



Enseignement en classe multiâge Mise en œuvre de stratégies d'accompagnement d'enseignants du primaire en classe multiâge (CMA) : appréciation d'enseignants

Nicole MONNEY¹ (Université du Québec à Chicoutimi, Canada),
Christine COUTURE² (Université du Québec à Chicoutimi, Canada),
Pascale THÉRIAULT³ (Université du Québec à Chicoutimi, Canada),
Stéphane ALLAIRE⁴ (Université du Québec à Chicoutimi, Canada) et
Manon DOUCET⁵ (Université du Québec à Chicoutimi, Canada)

Cet article présente les résultats d'une recherche collaborative menée par des chercheurs de l'Université du Québec à Chicoutimi autour de la question du développement professionnel d'enseignants titulaires d'une classe multiâge (CMA). Après avoir ciblé les besoins spécifiques de soutien et de formation, les chercheurs, en collaboration avec des conseillers pédagogiques et des enseignants expérimentés en CMA, ont élaboré et mis en œuvre certaines stratégies d'accompagnement auprès de plus de 80 enseignants. Les résultats, obtenus à partir de bilans descriptifs, d'un questionnaire et d'un focus group, témoignent de l'appréciation des enseignants par rapport aux stratégies mises en place et révèlent quelques pistes de solution pour accompagner le développement professionnel des enseignants en CMA.

Mots-clés: Développement professionnel, formation continue des enseignants, classe hétérogène, enseignement primaire.

Introduction et problématique

Depuis 2006, notre équipe de recherche documente la question de l'intervention éducative en classe multiâge (CMA) (Couture, Monney, Allaire, Cody, Doucet, Thériault, 2011a). La CMA fait ici référence à « un regroupement d'élèves d'âges différents qui cheminent ensemble à travers les cycles d'apprentissage » (Couture, Thériault, 2011b). Ce type de regroupement diffère de la majorité des classes par le fait qu'il se compose d'élèves de différents degrés de scolarité. Ainsi, une classe est considérée comme multiâge si elle contient plus de deux degrés. L'enseignement en CMA entraîne un certain nombre de défis (Benveniste & McEwan, 2000) comme de planifier une structure d'enseignement favorisant l'apprentissage de tous les degrés de la classe, de revoir l'utilisation des manuels didactiques, d'intégrer du

1. Contact: Nicole1_Monney@uqac.ca

2. Contact: Christine_Couture@uqac.ca

3. Contact: Pascale_Theriault@uqac.ca

4. Contact: Stephane_Allaire@uqac.ca

5. Contact: Manon_Doucet@uqac.ca



matériel pédagogique diversifié, de gérer les inquiétudes des parents, d'ajuster les pratiques pédagogiques et la collaboration avec les collègues (Monney, 2009; Pellerin, 2011). Par conséquent, la CMA requiert de l'enseignant qu'il adapte particulièrement sa planification et son intervention auprès des élèves (Couture et al., 2011a). La tâche d'un enseignant en CMA devient plus complexe que s'il n'y avait qu'un degré d'enseignement. En 2008-2009, les trois quarts des enseignants en CMA (N=84) ayant pris part à ce projet débutaient dans la profession et possédaient une expérience d'enseignement inférieure à 6 ans. Par conséquent, le développement de carrière de la majorité de ces enseignants correspondait au stade du tâtonnement et à celui de la période de stabilisation (Huberman, 1989). Ce sont d'ailleurs souvent des enseignants en début de carrière qui se voient confier des CMA. Ce constat par rapport à une expertise plutôt novice en contexte multiâge, la recrudescence de ce type de regroupement d'élèves (Conseil Supérieur de l'Education, 2009), ainsi que le besoin de formation identifié par les milieux scolaires, ont légitimé la poursuite d'une investigation plus spécifiquement sur la question de la formation continue des enseignants en CMA. A ce propos, Lataille-Démoré (2008) souligne que peu d'initiatives existent en termes de formation continue spécifique aux enseignants en CMA et que si elles existent, elles s'appuient rarement sur les données empiriques de la recherche⁶. La recherche devait donc répondre à un double besoin, c'est-à-dire offrir un espace de formation continue spécifique aux enseignants titulaires de CMA et faire avancer la connaissance dans le domaine de la formation continue des enseignants déjà titulaire d'une CMA et, ce, dans une perspective de développement professionnel.

En matière de formation continue, le ministère de l'Education du Québec propose d'offrir une formation qui repose sur une variété de moyens et qui s'appuie sur l'expertise du personnel enseignant (MEQ, 1999). Selon cette orientation, il s'agit de dépasser l'accent mis sur les compétences individuelles pour donner priorité au développement des compétences de l'équipe d'enseignants dans une organisation apprenante. Entre autres, il incombe aux enseignants 1) de déterminer leurs besoins individuels et collectifs de formation, 2) de participer à l'élaboration et à l'exécution des stratégies planifiées comme concepteurs et premiers utilisateurs de ses stratégies, ainsi que 3) d'évaluer la mise en œuvre et les effets des stratégies de formation planifiées afin d'en dégager les étapes subséquentes.

Dans cette perspective, l'équipe de recherche s'est posé la question suivante : «A la lumière des besoins émergents de deux années de recherche auprès d'enseignants en CMA (Couture et al., 2011a) et validés par un questionnaire initial (N=88), quelles sont les stratégies d'accompagnement les plus pertinentes pour la formation continue des enseignants en CMA ?» Cet article présente le déroulement de chacune des journées de formation continue, les stratégies d'accompagnement mises en place ainsi que le bilan de satisfaction des enseignants à l'égard de ces stratégies. Ces résultats permettent d'apporter un éclairage aux stratégies les mieux adaptées pour accompagner des enseignants dans un contexte de CMA et, ce, dans une perspective de développement professionnel.

6. Nos travaux ont contribué à la mise sur pied d'un programme court de formation formelle de deuxième cycle universitaire offert conjointement par trois universités québécoises.



Contexte théorique

L'intention du Ministère de l'éducation du Québec, d'offrir une formation qui donne priorité au développement des compétences de l'équipe dans une organisation apprenante (MEQ, 1999), n'est pas sans rappeler le concept de développement professionnel. Ce concept se définit comme un processus individuel et collectif par lequel les enseignants renouvellent et augmentent leur engagement en tant qu'agents de changement (Brodeur, Deaudelin & Bru, 2005 ; Day, 1999). Dans sa forme traditionnelle, une formation voulait qu'un expert transmette ses pratiques ou ses stratégies à un groupe d'enseignants. L'idée de développement professionnel propose plutôt de repenser la formation en permettant à l'enseignant d'entrer dans un processus de changement, de transformation, pour qu'il puisse améliorer sa pratique, maîtriser son travail et se sentir à l'aise dans ses pratiques (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Les enseignants œuvrant en CMA sont confrontés à des problématiques spécifiques à leur contexte. L'adaptation de la planification de l'enseignement aux degrés de la classe, l'utilisation repensée des manuels didactiques, la gestion des inquiétudes des parents, l'ajustement des pratiques pédagogiques et la collaboration avec les collègues sont autant d'enjeux auxquels font face les enseignants en CMA (Pellerin, 2011). Ces différents enjeux deviennent ainsi les premiers objets de réflexion à prendre en compte dans l'élaboration des stratégies d'accompagnement des enseignants en CMA. Or, le contexte étant aussi complexe, l'accompagnement ne peut être dispensé selon la logique d'une formation axée sur le transfert de connaissances. Selon Gélinas (2004), ce type de formation ne permet pas un ajustement des pratiques. A ce propos, depuis plusieurs années, des écrits soulignent l'importance d'une formation continue favorisant des situations d'apprentissage contextualisées à la réalité des enseignants et considérant le développement professionnel comme un processus participatif (Butler, 2005 ; Rennie, 2001). Donnay et Charlier (2006) déclinent le développement professionnel en six axes : orienté vers un projet, contextualisé, partiellement planifiable, dynamique et continu, soutenu par une éthique professionnelle et partagé entre l'enseignant et l'environnement. Dans cette perspective, les stratégies d'accompagnement mises en œuvre dans les journées de formation pour les enseignants en CMA seront ancrées dans la pratique des enseignants, et ce, afin de prendre en compte la complexité de l'intervention en CMA.

Afin que les journées de formation continue ne se limitent pas à du partage de pratique comme constaté dans certaines communautés d'apprentissage (Fullan, 2006 ; Hamos, Bergin, Maki, Perez, Prival, Rainey, & VanderPutten, 2009), l'accompagnement doit aussi intégrer des personnes dont la tâche consiste à soutenir l'approfondissement de la discussion. Cet accompagnement est assuré dans cette recherche par le groupe-ressource composé de chercheurs, d'enseignants et de conseillers pédagogiques⁷. Le terme accompagnement renvoie à l'idée que celui qui accompagne est second, c'est-à-dire « suivant » (Paul, 2009). Sa fonction est donc de soutenir celui qui est accompagné dans son développement professionnel. Selon Gélinas (2004), l'accompagnement intègre cinq dimensions pour soutenir

7. Au Québec, le conseiller pédagogique est spécialisé dans une ou plusieurs disciplines (français, mathématique, sciences, univers social, etc.) et a comme mandat d'assurer la formation continue et l'accompagnement des enseignants engagés par la commission scolaire (regroupement de plusieurs écoles sur un même territoire). Il est également porteur de dossiers spécifiques selon les problématiques du moment (classe multiâge, milieu à risque, décrochage scolaire, etc.).



les enseignants. La première dimension vise à prendre en compte les enjeux des acteurs comme une base solide pour la mise en œuvre de nouvelles pratiques. Cette première dimension s'avère également être un levier pour démarrer un processus de développement professionnel chez les enseignants (CSE, 2014). La deuxième dimension demande à l'accompagnateur d'être ouvert à la diversité comme une richesse à exploiter. Il doit reconnaître la complexité de la pratique pédagogique ou en d'autres termes, il n'y a pas « une meilleure façon de faire », mais bien plusieurs pratiques pédagogiques. La troisième vise à adopter une attitude qui priviliege le partage de visions comme stratégies d'apprentissage permettant de faire émerger différentes pratiques. La quatrième dimension demande de l'accompagnateur d'être clair au sujet de la spécificité opposée à l'uniformité des pratiques. Finalement, la cinquième dimension demande à l'accompagnateur de se situer dans son type d'expertise. Dans cette perspective, l'intention de l'accompagnateur n'est pas de montrer comment faire, mais plutôt de soutenir le processus de développement professionnel des enseignants en s'appuyant sur les enjeux ciblés par ces derniers. Ainsi, l'accompagnateur et les acteurs avancent de « concert » sur la base de moyens partagés (Paul, 2009). L'accompagnement offert se précise alors selon les particularités du contexte dans lequel il s'inscrit, tout en s'appuyant sur des résultats et principes d'intervention reconnus. Puisqu'il est question de l'intervention en classe multiâge, ces précisions passent par une exploration des caractéristiques propres à l'enseignement dans ce contexte, documentées au préalable dans les deux premières phases de la recherche et validées dans un questionnaire initial (Couture, Monney, Thériault, Allaire, Doucet, 2013). L'accompagnement semble alors s'insérer naturellement dans une démarche de développement professionnel. La figure suivante présente le processus du développement professionnel accompagné.

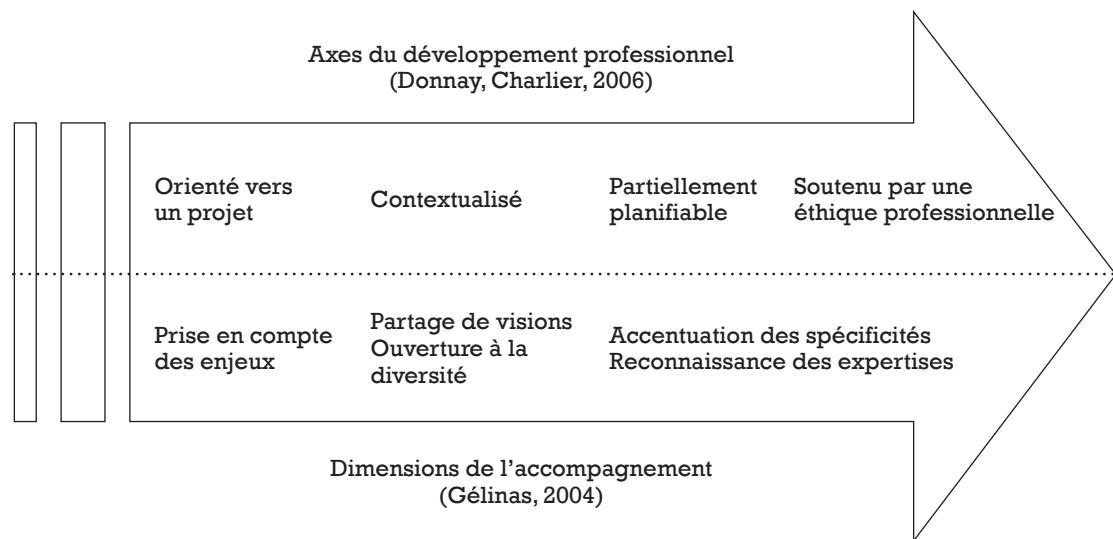


Figure 1 : Processus du développement professionnel accompagné

Afin d'élaborer ces journées de formation et de favoriser la démarche de développement professionnel des enseignants en CMA, différentes stratégies d'accompagnement sont mises en œuvre. Lafortune (2008) propose dans son modèle d'accompagnement le concept de stratégies réflexives interactives. Ces stratégies visent à faire émerger les visions divergentes comme questionner, interagir, réfléchir ou



rétroagir. Selon elle, elles favorisent les prises de conscience par les enseignants sur leurs pratiques professionnelles et les incitent à progresser dans leurs appren-tissages en agissant (Lafortune, 2008). Par ces stratégies, l'accompagnement est centré sur l'acte d'apprendre de l'enseignant et sur le développement de ses com-pétences professionnelles au regard de sa pratique (Arpin & Capra, 2008).

Méthodologie

Afin de concevoir trois journées de formation continue accessibles à tous les enseignants en CMA d'une région au Québec (N=121), un groupe-ressource a été formé. Le groupe-ressource composé de chercheurs, d'enseignants en CMA et de conseillers pédagogiques était responsable de concevoir, d'animer et d'analyser conjointement les stratégies à mettre en œuvre pour accompagner les enseignants en CMA dans leur développement professionnel. Les enseignants faisant partie du groupe-ressource ont été choisis sur la base de leur expertise en CMA reconnue par le milieu professionnel. Les conseillers pédagogiques étaient responsables du dossier de la CMA dans leur commission scolaire respective. Ce groupe-ressource, composé de 16 personnes, avait la responsabilité de planifier et d'animer les journées de formation continue dans les quatre commissions scolaires de la région. Les résultats du questionnaire administré aux 121 enseignants de CMA ont servi d'amorce à la réflexion collective. Ainsi, la planification des journées devait intégrer des moments d'échange entre les enseignants à propos de leurs pratiques, des points d'information sur les ressources matérielles et humaines disponibles et des propositions d'outils de planification pour soutenir la gestion des contenus. Un retour réflexif permettait ensuite de réguler le processus afin d'intégrer le point de vue des enseignants. Les journées se sont déroulées durant l'année scolaire 2008-2009. La première journée a eu lieu en automne, la deuxième journée en hiver et enfin, la dernière au printemps.

En 2008-2009, les quatre commissions scolaires comptaient 121 enseignants qui travaillaient dans des CMA. La participation à ces journées étant facultative, 70 enseignants ont participé à la première journée, 84 à la deuxième journée et enfin, 67 à la dernière journée. Le tableau 1 présente la répartition des enseignants de chaque commission scolaire qui ont pris part aux journées de formation continue.

Tableau 1 : Répartition des enseignants qui ont participé à la formation pour chaque commission scolaire

Commission scolaire	Nb participants 1 ^{re} journée	Nb participants 2 ^e journée	Nb participants 3 ^e journée
CS A	28/37	28/37	17/37
CS B	16/20	20/20	20/20
CS C	23/33	23/33	18/33
CS D	3/31	13/31	12/31
Total	70/121	84/121	67/121

Les enseignants participaient aux trois journées sur une base volontaire, ce qui explique en partie la variation du nombre de participants entre les journées de formation continue. Par ailleurs pour la commission scolaire D, les journées se sont déroulées dans trois villes différentes. L'étendue du territoire couvert par cette commission scolaire pourrait expliquer la fluctuation du nombre de participants pour chaque journée et, globalement, la plus faible participation en comparaison avec les autres commissions scolaires.



Déroulement des journées

Il importe de rappeler que le processus de développement professionnel est dynamique, continu et partiellement planifiable (Donnay et Charlier, 2006). Ainsi, les journées n'étaient pas planifiées à l'avance. Elles se planifiaient en fonction des commentaires des enseignants et des animateurs. C'est pourquoi ce processus de coconstruction des journées de formation devient un élément clé des résultats et permet de comprendre la complexité d'un tel processus.

La première journée de formation continue avait comme but de présenter le projet de recherche, de laisser les enseignants s'exprimer librement au sujet de leurs difficultés et de leurs besoins spécifiques et de présenter des outils de planification aidants en CMA (grilles organisant les apprentissages du programme par cycle d'apprentissage) . Dans le questionnaire initial, les enseignants ont confirmé que la planification n'était pas qu'une préoccupation, mais bien une caractéristique principale de l'intervention éducative en CMA. Par ailleurs, la première journée devait aussi permettre de briser l'isolement, de faire part des irritants, d'échanger sur les pratiques spécifiques à la CMA et peut-être, d'établir de nouvelles collaborations professionnelles.

La deuxième journée avait comme objectif d'aborder la gestion des contenus d'apprentissage (ce qui s'enseigne collectivement ou séparément), le partage de divers types de matériel pédagogique pertinent pour les enseignants en CMA et l'évaluation. Les enseignants avaient exprimé leurs inquiétudes, voire leurs doutes, dans le questionnaire initial quant à la faisabilité d'aborder tous les éléments du programme, à l'équité envers les élèves en CMA par rapport aux élèves en classe ordinaire et, à l'adaptation des manuels didactiques. Le groupe-ressource a donc proposé un atelier permettant aux enseignants d'échanger sur la façon dont ils géraient les contenus à savoir, quels contenus s'enseignent collectivement et quels contenus exigent une séparation des groupes de la classe. Outre cet atelier commun, le groupe-ressource a présenté un recueil de stratégies d'intervention en classe multiâge à tous les enseignants. La planification de la deuxième partie de la journée différait d'une commission scolaire à l'autre, selon les demandes exprimées par les enseignants au terme de la première journée et les propositions des différents intervenants dans le groupe-ressource. Ainsi, certains enseignants ont participé à un atelier sur la planification des situations d'apprentissage et d'évaluation. D'autres enseignants ont reçu des exemples de pratiques pour la dictée et l'évaluation. Dans un autre groupe, deux conseillers pédagogiques ont proposé des situations d'évaluation et d'apprentissage en mathématique et des stratégies d'enseignement en science et technologie. Et dans le dernier groupe, les formateurs avaient prévu un atelier visant à réaliser une liste de conseils pratiques à remettre aux futurs enseignants en CMA.

Le contenu de la troisième journée variait selon les commissions scolaires. Certains enseignants ont travaillé en équipe (selon les degrés d'enseignement) pour planifier les évaluations de fin d'année. Le reste de la journée était consacré à l'élaboration d'une trousse de démarrage pour les nouveaux enseignants en CMA. D'autres enseignants ont participé à un atelier en mathématique animé par un conseiller pédagogique et à un atelier présentant un projet en science et technologie. Les membres du groupe-ressource du troisième groupe d'enseignants avaient envisagé de travailler sur les menus d'une journée type en CMA, réaliser un retour sur



l'atelier concernant la gestion des contenus, présenter le portail de la commission scolaire et enfin, deux ateliers avec les conseillers pédagogiques en français et en univers social. Finalement, le dernier groupe d'enseignant a participé à un atelier sur les mathématiques animé par un conseiller pédagogique. Ces enseignants ont également poursuivi la réflexion sur la gestion des contenus amorcée lors de la deuxième journée en ciblant uniquement les contenus en mathématique.

Instrumentation

La collecte de données pour analyser les stratégies d'accompagnement mises en place les plus pertinentes aux yeux des enseignants s'est réalisée à partir de bilans remis aux participants à la fin de chaque journée, d'un questionnaire distribué aux participants au terme de la formation et d'un *focus group* réalisé avec le groupe-ressource.

Bilans en fin de journée

A la fin de chaque journée, les participants répondaient à quatre questions ouvertes en lien avec le déroulement de la journée à savoir: « 1) qu'est-ce qui a été le plus significatif pour vous lors de cette journée ? ; 2) qu'est-ce qui a été le moins significatif ? 3) en quoi ces rencontres sont-elles importantes pour vous ? 4) quel sujet aimeriez-vous travailler lors de notre prochaine rencontre ? ». Par conséquent, les données issues du bilan étaient de nature qualitative.

Questionnaire final

Le questionnaire remis au terme de la formation comprenait trois parties. La première partie comprenait trois questions fermées (nom, école, commission scolaire) et visait à collecter des données socioprofessionnelles du participant. La deuxième partie du questionnaire comprenait cinq questions et ciblait des données en lien avec les besoins spécifiques de soutien et de formation des enseignants travaillant en CMA (planification, stratégies, matériel, ressources, etc.). Pour cette partie, les participants répondaient aux questions en se situant sur une échelle par analogie visuelle (Vallerand & Hess, 2000), zéro étant pas du tout satisfait et dix très satisfait. Par ailleurs, pour chaque question, un espace était prévu pour que l'enseignant puisse développer sa réponse. Enfin, la troisième partie du questionnaire comptait également cinq questions ouvertes et avait pour but de collecter des données sur les stratégies d'accompagnement et de formation adaptée au contexte de la CMA (éléments significatifs, stratégies d'accompagnement efficaces, etc.). Ainsi, le questionnaire intégrait à la fois des données de nature quantitative et à la fois des données de nature qualitative.

Focus group

Le canevas du *focus group* était divisé en deux parties. La première portait sur les journées d'accompagnement et de formation réalisées avec les enseignants en CMA. Le but était d'identifier les stratégies les plus prometteuses, les plus décevantes, les apprentissages réalisés par les animateurs, les activités à proposer, les enjeux et les défis relevés, etc. La deuxième partie du *focus group* s'intéressait au prolongement à donner à ces journées d'accompagnement (propositions, marge de manœuvre, continuité, contraintes, etc.).



La diversité des outils et la perspective longitudinale de la collecte permettent la triangulation des données et assurent ainsi une certaine validité des résultats (Savoie-Zajc, 2004).

Méthode d'analyse des données

L'analyse des bilans, du questionnaire ou encore un *focus group*, portait sur les dimensions identifiées lors des deux premières années de recherche antérieures sur l'intervention éducative en CMA (Couture et al., 2011a). Elles sont décrites plus précisément dans la partie des résultats présentés plus loin dans le présent article. Les réponses obtenues dans les bilans étaient de type qualitatif. Elles ont été compilées et leur contenu analysé. Le questionnaire final a été traité à l'aide du logiciel SPSS. Les résultats obtenus aux échelles par analogie visuelle (Vallerand & Hess, 2000) ont mené à des statistiques descriptives telles que des mesures de tendance centrale comme le calcul des moyennes et des écarts-types. Par contre, les précisions des enseignants quant à leurs réponses aux échelles ont été regroupées par catégories. Le premier niveau d'analyse consistait à résumer chaque réponse des enseignants en induisant l'idée exprimée. Ensuite, dans un deuxième mouvement d'analyse, les idées retenues ont été codées en catégories qui se complétaient, se défaisaient et se reconstruisaient pour en arriver à un classement des catégories les plus abordées à celles les moins abordées. Par exemple, la réponse d'un enseignant ayant mentionné qu'il aurait souhaité avoir plus de temps pour échanger sur les pratiques entre collègues était codée dans la catégorie «plus d'échanges». Les catégories ont ensuite été validées par les quatre chercheurs du projet. Enfin, l'enregistrement audionumérique du *focus group* a été transcrit. L'analyse de contenu permet de mettre en évidence les stratégies d'accompagnement les plus fécondes pour les rencontres futures. Ces différentes données ont été complétées par les différentes notes de terrain prises par les chercheurs durant les journées de formation continue, les bilans de satisfaction après chaque journée, ainsi que par les notes prises durant les journées de rencontre du groupe-ressource.

Résultats

Les résultats d'analyse des bilans et du questionnaire sont intégrés selon le contenu de chaque journée. Certaines dimensions analysées dans le questionnaire n'entraient pas dans l'une ou l'autre des journées. Ces résultats sont donc décrits au point 4.4. Finalement, les résultats de l'analyse du *focus group* sont présentés dans la partie abordant le point de vue du groupe-ressource.

Analyse des bilans de la première et deuxième journée de formation continue

Au terme de la première journée, l'analyse des bilans a confirmé l'importance d'offrir aux enseignants des moments d'échanges. Les enseignants ont relevé dans une forte proportion cette dimension comme étant significative afin de valider leurs pratiques et de rencontrer d'autres enseignants en CMA vivant la même réalité. Par ailleurs, les outils de planification distribués ont été considérés comme très significatifs pour l'enseignement en CMA. Les enseignants les considèrent comme sécurisants et enrichissants. Ces documents permettent aux enseignants une meilleure organisation, aspect particulièrement important dans une classe qui



comprend plusieurs degrés. Au terme des trois journées, dans le questionnaire final, les enseignants ont réitéré leur satisfaction par rapport aux outils distribués lors de la première journée ($M=8,4$; $ET=1,6$).

Dans les bilans, les enseignants ont souligné l'importance d'avoir du temps pour échanger entre collègues pour découvrir d'autres façons de gérer les contenus et d'évaluer. L'aménagement de périodes de discussion semble donc important pour les enseignants. Ce constat est appuyé dans les résultats du questionnaire final qui abordait également cette question en demandant aux enseignants d'évaluer leur niveau de satisfaction par rapport aux échanges de stratégies et de pratiques. La moyenne de satisfaction des enseignants se situe à 9 sur 10 avec un écart-type de 1,5 ($M=9$; $ET=1,4$). Les justifications des enseignants par rapport à ce point amènent un éclairage sur les différents résultats. Il semblerait que dans certaines commissions scolaires, les enseignants ont relevé le manque de temps pour échanger ou encore, à l'inverse, la durée parfois trop longue des échanges et leur caractère répétitif. Néanmoins, les commentaires recensés mettent en évidence la pertinence de pouvoir échanger pour découvrir d'autres façons de faire. La divergence des propos amène à être très prudent quant à la durée et au contenu des échanges. Il semblerait que selon le groupe d'enseignants, ces deux dimensions doivent être adaptées.

Bilan au terme des trois journées de formation continue

Le but des journées était aussi de permettre les échanges de matériel pédagogique entre les enseignants puisque celui-ci est souvent ciblé comme une difficulté majeure dans la tâche d'un enseignant en CMA (Pellerin, 2011). Ainsi, au terme des trois journées, les enseignants semblent moins satisfaits par les échanges de matériel entre enseignants ($M=7,4$; $ET=2$) que dans les autres dimensions évaluées. Cependant, les opinions divergent. Certains enseignants prétendent qu'ils ont eu quelques échanges de matériel pédagogique entre enseignants, alors que d'autres mentionnent qu'il n'y a eu aucun échange puisque les enseignants n'ont apporté aucun matériel. Le fait que certains enseignants n'aient pas participé aux trois journées pourrait expliquer cette divergence d'opinions. L'absence d'un matériel pédagogique spécifique à la CMA est aussi soulevée par les enseignants à titre de difficulté.

Le groupe-ressource avait comme rôle de proposer des ressources, des stratégies d'intervention ou encore, de présenter certains résultats de recherche. Les enseignants ont plus ou moins apprécié les ressources proposées ($M=8,6$; $ET=2$). Ces ressources comprenaient des sites Internet destinés spécifiquement aux CMA, les portails des commissions scolaires, les outils et les stratégies proposés par les conseillers pédagogiques, etc. Les résultats par rapport aux stratégies proposées sont également plus faibles ($M=7,5$; $ET=2$). En analysant les commentaires écrits, certains enseignants ont encore l'impression que les conseillers pédagogiques ne connaissent pas «la réalité du terrain». Cette impression n'est cependant pas généralisée, car certains enseignants se sont dits surpris par la disponibilité des conseillers pédagogiques et ont souligné la qualité des ressources proposées. Aussi, les enseignants n'ont pas été interpellés par les projets rassembleurs répertoriés dans le recueil remis lors de la deuxième journée. Pourtant, ces projets



constituaient des exemples concrets issus de la pratique d'enseignants en CMA. Les enseignants soulignent l'intérêt de ce recueil, mais ils pensent qu'il faudrait davantage de références concrètes pour les enseignants en CMA.

La présentation des résultats de recherche est aussi une dimension plus ou moins appréciée chez les enseignants selon la commission scolaire d'attache ($M=7,4$; $ET=2,5$). Dans leurs commentaires, certains enseignants ne trouvent pas pertinents ces résultats et pensent qu'ils ne rejoignent pas les attentes des journées de formation continue. Toutefois, d'autres enseignants soulèvent que ces résultats leur permettent de constater que leurs difficultés par rapport à la CMA existent dans d'autres commissions scolaires.

À la question portant sur les aspects les plus significatifs de la formation au terme des trois jours, les enseignants citent en majorité la distribution d'outils spécifiques à la CMA (planification) et les échanges entre enseignants. Ils disent avoir pu valider leurs pratiques, pris le temps de réfléchir et reçu de nouvelles idées. D'ailleurs, au terme des journées, les enseignants prétendent avoir apporté des changements à leurs pratiques en ce qui concerne la planification à long terme. Ils semblent reconnaître qu'il est primordial de cibler les savoirs essentiels pour planifier un tronc commun et ensuite différencier les apprentissages. Ils se sentent mieux outillés et plus confiants par rapport aux différentes dimensions de l'intervention éducative en CMA. Dans l'ensemble, au terme du projet, l'évaluation quant à l'apport de la formation est positive ($M=8,5$; $ET=1,9$). Les enseignants mentionnent avoir progressé dans leur développement professionnel.

Le point de vue du groupe-ressource

A l'instar des enseignants, le groupe-ressource souligne les échanges comme une stratégie féconde. Cependant, certains membres de l'équipe rejoignent les commentaires des enseignants et insistent sur le fait que les échanges doivent être structurés pour éviter la redondance dans les propos de chacun.

«Je pense qu'il faut que ça reste structuré, il faut qu'il y ait des pistes de réflexion souhaitée pour faire avancer le dossier, parce que là, on pourrait tourner en rond et ne pas avoir de résultats. Par contre, le bouche à oreille qui se fait est à mon avis important. Parce que, comme il n'y a personne qui vient apporter une théorie, une proposition, une hypothèse, c'est une meilleure façon de partager. Mais, ça prend une structure, ça prend des questions, ça prend un encadrement.» (Conseillère pédagogique, 5 mai 2009)

Le groupe semble insister sur le fait que le formateur doit concevoir des activités et intégrer des contenus pour enrichir la réflexion. Le groupe-ressource constate aussi la pertinence d'offrir un accompagnement dès le début de l'année scolaire. À ce propos, la création d'une trousse de démarrage contenant les informations essentielles telles qu'une liste d'enseignants en CMA, des outils de planification ou encore, des ressources numériques, semble être une solution gagnante pour aider les enseignants à démarrer leur année. Le groupe-ressource mentionne également l'importance de donner à la formation un caractère facultatif. Le volontariat contribuerait à la mise en place d'une dynamique de travail plus positive en plus de faciliter le réseautage entre enseignants.



«L'autre stratégie que je vois c'était que ce soit sur base volontaire et non sur convocation. Donc, vous avez soulevé ce point tout à l'heure. Si tu as l'impression d'aller à cette rencontre et c'est encore un échange, puis tu as déjà fait le même échange l'année passée, tu n'y iras pas. Mais quand c'est fait sur une base volontaire et que tu vas y aller, c'est sûr que juste dans la perception, tu n'accueilleras pas la journée de la même manière.» (Enseignante, 5 mai 2009)

Dans un contexte où les enseignants semblent souffrir d'isolement professionnel, l'accompagnement offert doit aussi servir à créer des réseaux entre enseignants. Finalement, au terme du projet, les conseillers pédagogiques faisant partie du groupe-ressource disent avoir appris à être davantage à l'écoute des besoins des enseignantes, à garder un équilibre entre le contenu qui est offert aux enseignants et le contenu qui est construit à partir des stratégies des enseignants. Selon eux, le groupe ressource leur a permis de sortir de l'isolement professionnel et partager les expertises.

«Moi, ce que j'ai aimé de ce groupe-là, c'est que je n'étais pas toute seule, les préparations se sont toujours faites à trois et à quatre. Je trouvais tellement plus facile. L'animation se faisait à deux, à trois, à quatre. Il y a eu une répartition tout à fait équilibrée pour chacune des journées. C'était des bonbons, tellement plaisant, tu n'avais pas la charge de tout, c'était réparti, partagé. J'ai appris qu'il faut même si on a beaucoup de dossiers, il faut aller chercher des ressources, trouver des enseignants qui nous accompagnent, je pense que c'est le plus gagnant. Faire des équipes, réfléchir à deux, avancer des trucs à deux, trois, quatre parfois.» (Conseillère pédagogique, 5 mai 2009)

Discussion des résultats

Ce projet avait pour but d'élaborer des stratégies d'accompagnement adaptées aux besoins exprimés par les enseignants en CMA. L'idée étant d'amener les enseignants à s'engager individuellement et collectivement dans un processus de développement professionnel. Certains éléments de cet accompagnement méritent d'être soulignés en guise de pistes à développer ou de questions à soulever pour d'autres projets de développement professionnel.

Premièrement, **l'atteinte d'un équilibre entre les moments d'échange, de réflexion et de structuration** semble favoriser le développement des pratiques. En effet, l'échange aide l'enseignant à situer sa propre pratique, à la valider, à la questionner et à l'enrichir de nouvelles idées. Au-delà de la description, la **réflexion** contribue à mettre en perspective cette même pratique afin de la reconstruire sous différents angles. De cette réflexion émergent souvent des propositions d'ajustements (Savoie-Zajc, 2005) qui, sans être en rupture avec ce que fait l'enseignant, apportent de nouveaux éléments à considérer. Pour que ces éléments s'intègrent à la pratique, des moments de **structuration** contribuent à mettre en forme les propositions issues de l'échange et de la réflexion. Ces échanges doivent être structurés dans une perspective de développement professionnel (axés sur les besoins, visant la rétroaction et la régulation, et planifiés) pour s'assurer d'approfondir la réflexion, comme le suggèrent Hamos et ses collaborateurs (2009).



L'accompagnement offert gagne à intégrer des tâches issues de la pratique des enseignants, ce que soutiennent d'ailleurs Cochran-Smith et Lytle (1999) et Seidel-Horn (2005). Cet engagement dans des tâches concrètes se révèle important si l'on considère la satisfaction et l'intérêt relatifs à la planification à long terme ainsi qu'à la gestion des contenus. D'ailleurs, il est surprenant de constater que les projets rassembleurs, qui présentent des exemples de pratique des enseignants déjà analysés sous l'angle du programme donc prêts à être utilisés, ont été moins appréciés que les outils de planification. Ce constat invite à la prudence quant à l'intérêt exprimé par rapport au partage de matériel puisqu'il semble que le matériel déjà structuré soit moins significatif que ce qui est construit collectivement. L'engagement de l'enseignant dans des tâches liées à sa pratique devient ainsi un élément structurant dans le processus de développement. De même que la démarche de réflexion menée par les enseignants lors de la création des projets rassembleurs n'est pas transférable à d'autres enseignants qui n'ont pas fait l'exercice.

Finalement, il importe de miser sur la collaboration entre différents partenaires pour penser la formation. Sans cette collaboration, il n'aurait pas été possible de présenter une telle diversité de ressources même si certains enseignants soutiennent que l'expérience en CMA est nécessaire pour qu'une ressource soit crédible. Malgré ce commentaire, les éléments de la formation appréciés par les enseignants provenaient autant des propositions des chercheurs, des conseillers pédagogiques que des enseignants. Cette diversité rejoint l'un des principes de la recherche collaborative qui, plutôt que de chercher une expertise similaire, veut mettre à contribution des expertises différentes dans un projet commun (Desgagné, & al., 2001). La complémentarité recherchée permet d'éviter que les journées de formation continue ne misent que sur le partage de pratiques et de ressources, ce qui limite le potentiel de développement. D'ailleurs, l'intérêt porté aux questions relatives à la gestion de classe et à la gestion des contenus dans différentes disciplines montre bien l'importance d'avoir recours à différentes expertises. A l'image de certaines commissions scolaires ayant participé au projet, des groupes de travail réunissant des enseignants, des conseillers pédagogiques et même des chercheurs peuvent travailler ensemble à proposer des pistes de développement en fonction des particularités de la classe multiâge. Pour aider un plus grand nombre d'enseignants, reste à voir comment de telles initiatives locales peuvent être diffusées plus largement.

Certains éléments ayant obtenu des taux de satisfaction plus mitigés invitent à la réflexion quant à la structure des journées de formation continue. Notons entre autres l'appréciation relative à la présentation de résultats de recherche. Bien qu'ils nourrissent la réflexion, la question est de savoir comment présenter ces informations pour que les enseignants en dégagent quelque chose de structurant pour leur pratique. A ce propos, il est intéressant de noter l'appréciation relative au recueil de stratégies d'intervention en CMA qui reprend, dans un format destiné aux enseignants, les résultats des deux premières phases de la recherche. Cette appréciation relève peut-être du fait que ce guide présente des principes énoncés pour la CMA que l'enseignant peut adapter à sa guise, ce qui n'est pas nécessairement le cas dans une présentation de résultats de recherche. Il y a là matière à réflexion quant au type de matériel requis pour répondre au besoin exprimé par les enseignants à cet égard.



Des liens peuvent également être faits entre les éléments soulevés ci-dessus et les axes de développement professionnel proposé par Donnay et Charlier (2006). Ainsi, afin de s'adapter au caractère partiellement planifiable du développement professionnel, l'accompagnement prend la forme d'un équilibre entre les moments d'échange, de réflexion et de structuration. Cet équilibre est essentiel pour aider l'enseignant à entrer dans un processus de changement et de transformation et, ce, dans une dynamique à la fois collective et à la fois individuelle. De plus, en intégrant des tâches issues de la pratique des enseignants, la participation des enseignants est facilitée et favorise l'engagement dans une démarche de développement professionnel. Finalement, un accompagnement qui mise sur la collaboration entre les différents partenaires permet à la fois de miser sur les différentes expertises et de partager les visions pour soutenir une éthique professionnelle qui vise, avant tout, un changement, une transformation visant une amélioration des pratiques.

Conclusion

Cette recherche visait à apporter des éléments de réponse quant aux stratégies les plus fécondes pour accompagner les enseignants en CMA dans le cadre de journées de formation continue. Bien que cette recherche porte sur le contexte de la CMA, il semble que les résultats pourraient être réutilisés dans d'autres contextes où le contexte d'enseignement est complexe. En optant pour une recherche collaborative et en prenant compte des besoins exprimés par les enseignants pour concevoir les journées de formation continue, il a été possible de mettre en évidence des stratégies répondant aux besoins des enseignants dans un contexte spécifique. La mise en place d'échanges structurés, la création d'un groupe-ressource intégrant des expertises variées, la réalisation de tâches issues de la pratique enseignante et l'importance d'alterner les moments d'échange, de réflexion et de structuration pour développer les pratiques sont autant de modalités fécondes qui dépassent le contexte de la CMA. Cependant, il importe de rappeler que seuls 67 enseignants ont répondu au questionnaire final. Il manque ainsi l'avis de 54 enseignants absents, ce qui représente près de la moitié des enseignants en CMA. Afin d'avoir un regard plus juste, il aurait été pertinent de rejoindre ces enseignants et de leur demander les raisons pour lesquelles ils ne participaient pas aux rencontres organisées. Il se pourrait que ces enseignants ne ressentent pas le besoin d'y participer. Dans ce cas, quel aurait pu être leur rôle dans ce projet ?

Finalement, sans avoir étudié au préalable l'intervention éducative en CMA, il aurait été plus difficile de construire des activités adaptées au contexte de la CMA et d'approfondir les échanges lors de ces journées. L'expertise développée auprès des enseignants durant les deux premières phases et l'intégration des conseillers pédagogiques et des enseignants sont deux dimensions fortes de la réussite de ces journées de formation continue. Dans le même sens, il est légitime de penser que des enseignants chevronnés puissent devenir des mentors pour des novices, ce qui accroît leur crédibilité en matière de formation. Cette piste s'inscrit d'ailleurs dans l'idée de développer des réseaux et des ressources, humaines et matérielles, qui répondent aux particularités de la CMA.



Références

Arpin, L., & Capra, L. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Montréal: Chenelière Education.

Benveniste, L.A., & McEwan, P.J. (2000). Constraints to implementing educational innovations: the case of multi-grade schools. *International Review of Education*, 46(1-2), 31-48.

Butler, D.L. (2005). «L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants». *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.

Brodeur, M., Deaudelin, C., & Bru, M. (2005). Introduction: le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (1999). Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of research in education*, 24, 249-305.

Conseil supérieur de l'éducation. (2009). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation: 2006-2008. L'éducation en région éloignée: une responsabilité collective*. Québec: Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec: Gouvernement du Québec.

Couture, C., Monney, N., Allaire, S., Cody, N., Doucet, M., & Thériault, P. (2011a). «Intervenir en classe multiâge: stratégies issues de la pratique d'enseignantes du primaire». *Revue pour la recherche en éducation*, 1, p. 50-69.

Couture, C., & Thériault, P. (2011b). *La classe multiâge d'aujourd'hui*. Anjou: Editions CEC.

Couture, C., Monney, N., Thériault, P., Allaire, S., & Doucet, M. (2013). Enseigner en classe multiâge: enquête sur les besoins de développement professionnel et d'accompagnement d'enseignant du primaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(3), 108-136.

Day, C. (1999). Professional development and reflective practice: purposes, processes and partnerships. *Pedagogy, Culture & Society*, 7(2), 221-233.

Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L., & Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 33-64.

Donnay J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses universitaires de Namur.

Fullan, M. (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7(3), 113-122.

Gélinas, A. (2004). Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement de pratiques: la perspective de changement en éducation. In M. L'Hostie, & L.P. Boucher (Eds.), *L'accompagnement en éducation: un soutien au renouvellement des pratiques* (pp. 31-45). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Hamos, J., Bergin, K., Maki, D.P., Perez, L.C., Prival, J.T., Rainey, D.Y., & VanderPutten, E. (2009). Opening the classroom door: professional learning communities in the math and science partnership program. *Science Educator*, 18(2), 14-24.

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86(1), 5-16.

Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement pour un leadership novateur*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Lataille-Démoré, D. (2008). Quelles pratiques privilégier dans les classes à années multiples?. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(3), 351-369.

MEQ. (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*. Québec: Gouvernement du Québec.

Monney, N. (2009). L'utilisation du matériel pédagogique en classe multiâge (Mémoire de maîtrise non publié).

Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-107.

Pellerin, G. (2011). Le contexte scolaire et les enjeux éducatifs de la classe multiâge. Dans C. Couture, P. Thériault (Eds.), *La classe multiâge d'aujourd'hui* (pp. 1-12). Anjou : Les Éditions CEC.

Rennie, L.J. (2001). Teacher collaboration in curriculum change: the implementation of technology education in the primary school. *Research in Science Education*, 31(1), 49-69.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp.123-150). Sherbrooke: Editions du CRP.

Savoie-Zajc, L. (2005). Soutenir l'émergence de communauté d'apprentissage au sein de communautés de pratique ou les défis de l'accompagnement au changement. *Education et environnement: un croisement de savoirs*, 104, 249-258.



Seidel-Horn, I. (2005). Learning on the job: a situated account of teacher learning in high school mathematics departments. *Cognition and Instruction*, 23(2), 207-236.

Vallerand, R. J., & Hess, U. (2000). *Méthodes de recherche en psychologie*. Boucherville : Gaëtan Morin.

Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.