

Enseigner et apprendre en classe multiprogramme : un débat souterrain, des enjeux d'actualité

Jean-François Desbiens

Volume 9, Number 1, 2006

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1016888ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1016888ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Desbiens, J.-F. (2006). Enseigner et apprendre en classe multiprogramme : un débat souterrain, des enjeux d'actualité. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(1), 91–110. <https://doi.org/10.7202/1016888ar>

Article abstract

This article describes the situation that obtained in multigrade classes in six school boards from 1994–1995 to 2000–2001. It examines the relationship between academic success and attendance at a multigrade class. The data were gathered by means of a questionnaire and consultation of a database on academic success. Significant disparities were observed among school boards with respect to both their proportions of multigrade classes and their academic success rates. Contradictory findings emerged regarding the relationship between attendance at multigrade classes and academic success. In concluding, the article discusses certain methodological options and identifies conditions favourable to teaching and learning in multigrade classes.



Enseigner et apprendre en classe multiprogramme : un débat souterrain, des enjeux d'actualité

Jean-François Desbiens

Université de Sherbrooke

Résumé – Cet article décrit la situation des classes multiprogrammes (CMP) entre 1994-1995 et 2000-2001 dans six commissions scolaires (CS). Il examine les rapports entre la réussite scolaire et la fréquentation des CMP. Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire et par la consultation d'une base de données sur la réussite scolaire. Des disparités importantes entre CS sont rapportées au regard de la proportion de CMP et de la réussite scolaire. Des résultats contradictoires sont obtenus en ce qui a trait aux relations entre la fréquentation des CMP et la réussite scolaire. En conclusion, certaines options méthodologiques sont discutées et des conditions favorisantes pour l'enseignement et l'apprentissage en CMP sont identifiées.

Abstract – This article describes the situation that obtained in multigrade classes in six school boards from 1994-1995 to 2000-2001. It examines the relationship between academic success and attendance at a multigrade class. The data were gathered by means of a questionnaire and consultation of a database on academic success. Significant disparities were observed among school boards with respect to both their proportions of multigrade classes and their academic success rates. Contradictory findings emerged regarding the relationship between attendance at multigrade classes and academic success. In concluding, the article discusses certain methodological options and identifies conditions favourable to teaching and learning in multigrade classes.

1. Introduction

La classe multiprogramme (CMP) est un sujet aussi incontournable que litigieux, notamment dans les régions où la population scolaire va en décroissant. Solution de dernier recours pour préserver la dernière école du village ou modalité de choix pour mettre en œuvre une pédagogie différente, les CMP ont leurs défenseurs et leurs détracteurs. Dans une conjoncture où l'on observe une augmentation constante des CMP, il importe de documenter cette réalité sous différents angles afin d'aider les agents scolaires à prendre des décisions éclairées. Cet article rend compte d'une enquête¹ réalisée dans le but de décrire le phénomène des CMP entre 1994 et 2001 et de brosser un portrait de la réussite scolaire dans les territoires de l'Abitibi (A), du Témiscamingue (T) et de l'Ungava (U) (Nord du Québec). Ces régions du Nord-Ouest québécois ont été marquées par une diminution appréciable du nombre de personnes en âge de fréquenter l'école primaire entre 1991 et 2001 (Joseph, Dugas et Bilodeau, 2002) et ont été caractérisées par la présence d'un nombre élevé d'écoles de petite taille ainsi que de CMP (Carrier et Beaulieu, 1995). De manière plus précise, cet article a pour objet : 1) de décrire la situation des CMP entre 1994-1995 et 2000-2001 dans les commissions scolaires francophones du Nord-Ouest du Québec ; 2) de brosser un portrait de la réussite scolaire des élèves du primaire entre 1994-1998 ; 3) d'examiner les rapports entre la réussite scolaire et la fréquentation des CMP entre 1994-1995 et 2000-2001.

2. Les classes multiprogrammes : évolution du phénomène

Dans les pays occidentaux industrialisés, de nombreux systèmes scolaires ont, depuis la moitié des années 1970, été forcés de licencier des enseignants ou d'en freiner l'engagement en raison d'importantes vagues successives de compressions budgétaires dans le secteur de l'éducation et de la réduction du taux des naissances (Veenman, 1995). Au Québec, outre la dénatalité, le dépeuplement conjoncturel de certaines régions ou de localités et l'accentuation du phénomène de l'étalement urbain ont eu pour effet de favoriser le déplacement de proportions appréciables de la population (Fédération québécoise des municipalités, 2002 ; Francoeur, 1997 ; Nolet, 1998). Ces migrations se sont répercutées sur le nombre d'élèves inscrits dans les écoles. Il a notamment été observé que les écoles des banlieues pouvaient enregistrer des hausses au détriment des écoles des milieux urbains devenus graduellement moins habités. C'est ainsi, par exemple, qu'entre 1973 et 1993, la ville de Québec a vu sa population scolaire fondre littéralement alors qu'elle serait passée de 33 000 à 11 000 élèves (Thibault-Bélanger et Morin, 1993) avec pour conséquences des fluctuations sur le plan des inscriptions. Pour composer avec cette réalité, les administrateurs scolaires du Québec, mais aussi d'ailleurs, ont choisi de former des classes multiprogrammes (CMP).

La CMP est une « classe réunissant sous l'autorité d'un seul enseignant, dans les mêmes conditions de lieu et d'horaire, des élèves inscrits à des programmes d'études correspondant à des classes (échelons du programme) différentes » (Gouvernement du Québec, 1992, p. 1). Selon Veenman (1995), il importe de distinguer les CMP des classes multi-âges (CMA). En effet, les premières sont formées par nécessité alors que les secondes sont mises sur pied délibérément

1 Volet 1 d'une recherche sur l'enseignement en CMP (CRSH-Fond d'investissement en recherche 2000-2001 de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada).

pour leurs bénéfiques éducatifs perçus notamment sur les plans de la richesse et de la diversité des expériences sociales vécues, de la perception de soi et du développement de l'autonomie personnelle (Politano et Davies, 1999).

L'organisation de l'enseignement en CMP est un phénomène largement répandu et appelé à s'accroître. Dès 1991, l'Association canadienne de l'éducation (Gayfer, 1991) constatait que les CMP représentaient 17,17% de toutes les classes et que leur nombre augmentait rapidement dans les conseils scolaires de toutes les régions du pays. Thibault-Bélanger et Morin (1993) rapportent pour leur part qu'au début des années 1990, le tiers des écoles du Québec comptaient une ou plusieurs CMP. Une étude récente de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE, 2003) confirmait pour le Québec la tendance à l'augmentation des CMP alors que 46% des écoles étaient touchées par ce phénomène en augmentation de 12% par rapport aux données de 1998.

Il convient toutefois d'éviter de laisser entendre que les CMP sont des créations relativement récentes. Le phénomène des petites écoles et des CMP est fort ancien au Québec, ailleurs au Canada ainsi que dans le reste du monde (Gayfer, 1991 ; Miller, 1990 ; Pratt, 1986 ; Thomas et Shaw, 1992). Dans la province de Québec, il est bien documenté que les écoles de rang et les toutes premières écoles de village regroupaient dans une même classe jusqu'à sept degrés d'enseignement différents (Carrier et Beaulieu, 1995). Le modèle de la classe à degré unique ne s'est en fait véritablement imposé qu'à partir du début des années 1970 – plus d'un siècle après les États-Unis (Pratt, 1986) – après l'adoption du règlement numéro 7 du ministère de l'Éducation (MEQ) qui consacrait le regroupement des élèves par âge chronologique comme premier critère de formation des classes (FSE, 2003). Toutefois, devant la baisse des clientèles, le MEQ s'est vu contraint d'adopter, en 1974, la politique de maintien de la dernière école de village ou de quartier. La CMP est devenue une solution pédagogique-administrative pour pallier l'inconvénient majeur que représente la fermeture d'une école² pour les communautés qui perdent alors tout pouvoir d'attraction des jeunes familles et un équipement essentiel à leur développement et à leur bien-être (Fédération québécoise des municipalités, 2002 ; Thibault-Bélanger et Morin, 1993).

Dès le début des années 1990, certains (Maheux, Maheux et Simard, 1993) ont annoncé l'augmentation du nombre des CMP du fait que la moitié des écoles du Québec accueillait moins de 250 élèves. En 1993-1994, le nombre de petites écoles primaires du secteur public (moins de 100 élèves) s'élevait à 400, soit 17,91% de l'ensemble des écoles primaires publiques (Carrier et Beaulieu, 1995). Fait important, 285 d'entre elles étaient la dernière école de la municipalité. L'allusion à la taille des écoles dans cet exposé sur la situation actuelle des CMP n'est pas anodin. En effet, il a été montré par la Direction de la recherche du MEQ (Gouvernement du Québec, 1992) qu'il existe une relation inverse entre la proportion d'élèves en CMP et la taille de l'école. Les analyses indiquent que cette proportion diminue presque de moitié d'une taille d'école à une autre passant de 82,2% dans les écoles de moins de 100 élèves à 8,6% dans celles de 400 élèves ou plus. Des données plus récentes (FSE, 2003) rapportent pour leur part que 75% des écoles de moins de 100 élèves ont des CMP et que 60,7% des élèves du primaire fréquentant une école de cette taille sont dans des CMP.

2 Il y aurait eu, entre 1975 et 1989, 54 fermetures d'écoles dans l'ensemble du Québec. De 1970 à 1980, la seule région de l'Abitibi-Témiscamingue en aurait compté 24 (Carrier et Beaulieu, 1995).

L'analyse de la répartition régionale de ces 400 petites écoles durant les années 1990 révèle que l'Abitibi-Témiscamingue et le Bas-Saint-Laurent – Gaspésie – Îles-de-la-Madeleine étaient, d'assez loin, les deux régions où le pourcentage de petites écoles était le plus élevé, soit légèrement au-dessus de 45 %. Toutes les autres régions du Québec se situaient entre 12 % et 32 %, à l'exception de la Montérégie (8,11 %) et de Montréal (1,62 %) (Carrier et Beaulieu, 1995). L'étude récente de la FSE (2003) rapporte qu'en 2002, 33 écoles primaires du territoire de l'Abitibi, du Témiscamingue et de l'Ungava comptaient 100 enfants ou moins, 19 d'entre elles recevaient entre 101 et 300 élèves et que seulement huit desservaient une population supérieure à 301 enfants.

3. Les classes multiprogrammes au Québec : une acceptation résignée du phénomène ?

La CMP est souvent, nous l'avons vu, l'unique solution pour maintenir ouverte la dernière école d'une localité. Pour beaucoup, elle n'en demeure pas moins une solution de dernier recours. Dans l'ensemble, la documentation scientifique montre que la CMP n'est pas d'emblée perçue favorablement, que ce soit par les parents ou par les enseignants (Fédération québécoise des municipalités, 2002 ; Gayfer, 1991). Chez les premiers, la perception négative est parfois maintenue en dépit d'un bon degré de réussite des élèves. Les parents anticipent une réduction des services éducatifs et craignent de ce fait que le jumelage de deux ou de plusieurs degrés n'hypothèque le développement de leurs enfants.

Du côté des enseignants, plusieurs appréhendent une tâche de travail encore plus lourde ou doutent tout simplement de la capacité des élèves, surtout celle des plus jeunes, à apprendre efficacement dans un contexte où la supervision est moins soutenue. Selon la FSE (2003) la plupart des intervenantes et des intervenants en milieu scolaire manifestent une attitude négative face aux groupes comportant plus d'une année d'étude, et une faible proportion (13 %) des enseignants en CMP disent travailler dans ce contexte pour des raisons pédagogiques. En outre, 40 % d'entre eux mentionnent ne pas recevoir de soutien pour accomplir leur tâche en CMP alors que nombreux sont ceux (47 % au Québec ; 71,43 % en Abitibi-Témiscamingue et Ungava) qui doivent aussi composer avec l'intégration d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA).

Des recherches montrent que les craintes des enseignants sont à plusieurs égards justifiées. Leroy-Audouin et Mingat (1998), par exemple, rapportent que les conditions les moins favorables à l'apprentissage sont retrouvées quand une pratique directive est associée à une faible optimisation du temps alors que les conditions les plus favorables sont caractérisées par un fort encadrement des élèves et une gestion rigoureuse du temps. De son côté, Maheux (1979, 1981) a montré que des difficultés sur les plans de l'organisation des contenus, de l'organisation du temps, de l'organisation fonctionnelle de la classe, de l'encadrement des élèves, de l'organisation de l'enseignement et de l'encadrement des enseignants sont fréquemment rencontrées dans les CMP. À ces difficultés, ajoutons le sentiment d'isolement, parfois intense, ressenti par certains enseignants responsables de CMP. Soulignons également que pour les enseignants novices ou inexpérimentés, la perspective de devoir gérer une telle classe provoque beaucoup d'anxiété et de stress (Francoeur, 1997 ; King et Peart, 1992). Ils ont peur de ne pas être à la hauteur, peur de l'échec, car ils se sentent (et sont objectivement) insuffisamment formés (Gayfer, 1991 ; Mulcahy, 1993).

pour œuvrer dans un tel contexte et parce qu'ils manquent de ressources didactiques adaptées. Dans les faits, la FSE (2003) a constaté que la majorité (57 % pour le Québec ; 55 % pour les enseignants de l'Abitib-Témiscamingue et de l'Ungava) des enseignants responsables de CMP en 2002 avaient moins de 10 années d'expérience en enseignement. Finalement, il semble que les écoles uniquement composées de CMP sont affectées par un manque de stabilité et de cohésion attribuable au roulement du personnel. Selon la FSE (2003), dans de telles situations, il faut, année après année, rebâtir les liens d'équipe pour assurer la poursuite du projet éducatif.

4. Les classes multiprogrammes : quel impact sur la réussite scolaire des élèves ?

Le débat qui se poursuit au sujet des CMP de manière quelque peu souterraine s'intensifie périodiquement et gagne l'opinion publique après la publication de rapports de recherche sur la question ou encore à la suite de la réorganisation des services scolaires. Un argument invoqué par les opposants aux CMP, notamment par les syndicats dont la FSE (FSE, 2003), est que la recherche n'a pas réussi à prouver la validité de ce mode de regroupement. En contrepartie, s'il est clair que des difficultés parfois sérieuses existent, les recherches ne permettent pas non plus d'affirmer avec certitude que les CMP sont, de manière générale, préjudiciables à la réussite scolaire des élèves.

Insistons toutefois sur la difficulté de bien cerner l'idée même de réussite scolaire. De Landsheere (1992) la renvoie à celle d'accomplissement qu'il définit comme la « Réussite d'un effort ; poursuite d'un but couronné de succès. Chose accomplie, résultat d'une performance. » (p. 2). L'idée d'accomplissement est associée par l'auteur à celle d'*achievement*. Il signale qu'elle est souvent employée de manière restrictive dans la langue anglaise au sens d'acquis scolaire. Les acquis scolaires embrassent cependant tout un ensemble d'éléments comme les performances d'ordre cognitif et non cognitif, les habiletés professionnelles, mais aussi les diverses acquisitions permettant aux jeunes de jouer un rôle positif dans la société et de réaliser leur projet de vie. Ainsi, ne faut-il pas s'étonner de constater que les auteurs consultés analysent les rapports entre la fréquentation des CMP et la réussite scolaire sous de nombreux aspects.

Par exemple, certaines sources (Francoeur, 1997 ; Miller, 1991 ; Nolet, 1998) rapportent que les CMP favorisent le développement de l'autonomie, de la fiabilité, du respect des autres et des différences, des habitudes de travail, du fonctionnement en société et de l'attitude envers l'école. En contrepartie, d'autres sources (Veenman, 1995) font état de recherches au sujet des effets non cognitifs (sur l'adaptation personnelle, l'adaptation sociale, le concept de soi, les attitudes envers l'école, la motivation) des CMP, concluant que les élèves qui fréquentent ces classes ne se développent pas mieux ni moins bien que ne le font les élèves des classes à un seul degré.

Sur le plan des apprentissages, les résultats des recherches disponibles sont encore une fois nuancés. Des auteurs (Brown et Martin, 1989 ; Gajadharsingh, 1987, dans Gayfer, 1991 ; Leroy-Audouin et Mingat, 1998) concluent à des effets favorables de la fréquentation des CMP. D'autres auteurs (Miller, 1991 ; Veenman, 1995) ne rapportent pas de différence significative entre les CMP et les classes à degré unique au regard de l'apprentissage et ce, même si la fréquentation des CMP s'est étalée sur plusieurs années.

Il a toutefois été observé que, de manière générale, le pourcentage des doubleurs est légèrement supérieur dans les écoles de moins de 250 élèves comparativement au pourcentage des doubleurs dans les écoles plus grandes (Direction de la recherche, 1992 ; Carrier et Beaulieu, 1995). En outre, il ressort des recherches qu'à tailles égales, les écoles ayant une proportion importante (50 % et plus) d'élèves dans des CMP affichent un pourcentage de doubleurs légèrement inférieur (2 à 3 %) à celui des écoles ne comptant aucune CMP. La réussite scolaire varierait légèrement d'un type d'école à un autre, mais cette variation serait davantage attribuable à la taille de l'école qu'à la présence de CMP.

5. Méthodologie

Les données de la recherche qui fait l'objet du présent article ont été collectées durant l'année scolaire 2001-2002. Elles ont été obtenues à l'aide d'un questionnaire adapté de Francoeur (indéterminé) par l'auteur (voir annexe). On a aussi eu recours à une base de données concernant la réussite scolaire au Québec entre 1994-1995 et 1998-1999 (Gouvernement du Québec, 2000). L'acceptation donnée à la notion de réussite scolaire dans le cadre de cet article est celle adoptée par la Direction de la recherche (*Ibid.*, 2000). Elle se limite à la notion de non-retard scolaire ou, en d'autres termes, au fait que les élèves concernés ont bien atteint le degré théoriquement prévu pour leur âge.

Le questionnaire a été transmis aux six commissions scolaires (CS) participantes : Rouyn-Noranda (CSRN), Harricana (CSH), Lac-Abitibi (CSLAT), Lac Témiscamingue (CSLT), Or-et-des-Bois (CSOB), Baie-James (CSBJ) des régions de l'Abitibi (A), du Témiscamingue (T) et de l'Ungava (U) (par l'entremise d'une agente³ du MEQ. Comme il est possible de le constater, ce questionnaire permettait de colliger un ensemble de données touchant l'évolution de la situation des CMP et des petites écoles dans les régions du Nord-Ouest de la province de Québec ainsi que celle du redoublement scolaire au primaire en classe régulière de même qu'en contexte de CMP entre 1994-1995 et 2000-2001. Soulignons que la notion de redoublement correspond au fait, pour un élève, d'être inscrit à un même échelon deux années scolaires consécutives (Gouvernement du Québec, 1992).

La typologie des écoles employée dans le questionnaire est la même que celle utilisée dans une étude antérieure publiée en 1992 par la Direction de la recherche du MEQ (Gouvernement du Québec, 1992). Selon cette typologie, une petite école accueille moins de 100 élèves, une moyenne-petite école entre 100 et 174 élèves, une moyenne école entre 175 et 249 élèves, une moyenne-grande école entre 250 et 399 élèves et une grande école accueille 400 élèves ou plus. Toutes les CS ont retourné le questionnaire, mais, malgré deux relances, seule la CS de la Baie-James a fourni les renseignements demandés concernant le redoublement scolaire pour les années 1998-1999 à 2000-2001 (questions 9 et 10). De façon étonnante, des CS ont déclaré ne pas établir ce type de statistiques. En outre, il faut signaler que certaines CS n'ont pu fournir toutes les données descriptives demandées aux questions 1 à 8 pour les années ciblées étant donné qu'elles n'étaient pas disponibles au moment de la période de collecte des données. Cela peut s'expliquer au moins en partie par la vaste réorganisation des administrations scolaires opérée durant la deuxième moitié des années 1990 dans l'ensemble du Québec, laquelle a conduit à des fusions

3 L'auteur remercie madame Marie Charest, du bureau régional de l'Abitibi-Témiscamingue, pour son aide précieuse dans la collecte des données.

de CS De manière plus précise, il faut déplorer l'absence de données brutes concernant le nombre total d'écoles, le nombre d'écoles comptant au moins une CMP et le nombre ainsi que le pourcentage de CMP pour quatre des six CS en 1994-1995 (CSOB, CSLAT, CSLT, CSBJ), deux des six CS visées en 1995-1996, 1996-1997, 1997-1998 (CSLT et CSBJ) et une des CS ciblée en 2000-2001 (CSRN). Ces données manquantes constituent indubitablement une limite de cette étude et obligent à une certaine réserve dans l'interprétation des résultats présentés dans la prochaine section.

Dans le but de décrire la situation des CMP et des petites écoles entre 1994-1995 et 2000-2001, les données brutes obtenues pour chaque CS ont été compilées. Des pourcentages ont été calculés de manière à documenter l'évolution du nombre absolu et du nombre relatif d'écoles comptant des CMP, d'élèves étudiant en CMP de même que l'évolution de la répartition des élèves selon le type d'école et le type de classe (CMP ou classe régulière).

Les techniques statistiques non paramétriques du χ^2 (Martin et Baillargeon, 1989; Thomas et Nelson, 1990) et du C de Cramer (Siegel et Castellan, 1988) ont été utilisées afin de vérifier s'il y avait une association significative entre la taille des écoles et le nombre d'élèves en CMP. Le coefficient de corrélation phi (Martin et Baillargeon, 1989) a été calculé afin de vérifier s'il y avait une association statistiquement significative entre le redoublement scolaire et le fait d'étudier en CMP. Le coefficient de corrélation de Spearman (Clarke et Clarke, 1972; Thomas et Nelson, 1990) de même que le T de Kendall (Siegel et Castellan, 1988) ont été calculés pour vérifier s'il y avait une relation statistiquement significative entre le taux de réussite des élèves des CS (variable x) et le pourcentage d'élèves en CMP (variable y) de même qu'entre le pourcentage d'élèves en CMP et la moyenne par CS de la probabilité de réussite scolaire (non-retard) à 12 ans par bâtiments-écoles du primaire (variable z). Une procédure de corrélation partielle non paramétrique dérivée du T de Kendall (Siegel et Castellan, 1988) a été employée afin d'examiner l'indépendance statistique de x et y lorsque la variable « Probabilité de réussite scolaire (non-retard) à 12 ans par bâtiments-écoles du primaire » (variable z) était maintenue constante ($T_{xy.z}$).

Par ailleurs, le test t des proportions a été utilisé afin de vérifier s'il y avait des différences significatives entre les taux de réussite des élèves du primaire de chacune des six CS ciblées et ceux trouvés dans la banque de données sur la réussite scolaire (Gouvernement du Québec, 2000) pour l'ensemble des élèves du Québec pour les années 1994-1995 à 1998-1999 de même que ceux rapportés pour l'ensemble des élèves des trois régions ciblées du Nord-Ouest du Québec. L'ajustement de Bonferroni (Vincent, 1999) a été apporté afin d'ajuster la valeur de p dans un contexte de comparaisons multiples entre échantillons provenant d'une même population. Le niveau de signification retenu est $\alpha < 0,05$ pour tous les tests.

6. Résultats

Cette section est subdivisée en deux sous-sections. Dans la première, l'évolution du phénomène des CMP dans les CS de l'Abitibi, du Témiscamingue et de l'Ungava entre 1994-1995 et 2000-2001 est décrite en considération de différents paramètres. Dans la deuxième, un regard est jeté sur la réussite scolaire des élèves des trois régions ciblées et sur ses rapports avec la fréquentation des CMP.

6.1 Évolution du phénomène des CMP entre 1994-1995 et 2000-2001

Tableau 1
Nombre d'écoles comptant au moins une classe multiprogramme (ECMP) et nombre total d'écoles entre 1994-1995 et 2000-2001

Années	CSRN ECMP (Nb tot.)	CSOB ECMP (Nb tot.)	CSH ECMP (Nb tot.)	CSLAT ECMP (Nb tot.)	CSLT ECMP (Nb tot.)	CSBJ ECMP (Nb tot.)	Total – (% ECMP)
1994-1995	9 (19)	–	3 (18)	–	–	–	12 (32,4)
1995-1996	12 (19)	3 (10)	4 (18)	19 (25)	–	–	38 (52,8)
1996-1997	12 (19)	2 (10)	4 (18)	19 (25)	–	–	37 (51,4)
1997-1998	13 (20)	6 (10)	5 (18)	18 (21)	–	–	36 (52,2)
1998-1999	11 (20)	3 (16)	7 (20)	16 (19)	7 (16)	6 (8)	50 (50,5)
1999-2000	8 (20)	11 (17)	6 (20)	16 (19)	6 (16)	6 (8)	55 (55,0)
2000-2001	–	8 (17)	7 (20)	16 (19)	6 (16)	6 (8)	45 (56,3)

Note: Le nombre total d'écoles est indiqué entre parenthèses. % CMP indique la proportion d'écoles comptant au moins une CMP pour une année donnée. Il se peut que les pourcentages calculés n'arrivent pas à 100 %.

Les données recueillies (tableau 1) concernant le nombre d'écoles comptant au moins une CMP (ÉCMP) ne permettent pas de déceler une tendance fiable à l'augmentation, mais suggèrent néanmoins que la proportion de ÉCMP a été historiquement élevée puisqu'elle a souvent été supérieure à 50 %, notamment pour chacune des années pour lesquelles les données sont les plus complètes. En outre, le croisement des données rapportées par la FSE (2003) pour l'année scolaire 2001-2002 avec celles produites dans cet article pour l'année 2000-2001 laisse croire que la proportion d'écoles comptant au moins une CMP pourrait s'être accrue de manière appréciable jusqu'à atteindre 63,8 % en 2001-2002.

Encore une fois, si l'on se fie au tableau 2, il est difficile d'obtenir un portrait fiable de l'évolution du nombre et du pourcentage de CMP de 1994-1995 à 2000-2001 en raison des données incomplètes. Des disparités importantes sont toutefois observables d'une CS à l'autre. Par exemple, la CSLAT affiche les proportions de CMP les plus élevées de l'ensemble de toutes les CS avec des valeurs atteignant 50,6 % alors que la CSH et la CSOB montrent des proportions annuelles de CMP jusqu'à six fois inférieures à la première (par exemple : l'année 1998-1999). Sur la base des années pour lesquelles les données obtenues sont complètes (1998-1999 et 1999-2000), la proportion moyenne de CMP s'est établie à un peu plus de 20 %, soit au maximum 20,15 %.

Tableau 2
Nombre et pourcentage moyen de CMP dans les CS de l'Abitibi, du Témiscamingue
et de l'Ungava entre 1994-1995 et 2000-2001

Années	CSRN Nb (%)	CSOB Nb (%)	CSH Nb (%)	CSLAT Nb (%)	CSLT Nb (%)	CSBJ Nb (%)	Total – (% moyen)
1994-1995	17 (11,1)	–	4 (4,5)	–	–	–	21 (7,8)
1995-1996	23 (15,1)	5 (5,2)	6 (7,1)	39 (39,0)	–	–	73 (16,6)
1996-1997	20 (13,4)	5 (5,2)	8 (9,4)	40 (41,2)	–	–	73 (17,3)
1997-1998	25 (16,7)	9 (7,7)	8 (9,6)	41 (41,8)	–	–	83 (18,9)
1998-1999	24 (15,9)	9 (6,9)	14 (14,4)	39 (43,3)	14 (22,2)	12 (17,6)	112 (20,1)
1999-2000	16 (10,8)	23 (14,7)	13 (13,0)	40 (45,5)	11 (17,5)	17 (25,4)	120 (20,1)
2000-2001	–	22 (14,7)	15 (15,5)	42 (50,6)	10 (15,6)	17 (27,9)	106 (24,9)

Note : Il se peut que les pourcentages calculés n'arrivent pas à 100 % parce qu'ils ont été arrondis.

Les restrictions mentionnées précédemment s'appliquent aussi à l'interprétation du tableau 3 qui montre comment se répartissent les élèves des six commissions scolaires visées selon le type d'école fréquentée. Un fléchissement de la population scolaire après 1998-1999 est néanmoins noté. Ceci tend à corroborer les chiffres produits par la Fédération des commissions scolaires du Québec (2002) pour les années 1993-1994 à 2001-2002 lesquels indiquent que l'effectif scolaire a baissé, durant cette période, de 14,20 % pour l'Abitibi et le Témiscamingue et de 33,10 % pour l'Ungava. Signalons que les projections pour 2001-2002 à 2006-2007 ne sont guère plus encourageantes puisque les diminutions de la clientèle atteindront respectivement 18,37 % et 18,89 %.

Tableau 3
Répartition en nombre et en pourcentage des élèves des six commissions scolaires de l'Abitibi,
du Témiscamingue et de l'Ungava selon le type d'école

	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001
Petites	976 (17,8 %)	2 039 (20,3 %)	2 109 (19,3 %)	2 500 (23,3 %)	2 677 (18,5 %)	2 824 (20,4 %)	2 325 (22,3 %)
Petites- moyennes	1 134 (20,7 %)	1 705 (17,0 %)	1 415 (12,9 %)	1 315 (12,3 %)	1 872 (12,9 %)	1 688 (12,2 %)	1 695 (16,2 %)
Moyennes	440 (8,0 %)	976 (9,7 %)	1 200 (11,0 %)	1 025 (9,5 %)	2 276 (15,7 %)	2 013 (14,5 %)	1 831 (17,5 %)
Moyennes- grandes	1 560 (28,4 %)	3 060 (30,4 %)	3 467 (31,8 %)	3 807 (35,5 %)	5 025 (34,7 %)	4 861 (35,1 %)	3 233 (30,9 %)
Grandes	1 376 (25,1 %)	2 272 (22,6 %)	2 710 (24,9 %)	2 086 (19,4 %)	2 614 (18,0 %)	2 447 (17,7 %)	1 149 (10,9 %)
Total	5 486	10 052	10 901	10 733	14 464	13 833	10 432

Note : Il se peut que le total des pourcentages calculés n'arrive pas à 100 % parce qu'ils ont été arrondis.

Les résultats présentés au tableau 4 pour chacune des années de référence montrent qu'il y a une association statistique modérée mais significative entre la taille de l'école et la répartition des élèves en CMP, la valeur du C de Cramer étant significativement différente de zéro lorsque la valeur du Chi² est significative pour un alpha donné.

Tableau 4
Association entre la taille de l'école et le nombre d'élèves en CMP dans les régions de l'Abitibi, du Témiscamingue et de l'Ungava

Années	Valeur du Chi ² (obtenue)	Valeur du C de Cramer (obtenue)
1994-1995	828,35	0,39
1995-1996	2 475,01	0,49
1996-1997	3 223,02	0,54
1997-1998	2 163,56	0,45
1998-1999	3 368,43	0,48
1999-2000	2 757,05	0,45
2000-2001	1 173,53	0,34

Note : Valeur de la table pour le Chi deux lorsque alpha < 0,05 et dl = 4 : 9,448.

Les valeurs très élevées et peut-être étonnantes obtenues pour le Chi² sont explicables par les écarts parfois très importants entre les fréquences observées et les fréquences théoriques calculées. L'analyse des fréquences observées et attendues a permis de constater que plus la taille de l'école est élevée, plus les élèves tendent à être regroupés en classes régulières. Au contraire, plus la taille des écoles est petite et plus cela tend à favoriser les regroupements en CMP. Un regard plus fin sur les résultats révèle aussi que, pour l'année 1994-1995, le regroupement des élèves en CMP est plus marqué dans les écoles de moins de 175 élèves ; pour les années 1995-1996, 1996-1997 et 2000-2001, il est surtout retrouvé dans les écoles de moins de 250 élèves alors que pour les années 1997-1998 à 1999-2000, il est fréquemment retrouvé dans des écoles de moins de 400 élèves. Est-ce que le fait de retrouver de plus en plus fréquemment des CMP dans de moyennes-grandes et grandes écoles confirme la propension prêtée par la FSE (2003) aux CS de créer des CMP pour atteindre les rapports enseignant-élèves maximaux ? Il est probable que ce soit le cas.

6.2 Réussite scolaire et fréquentation des CMP

Les données produites dans la section précédente suggèrent, entre autres choses, que la proportion d'écoles comptant au moins une CMP (ECMP) durant la période ciblée s'est fréquemment située au-dessus de la barre des 50 % et que le pourcentage de CMP dans les CS de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Ungava s'est élevé au-dessus du seuil de 20 % à partir de 1998-1999. Également, on note que, mis à part l'année 1994-1995 pour laquelle des données ne sont disponibles que pour deux CS, la CSLAT compte de manière récurrente la proportion la plus élevée de CMP alors que la CSOB et la CSH sont les deux CS où l'on observe la proportion la plus

faible de ce type de classe. Quel est l'état de la réussite scolaire des élèves du primaire de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Ungava entre 1995 et 2000-2001 ? Comment envisager les rapports entre la réussite scolaire et la fréquentation des CMP ? Afin de répondre à ces questions, deux démarches ont été entreprises. Dans un premier temps, le taux moyen de réussite des élèves du primaire de l'ensemble des CS des régions du Nord-Ouest québécois a été comparé à celui des élèves de la province de Québec. Dans un deuxième temps, le taux moyen de réussite des élèves de chacune des six CS visées a été comparé à celui de l'ensemble des élèves des CS des trois régions du Nord-Ouest.

Comme l'indiquent les résultats du tableau 5, le taux moyen de réussite des élèves des régions du Nord-Ouest est significativement plus faible que celui de l'ensemble des élèves du primaire de la province du Québec entre 1994-1995 et 1998-1999.

Tableau 5
Test t des proportions entre le taux moyen de réussite combiné des élèves de l'ensemble des CS des régions de l'Abitibi, du Témiscamingue et de l'Ungava et celui des élèves de la province de Québec

Années	Valeur du t_p
1994-1995	-10,5758
1995-1996	-8,6121
1996-1997	-8,7217
1997-1998	-10,9336
1998-1999	-8,3035

Note : Les valeurs rapportées pour le test t des proportions sont ajustées à l'aide de la procédure de Bonferroni (Vincent, 1999). Le seuil de signification $\alpha < 0,05$ est établi à 2,58.

Une analyse plus minutieuse des résultats indique que, pour chacune des années de référence, les résultats moyens obtenus par les élèves de la CSRN et de la CSLAT sont systématiquement inférieurs à ceux des élèves de la province de Québec. Ceux des élèves de la CSLT et de la CSH sont, selon l'année étudiée, soit statistiquement inférieurs soit semblables à ceux de l'ensemble des élèves du Québec (tableau 6). Les résultats moyens des élèves de la CSOB et de la CSBJ sont, pour leur part, statistiquement comparables à ceux des élèves du Québec pour toutes les années à l'exception de 1998-1999. En effet, cette année-là, les résultats moyens des élèves de la CSBJ ont été supérieurs à ceux des écoliers du primaire de l'ensemble du Québec.

Le tableau 7 permet de comparer le taux moyen de réussite des élèves du primaire de chacune des CS à celui de l'ensemble des élèves du primaire des régions de l'Abitibi, du Témiscamingue et de l'Ungava. Il ressort, des résultats présentés dans ce tableau, que les élèves de la CSRN obtiennent systématiquement des résultats inférieurs à la moyenne régionale alors que les élèves de la CSOB et de la CSBJ affichent des résultats supérieurs à la moyenne quatre années sur cinq. Les autres CS se retrouvent dans la moyenne durant les cinq années de référence.

Tableau 6
Différence entre le taux moyen de réussite des élèves de chacune des CS des régions visées
et celui des élèves de la province de Québec

Années	Taux moyen de réussite des élèves des CS des régions visées inférieur à celui des élèves de la province de Québec	Taux moyen de réussite des élèves des CS des régions visées supérieur à celui des élèves de la province de Québec
1994-1995	CSLT ($t_p = -3,0786$) CSRN ($t_p = -10,6345$) CSH ($t_p = -4,6309$) CSLAT ($t_p = -3,8881$)	-
1995-1996	CSRN ($t_p = -11,7145$) CSH ($t_p = -4,0917$) CSLAT ($t_p = -3,3672$)	-
1996-1997	CSRN ($t_p = -12,9465$) CSLAT ($t_p = -4,5546$)	-
1997-1998	CSLT ($t_p = -4,4619$) CSRN ($t_p = -13,7102$) CSLAT ($t_p = -5,3955$)	-
1998-1999	CSLT ($t_p = -4,8731$) CSRN ($t_p = -13,5418$) CSLAT ($t_p = -5,0352$)	CSBJ ($t_p = 3,4569$)

Note : Les valeurs rapportées pour le test t des proportions sont ajustées à l'aide de la procédure de Bonferroni (Vincent, 1999). Le seuil de signification $\alpha < 0,05$ est établi à 2,58.

Tableau 7
Différence entre le taux moyen de réussite des élèves de chacune des CS
et celui de l'ensemble des élèves des régions visées

Années	CS dont le taux moyen de réussite des élèves est inférieur à celui de l'ensemble des élèves des régions visées	CS dont le taux moyen de réussite des élèves est supérieur à celui de l'ensemble des élèves des régions visées
1994-1995	CSRN ($t_p = -4,7432$)	CSOB ($t_p = 2,9519$)
1995-1996	CSRN ($t_p = -6,4487$)	CSBJ ($t_p = 2,6260$)
1996-1997	CSRN ($t_p = -7,3115$)	CSOB ($t_p = 3,6412$) CSBJ ($t_p = 3,1113$)
1997-1998	CSRN ($t_p = -6,9223$)	CSOB ($t_p = 3,5790$) CSBJ ($t_p = 3,0055$)
1998-1999	CSRN ($t_p = -7,8377$)	CSOB ($t_p = 2,7126$) CSBJ ($t_p = 5,6231$)

Note : Les valeurs rapportées pour le test t des proportions (t_p) sont ajustées à l'aide de la procédure de Bonferroni (Vincent, 1999). Le seuil de signification $\alpha < 0,05$ est établi à 2,58.

Comme l'indiquent les éléments précédents, les résultats moyens des élèves du primaire de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Ungava sont généralement inférieurs sur le plan statistique à ceux de la province de Québec. En outre, une CS du Nord-Ouest affiche de moins bons résultats alors que deux autres sont à l'avant-plan. Cela peut-il être attribuable au fait qu'une certaine proportion des élèves de ces CS fréquente ou non des CMP? Pour répondre à cette question, deux stratégies complémentaires ont été employées.

6.6 Fréquentation d'une CMP et redoublement scolaire

Dans un premier temps, il s'est agi de vérifier s'il existait une association statistique significative entre la fréquentation des CMP et la fréquence du redoublement scolaire des élèves du primaire des trois régions du Nord-Ouest québécois concernées. Les réponses des CS ciblées aux questions 9 et 10 du questionnaire devaient servir à effectuer cette vérification. Rappelons toutefois que seule la CSBJ a fourni les données requises pour les années 1998-1999 à 2000-2001. Le coefficient de corrélation phi (Martin et Baillargeon, 1989) a été calculé pour chacune des trois années scolaires. Comme le montre le tableau 8, les résultats obtenus ne permettent pas de conclure à l'existence d'une association statistique significative entre les deux variables dichotomisées lorsque $\alpha < 0,05$. Toutefois, la valeur calculée pour l'année 1999-2000 s'approche du seuil de signification (3,8414).

Tableau 8
Association statistique entre la fréquentation d'une CMP et le redoublement scolaire pour les années 1998-1999 et 2000-2001

Années	Valeur de n (phi) ² obtenue	Valeur de la table (Chi ²)
1998-1999	0,059	3,8414
1999-2000	3,496	3,8414
2000-2001	1,873	3,8414

6.7 Relations entre la proportion d'élèves en CMP et le taux de réussite scolaire

Dans un deuxième temps, devant l'impossibilité de conduire une analyse satisfaisante de l'association statistique entre la fréquentation d'une CMP et le redoublement scolaire, il a été décidé d'explorer d'autres pistes avec les données disponibles. Ainsi, la relation entre la proportion d'élèves en CMP (données du questionnaire) et le taux de réussite moyen (base de données du MEQ, Direction de la recherche) pour les années 1995-1996 à 1998-1999 a été examinée.

Tableau 9

Relation entre la proportion d'élèves fréquentant une CMP et le taux de réussite scolaire moyen des élèves de l'Abitibi, du Témiscamingue et de l'Ungava entre 1994-1995 et 1998-1999

Années	Valeur de <i>rho</i> obtenue
1995-1996	0,25
1996-1997	0,40
1997-1998	-0,60
1998-1999	-0,54

Note: Le coefficient rho n'a pas été calculé pour l'année 1994-1995, car les données disponibles ne touchaient que deux CS sur six. Les corrélations obtenues n'atteignent pas le seuil de signification quand alpha 0,05.

Une technique statistique non paramétrique, le coefficient de corrélation de Spearman (*rho*) (Thomas et Nelson, 1990), a été utilisée pour vérifier s'il y avait une relation statistiquement significative entre ces variables. Un résumé des résultats pour chacune des années est présenté au tableau 9. Il ressort qu'il n'y a pas de relation significative sur le plan statistique entre les variables identifiées. Il est néanmoins intéressant de constater que le signe et l'importance de la relation ont changé pour les années 1997-1998 et 1998 et 1999 alors que la taille des échantillons s'accroissait elle aussi.

Partant des données publiées par la Direction de la recherche (Gouvernement du Québec, 2000) pour l'année 1998-1999, une vérification exploratoire de la relation entre la proportion d'élèves fréquentant une CMP (variable *y*) et la probabilité de réussite scolaire (non-retard) à 12 ans dans chacun des bâtiments-écoles du primaire des CS visées⁴ (variable *z*) a été faite. Cette dernière variable présente l'intérêt de mieux prendre en compte les variations locales rattachées à l'unité de provenance des élèves à l'intérieur même des CS. Le coefficient de corrélation de Spearman obtenu entre ces deux variables a dépassé le seuil de signification et s'est élevé à -0,829 ($p = 0,039$), ce qui signifie que plus la proportion d'élèves en CMP s'accroît, plus la probabilité de non-retard à 12 ans tend à diminuer. L'utilisation d'une autre procédure statistique apparentée au coefficient de Spearman, le T de Kendall (Siegel et Castellan, 1988) a aussi révélé une association statistique significative et négative entre les deux variables précédentes ($T_{yz} = -0,733$, $p = 0,039$). Pour sa part, l'association statistique mesurée par le T de Kendall entre le taux de réussite scolaire moyen des élèves (variable *x*) et la proportion d'élèves fréquentant une CMP (variable *y*) s'est élevée à $T_{xy} = -0,200$ ($p = 0,573$).

Étant donné ces résultats, il a donc été décidé de vérifier, toujours sur une base exploratoire, si les variables *x* et *y* étaient influencées par une troisième variable. Une procédure de corrélation partielle non paramétrique dérivée du T de Kendall (Siegel et Castellan, 1988) a été employée afin d'examiner l'indépendance statistique de *x* et *y* lorsque la variable « Probabilité de réussite scolaire (non-retard) à 12 ans par bâtiments-écoles du primaire » (variable *z*) était maintenue constante ($T_{xy.z}$). Les résultats obtenus montrent que les relations entre *x* et *z* et *y* et *z* influencent très faiblement la relation entre *x* et *y* car $T_{xy.z} = 0,282$ ($p = 0,667$) lorsque *z* est maintenue constante ou neutralisée. Obtiendrait-on les mêmes résultats si le nombre d'années de référence et la quantité de CS étudiées étaient considérablement accrues ?

4 Seule année où cette donnée est disponible. Calculée à partir de la moyenne des bâtiments-écoles de chacune des CS.

7. Discussion

Les résultats obtenus dans cette étude jettent un éclairage sur une petite partie de la réalité de l'organisation des services éducatifs au primaire et de la réussite scolaire des élèves de ce niveau dans les régions du Nord-Ouest du Québec durant la période choisie. Comme mentionné, le caractère partiel des données recueillies oblige à la prudence dans l'interprétation des résultats. Il est toutefois possible de noter que, durant la période couverte, la proportion de ECMP s'est avérée élevée, souvent supérieure à 50% et que des disparités annuelles parfois considérables étaient trouvées entre les CS quant à la proportion de CMP. En outre, il est ressorti que les CMP étaient surtout concentrées dans les petites et moyennes-petites écoles bien qu'elles étaient de plus en plus fréquemment retrouvées dans les grandes écoles. Ces derniers résultats peuvent s'expliquer au moins en partie par le fait d'une décroissance marquée des populations scolaires dans le Nord-Ouest du Québec (Fédération des commissions scolaires du Québec, 2002) de même que par la contrainte administrative obligeant à constituer des classes atteignant les maxima fixés (FSE, 2003).

Il ressort également des résultats que le taux moyen de réussite des élèves du primaire du Nord-Ouest du Québec, examiné sous l'angle du non-retard scolaire, est significativement inférieur à celui des élèves de la province du Québec et que certaines CS montrent des difficultés récurrentes sur ce plan. La prise en compte de la fréquentation des CMP dans cette analyse de la réussite scolaire apporte des points de vue contrastés selon les variables considérées. Par exemple, conformément aux conclusions de Miller (1991) et de Veenman (1995), il n'y a pas d'association statistique significative entre la fréquentation des CMP et l'échec scolaire analysé sous l'angle du redoublement ni entre la première variable et la réussite scolaire. En contrepartie, lorsque la fréquentation des CMP est mise en relation avec une variable tenant mieux compte des variations rattachées à la réussite par établissement [Probabilité de réussite scolaire (non-retard) à 12 ans dans chacun des bâtiments-écoles], une nette association défavorable à la réussite est signalée. Ces éléments soulèvent sans contredit un questionnement quant à la méthodologie d'analyse des relations entre réussite scolaire et apprentissage en CMP.

Pour mieux comprendre ces résultats, au moins quatre hypothèses peuvent être examinées, à savoir : 1) la distance culturelle élevée entre la culture première (celle de la maison) et la culture scolaire (seconde) dans certaines CS plus défavorisées (voir Gouvernement du Québec, 2000) résultant notamment en un intérêt mitigé des élèves et des parents pour la chose scolaire ; 2) la décroissance des effectifs scolaires et la diminution subséquente du financement alloué aux écoles sur la base du nombre d'élèves qui se traduit par une diminution des services directs aux enfants en difficulté (Maheux, Maheux et Simard, 1993) ; 3) les conditions d'enseignement parfois difficiles (intégration des EHDAA, manque de soutien aux enseignants, rapports école-familles défavorables, enseignement en CMP) ; 4) la variabilité des modalités régissant les pratiques du redoublement scolaire. Ce dernier aspect est en soi préoccupant et mérite davantage d'attention.

Le redoublement est perçu comme un signe tangible que l'échec scolaire est véritablement consommé (Hutmacher, 1993, dans Crahay, 1998) et que l'élève n'arrive plus à suivre le rythme de l'enseignement. Crahay (1998) attire l'attention sur le fait qu'il est hasardeux d'établir une relation directe entre les taux de retard scolaire et les rendements scolaires, car le redoublement peut être relativement indépendant des acquis véritables des enfants. S'appuyant sur plusieurs études, l'auteur a notamment montré que les élèves condamnés à l'échec par leur enseignant

pouvaient, avec le même bagage de connaissances, figurer parmi les meilleurs au sein d'une autre classe. Ainsi, on ne peut pas conclure systématiquement que la fréquentation d'une CMP soit à elle seule suffisante pour expliquer un plus haut taux de retard scolaire à un âge donné dans une CS en particulier. D'autres facteurs sont donc à considérer.

Selon un document des Services éducatifs et réseaux rencontre d'information et de réflexion (1996), l'Abitibi-Témiscamingue est, avec les régions de Montréal, de l'Outaouais, de Lanaudière et des Laurentides, l'une des régions du Québec où l'on a eu le plus recours au redoublement. En outre, selon la même source, les modalités d'application de cette pratique présentent un faible degré d'uniformité d'une école à l'autre et les décisions menant au classement des élèves s'appuient rarement sur des critères objectifs. Ce qui précède, nous semble-t-il, vient teinter singulièrement toute interprétation que l'on puisse faire de la réussite scolaire dans une région donnée. Cela commande que des recherches futures s'intéressant à ce sujet d'importance documentent les pratiques de redoublement sur le territoire de référence en plus des facteurs déjà identifiés par Paradis et Potvin (1993) (rendement des élèves, leur concept de soi, les relations avec les camarades, l'âge, etc.).

8. Conclusion

L'organisation de l'enseignement en CMP est un phénomène largement répandu et qui tend à s'accroître dans l'ensemble du Canada (Gayfer, 1991 ; FSE, 2003). Tout indique que les enseignants devront composer de plus en plus souvent avec cette réalité même en milieu urbain. Comment se donner des conditions gagnantes ou, à tout le moins, facilitantes ? Considérons quelques éléments rattachés à trois dimensions traitées à différents endroits dans cet article, à savoir : la méthodologie des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage en CMP, l'organisation de l'enseignement dans les écoles où l'on retrouve des CMP et la formation à l'enseignement.

Dans un premier temps, s'il est question d'aider les agents scolaires à prendre des décisions éclairées, il convient d'étudier de la manière la plus appropriée possible la réalité de la fréquentation des CMP et de la réussite des élèves dans ce contexte. Ce que nous enseigne la présente enquête est qu'il est souhaitable d'identifier clairement les variables retenues et de choisir la bonne unité d'analyse pour tirer les conclusions les plus justes possible. Ainsi, l'école et non la CS ressort comme étant l'unité d'analyse la plus appropriée. En partant de l'école (même s'il arrive qu'une même école puisse regrouper plusieurs pavillons éparpillés dans des villages avoisinants), il est possible de mieux définir les pratiques locales du redoublement et de mieux les neutraliser par des procédures statistiques. De plus, cela permet d'accroître sensiblement la taille des échantillons, ce qui peut conférer une plus grande portée aux résultats.

Le redoublement étant associé à la classe fréquentée (Crahay, 1998) et aux « politiques locales » formelles ou non (Services éducatifs et réseaux rencontre d'information et de réflexion, 1996)⁵,

5 Certains facteurs interpersonnels peuvent également influencer sur la décision relative au classement d'une ou d'un élève. Les enseignantes et les enseignants craignent parfois le jugement de leurs collègues de telle sorte qu'ils hésitent à donner la promotion à une ou un élève faible qui donnera plus de travail et de soucis à l'enseignante ou à l'enseignant qui l'accueillera. De la même manière, certains enseignants et certaines enseignantes hésitent à faire redoubler plus de deux élèves chaque année de peur d'être jugés incompetents. (Services éducatifs et réseaux rencontre d'information et de réflexion, 1996, p. 11).

l'analyse des relations entre la fréquentation des CMP et la réussite scolaire doit préférablement partir de l'école pour ensuite être élargie à la CS, puis à d'autres ensembles plus englobants (régions, province, etc.).

Comme on a pu le voir, les directions d'écoles où l'on retrouve plusieurs CMP font face au problème du roulement du personnel enseignant. Il importe donc de stabiliser les équipes-écoles puisque cela ressort comme un facteur favorisant la collaboration entre enseignants de même que l'établissement et la mise en œuvre d'un projet éducatif cohérent d'année en année (Tardif et Lessard, 1999). Dans cette même veine, l'assignation pluriannuelle (looping) (Desbiens, 2003) pourrait être une manière d'accroître le sens de la continuité dans les apprentissages ainsi que dans la façon de les vivre au quotidien en CMP et, peut-être, comme l'ont montré des expériences réalisées dans le Canton de Genève (Crahay, 1998), de réduire le redoublement scolaire. Au primaire, la durée de l'assignation pluriannuelle pourrait coïncider avec la durée prescrite d'un cycle d'apprentissage (deux années) (Gouvernement du Québec, 2001 ; Tardif, 2000). On peut présumer qu'après avoir travaillé auprès d'un élève donné pendant une période de temps plus longue, un enseignant pourrait émettre un avis plus nuancé sur ses acquis de même que sur l'objet et l'importance de son retard scolaire.

Pour terminer, il semble qu'il faille se pencher sur les dispositifs de formation à l'enseignement en CMP. La formation initiale n'a que trop peu insisté sur cet aspect et ne contribue que faiblement à faire en sorte que les enseignants adoptent des attitudes plus positives face à l'exercice de l'enseignement en CMP. Cela est sans doute en partie explicable par le fait que les pratiques d'enseignement relevées dans les CMP ou les classes multi-âges sont mal comprises et qu'en fait, la majorité des études n'en fournit que des descriptions fragmentaires (Veenman, 1995). Comment des enseignants parviennent-ils à enseigner efficacement en CMP ? Quelles conditions mettre en place pour que les savoirs d'intervention de ces enseignants puissent être rendus disponibles à la relève enseignante ? Il nous semble que ces questions méritent qu'on déploie quelques efforts de recherche ciblés dont les conclusions devraient avoir des retombées tangibles en formation à l'enseignement. C'est, du moins, l'invitation que nous lance Martin (2006) : « Enseigner en classe multi-âge requiert la maîtrise de certains actes professionnels spécifiques. Certes, ceux-ci restent à formaliser de façon précise, mais on peut tout de même en identifier quelques-uns jugés incontournables » (p. 14).

Références

- Brown, K.G. et Martin, A.B. (1989). Student achievement in multigrade and single grade classes. *Education Canada*, été, 10-13.
- Carrier, M. et Beaulieu, P. (1995). *Les petites écoles primaires en milieu rural au Québec : fermeture, maintien ou développement ?* Chaire Desjardins en développement des petites collectivités. Rouyn-Noranda : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Clarke, H.H. et Clarke, D.H. (1972). *Advanced statistics*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Crahay, M. (1998). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Desbiens, J.-F. (2003). To loop or not to loop? Contribution à une réflexion sur les stratégies d'encadrement des élèves. *Vie pédagogique*, 128, 53-55.

- Direction de la coordination des réseaux du ministère de l'Éducation du Québec et Centrale de l'enseignement du Québec (1992). *Grandir parmi les grands. Colloque sur les petites écoles et les classes multiprogrammes*. Québec, les 8, 9 et 10 octobre.
- Fédération des commissions scolaires du Québec (2002). *Fluctuations de la clientèle dans le secteur de l'éducation*. Mémoire présenté le 17 septembre 2002 à la Commission de l'éducation. Québec: Assemblée nationale du Québec. Document 6266.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) (2003). *Les groupes à plus d'une année d'études. Rapport du comité ad hoc*. Québec: Conseil fédéral.
- Fédération québécoise des municipalités (2002). *Consultations sur les fluctuations des clientèles dans le secteur de l'éducation*. Mémoire présenté le 24 septembre 2002 à la Commission de l'éducation. Québec: Assemblée nationale du Québec.
- Francoeur, R. (1997). *Analyse des besoins des enseignants de classes multiprogrammes*. Rimouski: Direction régionale du Ministère de l'Éducation, région du Bas-Saint-Laurent – Gaspésie – Îles-de-la-Madeleine.
- Francoeur, R. (s.d.). *État de la situation des classes multiprogrammes dans diverses régions du Québec*. Rimouski: Direction régionale Bas-Saint-Laurent – Gaspésie – Îles-de-la-Madeleine. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.rtsq.qc.ca/multip/etat.htm>>.
- Gayfer, M. (1991). *Les classes multiprogrammes, le mythe et la réalité: étude canadienne*. Toronto: Association canadienne d'éducation.
- Gouvernement du Québec (1992). *Rapport d'étude sur les écoles primaires et les classes multiprogrammes*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- Gouvernement du Québec (2000). *La réussite scolaire au Québec. Une étude sur l'état du cheminement sans retard et de l'obtention d'un diplôme chez les élèves des écoles primaires et secondaires*. Cd-Rom. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction des statistiques et des études quantitatives.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Joseph, H.-C., Dugas, R. et Bilodeau, D. (2002). *L'écostat*. Septembre 2002. Québec: Institut de la statistique du Québec.
- King, A.J.C. et Peart, M.J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada. Travail et qualité de vie*. Ottawa: Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Leroy-Audouin, C. et Mingat, A. (1998). Les classes à plusieurs cours. *Les Cahiers pédagogiques*, 365, 27-29.
- Maheux, J. (1979). *Éléments pour une problématique de l'enseignement dans une classe à degrés multiples*. Rouyn-Noranda: Centre d'Études universitaires dans l'Ouest québécois.
- Maheux, J. (1981). *Les difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples*. Rouyn-Noranda: Centre d'Études universitaires dans l'Ouest québécois.
- Maheux, J., Maheux, G. et Simard, D. (1993). La classe multiprogramme: une alternative de fait et non un choix. In R. Pallascio, L. Julien et G. Gosselin (dir.), *L'école alternative: un projet d'avenir* (p. 145-149). Laval: Beauchemin.
- Martin, D. (2006). Classrooms are busy kitchens ou comment gérer une classe multiâge. *Formation et profession*, 13(1), 13-16.
- Martin, L. et Baillargeon, G. (1989). *Statistique appliquée à la psychologie* (2^e édition). Trois-Rivières: Les Éditions SMG.
- Miller, B.A. (1990). A review of the quantitative research on multigrade classroom. *Research in Rural Education*, 7(1), 1-8.
- Miller, B.A. (1991). A review of the qualitative research on multigrade instruction. *Research in Rural Education*, 7(2), 3-12.
- Mulcahy, D. (1993). Developing a distinctive approach for multi-grade classrooms. Some preliminary considerations. *Education Canada*, printemps, 24-29.
- Nolet, R. (1998). Les classes multiprogrammes passées au crible. *Convergences*, décembre, 16-17.

- Paradis, L. et Potvin, P. (1993). Le redoublement : un pensez-y bien. Une analyse des publications scientifiques. *Vie pédagogique*, 85, septembre-octobre, 13-14 et 43-46.
- Politano, C. et Davies, A. (1999). *La multiclasse*. Montréal : La Chenelière/McGraw-Hill.
- Pratt, D. (1986). On the Merits of Multiage Classrooms. *Research in Rural Education*, 3(3), 111-115.
- Services éducatifs et réseaux rencontre d'information et de réflexion (1996). *Les interrogations sur la valeur pédagogique de la pratique du redoublement*. Document remis lors d'une rencontre du comité sur le dossier « Réussite scolaire des garçons », 8 juin 2000. Rouyn-Noranda : Commission scolaire de Rouyn-Noranda.
- Siegel, S. et Castellan, N.J. (1988). *Non parametric statistics for the behavioral sciences* (2^e édition). Boston, MA : McGraw-Hill.
- Tardif, J. (2000). Les cycles d'apprentissage : une structure puissante, mais contraignante. *Vie Pédagogique*, 114, février-mars, 17-21.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Thibault-Bélanger, A. et Morin, L. (1993). La petite école et la classe multiprogramme, des réalités incontournables. *Éducation Canada*, hiver, 16-22.
- Thomas, C. et Shaw, C. (1992). *Issues in the development of multigrade schools*. Washington, DC : The International Bank of Reconstruction and Development/The World Bank.
- Thomas, J.R. et Nelson, J.K. (1990). *Research methods in physical activity* (2^e édition). Champaign. IL : Human Kinetics.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes : A best-evidence synthese. *Review of Educational Research*, 65(4), 319-381.
- Vincent, W.J. (1999). *Statistics in kinesiology* (2^e édition). Champaign. IL : Human Kinetics.

Annexe

Les multiclassés : un état de la situation pour les territoires de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Ungava (Baie-James) (1994-1995 à 1999-2000)

Informations recherchées

1. Nombre total d'écoles primaires dans votre commission scolaire ?
2. Combien d'entre elles sont des :
 - a. petites écoles (moins de 100 élèves)?
 - b. moyennes-petites écoles (100-174 élèves)?
 - c. moyennes écoles (175-249 élèves)?
 - d. moyennes-grandes écoles (250-399 élèves)?
 - e. grandes écoles (400 élèves ou plus)?
3. Nombre d'écoles primaires ayant des multiclassés ?
4. Combien d'entre elles sont des :
 - a. petites écoles (moins de 100 élèves)?
 - b. moyennes-petites écoles (100-174 élèves)?
 - c. moyennes écoles (175-249 élèves)?
 - d. moyennes-grandes écoles (250-399 élèves)?
 - e. grandes écoles (400 élèves ou plus)?
5. Nombre total de classes du primaire (première à sixième année) dans votre commission scolaire ?
6. Nombre total de multiclassés du primaire dans votre commission scolaire ?
 - a. Nombre de multiclassés à deux degrés ?
 - b. Nombre de multiclassés à deux degrés chevauchant deux cycles selon le nouveau régime pédagogique ?
 - c. Nombre de multiclassés à trois degrés ?
 - d. Nombre de multiclassés chevauchant trois cycles selon le nouveau régime pédagogique ?
 - e. Nombre de multiclassés à plus de trois degrés ?
7. Nombre total d'élèves de l'ordre du niveau primaire (première à sixième année) dans votre commission scolaire ? Combien d'entre eux fréquentent des :
 - a. petites écoles (moins de 100 élèves)?
 - b. moyennes-petites écoles (100-174 élèves)?
 - c. moyennes écoles (175-249 élèves)?
 - d. moyennes-grandes écoles (250-399 élèves)?
 - e. grandes écoles (400 élèves ou plus)?
8. Nombre total d'élèves de l'ordre du niveau primaire fréquentant des multiclassés dans votre commission scolaire ? Combien d'entre eux fréquentent des :
 - a. petites écoles (moins de 100 élèves)?
 - b. moyennes-petites écoles (100-174 élèves)?
 - c. moyennes écoles (175-249 élèves)?
 - d. moyennes-grandes écoles (250-399 élèves)?
 - e. grandes écoles (400 élèves ou plus)?
9. Le taux de redoublement chez les élèves du primaire de votre commission scolaire ?
10. Le taux de redoublement chez les élèves du primaire de votre commission scolaire fréquentant une multiclassé ?