une meilleure gestion des activités d'enseignement-apprentissage dans la classe multiprogramme. C'est pour cette raison que le focus de nos observations porte sur cette stratégie d'enseignement particulière. Ainsi, pendant les activités, on peut viser ou les objectifs de deux ou plusieurs matières à la fois ou les objectifs d'une partie de matière à la fois.

Lorsque les objectifs d'une partie de matière à la fois sont visés, nous sommes en présence de non-intégration des matières où sont traités de façon séquentielle les objectifs d'une matière à la fois. Souvent, ce sont des objectifs qui se vivent en parallèle au thème vécu dans la classe; ce sont en fait, des activités hors thème et qui ne touchent qu'une partie de matière à la fois. Lorsque les objectifs de deux ou plusieurs matières à la fois sont représentés, nous sommes en présence d'intégration des matières.

D'après les résultats, il s'avère que sur les vingt et une activités observées, 76% de ces activités se vivent selon un mode d'organisation de l'enseignement privilégiant l'intégration des matières comme stratégie d'enseignement, tandis que 24% des activités observées traitent de façon séquentielle les objectifs d'une partie de matière à la fois. Le tableau 9 fait état des stratégies d'enseignement privilégiées au regard de l'intégration des matières ou de la non-intégration des matières durant la cueillette des données lors des activités observées.

Il faut mentionner que la poursuite du travail d'analyse permet de saisir une distinction dans la façon de réaliser l'intégration. Ainsi, en examinant plus en profondeur les données, nous constatons que lorsque les objectifs de deux ou plusieurs matières à la fois sont visés, deux types

Tableau 9

**STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT PRIVILEGIEES AU REGARD
DE L'INTEGRATION DES MATIERES LORS DES ACTIVITES OBSERVEES**

ACTIVITES Nos	INTEGRATION <i>(2 ou plusieurs matières à la fois) (76%)</i>	NON-INTEGRATION <i>(une partie de matière à la fois) (24%)</i>
	1.	
2.	F M Cr	
3.	F AP Cr	
4.		SN Cr
5.	F AP Cr	
6.		F Cr
7.	AP Cr	
8.		F Cr
9.		F Cr
10.	F SN M AP Cr	
11.	F SH M AP Cr	
12.	F AP Cr	
13.	F SH	
14.	F AP Cr	
15.	F SH M Cr	
16.	F SH M Cr	
17.	F SN A Cr	
18.	F SH Cr	
19.	F SH Cr	
20.	M SH Cr	
21.	F SH Cr	

F: français M: mathématiques SH: sciences humaines
SN: sciences de la nature AP: arts plastiques
A: anglais Cr: objectifs de croissance

d'intégration sont possibles, soit la multidisciplinarité et l'interdisciplinarité.

Nous observons que certaines activités proposées sont un enchaînement d'activités qui ne se complètent pas et ne convergent pas nécessairement vers un même but. Nous sommes plutôt en présence d'activités en périphérie du thème. C'est ce que nous convenons d'appeler multidisciplinarité ou décroissement.

Par ailleurs, nous observons que d'autres activités proposées sont des activités qui se complètent et convergent vers un même but à atteindre, un projet à réaliser, un problème à résoudre. C'est ce que nous convenons d'appeler l'interdisciplinarité. Ces distinctions, présentées au tableau 10, permettent de spécifier davantage le type d'intégration utilisé, à savoir la multidisciplinarité ou l'interdisciplinarité.

Tenant compte de ces nouveaux indicateurs qui précisent le type d'intégration, nous constatons que dans les vingt et une activités observées, 43% de ces activités se vivent selon un mode d'organisation de l'enseignement privilégiant la multidisciplinarité dans l'intégration des matières comme stratégie d'enseignement. Tandis que 33% des activités observées se vivent selon une stratégies d'enseignement qui

Tableau 10

**STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT UTILISEES TENANT COMPTE DE
DISTINCTIONS DANS L'INTEGRATION LORS DES 21 ACTIVITES**

ACTIVITES Nos	INTEGRATION (2 ou plusieurs matières à la fois)		NON-INTEGRATION (une partie de matière à la fois) (24%)
	MULTI- DISCIPLINARITE (décloisonnement(43%)) <small>(act. en périphérie du thème)</small>	INTER- DISCIPLINARITE (33%) <small>(act. au centre du thème- convergence vers un but à atteindre)</small>	
1.			F
2.	F M Cr		
3.		F AP Cr	
4.			SN Cr
5.		F AP Cr	
6.			F Cr
7.	AP Cr		
8.			F Cr
9.			F Cr
10.	F M SN AP Cr		
11.		F M SH AP Cr	
12.		F AP Cr	
13.	F SH		
14.		F AP Cr	
15.		F SH M Cr	
16.	F SH M Cr		
17.	F SN A Cr		
18.	F SH Cr		
19.	SH F AP Cr		
20.	M SH Cr		
21.		F SH Cr	

F: français M: mathématiques SH: sciences humaines
SN: sciences de la nature AP: arts plastiques
A: anglais Cr: objectifs de croissance

privilégie l'interdisciplinarité dans l'intégration des matières.

Par ailleurs, il demeure que parmi ces vingt et une activités observées, 24% de ces activités se vivent selon un mode d'organisation de l'enseignement qui ne privilégie pas du tout l'intégration des matières comme stratégie d'enseignement. Il est intéressant de constater que les stratégies d'enseignement privilégiées lors des activités observées, sont utilisées selon le même ordre de grandeur.

Après avoir sélectionné les activités d'apprentissage élaborées à partir des objectifs des programmes d'études, après avoir privilégié une stratégie d'enseignement appropriée, l'enseignante prévoit l'organisation de l'environnement.

C. L'organisation de l'environnement

L'organisation de l'environnement est un autre moyen qui permet l'atteinte des objectifs. Tel que défini au chapitre deux, l'organisation fonctionnelle du temps, de la classe et du groupe, de même que l'utilisation des ressources physiques et humaines permettent aussi l'atteinte des objectifs visés. Nous retrouvons dans cette dimension de l'organisation de l'environnement privilégiée lors de la réalisation des activités observées, les indicateurs temps, espace, matériel

et mode de regroupement.

1. Le temps

L'analyse de l'indicateur temps permet de distinguer le temps ouvert et le temps bloqué. Ces deux ordres de temps apparaissent au tableau de programmation. Le temps est bloqué pour des activités précises selon les besoins, les projets, les cheminements, les types d'activités. Celles-ci peuvent être des activités collectives, de l'enseignement spécifique, des présentations de travaux, de l'enseignement avec les spécialistes ou encore la réalisation de certaines activités (cf chapitre II p.113).

Le temps ouvert, qui apparaît également au tableau de programmation, est associé à des activités dont la gestion relève de l'écopier. Ainsi, on entend par temps ouvert, des périodes où l'écopier organise lui-même son temps, c'est-à-dire où il fait un choix parmi les activités d'équipe et les activités individualisées offertes comme obligatoires ou libres à la banque d'activités et où il décide de leur moment de réalisation. Par conséquent, l'écopier planifie son horaire de façon à réaliser les activités proposées dans un laps de temps raisonnable.

L'analyse des résultats permet de constater que parfois, pour une même activité, le tableau de programmation annonce

un temps bloqué pour la mise en situation collective ou un enseignement spécifique préliminaire à l'activité et un temps ouvert géré par l'écopier pour la réalisation de l'activité. En plus, un autre temps bloqué s'ajoute quelquefois à la fin de l'activité pour permettre une objectivation ou une évaluation collective de l'activité par le groupe et par l'enseignante.

L'analyse des résultats permet de constater qu'il y a un temps bloqué au tableau de programmation pour 90% des vingt et une activités observées. Ce temps bloqué est justifié, soit pour une mise en situation collective ou un enseignement spécifique, soit pour la réalisation complète de toute l'activité. Par conséquent, 10% des vingt et une activités observées ne présentent pas de mise en situation collective ou d'enseignement spécifique. Dans ce 10%, nous retrouvons les activités inscrites en temps ouvert au tableau de programmation et qui supposent pour leur réalisation, l'entière gestion du temps par l'écopier. Ces activités sont souvent des activités d'enrichissement ou de "drill" que les écoliers réalisent selon leur gestion personnelle du temps et selon l'aménagement du groupe suggéré par l'activité.

2. L'espace

L'analyse de l'indicateur espace permet d'identifier deux types d'espaces: des espaces permanents et des espaces temporaires. L'analyse des résultats permet de constater que l'aménagement de l'espace dans la classe s'adapte aux besoins, aux projets et aux activités proposées.

D'une part, certains espaces sont permanents parce que plus nécessaires à long terme ou parce qu'ils génèrent une motivation et un intérêt soutenus. D'autre part, certains espaces sont temporaires et évoluent au rythme des écoliers, des besoins immédiats, des intérêts, des projets ou des activités.

L'analyse des résultats montre qu'une proportion de 43% des vingt et une activités observées se déroulent dans des espaces permanents, tandis que 57% de ces activités observées se déroulent dans des espaces temporaires.

Il faut mentionner que l'analyse des données laisse entrevoir aussi la possibilité d'un aménagement spécifique de certains espaces dans la classe, ce qui implique la collaboration des écoliers et de l'enseignante. Ainsi, pour certaines activités observées, les écoliers décident avec l'enseignante, de certains espaces où il serait plus favorable de réaliser l'activité proposée.

3. Le matériel: les ressources physiques et matérielles

Le matériel identifie les ressources physiques et humaines utilisées par l'écopier ou par l'enseignante pour parvenir à l'atteinte des objectifs visés. Les ressources physiques font référence à tout ce qui appartient à la matière, alors que les ressources humaines font référence à des personnes extérieures à la classe.

Ces ressources physiques désignent le matériel spécialisé des maisons d'édition et le matériel à bâtir. Le matériel spécialisé des maisons d'édition inclut les livres, les fiches, les cahiers d'exercices, la documentation à la disposition des écoliers et des enseignantes. Le matériel complémentaire à bâtir comprend tout le matériel préparé par l'enseignante et même parfois, pour certaines activités, le matériel préparé par les écoliers avec l'aide de l'enseignante.

A l'examen des résultats, le matériel spécialisé est utilisé dans 29% des activités observées. Pour atteindre les objectifs visés, l'enseignante complète le matériel spécialisé utilisé par du matériel complémentaire qu'elle bâtit elle-même, ou qu'elle fait bâtir, sous sa supervision, par les écoliers.

L'apport le plus important, c'est celui de l'enseignante, parfois avec l'aide des écoliers, dans la construction de 42% du matériel utilisé. Nous constatons également que la construction de matériel est plus importante lorsque l'enseignante utilise l'intégration des matières comme stratégie d'enseignement. Sur seize activités observées qui utilisent l'intégration, douze activités nécessitent la construction de matériel.

L'apport de l'enseignante pour la préparation du matériel nécessaire est une tâche énorme qui prend beaucoup de son temps lors de la planification de l'enseignement. C'est à se demander si ce n'est pas trop solliciter l'enseignante en classe multiprogramme.

L'analyse des résultats permet de constater l'apport important des ressources physiques qui sont présentes dans toutes les activités observées tandis que les ressources humaines ne le sont qu'à 14%. Nous ne pouvons pas affirmer que ce soit représentatif, mais nous pouvons nous demander quelle serait le taux de représentation des ressources humaines dans une autre étape de l'année.

4. Le groupe

L'indicateur groupe identifie tous les regroupements possibles d'écoliers: écolier seul, regroupement avec un ou plusieurs amis, équipe formée spontanément ou équipe formée par l'enseignante.

L'analyse des résultats permet de constater que dans les aménagements possibles, l'aménagement en grand groupe apparaît en association avec le temps bloqué au tableau de programmation. Cet aménagement permet, entre autres, la mise en situation collective, l'enseignement spécifique préliminaire à l'activité, la réalisation collective de certaines activités, la présentation de travaux et les activités avec les spécialistes.

Par contre, des aménagements du groupe plus variés sont possibles dans le temps ouvert qu'annonce le tableau de programmation. On retrouve alors l'écolier qui travaille seul et le regroupement en équipe, qu'elle soit spontanée ou formée par l'enseignante.

Lors des vingt et une activités observées, le regroupement des écoliers par équipe constitue l'aménagement du groupe le plus favorisé si nous tenons compte, toutefois, que plusieurs des activités ont débuté en grand groupe avant

qu'elles ne soient poursuivies en équipe. Sur seize activités d'équipe, l'écolier a le choix de former spontanément son équipe dans 62% des cas. Ceci suppose que l'enseignante laisse beaucoup de liberté à l'écolier quant à la formation de son équipe selon ses affinités. Le tableau 11 indique les différents modes privilégiés d'organisation de l'environnement des activités observées, au plan de l'espace, du temps, des modes de regroupement et du matériel.

Après avoir choisi les objectifs à atteindre par les écoliers, sélectionné et organisé les moyens privilégiés, la troisième tâche de l'enseignante est de prendre les dispositions nécessaires pour vérifier l'atteinte de ces objectifs.

III. Le choix des façons de vérifier l'atteinte des objectifs

La précision des objectifs d'apprentissage et des moyens de les atteindre facilite le choix des façons de vérifier l'atteinte de ces objectifs.

Dans la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage, les quatre dimensions qui figurent sous le concept des façons de vérifier l'atteinte des objectifs, font référence aux quatre questions que l'enseignante se pose avant d'entreprendre une démarche

Tableau 11

**L'ORGANISATION DE L'ENVIRONNEMENT MIS EN OEUVRE
LORS DES 21 ACTIVITES OBSERVEES**

ACTIVITES Nos	ESPACE		TEMPS		MODE DE REGROUPEMENT				MATERIEL			
	PERMANENT	TEMPORAIRE	BLOQUE	OUVERT (gérer par l'écollier)	GRAND GROUPE	INDIVIDUEL	EQUIPE SPONTANEE	EQUIPE CHOISIE par l'enseignante	SPECIALISE	COMPLEMENTAIRE A BATIR	RESSOURCES PHYSIQUES	RESSOURCES HUMAINES
1.	X		X	X	X	X	X		X	X	X	
2.		X		X				X	X	X	X	
3.	X		X	X	X	X			X		X	
4.		X	X				X		X	X	X	
5.	X		X	X	X	X			X		X	
6.	X		X			X			X		X	
7.		X	X				X		X		X	
8.	X		X	X	X	X		X	X		X	
9.		X	X		X		X			X	X	
10.		X		X		X		X		X	X	
11.		X	X		X		X			X	X	
12.		X	X	X			X		X		X	
13.		X	X	X	X			X	X	X	X	
14.	X		X	X		X	X			X	X	
15.	X		X	X			X			X	X	
16.		X	X					X	X	X	X	
17.		X	X	X			X		X	X	X	
18.	X		X	X	X	X	X			X	X	X
19.	X		X	X	X	X				X	X	
20.		X	X					X		X	X	X
21.		X	X	X			X			X	X	X

évaluative. Ces questions sont: quoi évaluer, comment évaluer, quand évaluer, quelles décisions adopter pour faire suite à l'évaluation. Voyons maintenant la présentation et l'analyse des résultats de la cueillette des données pour chacune des dimensions de ce concept.

A. Le quoi évaluer

Le quoi évaluer, première dimension du concept des façons d'atteindre les objectifs, porte sur les objectifs d'apprentissage en vue desquels l'écolier est appelé à travailler quotidiennement.

Cette évaluation renseigne l'écolier sur ses forces et ses faiblesses et sur le degré de satisfaction de l'atteinte des objectifs visés. Comme l'évaluation est une opération intégrée à l'acte d'apprentissage, il est important d'observer autant les stratégies que le résultat final, afin de donner un feed-back à l'écolier. Donc, le savoir de l'écolier, ses forces et ses faiblesses, le degré de satisfaction d'atteinte des objectifs et les stratégies utilisées deviennent les indicateurs majeurs de cette dimension du quoi évaluer.

L'analyse des résultats permet de constater que dans l'ensemble de la dimension du quoi évaluer, le degré de satisfaction d'atteinte des objectifs est évalué dans 62%,

celui des stratégies utilisées l'est dans 47% des cas et le savoir de l'écopier dans 28% des vingt et une activités observées. On observe donc un souci évident de vérifier d'abord le degré d'atteinte des objectifs et les stratégies utilisées avant de vérifier le savoir de l'écopier. Ces constatations suscitent quelques interrogations. Par exemple, serait-ce qu'à cette dernière étape de l'année, la démarche évaluative focalise sur le degré d'atteinte des objectifs en vue de la classification des écopiers et prête moins attention aux autres aspects? C'est à se demander quel serait le taux de représentation de cette dimension au cours d'une autre étape de l'année.

On constate que le savoir de l'écopier et le degré de satisfaction d'atteinte des objectifs sont évalués en même temps dans 9% des vingt et une activités observées. Il en est de même pour le savoir de l'écopier et les stratégies qu'il utilise. Dans 19% des vingt et une activités observées, le degré de satisfaction d'atteinte des objectifs et les stratégies utilisées sont évalués en même temps. Par contre, dans 33% des vingt et une activités observées, le degré de satisfaction d'atteinte des objectifs est évalué seul; dans 19% des cas, les stratégies utilisées sont évaluées seules; dans 9% des vingt et une activités observées, le savoir de l'écopier est évalué seul.

L'analyse des résultats permet de vérifier la pertinence des différents motifs qui sous-tendent toute opération d'évaluation, à savoir: vérifier les acquis, vérifier le degré d'atteinte de l'objectif ou d'un ensemble d'objectifs, s'assurer de la pertinence des stratégies utilisées. Il s'en dégage un souci assez marqué d'évaluer surtout le degré d'atteinte des objectifs et les stratégies utilisées avant de focaliser sur l'évaluation du savoir exclusif de l'écopier. On observe une relation entre les stratégies utilisées et l'acquisition de nouvelles connaissances et habiletés puisque les stratégies utilisées sont prises en considération dans l'évaluation de plusieurs activités.

Après avoir déterminé le quoi évaluer, l'enseignante, dans la démarche évaluative, se pose ensuite la question du comment réaliser l'évaluation.

B. Le comment évaluer

Le comment évaluer, deuxième dimension du concept des façons de vérifier l'atteinte des objectifs, fait référence à divers modes d'évaluation et à différents instruments qui existent ou que l'enseignante bâtit pour réaliser l'évaluation. Ces instruments et ces modes d'évaluation deviennent les indicateurs majeurs à cette dimension du comment évaluer. Les instruments d'évaluation utilisés sont des tests avec seuil de réussite, des grilles d'observation

et des activités auto-correctives. Les modes d'évaluation ou façons de faire privilégiés dans l'utilisation de ces instruments sont: l'auto-évaluation par l'élève lui-même, la co-évaluation de l'élève et de l'enseignante ou encore de l'élève avec son équipe, l'évaluation par les pairs et enfin, l'appréciation du travail, soit par les parents, les élèves d'une autre classe, la direction, etc.

Dans le comment évaluer, l'analyse des résultats permet de constater que le test avec seuil de réussite est toujours utilisé comme instrument d'évaluation au terme de l'apprentissage ou en fin d'étape. Cet instrument, utilisé dans 19% des vingt et une activités, est bâti par l'enseignante qui l'utilise et l'interprète elle-même.

La grille d'observation est l'instrument le plus fréquemment utilisé, soit dans 33% des vingt et une activités observées. Nous constatons qu'elle est bâtie par l'enseignante mais utilisée autant par elle que par les élèves pour leur auto-évaluation ou l'évaluation de leurs pairs.

L'analyse des résultats permet aussi de constater que l'auto-évaluation est un mode d'évaluation utilisé dans 28% des vingt et une activités observées. Cette auto-évaluation s'effectue, pour les activités observées, en cours

d'apprentissage ou au terme de l'apprentissage, mais jamais en fin d'étape. Il en est de même pour la co-évaluation et l'appréciation du travail par les parents, les écoliers d'une autre classe, le directeur, mais dans une proportion de 19% chacun.

Lors des activités observées, c'est l'évaluation par les pairs qui est le mode d'évaluation le plus utilisé, soit dans 52% des vingt et une activités. Ce mode d'évaluation, tout comme l'auto-évaluation, la co-évaluation et l'appréciation du travail, s'effectue en cours et au terme de l'apprentissage, mais jamais en fin d'étape. Ceci suppose que l'enseignante ne tient pas compte de ces évaluations pour la classification des écoliers.

Globalement, dans l'analyse des résultats, il apparaît que, selon la nature des décisions à prendre, l'enseignante choisit l'instrument et le mode d'évaluation qui conviennent aux décisions anticipées. L'instrument et le mode d'évaluation seront différents, selon que l'enseignante veuille intervenir ponctuellement dans la démarche de l'écolier ou qu'elle désire vérifier ses acquisitions.

Après avoir déterminé le quoi et le comment évaluer, la question du quand réaliser l'évaluation se pose à l'enseignante dans la démarche évaluative.

C. Le quand évaluer

Le quand évaluer, troisième dimension du concept des façons de vérifier l'atteinte des objectifs, porte sur le moment où arrive cette évaluation. Lors des activités observées à la cueillette des données, l'évaluation se réalise à des moments précis: à la toute fin d'une étape d'apprentissage, à la fin d'une étape scolaire ou en cours de route. Ces trois moments de l'évaluation deviennent les indicateurs majeurs de la dimension du quand évaluer.

Comme énoncé au chapitre deux, ces moments de l'évaluation sont associés aux types possibles d'évaluation, soient l'évaluation formative en cours d'apprentissage et l'évaluation sommative au terme de l'apprentissage. L'analyse des résultats permet de voir l'apport de ces différents types d'évaluation.

L'évaluation formative, en cours d'apprentissage, survient dans 10% des vingt et une activités observées. L'évaluation sommative, au terme de l'apprentissage, survient dans 57% des cas et l'évaluation sommative, de fin d'étape, est présente dans 9% des activités.

Ces résultats nous montrent que l'évaluation sommative est la plus utilisée au terme de l'apprentissage. A cette étape précise de l'année scolaire, le recours à l'évaluation

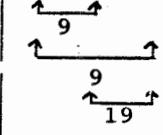
sommative par l'enseignante semble justifié. Elle veut ainsi vérifier si les objectifs terminaux prévus au programme sont atteints par les écoliers. Il sera intéressant d'observer le taux de représentation de ce type d'évaluation dans une autre étape de l'année.

Dans 24% des vingt et une activités, nous retrouvons pour une même activité, une évaluation en cours d'apprentissage et une évaluation au terme de l'apprentissage. Ceci laisse croire que l'évaluation en cours d'apprentissage permet à l'enseignante d'ajuster la situation avant de procéder à l'évaluation décisive qui arrivera au terme de l'apprentissage.

De plus, dans ces résultats, nous remarquons un lien entre le savoir de l'écolier et le moment de l'évaluation. Dans les activités observées, le savoir de l'écolier est presque toujours évalué, soit au terme de l'apprentissage, soit à la fin d'étape. Il semble donc évident que l'on mesure davantage le savoir au terme de l'apprentissage; la période d'observation explique-t-elle aussi ces résultats? Il faudra voir ultérieurement, en cours de pratique. Le tableau 12 résume les pourcentages du taux de représentation du quoi, du comment et du quand évaluer dans les vingt et une activités observées.

Tableau 12

**TABEAU COMPARATIF DU TAUX DE REPRESENTATION
DU QUOI, DU COMMENT ET DU QUAND EVALUER DANS
LES VINGT ET UNE ACTIVITES OBSERVEES**

	FACONS DE VERIFIER L'ATTEINTE DES OBJECTIFS											
	QUOI			COMMENT						QUAND		
	SAVOIR DE L'ECOLIER (ses forces, ses faiblesses)	DEGRE DE SATISFACTION D'ATTEINTE DES OBJECTIFS	STRATEGIES UTILISEES	TEST AVEC SEUIL DE REUSSITE	GRILLE D'OBSERVATION	AUTO-EVALUATION	CO-EVALUATION	PAR LES PAIRS	APPRECIATION DU TRAVAIL (parent - autre classe...)	EN COURS D'APPRENTISSAGE	AU TERME DE L'APPRENTISSAGE	FIN D'ETAPE
Présent(es) dans ...% des activités observées	28	62	47	19	33	28	19	52	19	10	57	9
Évalué(es) seul(es) dans...% des activités observées	9	33	19									
Sont évalués simultanément dans ...% des activités observées												
Se retrouvent dans une même activité dans ...% des activités observées.												

Après avoir déterminé le quoi, le comment, le quand de l'évaluation, l'enseignante, dans la démarche évaluative, se pose maintenant cette question: en fonction de quelles décisions évalue-t-on?

D. Les décisions

Les décisions qui se prennent à l'évaluation, quatrième dimension du concept des façons de vérifier l'atteinte des objectifs, concernent l'écopier et l'enseignante. Ces derniers objectivent leurs résultats et les stratégies utilisées pour ensuite prendre les décisions qui s'imposent.

Lors de la cueillette des données, les décisions qui concernent l'écopier s'énoncent ainsi: si non-réussite, nouveaux exemples et activités complémentaires; si réussite, enrichissement ou départ d'une nouvelle situation; si en progrès, activités de consolidation. Pour l'enseignante, ces décisions s'énoncent ainsi: conserver la planification; modifier la planification. Ces décisions sont les indicateurs de la dimension des décisions de l'évaluation.

Les données recueillies permettent d'avoir une image précise des actions respectives prises par l'enseignante et l'écopier en fonction des évaluations réalisées. L'analyse de ces données vont permettre, par la suite, de préciser davantage et de reformuler un peu différemment les indicateurs relatifs aux décisions qui concernent l'enseignante.

1. Décisions relatives à l'enseignante

L'évaluation est une intervention qui renvoie à l'enseignante une image de l'effet de son action. L'analyse permet de constater qu'elle se retrouve face à l'alternative suivante: le maintien de la planification établie ou la modification de celle-ci. En effet, nous constatons que, lorsqu'il y a non-réussite de la part de l'écopier, l'enseignante modifie des aspects de sa planification afin de faciliter l'atteinte de l'objectif par l'écopier. De plus, on dénote que la réussite avec enrichissement, sous-tend que certains écopiers ont réussi tandis que d'autres n'ont pas atteint les résultats escomptés. A ce moment-là l'enseignante modifie, à certaines occasions, sa planification pour ces quelques écopiers qui n'ont pas réussi afin de leur permettre d'atteindre les objectifs visés avant de passer à un autre objectif.

Nous observons que l'enseignante conserve sa planification lorsqu'il y a réussite avec enrichissement de même que lorsque l'écopier est en progrès. Cela suppose que la planification est adaptée mais que certains écopiers, en progrès, poursuivent avec des activités de consolidation pour atteindre l'objectif, alors que ceux qui ont réussi font de l'enrichissement.

Certaines évaluations sont consignées occasionnellement pour le bulletin qui est envoyé aux parents et ensuite remis à l'administration. Cette action découle d'une intention d'évaluer, telle qu'énoncée antérieurement au chapitre deux, à savoir que l'enseignante évalue aussi pour communiquer des résultats aux parents et à l'administration.

En fait, les décisions prises par l'enseignante relèvent du questionnement suivant: s'agit-il de continuer? De recommander de nouvelles activités? De passer à un autre objectif? De communiquer les résultats aux parents et à l'administration? Suite à ces clarifications, les indicateurs relatifs aux décisions qui concernent l'enseignante deviennent: poursuivre selon la planification, modifier la planification, passer à un autre objectif, communiquer les résultats.

En plus de renseigner l'enseignante de l'effet de son action et de ses interventions, l'évaluation renseigne aussi l'écopier sur la progression de ses apprentissages pour l'amener à prendre les décisions pertinentes relatives à ses apprentissages et à son développement.

2. Décisions relatives à l'écolier

L'évaluation est une démarche qui renvoie à l'écolier une image de la progression de ses apprentissages tenant compte aussi des stratégies qu'il utilise. Lors de la cueillette des données, nous avons tenu compte, dans la dimension des décisions relatives à l'évaluation, de certains critères, qui à l'analyse, s'avèrent toujours pertinents.

L'analyse des résultats, au regard des décisions relatives à l'évaluation, permet de constater trois possibilités. L'écolier réussit son objectif et passe à de l'enrichissement ou, selon la même logique, est prêt pour un autre objectif. L'écolier est en progrès, il est sur la voie d'atteindre son objectif mais il a besoin d'activités de consolidation. Finalement, l'écolier n'a pas réussi et il lui faut de nouveaux exemples et des activités complémentaires afin de parvenir à l'atteinte de l'objectif visé. Le tableau 13 présente l'ensemble des dimensions de l'évaluation en relation avec chacune des activités observées.

Tableau 13

**VERIFICATION DE L'ATTEINTE DES OBJECTIFS
DANS LES VINGT ET UNE ACTIVITES OBSERVEES**

NOS ACTIVITES	QUOI	COMMENT						QUAND			DECISIONS						
		SAVOIR DE L'ECOLIER (ses forces, ses faiblesses)	DEGRE DE SATISFACTION D'ATTEINTE DES OBJECTIFS	STRATEGIES UTILISEES	TEST AVEC SEUIL DE REUSSITE	GRILLE D'OBSERVATION	AUTO-EVALUATION	CO-EVALUATION	PAR LES PAIRS	APPRECIATION DU TRAVAIL (parent - autre classe...)	EN COURS D'APPRENTISSAGE	AU TERME DE L'APPRENTISSAGE	FIN D'ETAPE	NON-REUSSI: (nouveaux exemples, activités complémentaires)	REUSSI: ENRICHISSEMENT DEPART D'UNE NOUVELLE SITUATION	EN PROGRES: (act. de consolidation)	CONSERVE LA PLANIFICATION MODIFIE LA PLANIFICATION
1.	X	X			X			X		X	X				X	X	
2.	X		X		X	X	X			X	X		X				X
3.		X						X			X			X	X	X	
4.		X	X					X	X		X			X	X	X	
5.		X						X	X		X			X	X	X	
6.	X		X		X							X		X	X	X	
7.		X	X						X		X			X	X	X	
8.	X	X			X						X		X	X	X	X	
9.		X	X		X			X			X		X	X	X	X	
10.			X					X			X			X	X	X	
11.			X					X			X		X				X
12.		X						X			X		X	X	X	X	
13.		X			X						X		X	X	X	X	
14.		X			X				X		X		X	X	X	X	
15.			X						X		X		X	X	X	X*	
16.	X				X						X		X			X	
17.		X	X		X			X			X		X	X	X*	X*	
18.		X			X				X		X			X	X	X	
19.		X						X			X		X			X	
20.	X							X			X			X	X	X*	
21.			X					X			X		X			X	

* Planification modifiée pour certains écoliers seulement

L'analyse de la dimension des décisions, nous ramène au premier but de l'évaluation qui est d'améliorer la qualité des décisions relatives à l'apprentissage et au développement général de l'écologiste.

Nous venons de voir la présentation et l'analyse des résultats pour chacune des dimensions du concept des façons de vérifier l'atteinte des objectifs. L'analyse des observations recueillies a permis de vérifier, de préciser davantage et de reformuler les décisions de l'enseignante dans la démarche évaluative qu'elle entreprend avec ses écoliers.

La présentation et l'analyse des résultats précise davantage la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage dans la classe multiprogramme énoncée au chapitre deux. Cette démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage, telle que documentée par ces résultats et leur analyse, apparaît une dernière phase au processus de solution au problème que pose la complexité de l'enseignement en classe multiprogramme. Dans le chapitre suivant nous présentons une synthèse descriptive de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage qui s'est articulée tout au long de cette recherche.

CHAPITRE V

La conceptualisation de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage dans une classe

La présentation et l'analyse des résultats élaborées au chapitre précédent permettent d'abord, de vérifier en quoi la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage, telle que proposée au chapitre deux, est pertinente à l'amélioration de la qualité de cette gestion. Ensuite, ces résultats et leur analyse permettent de dégager des précisions utiles pour que devienne plus complète et plus opérationnelle cette conception de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage dans la classe multiprogramme.

Il apparaît évident que cette démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage, s'avère pertinente à l'acte d'enseigner. Elle l'est d'autant plus qu'elle facilite aux écoliers l'atteinte des objectifs des programmes d'études du primaire. Nous pouvons cependant affirmer, grâce à ces résultats, que cette démarche de gestion apparaîtra plus complète et plus opérationnelle si on en fait une brève synthèse.

L'action principale à mener en début de démarche est la planification pédagogique. Cette planification consiste à identifier les objectifs d'apprentissage, à prévoir, imaginer et organiser des moyens de les atteindre et enfin, à prendre des dispositions pour en vérifier l'atteinte. Ces étapes de la planification correspondent aux trois composantes conceptuelles de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage qui sont, nommément, le choix des objectifs, les moyens d'atteindre les objectifs, les façons de vérifier l'atteinte des objectifs.

La présentation de ces concepts peut sembler bien linéaire, mais il n'en est rien. Il s'agit d'une démarche, d'un processus dynamique plutôt que statique.

I. Un processus dynamique

Les trois concepts de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage dans la classe sont en interrelation continue, tant au moment de la planification, de la réalisation que durant l'évaluation.

Ces concepts fondamentaux, associés aux tâches de l'acte d'enseigner, sont interdépendants parce qu'ils font partie d'un schéma global. Pris un à un, ces concepts ne représentent qu'une partie de la réalité. C'est seulement

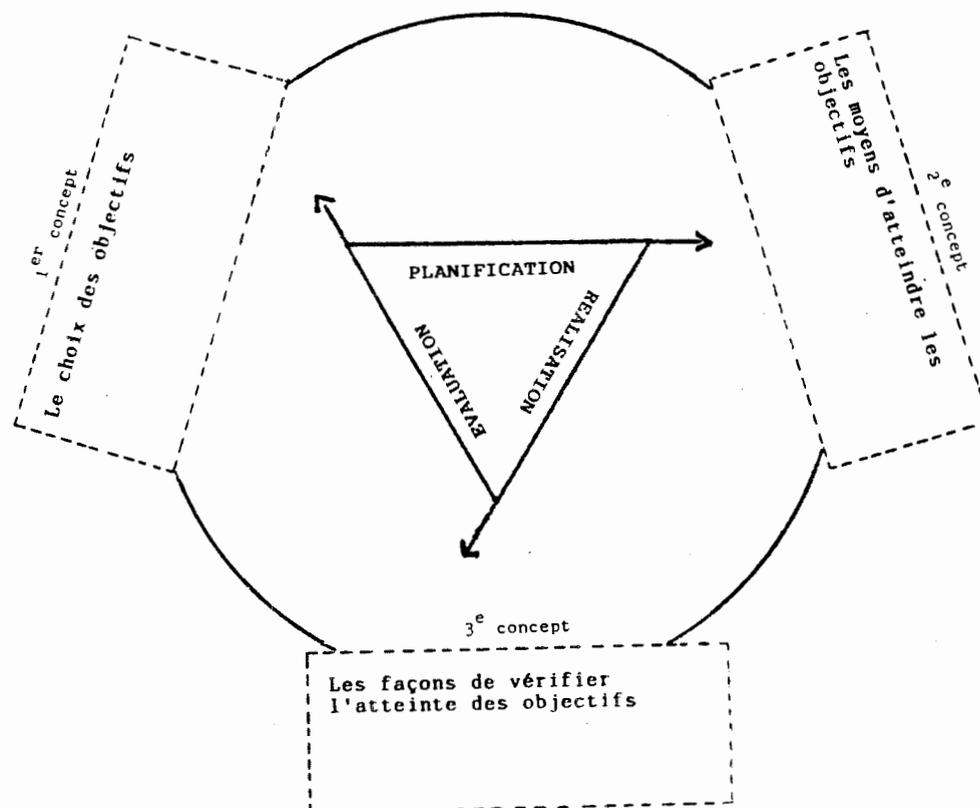
lorsqu'ils sont mis en relation qu'ils deviennent les éléments indispensables de notre démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage dans la classe, qu'ils la concrétisent.

Nous considérons l'enseignement et l'apprentissage comme un processus continu, où l'évaluation, par exemple, a une fonction de régulation. On décide où on va et, de temps en temps, on regarde où on est rendu, afin de savoir si on est sur la bonne route. D'autre part, le fait de bien identifier, non seulement les objectifs à atteindre, mais aussi les moyens de les atteindre et les façons de vérifier l'atteinte de ces objectifs, permet de mieux intégrer les activités d'apprentissage et d'évaluation dans l'ensemble de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage dans la classe. Le tableau 14 illustre ce processus dynamique et itératif, cette interrelation entre les trois concepts fondamentaux.

Après avoir constaté l'interrelation continuelle des trois concepts fondamentaux de la démarche, nous allons, pour les besoins de la cause, les séparer et les développer un à un afin de mieux les analyser.

Tableau 14

**INTERRELATION ENTRE LES TROIS CONCEPTS FONDAMENTAUX
DE LA DEMARCHE DE GESTION DES ACTIVITES
D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE**



Ces trois facettes de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage (choix des objectifs, moyens de les atteindre, façons d'en vérifier l'atteinte) sont en interrelation continue, tant au moment de la planification, de la réalisation que durant l'évaluation.

II. Le choix des objectifs

Le choix des objectifs est le point de départ de la démarche de gestion et fait partie d'un processus dynamique de planification, de réalisation et d'évaluation puisque les objectifs influencent tout aussi bien le choix des moyens de

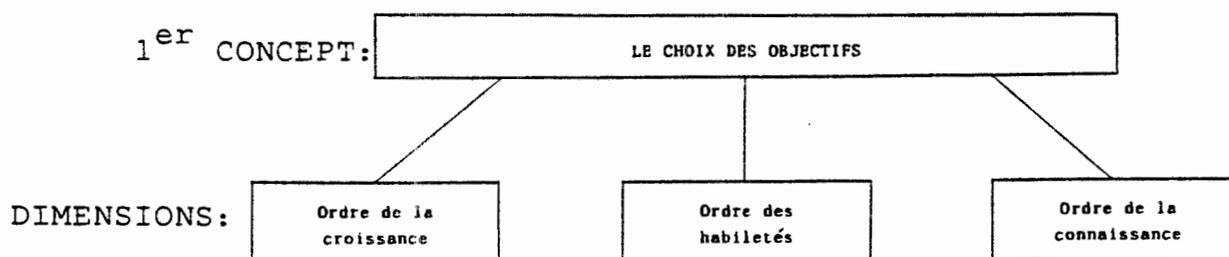
les atteindre que le choix des façons de vérifier leur atteinte. Par conséquent, les objectifs sont la clé, la pièce maîtresse, majeure, la variable qui détermine tout. De cette façon, les objectifs servent à structurer l'enseignement et l'évaluation. De plus, certains objectifs des "programmes contenus" (comme les sciences humaines et les sciences de la nature) génèrent les thèmes servant de base aux apprentissages.

Ces objectifs proviennent des programmes d'études officiels du primaire et s'adressent aux écoliers. Ils favorisent l'acquisition de compétences qui se traduisent par un savoir: des connaissances et des notions à apprendre, un savoir-faire: des habiletés et des manifestations de capacités et un savoir-être: des ressources et des dynamismes intérieurs. Ces savoirs font référence aux trois ordres de classification des objectifs précisés au chapitre deux. Ces trois ordres d'objectifs font ressortir les liens qui existent entre les divers apprentissages. On retrouve dans ces trois ordres d'objectifs, les trois domaines majeurs de "capacités" humaines: l'ordre de la croissance qui correspond au savoir-être, l'ordre des habiletés qui correspond au savoir-faire et l'ordre de la connaissance qui correspond au savoir verbal. Ces trois ordres d'objectifs deviennent les trois dimensions du premier concept fondamental de notre démarche.

Le tableau 15 visualise le premier concept de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage avec les dimensions qui le précisent.

Tableau 15

**PREMIER CONCEPT DE LA DEMARCHE DE GESTION
DES ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE**



Après avoir identifié les objectifs et les avoir classés selon les trois ordres cités précédemment, l'enseignante imagine et organise les moyens qui permettent à l'écopier d'atteindre les objectifs visés.

III. Les moyens d'atteindre les objectifs

Une autre composante de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage consiste à rassembler une pluralité de moyens qui assisteront l'enseignante et l'écopier dans l'atteinte des objectifs.

Dans cette deuxième tâche, l'enseignante sélectionne et organise les activités d'apprentissage à rendre disponibles, formule et organise les stratégies d'enseignement à utiliser et prévoit l'organisation de l'environnement. Ces éléments deviennent les trois dimensions du deuxième concept de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage. Voyons maintenant, comment se spécifient par leurs sous-dimensions et leurs indicateurs, chacune des dimensions du concept des moyens d'atteindre les objectifs.

A. Les activités d'apprentissage

Les activités d'apprentissage réfèrent au cadre spatio-temporel dans lequel l'écolier est placé pour réaliser ses apprentissages. Ces activités sont, en somme, des moyens mis à la disposition de l'écolier pour réaliser les objectifs visés. Les activités d'apprentissage sont conduites par l'enseignante et par l'écolier dans une interrelation en vue de l'atteinte des objectifs des programmes d'étude. Tout est possible en autant que l'activité choisie soit bien en relation avec l'objectif à atteindre. Par ailleurs, il est possible qu'une même activité rejoigne des objectifs de plus d'une discipline à la fois. Cette possibilité sera développée ultérieurement, dans les stratégies utilisées.

Les activités d'apprentissage par lesquelles les écoliers parviendront à l'atteinte de l'objectif, permettent de répondre aux besoins, aux intérêts et aux préoccupations des écoliers. Ces activités d'apprentissage requièrent de tenir en compte des différences individuelles, des talents multiples, des goûts et des motivations de chacun.

Après avoir identifié les objectifs à atteindre, quelques questions viennent en aide à l'enseignante pour sélectionner et organiser les activités d'apprentissage au regard de l'atteinte des objectifs visés. Ces questions sont: comment, dans quelles situations, selon quelles techniques, à l'aide de quels types d'activités, avec quels thèmes est-il approprié de poursuivre la réalisation des objectifs fixés? Finalement, la question générale "Comment organiser les activités d'enseignement-apprentissage?" conduit l'enseignante à identifier des stratégies d'enseignement appropriées.

B. Les stratégies d'enseignement

Parmi les moyens identifiés pour faciliter l'atteinte des objectifs par les écoliers, l'enseignante formule et organise les stratégies d'enseignement. Cette deuxième dimension du concept des moyens d'atteindre les objectifs comporte les types d'interventions, d'approches, par lesquels l'enseignante animera les activités d'apprentissage qu'elle

a suscitées. Ce sont, en fait, différents modes d'organisation de l'enseignement utilisés dans l'intention délibérée de favoriser l'apprentissage des écoliers.

Les stratégies d'enseignement ou modes d'organisation de l'enseignement que nous privilégions dans notre démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage sont de deux ordres: l'intégration des matières ou la non-intégration des matières.

L'intégration des matières est un mode d'organisation de l'enseignement ou stratégie d'enseignement où les objectifs de deux ou plusieurs matières à la fois sont représentés. Souvent cette intégration des matières se réalise dans un thème, qui devient un facilitateur pour l'atteinte des objectifs et un moyen de les concilier. C'est l'objectif à atteindre qui oriente le choix des activités ou le choix du thème. Ainsi, le thème est subordonné aux objectifs.

Dans les faits, le thème est une question, parfois très vaste, choisie par la classe ou par l'enseignante et qui est étudiée pendant une période de durée variable. Le thème fournit la matière d'oeuvre pour toutes sortes d'activités scolaires. Tout est possible en autant que l'activité choisie soit bien en relation avec les objectifs des

programmes d'études. Ce sont, la plupart du temps, les "programmes contenus" qui suggèrent le thème; d'autres fois, ce sont les événements. Peu importe sa provenance, le thème a pour qualité essentielle de rassembler et de coordonner ce qui, jusque là, restait dispersé et morcelé.

L'autre stratégie d'enseignement, adoptée comme une façon différente d'organiser l'enseignement, est la non-intégration des matières où les objectifs d'une partie de matière à la fois sont touchés et traités de façon séquentielle.

Dans la conceptualisation de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage, ces deux stratégies d'enseignement ou modes d'organisation de l'enseignement, deviennent des sous-dimensions du concept puisque nous faisons une distinction dans la façon de réaliser l'intégration.

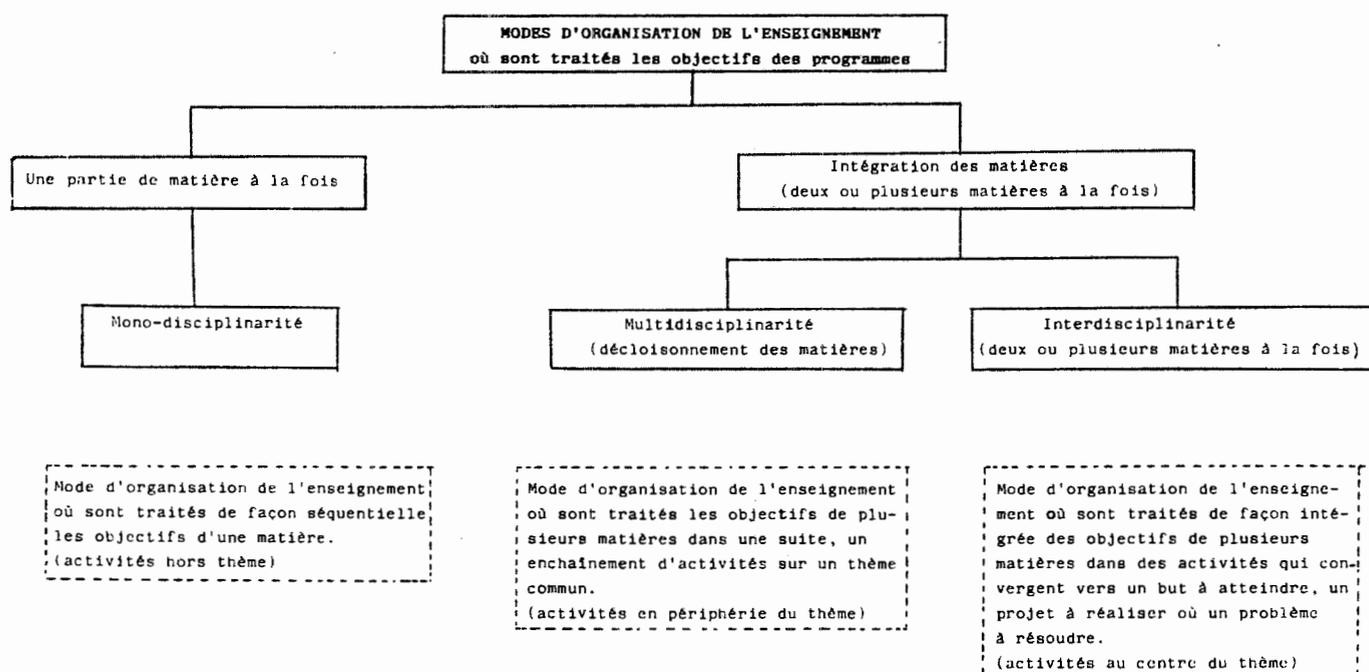
Les indicateurs, qui permettent de spécifier davantage ces deux sous-dimensions, sont effectivement la multidisciplinarité ou décroisement et l'interdisciplinarité. D'une part, la multidisciplinarité consiste en des activités, souvent proposées dans un thème, qui ne se complètent pas et ne convergent pas nécessairement vers un même but. D'autre part, l'interdisciplinarité

consiste en des activités, souvent proposées dans un thème, qui se complètent et convergent vers un but à atteindre, un projet à réaliser, un problème à résoudre.

Le tableau 16 présente une synthèse des stratégies d'enseignement ou modes d'organisation de l'enseignement privilégiés dans la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage.

Tableau 16

**STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT OU MODES D'ORGANISATION
DE L'ENSEIGNEMENT PRIVILEGIES DANS LA DEMARCHE DE GESTION
DES ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE**



Les stratégies d'enseignement étant formulées et organisées, l'enseignante prévoit ensuite l'organisation de l'environnement.

C. L'organisation de l'environnement

Après avoir identifié les activités d'apprentissage et avoir formulé et organisé les stratégies d'enseignement, l'enseignante prévoit l'organisation de l'environnement de façon à faciliter l'atteinte des objectifs visés.

Cette troisième dimension du concept des moyens d'atteindre les objectifs est l'organisation fonctionnelle de l'environnement. Cette dimension se spécifie davantage par ses sous-dimensions: le temps, l'espace, le matériel et les modes de regroupement.

1. Le temps

Dans l'organisation de l'environnement, la sous-dimension temps permet d'identifier le temps ouvert et le temps bloqué au tableau de programmation. (Cf chapitre III, p. 113).

Le tableau de programmation prévoit un temps bloqué pour des activités précises, selon les besoins, les projets, les cheminements et les types d'activités. Par exemple, l'enseignante bloque un temps pour des activités collectives,

des présentations de travaux, de l'enseignement spécifique et préliminaire à une activité ou des périodes d'enseignement dispensées par les spécialistes. Le temps bloqué au tableau de programmation désigne les périodes où l'écopier n'a pas de choix puisque la réalisation de l'activité inscrite à l'horaire est obligatoire.

Dans ce même tableau de programmation figure aussi du temps ouvert. On entend par temps ouvert, des périodes de temps où l'écopier organise lui-même son temps, c'est-à-dire qu'il fait un choix parmi les activités d'équipe et les activités individualisées offertes comme obligatoires ou libres à la banque d'activités et où il décide lui-même du temps de réalisation de ces activités proposées. (Cf chapitre III, p. 113). Ainsi, l'écopier planifie son horaire de façon à réaliser les activités proposées dans un laps de temps raisonnable.

Cette façon de gérer le temps, en temps ouvert et en temps bloqué dans le tableau de programmation, permet d'ajuster l'action quotidienne à la vie dans la classe au regard des types d'activités proposées.

2. L'espace

La sous-dimension espace de l'organisation de l'environnement permet d'identifier des espaces permanents et des espaces temporaires dans l'aménagement physique de la classe.

Afin de rendre l'environnement facilitant pour l'atteinte des objectifs, certains aménagements physiques gagnent à être réalisés conjointement par l'enseignante et les écoliers en fonction de la pédagogie vécue et des besoins du groupe. En plus, un aménagement varié de la classe rompt la monotonie que génère l'occupation continuelle de la même place au même endroit.

3. Le matériel

Nous distinguons deux catégories de matériel nécessaire à la réalisation des activités proposées. Il y a le matériel concernant les ressources physiques et le matériel concernant les ressources humaines. Ces ressources physiques et humaines sont utilisées par l'écolier ou par l'enseignante pour parvenir à l'atteinte des objectifs visés.

Les ressources physiques désignent tout ce qui appartient à la matière, comme le matériel spécialisé des maisons d'édition, le matériel à bâtir, les locaux, la documentation, l'audio-visuel, le matériel de manipulation,

etc. Les ressources humaines désignent les intervenants extérieurs à la classe et qui prennent part à la réalisation de certaines activités en tant que personnes-ressources, collaborateurs ou participants.

Ainsi, il s'avère que dans l'organisation de l'environnement, le matériel remplit une fonction d'intermédiaire entre l'écopier et le contenu d'apprentissage. Il devient "moyen" pour parvenir à l'atteinte des objectifs visés.

4. Les modes de regroupement des écoliers

La sous-dimension modes de regroupement permet d'identifier différentes façons de structurer le groupe pour réaliser les activités proposées. Ces aménagements possibles sont, le grand groupe, l'écopier travaillant seul et les équipes : équipe spontanée ou équipe formée par l'enseignante.

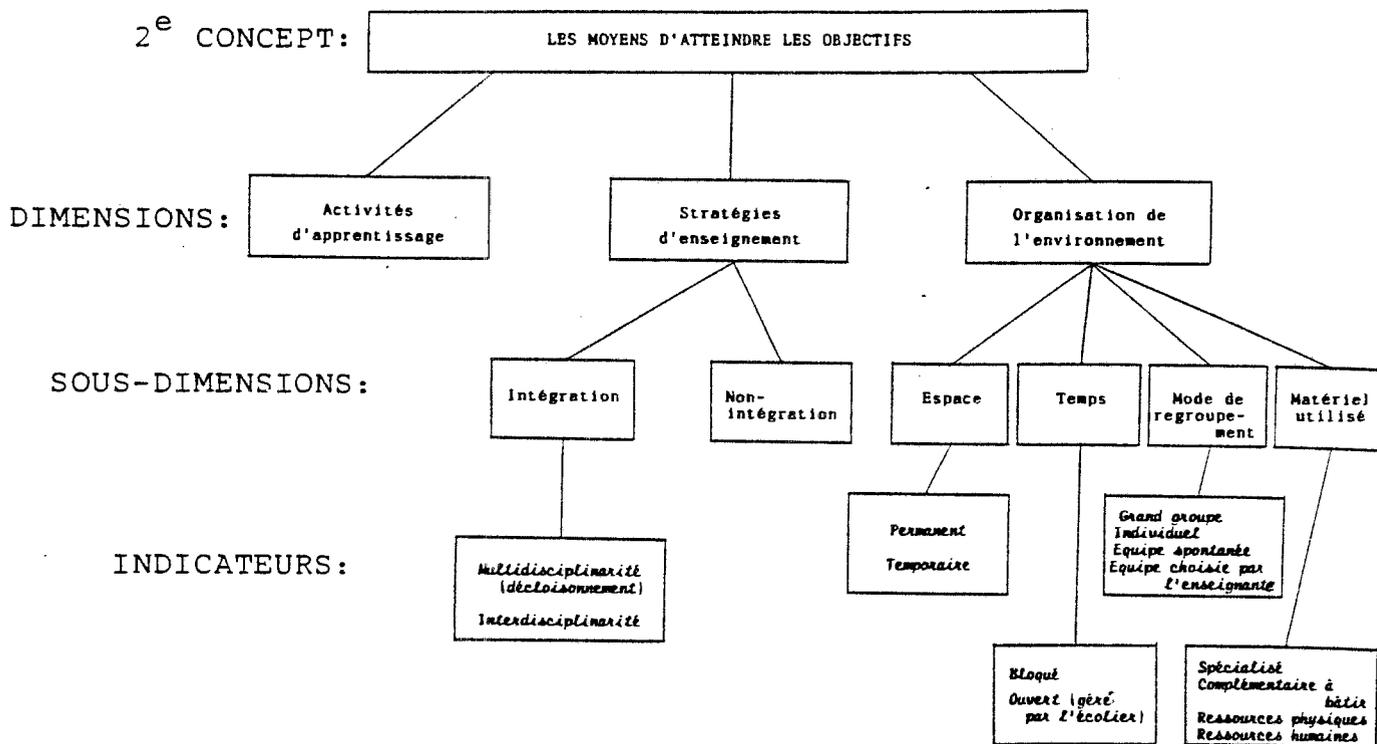
Ces différents regroupements d'écopiers sont liés à l'organisation de la classe, aux activités proposées et à la planification du temps. Pour que ces regroupements soient facilitants pour l'écopier, il importe que les discussions, l'organisation de l'environnement, le choix des activités consolident la coopération entre les écoliers et renforcent cette idée que la contribution de chaque membre est

importante.

Le tableau 17 visualise le deuxième concept de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage dans la classe.

Tableau 17

DEUXIEME CONCEPT DE LA DEMARCHE DE GESTION
DES ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE



Après avoir identifié les objectifs d'apprentissage, prévu, imaginé et organisé une pluralité de moyens qui assisteront l'enseignante et l'élève dans l'atteinte des objectifs, la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage comporte des dispositions pour vérifier l'atteinte de ces objectifs.

IV. Les façons de vérifier l'atteinte des objectifs

Une autre composante de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage consiste en l'inclusion d'un système cohérent d'évaluation.

L'évaluation fait partie intégrante de la démarche. Elle est en interrelation directe avec, d'une part le choix des objectifs visés et, d'autre part le choix des moyens de les atteindre. Si le choix des objectifs d'apprentissage constitue le point de départ du processus, l'évaluation en est le "moniteur". C'est elle qui permet de maintenir la pertinence de l'acte d'enseigner.

Dans cette troisième tâche, l'enseignante se pose quatre questions: quoi évaluer, comment évaluer, quand évaluer et quelles décisions prendre suite à l'évaluation. Ces éléments deviennent alors les quatre dimensions du troisième concept de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage. Voyons maintenant, comment se spécifient par leurs sous-dimensions et leurs indicateurs chacune des dimensions du concept des façons de vérifier l'atteinte des objectifs.

A. Le quoi évaluer

Le quoi évaluer, première dimension du concept des façons de vérifier l'atteinte des objectifs, porte sur les objectifs d'apprentissage visés. En faisant porter l'évaluation sur les objectifs, il faut en même temps considérer les stratégies utilisées car l'évaluation est une opération intégrée autant à l'acte d'enseigner qu'à l'acte d'apprentissage.

Ainsi, l'évaluation renseigne l'enseignante sur la pertinence de sa planification et des stratégies utilisées. De plus, l'évaluation renseigne aussi l'élève sur son savoir, ses forces et ses faiblesses, en fait, sur le degré de satisfaction d'atteinte des objectifs, de même que sur les stratégies utilisées. Deux niveaux ressortent donc du quoi évaluer: le degré d'atteinte des objectifs et les stratégies utilisées.

Le premier niveau du quoi évaluer, est en fait un jugement porté sur les acquisitions faites par l'élève par rapport aux objectifs visés. Les forces et les faiblesses de l'élève sont signalées à ce moment-là. Des activités complémentaires, d'enrichissement ou de consolidation font suite selon le besoin.

Le second niveau du quoi évaluer, identifie les interventions de l'enseignante dans le cheminement de l'écolier et les façons de procéder de ce dernier pour parvenir à l'atteinte de l'objectif visé. Ces interventions ponctuelles permettent à l'enseignante et à l'écolier de s'interroger sur la pertinence de leurs stratégies respectives. La dimension du quoi évaluer se spécifie alors par le biais des indicateurs suivants: le savoir de l'écolier, le degré de satisfaction d'atteinte des objectifs et les stratégies utilisées.

Dans la démarche évaluative, le quoi évaluer étant spécifié, l'enseignante s'interroge ensuite sur le comment réaliser l'évaluation.

B. Le comment évaluer

Le comment évaluer, deuxième dimension du concept des façons de vérifier l'atteinte des objectifs, fait référence à différents instruments et à divers modes d'évaluation qui constituent les indicateurs majeurs de la dimension du comment évaluer.

Les instruments d'évaluation, qui existent ou que l'enseignante bâtit au regard des objectifs visés, sont des tests avec seuil de réussite, des activités auto-correctives et des grilles d'observation.

En connexité avec les instruments d'évaluation, l'enseignante privilégie divers modes d'évaluation qui sont des façons de faire pour vérifier l'atteinte des objectifs. Ces divers modes d'évaluation sont l'auto-évaluation par l'élève lui-même, la co-évaluation de l'élève et de l'enseignante ou encore de l'élève avec son équipe, l'évaluation par les pairs et enfin l'appréciation du travail par les parents, les élèves d'une autre classe, le directeur, etc.

Certains modes d'évaluation sont plus fréquemment utilisés que d'autres; c'est le cas de l'auto-évaluation et de l'évaluation par les pairs souvent privilégiées comme modes d'évaluation dans la classe, au cours des apprentissages. Des ressources matérielles, comme des activités auto-correctives et des grilles d'observation, sont disponibles afin de faciliter l'usage de ces modes d'évaluation.

Dans la démarche évaluative, le quoi évaluer et le comment évaluer étant spécifiés, l'enseignante s'interroge ensuite sur le quand réaliser l'évaluation.

C. Le quand évaluer

Le quand évaluer, troisième dimension du concept des façons de vérifier l'atteinte des objectifs, porte sur le moment où arrive l'évaluation. Ainsi, deux types d'évaluation sont utilisés selon le moment où celle-ci a lieu. Ces types d'évaluation, associés au moment de réalisation de l'évaluation, sont l'évaluation formative qui survient en cours d'apprentissage et l'évaluation sommative qui survient au terme de l'apprentissage.

En d'autres termes, et en fonction de l'intention de départ, l'évaluation s'effectue pendant le déroulement de l'apprentissage, nous parlons alors d'évaluation formative. Lorsqu'elle s'effectue après l'apprentissage, à la fin d'une étape, nous parlons d'évaluation sommative.

Les indicateurs de la dimension du quand évaluer sont associés à ces types d'évaluation. Nous avons l'indicateur, en cours d'apprentissage, associé à l'évaluation formative et ceux au terme de l'apprentissage et à la fin d'étape qui sont associés tous deux à l'évaluation sommative.

Dans la démarche évaluative, le quoi, le comment et le quand évaluer étant spécifiés, l'enseignante s'interroge en dernier lieu sur les décisions qui se prennent suite à l'évaluation.

D. Les décisions

Les décisions, quatrième dimension du concept des façons de vérifier l'atteinte des objectifs, porte sur les réactions issues de l'évaluation.

Comme les décisions qui se prennent suite à l'évaluation concernent l'écologiste et l'enseignante, nous faisons de ces deux éléments des sous-dimensions à notre dimension des décisions. L'enseignante et l'écologiste objectivent les résultats obtenus et les stratégies utilisées pour ensuite prendre les décisions qui s'imposent.

Voyons maintenant les indicateurs qui précisent chacune des sous-dimensions, à savoir les décisions qui concernent l'écologiste et celles qui concernent l'enseignante.

1. Les décisions concernant l'écologiste

Comme l'évaluation renseigne l'écologiste sur la progression de ses apprentissages, des indicateurs précis fournissent une alternative intéressante en matière de décisions à prendre dans la démarche évaluative.

En fonction des résultats obtenus dans le quoi évaluer, trois décisions ou trois options possibles, concernent l'écologiste et s'offrent à l'enseignante pour donner suite à l'évaluation. L'écologiste réussit son objectif et il passe

à de l'enrichissement ou il est prêt pour entreprendre un autre objectif. L'écolier est en progrès, il est sur la voie de réussir son objectif mais il a besoin d'activités de consolidation pour y parvenir. L'écolier n'a pas réussi et il lui faut de nouveaux exemples et des activités complémentaires pour atteindre l'objectif visé.

Dans le contexte de l'évaluation formative, c'est généralement par rapport à cette dernière option, à cette dernière décision, que l'écolier et l'enseignante ont à s'interroger, plus systématiquement, sur les stratégies utilisées. Cette réflexion est essentielle à l'ajustement en cours de route, avant de parvenir à l'évaluation décisive qui arrivera au terme de l'apprentissage. C'est au niveau de cette décision que l'enseignante intervient ponctuellement pour aider les écoliers en difficulté à parvenir à l'atteinte de l'objectif visé.

Dans le concept des façons de vérifier l'atteinte des objectifs, ces alternatives ou ces décisions possibles qui concernent l'écolier et qui s'offrent à l'enseignante pour donner suite à l'évaluation, deviennent les indicateurs majeurs qui précisent la dimension des décisions concernant l'écolier.

2. Les décisions concernant l'enseignante

L'évaluation étant une intervention qui renvoie à l'enseignante une image de l'effet de son action, les questions suivantes facilitent pour l'enseignante le choix des décisions à prendre: s'agit-il de continuer, de recommander de nouvelles activités, de passer à un autre objectif, de donner des résultats aux parents ou à l'administration.

Ainsi, l'enseignante ajuste son action par rapport aux résultats obtenus par les écoliers. L'écolier réussit son objectif, l'enseignante lui propose de l'enrichissement ou lui fournit un nouveau départ pour un autre objectif. Les activités d'enrichissement sont utilisées parfois dans la situation où des écoliers ont réussi alors que d'autres sont en progrès ou n'ont pas réussi. Ces activités d'enrichissement offertes aux écoliers qui ont réussi, libèrent l'enseignante et lui permettent de venir en aide à ceux qui n'ont pas réussi, ou qui sont en progrès.

L'écolier est en progrès, l'enseignante lui fournit des activités de consolidation pour parvenir à l'atteinte de l'objectif. L'écolier ne réussit pas, l'enseignante lui propose de nouveaux exemples et des activités complémentaires pour qu'il puisse atteindre son objectif. Dans ces deux cas éventuels, ou l'écolier est en progrès ou n'a pas réussi,

l'enseignante est parfois amenée à modifier sa planification afin d'ajuster ses interventions et aider l'écopier à atteindre son objectif.

Finalemant, selon l'intention de départ de la démarche évaluative, l'enseignante peut décider à certains moments de communiquer les résultats aux parents ou à l'administration.

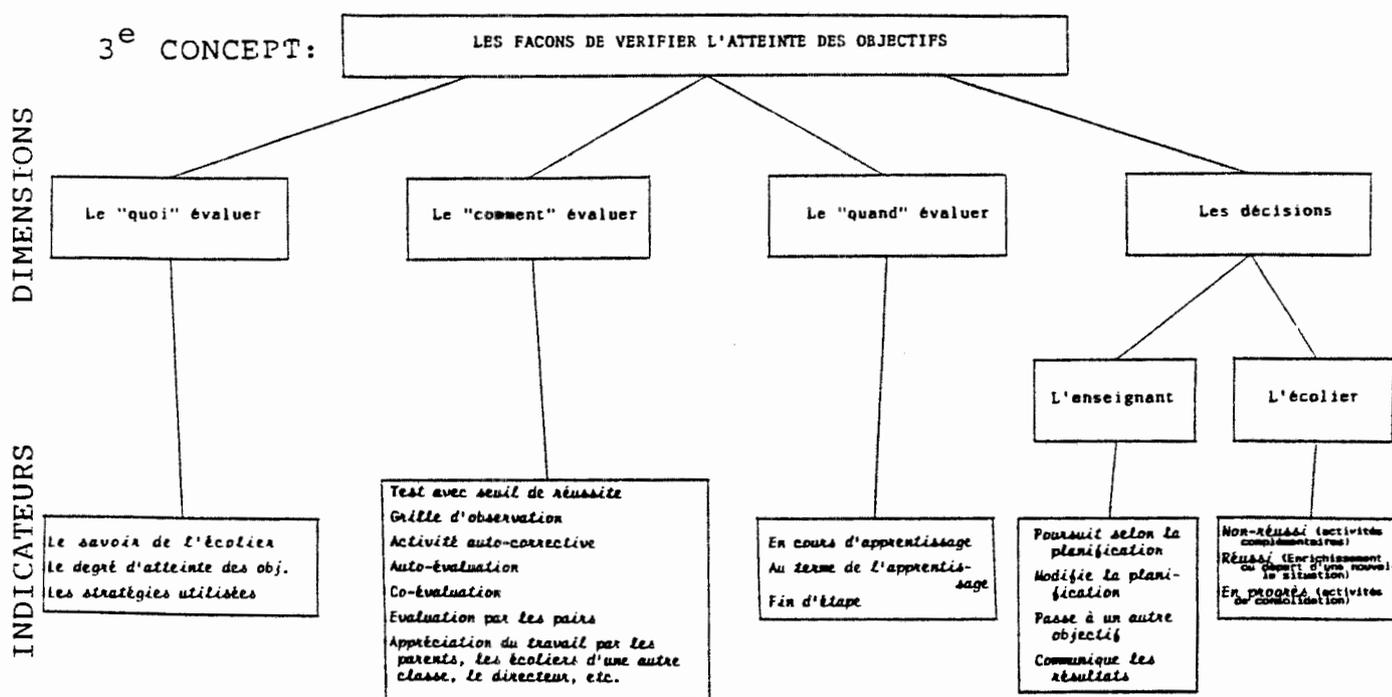
En résumé, d'une part, la dimension des décisions concernant l'écopier est précisée par les indicateurs suivants: si non-réussite, nouveaux exemples et activités complémentaires; si réussite, enrichissement ou départ d'une nouvelle situation; si en progrès, activités de consolidation. D'autre part, la dimension des décisions qui concernent l'enseignante est précisée par les indicateurs suivants: poursuivre selon sa planification, modifier sa planification, passer à un autre objectif et communiquer les résultats.

Les décisions relatives à l'écopier et à l'enseignante dans la démarche évaluative ferment la boucle du concept des façons d'atteindre les objectifs qui sont fonction des dimensions préalables du quoi, du comment et du quand évaluer.

Le tableau 18 visualise le troisième concept de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage dans la classe.

Tableau 18

TROISIEME CONCEPT DE LA DEMARCHE DE GESTION DES ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE



Les investigations de cette recherche ont permis de modéliser une démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage dans une classe. Nous avons présenté précédemment chacun des concepts de la démarche avec ses dimensions, sous-dimensions et indicateurs. Tous ces éléments mis ensemble constituent la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage dans la classe. Il s'agit, de plus, d'une démarche, d'un processus dynamique et

itératif. Chacun des concepts opère en interrelation continue avec les deux autres tout au long de la démarche, tant au moment de la planification, de la réalisation que durant l'évaluation.

Le tableau 19 visualise dans tout son ensemble, la conceptualisation de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage avec ses dimensions, sous-dimensions et indicateurs. Ce tableau utilitaire se veut en même temps un outil de gestion des activités d'enseignement-apprentissage pouvant être utilisé par l'enseignante en situation de pratique. Pour une visualisation complète du tableau, le lecteur doit réunir les deux parties qui, ensemble, constituent le tableau complet.

Tableau 19 (1^{ere} partie)

DEMARCHE DE GESTION DES ACTIVITES

<i>Activités</i>	LE CHOIX DES OBJECTIFS			LES MOYENS	
	ORDRE DE LA <u>CROISSANCE</u>	Catégories d'objectifs		<u>STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT</u> (modes d'organisation de l'enseignement)	
		ORDRE DES <u>HABILETES</u>	ORDRE DE LA <u>CONNAISSANCE</u>	INTEGRATION (2 ou plusieurs matières à la fois)	NON-INTEGRATION (une partie de matière à la fois)
				Activités en périphérie du thème (multidisciplinarité ou décloisonnement)	Activités au centre du thème: convergent vers un but à atteindre (interdisciplinarité)

D'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE

Tableau 19 (2^e partie)

D'ATTEINDRE LES OBJECTIFS		LES FACONS DE VERIFIER L'ATTEINTE	
ORGANISATION DE L'ENVIRONNEMENT		"QUOI" EVALUER	"COMMENT" EVALUER
ESPACE	TEMPS	"QUAND" EVALUER	
MODE DE REGROUPEMENT		DECISIONS	
MATERIEL		ENSEIGNANT	ECOLIER
Permanent	Bloqué au tableau de programmation	Le savoir de l'écolier (forces, faiblesses)	Poursuit selon sa planification
Temporaire	Ouvert (géré par l'écolier)	Le degré de satisfaction d'atteinte des obj.	Modifie sa planification
Grand groupe	Equipe choisie par l'enseignant	Les stratégies utilisées	Passe à un autre objectif
Individuel			Communique les résultats
Equipe spontanée			Non-réussi: (nouveaux exemples, activités complémentaires)
Equipe choisie par l'enseignant			Réussi: Enrichissement ou nouvelle situation de départ
Spécialisé			En progrès (activités de consolidation)
Complémentaire à bâtir			
Ressources physiques			
Ressources humaines			
		Test avec seuil de réussite	
		Grille d'observation	
		Activité auto-corrective	
		Auto-évaluation	
		Co-évaluation	
		Evaluation par les pairs	
		Appréciation du travail par les parents, écoliers d'une autre classe, directeur, etc.	
		En cours d'apprentissage	
		Au terme de l'apprentissage	
		Fin d'étape	

CONCLUSION

Au terme de cette recherche, la complexité de l'enseignement en classe multiprogramme ne peut être mise en doute. Cette complexité est au coeur du quotidien de l'enseignante en situation de pratique. Après avoir rappelé très brièvement le contenu de ce rapport, nous concluerons en identifiant quelques problématiques qui nécessitent une investigation.

Avant de regarder à proprement parler les problèmes que rencontre l'enseignante dans un contexte de classe multiprogramme, nous avons fait un tour d'horizon du contexte plus large de la problématique. En fait, la formation de classes multiprogrammes découle directement de la diminution du nombre d'élèves en raison de la dénatalité et de l'exode rural. Ces modifications démographiques se produisent en même temps qu'une modification profonde des programmes d'études. Bien qu'une tentative de solution ait déjà été effectuée par une commission scolaire, la question est restée sans réponse opérationnelle pour l'enseignante en situation de pratique, puisque le problème se posait toujours au plan du "comment faire".

En plus de situer le contexte, le premier chapitre a permis de cerner plus en profondeur les problèmes rencontrés par l'enseignante-titulaire d'une classe multiprogramme. Ceci a aussi permis de circonscrire ces problèmes selon trois ordres: le fonctionnement de la classe, l'organisation de l'enseignement et l'encadrement de l'enseignante et de l'écopier.

Suite à ce tour d'horizon des problèmes rencontrés par l'enseignante de classe multiprogramme, nous sommes venue à la conclusion, que le fond du problème demeure le même, que cette classe soit à degré unique ou multiprogramme. L'acte d'enseigner, en classe unique ou en classe multiprogramme, veut faciliter chez les écoliers l'atteinte des objectifs des programmes d'études officiels. Cela suppose une gestion appropriée des activités d'enseignement-apprentissage en vue de l'atteinte des objectifs. En d'autres termes, nous sommes venue à la conclusion que la gestion des activités d'enseignement-apprentissage dans la classe, incombe tout aussi bien à l'enseignante de classe unique qu'à l'enseignante de classe multiprogramme.

Le cadre de référence présenté au chapitre deux, a permis d'esquisser une première ébauche de solution au problème que pose la complexité de l'enseignement en classe multiprogramme. Dans ce chapitre, à la lumière des croyances

pédagogiques et des éléments théoriques qui les fondent, les différentes opérations qui interviennent dans la régie d'une classe sont regroupées selon trois concepts opérationnels. Ces trois concepts sont: le choix des objectifs, les moyens de les atteindre et les façons d'en vérifier l'atteinte.

La démarche présentée au chapitre trois, fait état du but, du contexte et du déroulement de la recherche qui a été effectuée en situation de pratique dans une classe de quatrième année du primaire. L'élaboration et l'utilisation d'une grille d'observation d'activités en classe, a permis de recueillir les données nécessaires à la reformulation de la conceptualisation de la démarche qui avait déjà été amorcée antérieurement au chapitre précédent.

Le chapitre quatre présente les résultats et l'analyse des données recueillies. Ce matériel a permis de formuler de façon plus complète et plus opérationnelle le concept de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage dans la classe multiprogramme et présentée au chapitre cinq.

Dans cette recherche, nous avons tenté de circonscrire et d'organiser les actions de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage afin qu'elles soient facilitantes pour l'enseignante et l'écopier au regard de

l'atteinte des objectifs des programmes d'études. Notre idée de départ était d'instrumenter davantage l'enseignante dans sa tâche, en formulant de façon opérationnelle une conceptualisation de cette démarche centrale de l'acte d'enseigner.

Au terme de cette recherche-action, la conceptualisation finale se présente sous forme d'un outil de gestion des activités d'enseignement-apprentissage, utilisable par l'enseignante en situation de pratique. Nous espérons seulement que cet outil s'avère, pour le moins, quelque peu facilitant pour l'enseignante en classe unique ou multiprogramme à qui incombe la tâche de gérer les activités d'enseignement-apprentissage.

En effet, cette formulation opérationnelle d'une conceptualisation de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage en classe multiprogramme, nous semble s'avérer tout aussi pertinente en classe à degré unique, si on s'entend pour dire que la tâche de l'enseignante en situation de pratique, suppose la gestion appropriée des activités d'enseignement-apprentissage en vue de l'atteinte, par les écoliers, des objectifs des programmes d'études officiels.

Cette conceptualisation de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage peut s'avérer également pertinente pour des étudiantes et des étudiants en formation des maîtres afin de les instruire et de les documenter en vue de leur pratique professionnelle ultérieure.

La démarche de recherche, dont le présent rapport rend compte, ne prétend aucunement avoir résolu entièrement le problème de la complexité de l'acte d'enseigner. Il y aurait avantage à développer une façon "économique", en terme de temps et d'espace, d'opérer le regroupement des objectifs des programmes d'études, en réaménageant ces programmes en fonction de la classe multiprogramme. Ceci rendrait possible l'atteinte des objectifs de façon simultanée qui se produit lorsque les objectifs de deux ou plusieurs matières à la fois sont visés. Il serait avantageux d'élaborer une façon plus opérationnelle de réaliser l'intégration des matières.

Il apparaît également requis d'effectuer des études qui viseraient à concrétiser l'évaluation dans un contexte d'intégration des matières en classe multiprogramme.

Finalement, il serait à propos de concevoir, d'expérimenter et de définir une façon de faire relative à l'intervention éducative auprès de l'écolier, qui considère

et développe son autonomie et sa créativité en situation de classe.

Ces études instrumenteraient sans aucun doute l'amélioration et la transformation de la pratique éducative dans le sens d'une plus grande efficacité et d'une plus grande satisfaction.

Il va sans dire que la pratique pédagogique ne se transforme pas du jour au lendemain par la seule information. Beaucoup de temps, de volonté et d'énergie de la part de la praticienne sont nécessaires à cette transformation facilitante de l'acte d'enseigner. Nous souhaitons que les recherches futures, conduites par d'autres enseignantes, enrichissent la pratique éducative et servent de point d'appui à une didactique renouvelée.

Nous croyons que les enseignantes ont toutes avantage à s'engager dans un processus de questionnement dynamique, de remise en question de leur pratique pédagogique. Comme André Paré l'exprime si bien: "Il y a dans tout geste pédagogique les racines qui lui ont donné naissance et les éléments même de sa transformation. Le futur est déjà présent dans chacun de nos gestes."

ANNEXES

ANNEXE 1

Détail des objectifs de l'étude conduite par la commission scolaire Abitibi

La commission scolaire Abitibi tente d'apporter une solution à la problématique de ses petites écoles en menant une étude sur le regroupement des apprentissages. Son hypothèse de travail se déploie dans une séquence d'objectifs que nous détaillons ci-après.

I. "identifier les apprentissages souhaités"

Dans le premier objectif de cette étude, à savoir "identifier les apprentissages souhaités", l'opération d'identification des apprentissages consiste à formuler et à préciser les objectifs d'apprentissage souhaités pour toutes les disciplines du primaire. Ces objectifs sont tirés, à ce moment-là, des documents de travail antérieurs aux programmes d'études maintenant en vigueur.

Préalablement, l'équipe de travail se fixe des critères de choix et de formulation des apprentissages. Ces critères sont directement reliés à la notion d'apprentissage qu'elle véhicule ainsi qu'au courant pédagogique qu'elle privilégie. Pour ce faire, l'étude des grands courants pédagogiques en vogue au Québec, se révèle précieuse. De plus, un stage de trois jours, ayant comme objectif principal de clarifier chez les membres de l'équipe la notion d'apprentissage, s'avère un tremplin à toute cette opération. Après maintes discussions, on fixe l'axe de recherche dans un courant pédagogique formel et ouvert; en d'autres mots:

...l'équipe désire fixer de façon précise quels apprentissages elle souhaite pour les élèves tout en laissant beaucoup de latitude sur le ¹comment, le vécu en classe, l'activité de l'enfant.¹

Suite à l'identification d'une possibilité de rentabiliser la gestion de la classe multiprogramme en regroupant certains types ou certaines catégories d'apprentissage, il apparaît

1. Commission scolaire Abitibi, Le regroupement des apprentissages, Projet no 79-37, rapport d'étape, La Sarre: (sans éditeur), mai 1981, p.10.

d'une importance capitale de définir et de préciser clairement ces apprentissages.

La maîtrise des objectifs véhiculés par les divers programmes d'études et des objectifs pédagogiques propres à chacun d'eux, apparaît comme une condition essentielle à la réussite d'une étude à caractère pédagogique. Tant et aussi longtemps que les enseignantes ne sont pas à l'aise avec le "quoi enseigner", elles sont peu inventives dans le "comment enseigner". Les auteurs de l'étude le soulignent ainsi:

L'obstacle du contenu est apparu comme une barrière au renouveau pédagogique prôné par les programmes-cadres du MEQ, ce qui fut confirmé de façon indiscutable tout au long de notre cheminement. Ayant maîtrisé et dépassé le stade du contenu, l'enseignant se voit alors habile à établir des liens, à rendre cohérents ses différents gestes pédagogiques et à mettre en place une organisation² de sa classe qui rende possible cette cohérence.

A la suite de ce cheminement, l'identification des apprentissages souhaités est complétée pour les disciplines suivantes: français, mathématique, éducation physique, arts plastiques, musique, sciences humaines, sciences de la nature. Deux volets des arts ne sont pas traités en même temps que les autres, soient la danse et l'expression dramatique, de même que les objectifs poursuivis en sciences religieuses.

La formulation d'objectifs mesurables en sciences religieuses est difficile et on se propose de faire appel à un spécialiste en la matière en vue de compléter le travail. Pour ce qui a trait à la danse et à l'expression dramatique, il existe, à ce moment-là, peu de documentation relative à ces disciplines artistiques, le MEQ étant à repenser l'orientation même de ces deux volets artistiques. L'équipe se propose d'y revenir dès que des positions officielles seront prises en vue de l'enseignement des arts au primaire. Nous ne savons pas si des objectifs d'apprentissage pour ces disciplines, les arts et l'enseignement religieux, ont été formulés ultérieurement puisque le rapport d'étape de l'étude n'en fait pas état.

Cette étape de l'étude prend fin en décembre 79.

2. Idem., p.11

II. "regrouper les objectifs d'apprentissage à partir de divers principes de regroupement"

Le deuxième objectif de l'étude est identifié comme suit: "regrouper les objectifs d'apprentissage à partir de divers principes de regroupement". Trois opérations successives précèdent les premières expériences d'organisation d'activités intégrant plusieurs objectifs d'apprentissages ressortis lors de la réalisation du premier objectif de l'étude. Ces opérations sont:

la classification des objectifs en fonction d'une grille taxonomique;

l'organisation du contenu d'une discipline donnée en fonction d'un cycle (intégration verticale);

le regroupement des apprentissages communs à plusieurs discipline (intégration horizontale).

A. La classification des objectifs

La classification des objectifs, à l'aide d'une grille taxonomique, s'avère d'une grande utilité en ce qui a trait à l'identification et à la formulation des apprentissages. La taxonomie des objectifs de Bloom est retenue comme cadre de référence pour faire ce travail.

En effet, selon que l'apprentissage se situe dans un domaine et une catégorie spécifiques, les membres de l'équipe développent l'habileté à formuler de façon beaucoup plus précise l'apprentissage souhaité. Lorsque l'objectif visé est clairement identifié, la mesure en est d'autant facilitée.

Toutefois, il semble que le fait que l'ensemble des apprentissages visés soient classifiés dans un domaine, par exemple cognitif, affectif ou psycho-moteur, ou dans une catégorie spécifique, comme la connaissance ou la compréhension, ne facilite pas le regroupement ou le rapprochement des apprentissages des diverses disciplines. Même si on intuitionne une piste de regroupement des apprentissages au moyen d'une taxonomie, la classification des apprentissages met davantage en évidence la complémentarité des divers domaines de la connaissance qu'un recoupage ou un regroupement possible d'un domaine à l'autre.

De plus, à la lumière de l'expérimentation, il apparaît que la classification des apprentissages peut se faire à l'aide d'une grille taxonomique simplifiée où seules les grandes catégories des divers domaines apparaissent. Le tableau 20 visualise ces catégories. Ce tableau s'inspire de la taxonomie de Bloom. En d'autres mots, selon les chercheurs de l'étude:

Le fait de savoir qu'un apprentissage est d'ordre de la connaissance ou de la compréhension est amplement suffisant pour le généraliste qu'est l'enseignant du primaire et la classification en sous-catégories, même si elle s'avère d'une grande utilité pour le docimologue, se révèle tout à fait non signifiante pour le maître dans le cadre de l'organisation de la classe à degrés multiples. Il nous semble qu'une classification aussi fine des apprentissages pourrait aller jusqu'à handicaper la possibilité d'intégration compte tenu⁴ de la spécificité de chacun des apprentissages.

Tableau 20

GRILLE TAXONOMIQUE DE BLOOM⁵

A) <u>Domaine cognitif</u>	B) <u>Domaine affectif</u>	C) <u>Domaine psycho-moteur</u>
A.1) Connaissance	B.1) Réception	C.1) Mouvement réflexe
A.2) Compréhension	B.2) Volonté de répondre	C.2) Mouvement fondamental
A.3) Application	B.3) Valorisation	C.3) Capacité perceptive
A.4) Analyse	B.4) Organisation	C.4) Capacité physique
A.5) Synthèse	B.5) Caractérisation	C.5) Habileté motrice
A.6) Evaluation		C.6) Communication gestuelle

Le tableau 21 présente un exemple concret d'utilisation de la grille taxonomique, réalisé par l'équipe de l'étude. Au cours de cette opération, l'équipe formule des objectifs précis qu'elle classifie à l'aide d'une grille taxonomique très simple où seules les grandes catégories des divers domaines apparaissent.

4. Idem., p.14.

5. Idem., p.15.

Tableau 21

EXEMPLE D'UTILISATION DE LA GRILLE TAXONOMIQUE⁶

Prendre conscience de ce qu'est l'eau / objectif terminal

Objectif	Âge	Catégorie taxinomique
Reconnaître l'eau sous divers aspects	6	Connaissance (cognitif)
Communiquer les sensations et les impressions qui résultent de l'observation et de la manipulation de l'eau sous divers aspects	7-8	Volonté de répondre (affectif)
Découvrir des techniques inventées par l'homme pour utiliser l'eau	8	Connaissance (cognitif)
Vivre des situations démontrant que l'eau sert à satisfaire des besoins humains	6-7	Application (cognitif)
Découvrir, à l'aide de ses sens, certaines propriétés de l'eau	8	Capacité perceptive (psychomoteur)

B. Intégration verticale (l'organisation du contenu d'une discipline donnée en fonction d'un cycle)

Cette opération consiste à regrouper les objectifs similaires à l'intérieur d'une discipline. Les programmes d'études étant conçus en fonction de la classe à degré unique, on voit, en analysant ces programmes, que certains objectifs se répètent d'un groupe-âge à un autre et que d'autres sont communs. A l'intérieur d'une même discipline, les objectifs similaires pour les différents groupes-âges sont repérés et rattachés à un objectif terminal du cycle. Ainsi, il devient possible pour l'enseignante de bâtir une même activité avec un groupe d'écoliers d'âges différents, chaque groupe poursuivant en même temps leurs apprentissages respectifs. Le programme ainsi réaménagé, en fonction de la classe multiprogramme, met en évidence la possibilité d'atteindre des objectifs de façon simultanée.

Le tableau 22 montre un exemple réalisé par l'équipe de recherche, et qui met en évidence "l'organisation d'une séquence d'objectifs en fonction d'un cycle". Dans cet exemple, l'équipe présente les objectifs "parents" des groupes six ans, sept ans et huit ans et les rattache à

6. Godbout, Ghislain, "La gestion des classes multi-âges", revue Vie Pédagogique, numéro 13, juin 1981, p.10.

un objectif terminal du cycle de sorte qu'il devient possible d'atteindre ces objectifs de façon simultanée.

Tableau 22

**ORGANISATION D'UNE SEQUENCE D'OBJECTIFS
EN FONCTION D'UN CYCLE**

6 ans	7 ans	8 ans	fin cycle
Caractériser son école: - intérieur; - extérieur.	Nommer, décrire et situer les composantes du milieu physique dans lequel se trouve l'école.	Nommer et situer les principales rues et les principaux édifices autour de l'école.	Connaître les principales composantes géographiques autour de l'école.

C. Intégration horizontale (le regroupement des apprentissages communs à plusieurs disciplines)

Après examen de l'ensemble des programmes, il est possible de constater que plusieurs apprentissages sont similaires d'une discipline à l'autre. Cette similarité est davantage perceptible entre les programmes de français et de sciences humaines, de sciences de la nature et de mathématique, d'éducation physique, d'expression dramatique et de danse. La recherche de principes de regroupement des objectifs demeure l'un des buts principaux de l'étude. A date, il est possible de décrire ou d'identifier certains principes que l'équipe utilise pour rapprocher les objectifs des différentes disciplines. Voici l'interprétation donnée à l'idée de principes de regroupement:

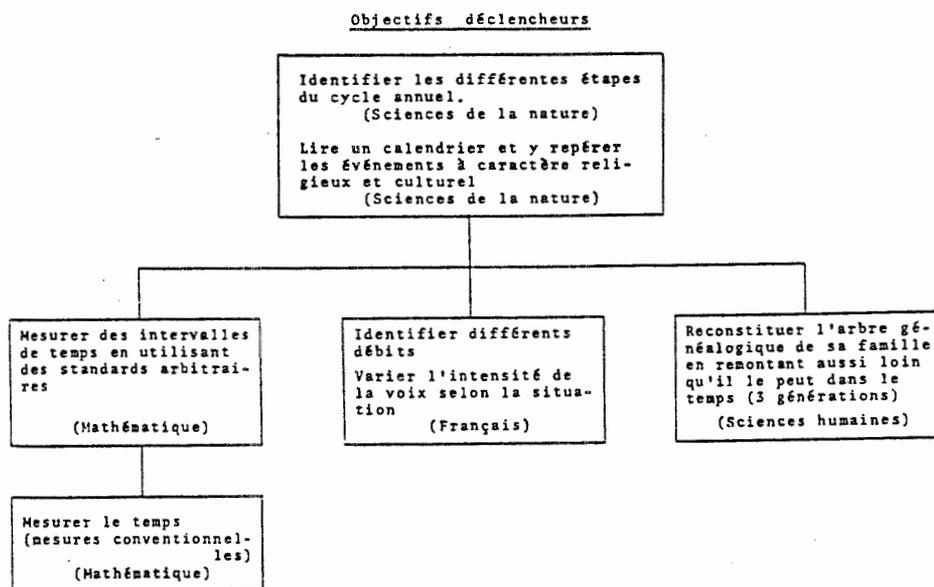
Rechercher un principe consiste à rechercher une certaine parenté entre les objectifs véhiculés par les programmes soit:

<u>principes</u>	<u>exemples</u>
- un contenu similaire	- alimentation - habillement - transport - étude du milieu
- un concept similaire	- temps - espace - mesure
- une habileté intellectuelle ou manuelle similaire ⁸	- utilisation des sens - classification - représentation

Le tableau 23 présente un exemple de regroupement d'objectifs effectués à partir d'un de ces principes, soit un concept similaire. Le temps est ici le concept appliqué; on y voit une certaine "parenté" de l'ordre du temps entre les objectifs retenus.

Tableau 23

REGROUPEMENT D'OBJECTIFS A PARTIR D'UN CONCEPT SIMILAIRE⁹



8. Commission scolaire Abitibi, op.cit., p.20.

9. Idem., p.23.

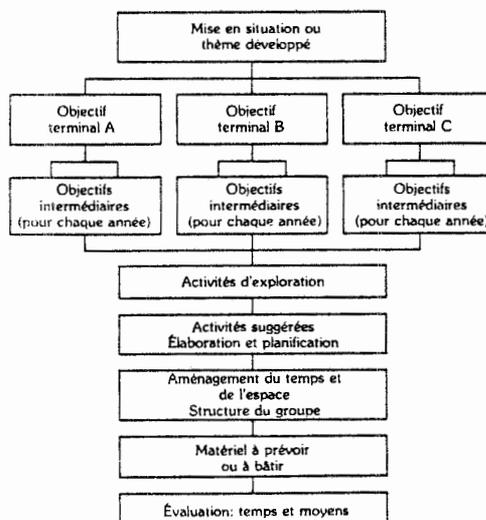
Cependant, le rapport mentionne qu'il apparaît difficile, voire impossible, de formuler de façon précise et exhaustive un listing de principes particuliers de regroupement d'apprentissage:

A la lumière de l'expérience, il s'est avéré beaucoup plus rentable de développer et d'expérimenter un processus qui permettrait d'identifier les grandes étapes dans le cheminement du regroupement des apprentissages et permettant /sic/ l'organisation autour d'un thème ou centre d'intérêt d'activités intégrant plusieurs objectifs d'apprentissages.¹⁰

Le tableau 24 nous présente le processus de la démarche d'intégration horizontale des objectifs sous forme de grille. On prétend qu'à l'aide de cette grille, il appartient à chaque enseignante de préciser les principes d'intégration qu'elle privilégie et d'organiser autour d'un thème ou centre d'intérêt des activités intégrant plusieurs objectifs. Les grandes étapes de cette démarche permettent l'organisation d'activités autour d'un thème ou centre d'intérêt intégrant plusieurs objectifs.

Tableau 24

DEMARCHE D'INTEGRATION HORIZONTALE DES OBJECTIFS¹¹



10. Idem., p.24.

11. Godbout, Ghislain, op.cit., p.11.

Après avoir recherché les objectifs similaires d'une matière pour chacun des niveaux concernés et les avoir rattachés à un objectif terminal de cycle, il devient possible pour l'enseignante de bâtir un même thème ou mise en situation pour un groupe d'écoliers d'âges différents. Les objectifs étant spécifiés, il reste à mettre en place les moyens propres à les atteindre, soient les activités d'apprentissage, l'aménagement du temps et de l'espace, la structure du groupe, le matériel à prévoir ou à bâtir, et anticiper les délais prévus et les façons d'évaluer l'atteinte de ces objectifs. De l'avis même des enseignantes impliquées, cette façon de faire laisse plus de place à l'initiative et à la créativité.

Cette étape de l'étude prend fin en juin 81.

III. "concrétiser différents modes d'organisation de la classe en fonction des regroupements effectués"

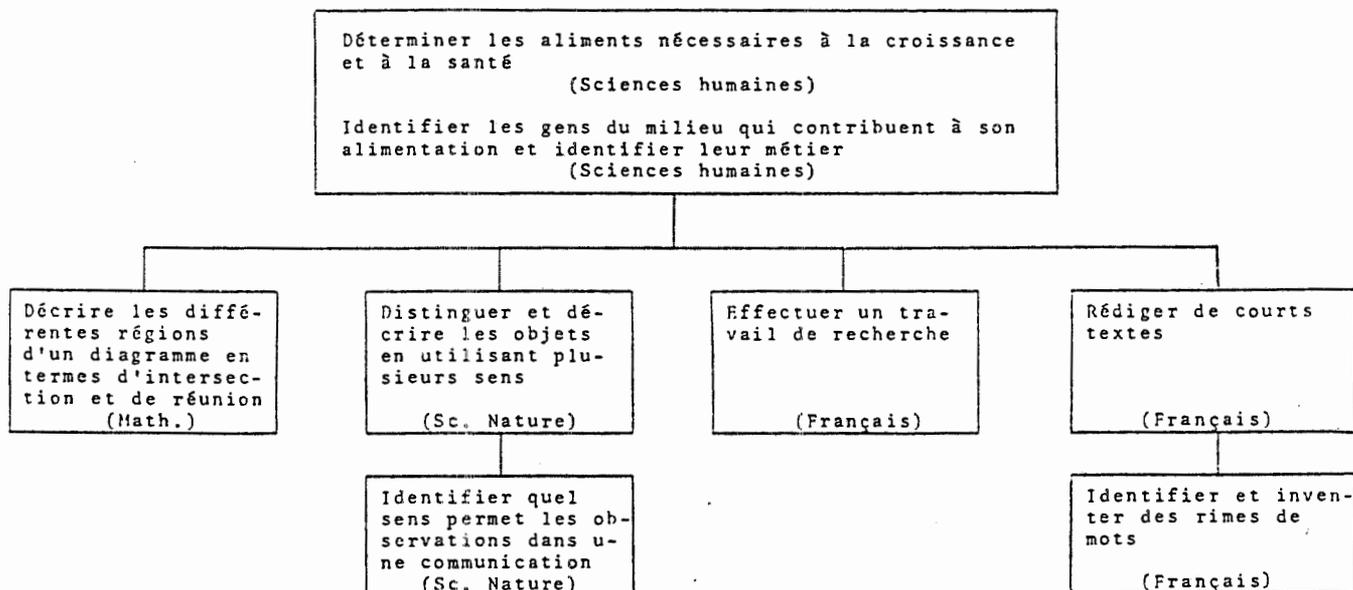
Pour le troisième objectif de cette étude, "concrétiser différents modes d'organisation de la classe en fonction des regroupements effectués", il est impossible à l'équipe de se rendre dans d'autres milieux pour observer et analyser divers modes de fonctionnement en classe. La raison en est fort simple: les expériences à ce moment-là sont pratiquement inexistantes, sinon pas diffusées; celles qui existent correspondent peu à la conception de l'intégration véhiculée par l'équipe.

Face à cette situation, on opte pour l'expérimentation d'activités qui intègrent plusieurs objectifs. Cette expérimentation aura lieu dans le milieu, au premier cycle du primaire. Parmi les activités expérimentées, et qui se regroupent autour d'un thème ou centre d'intérêt, il y en a une qui concerne le principe de regroupement "contenu similaire", et une autre qui concerne le principe de regroupement "concept similaire". Nous retrouvons ces deux exemples dans le tableau 23 déjà cité et dans le tableau 25 ci-après.

Tableau 25

**REGROUPEMENT D'OBJECTIFS A PARTIR
D'UN CONTENU SIMILAIRE¹²**

* Objectifs déclencheurs



* L'objectif ou les objectifs déclencheurs sont ceux qui suggèrent le thème ou la mise en situation autour desquels les activités se structurent.

A. La mise à l'essai

La mise à l'essai d'un mode d'organisation de la classe en fonction des regroupements privilégiés, se déroule dans trois écoles sur le territoire de la commission scolaire Abitibi. Cette mise à l'essai implique des enseignantes qui collaborent à l'étude et qui enseignent dans ces écoles, en classe multiprogramme. Deux écoles tentent l'expérience au premier cycle et une école tente l'expérience au premier et deuxième cycles du primaire.

Aucune discrimination n'est faite, c'est-à-dire que la solution recherchée doit être applicable pour l'ensemble des écoliers de l'école, soient avec les écoliers réguliers et avec ceux ayant des troubles d'apprentissage ou d'adaptation. D'ailleurs, une solution ne s'appliquant qu'aux écoliers dits "réguliers" ne serait aucunement pertinente étant donné qu'on retrouve dans une même classe des écoliers "réguliers" et

des écoliers ayant des troubles d'apprentissage ou d'adaptation.

Cette mise à l'essai s'échelonne durant l'année scolaire 1981-1982. A la fin de l'année, il y a évaluation par les différents intervenants impliqués et les observations suivantes se dégagent de cette mise à l'essai dans le milieu.

B. Observations relevées

Selon les auteurs du rapport de l'étude, l'approche et les moyens utilisés offrent des possibilités d'une meilleure intégration des écoliers en difficultés d'apprentissage et une diminution sensible des comportements non désirables chez les écoliers éprouvant des difficultés d'adaptation. Les auteurs du rapport expliquent cette situation par le fait que le "décloisonnement des apprentissages" facilite l'adaptation des écoliers en respectant leurs caractéristiques personnelles. Cependant, nous n'avons pas d'indications concrètes sur les faits qui amènent la formulation de ce constat.

Une autre observation relevée par l'équipe de l'étude, concerne la motivation des écoliers au travail scolaire. Ceci s'observe aux manifestations de l'intérêt des écoliers pour les activités proposées de même que par une autonomie croissante face à la prise en charge de leurs apprentissages. Les parents, intéressés au projet et demandant d'être informés périodiquement afin de mieux comprendre le cheminement de leurs enfants, constatent chez ces derniers un intérêt accru pour les activités scolaires et un développement de leur capacité d'autonomie et d'entraide. Ces parents se disent très heureux que leurs enfants puissent grandir, se développer et s'épanouir dans leur propre milieu.

Les enseignantes qui collaborent avec l'équipe de l'étude constatent que le bilan actuel de l'expérience s'avère positif. Une plus grande maîtrise des objectifs d'enseignement, la continuité et la cohérence dans les activités vécues par l'écolier, la consolidation de l'équipe-école, la planification et l'organisation de la classe en fonction de la classe multiprogramme, sont autant de raisons qui militent en faveur de l'expérience et motivent les enseignantes à explorer davantage les pistes qui se dessinent.

Cependant, les chercheurs observent certaines difficultés de l'ordre de l'organisation du travail chez les enseignantes. La première réside dans la tentation de poursuivre un trop grand nombre d'objectifs simultanément. Ceci a pour conséquence d'alourdir la gestion de la classe multiprogramme et de rendre l'opération évaluation très complexe.

Une deuxième difficulté pour l'enseignante, concerne la disponibilité du matériel pertinent en relation avec un thème dans ce contexte d'"intégration des matières" et de "degrés multiples". Cette situation pose un nouveau problème à l'équipe de l'étude qui entrevoit la nécessité d'organiser un matériel de base pertinent.

C'est suite à ce problème que deux enseignantes du primaire, une au premier cycle et qui est aussi l'auteure de ce rapport de recherche-action, et une au deuxième cycle, sont libérées de leur tâche d'enseignement. Leur mandat est d'organiser des activités sous des thèmes ou centres d'intérêts intégrant plusieurs objectifs. Ces derniers sont sélectionnés parmi les apprentissages souhaités au primaire et élaborés lors de la réalisation du premier objectif de l'étude.

Chaque thème développe des activités pour un cycle à la fois. Pour éviter une répétition des mêmes thèmes, ces deux enseignantes élaborent deux séries différentes pour chaque cycle. Ces banques d'activités ou thèmes, sont disponibles dans les écoles où oeuvrent les enseignantes collaboratrices à cette étude de la Commission scolaire et dans les écoles où d'autres enseignantes veulent tenter l'expérience, sous la direction du conseiller pédagogique impliqué dans l'étude.

Une troisième difficulté pour l'enseignante, réside dans le fait d'intégrer les écoliers de première année dans une classe multiprogramme: du moins jusqu'à Noël, cette intégration est beaucoup plus difficile du fait que ces écoliers ne possèdent aucune technique de base en lecture et en écriture.

IV. "développer des instruments diagnostiques" et "concrétiser diverses modalités de mesure et d'évaluation relatives à la classe à degrés multiples"

Les deux derniers objectifs de l'étude concernent la mesure et l'évaluation et sont formulés ainsi: "développer des instruments diagnostiques" et "concrétiser diverses modalités de mesure et d'évaluation relatives à la classe à degrés multiples". Dans le rapport d'étape de la commission scolaire, il est fait état que:

Ces objectifs de la recherche n'ont pas fait l'objet d'un travail poussé. Tel que prévu au calendrier de réalisation, notre action s'est limitée à rechercher des éléments constitutifs de la mesure et de l'évaluation ¹³ à travers la documentation recueillie et analysée.

Lors de l'expérimentation, en classe, de la structure de fonctionnement retenue, les enseignantes optent plutôt pour l'évaluation continue des apprentissages. Elles utilisent la mesure critériée pour évaluer le rendement des écoliers. Le mesure critériée se prête particulièrement bien au modèle de l'étude proposé puisque la performance des écoliers est comparée à un domaine de connaissance et non aux performances des autres écoliers de la même classe. La fabrication des instruments de mesure critériée est grandement simplifiée à l'effet que les objectifs d'apprentissage sont classifiés selon les fonctions cognitives, affectives et psychomotrices. Les items de tests sont formulés en respectant les conditions d'application et les critères de performance contenus dans les objectifs d'apprentissage.

Le rapport d'étape de l'étude fait état de ces éléments constitutifs de la mesure et de l'évaluation qui sont transmis lors d'une communication orale aux enseignantes impliquées dans l'expérimentation. Par contre, aucun document écrit ne vient corroborer ces faits.

13. Idem., p.21.

ANNEXE 2

Grille d'observation en classe
d'une activité d'apprentissage

A. Au moment de l'activité:

1. Titre de l'activité:
2. Discipline(s):
3. Objectif(s):
4. Mode de fonctionnement:
 - 4.1 Organisation de l'environnement (espace - temps - groupe):
.....
 - 4.2 Stratégies d'enseignement (comportements - interventions - attitudes - méthodes - approches...):
.....
5. Evaluation:
 - 5.1 Quoi?
 - 5.2 Comment?
 - 5.3 Quand?
6. Matériel:

B. Après l'activité (objectivation - auto-analyse)

1. Commentaires des écoliers:
2. Commentaires de l'enseignante (pistes de réinvestissement - décisions)
.....

Date: Durée de l'activité:

ANNEXE 3

Description détaillée du système de fiches

Voici la description détaillée du système de fiches utilisées pour l'analyse de contenu des grilles d'observation d'une activité d'apprentissage.

Ce système de fiches comprend trois types différents de fiches: des fiches vertes, des fiches jaunes et des fiches saumon. Voyons plus en détail chacun de ces types de fiches.

La fiche verte illustre le premier concept, le choix des objectifs. Sur cette fiche, des couleurs différentes sont utilisées pour transcrire les objectifs tirés des programmes d'études et qui ont servi à élaborer les activités observées. Ces objectifs sont transcrits en couleur différente afin de mettre en évidence les différentes dimensions. Ainsi, les objectifs de l'ordre de la croissance sont transcrits en rouge, en bleu, les objectifs de l'ordre des habiletés et en vert, les objectifs de l'ordre de la connaissance. Le tableau 26 présente un modèle de ce premier type de fiche.

Tableau 26

EXEMPLE DE FICHE "VERTE" POUR LE PREMIER CONCEPT

<p><u>1. OBJECTIFS VISES:</u></p> <p>(en <u>rouge</u>, les objectifs de l'ordre de la <u>croissance</u>) (en <u>bleu</u>, les objectifs de l'ordre des <u>habiletés</u>) (en <u>vert</u>, les objectifs de l'ordre de la <u>connaissance</u>)</p> <p><u>DISCIPLINE(S):</u></p> <p><i>Commentaires, remarques...</i></p>

Notre système de fiches comprend aussi, trois fiches jaunes pour le deuxième concept, les moyens d'atteindre les objectifs. Une fiche différente et un petit cercle de couleur différente identifient chaque dimension; (r: rouge; b: bleu; v: vert). Les indicateurs sont identifiés, du moins sur les fiches-guides de la chercheure. Le tableau 27 présente un modèle de ce deuxième type de fiches.

Tableau 27

EXEMPLE DE FICHES "JAUNES" POUR LE DEUXIEME CONCEPT

<p>2. <u>MOYENS DE LES ATTEINDRE:</u> (r)</p> <p>2.1 Activités d'apprentissage: (activités mises en oeuvre pour permettre à l'élève d'atteindre l'objectif)</p> <p>Commentaires, remarques...</p> <input type="checkbox"/>	<p>2. <u>MOYENS DE LES ATTEINDRE:</u> (b)</p> <p>2.2 Stratégies d'enseignement: (modes d'organisation de l'enseignement pour animer les activités d'apprentissage) (intégration - non-intégration)</p> <p>Commentaires, remarques...</p> <input type="checkbox"/>	<p>2. <u>MOYENS DE LES ATTEINDRE:</u> (v)</p> <p>2.3 Organisation de l'environnement:</p> <p>espace:</p> <p>temps:</p> <p>groupe:</p> <p>matériel:</p> <p>Commentaires, remarques...</p> <input type="checkbox"/>
--	---	---

Enfin, notre système de fiches comprend quatre petites fiches saumon pour le troisième concept, les façons de vérifier l'atteinte des objectifs. Une fiche différente et un petit cercle de couleur différente identifient chaque dimension; (j: jaune; l:lime; m: mauve; o: orange). Les indicateurs sont identifiés, du moins sur les fiches-guides de la chercheure. Le tableau 28 présente un modèle de ce troisième type de fiche.

