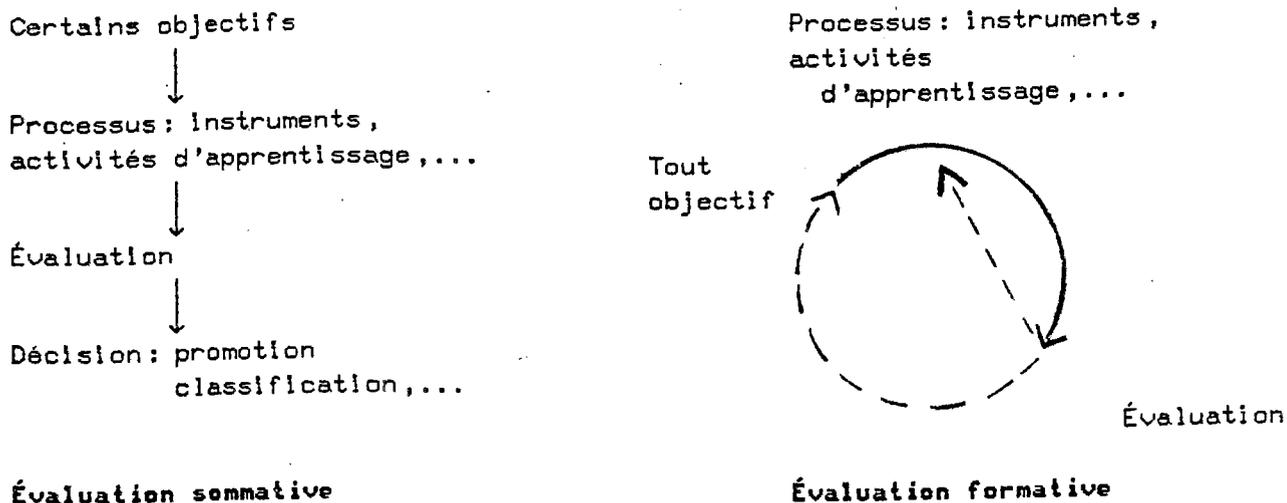


sujet Fontaine (1979) énonce que "l'évaluation sommative, contrairement à l'évaluation formative qui vise plutôt à améliorer l'apprentissage, a pour but de certifier l'apprentissage"²⁷. L'évaluation sommative est donc, quant à elle, un jugement définitif qui met un terme à une activité. Le tableau 2,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

Tableau 2

L'EVALUATION SOMMATIVE ET L'EVALUATION FORMATIVE²⁸



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

28. Idem., p.8.

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

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

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

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

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

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

i. Interprétation normative

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

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

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

ii. Interprétation critériée

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

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

31. Idem., p.8.

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

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

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

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

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

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

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

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

CHAPITRE III

La méthodologie

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

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

I Le but de la recherche

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

II L'approche retenue

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

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

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

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

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

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

III Les étapes de la recherche

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

A. La cueillette des données

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

1. Approche privilégiée

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

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

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

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

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

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

5. Idem., p.230.

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

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

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

2. L'observation des activités

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

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

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

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

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

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

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

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

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

B. Le choix des activités observées

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

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

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

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

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

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

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

C. L'analyse des données

1. Catégorisation et classification des données

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

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

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

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

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

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

10. Idem., p.60.

2. L'analyse conceptuelle

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

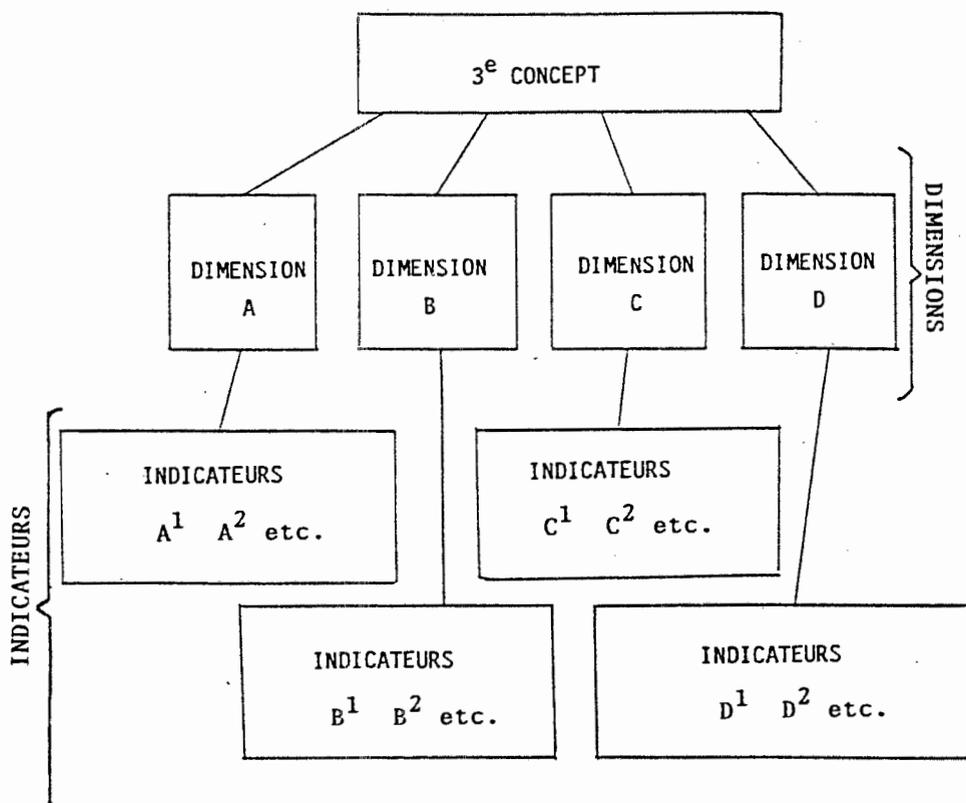
Ces concepts retenus étant encore trop généraux pour permettre des observations systématiques, il importe de déceler des dimensions pour chacun d'eux afin d'en arriver à repérer des indicateurs aux dimensions retenues et de rendre les concepts observables: c'est l'analyse conceptuelle. En ce sens, Tremblay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

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

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

Tableau 3

ILLUSTRATION DE LA STRUCTURE CONCEPTUELLE



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

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

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

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

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

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

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

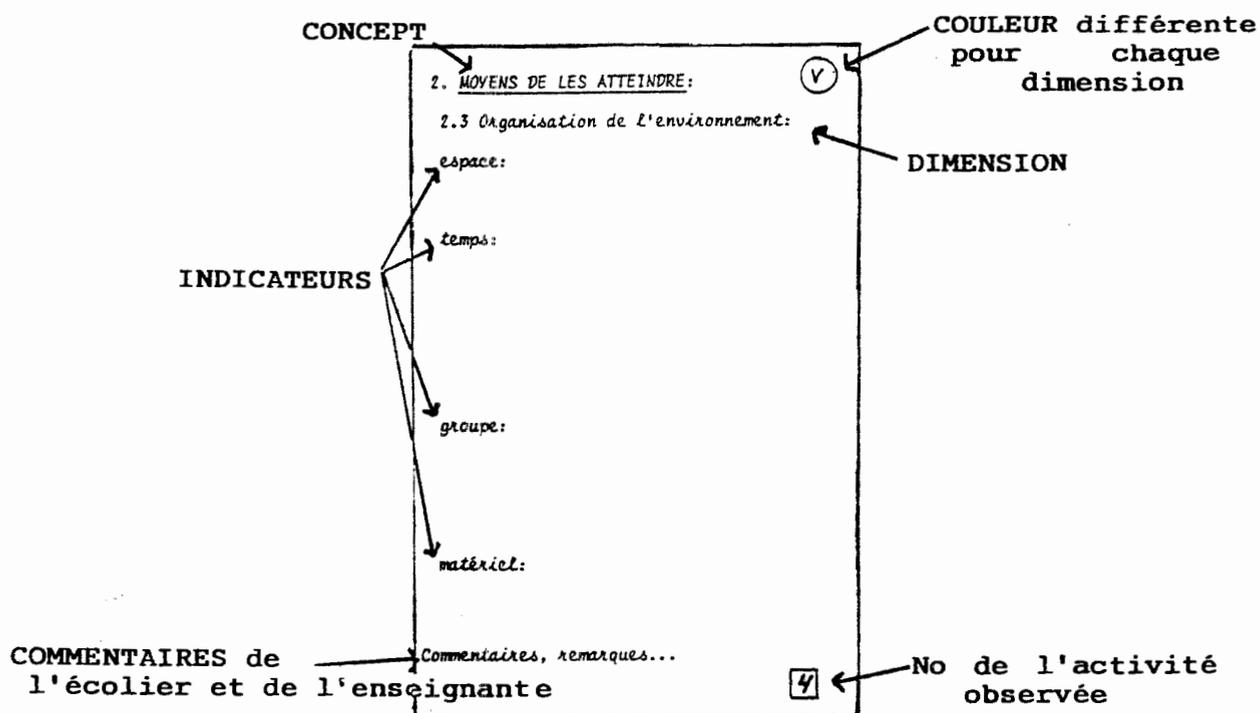
Ces commentaires émanent d'un processus d'objectivation de l'activité par l'enseignante et par les écoliers. Ils seront utilisés après l'analyse pour la reconstitution de la conceptualisation finale de la démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage.

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

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

Tableau 4

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



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

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

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

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

IV. Le contexte de la recherche

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

A. Le contexte général de la recherche

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

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

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

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

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

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

B. Le contexte particulier de la gestion de la classe

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

1. Le tableau de programmation

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

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

Tableau 5

TABLEAU DE PROGRAMMATION¹²

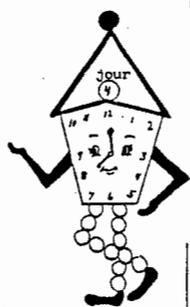


TABLEAU DE
PROGRAMMATION

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

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

2. La banque d'activités

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

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

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

- l'obligation ou non de la réaliser: obligatoire 

non-obligatoire 

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

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

C. Le double rôle d'enseignante et de chercheure

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

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

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

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

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

14. Idem., p.46.

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

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

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

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

CHAPITRE IV

Présentation et analyse des résultats

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

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

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

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

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

I. Le choix des objectifs

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

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

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

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

Tableau 6

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

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

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

A. Objectifs de l'ordre de la croissance

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

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

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

B. Objectifs de l'ordre des habiletés

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

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

1. en français (F):

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

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

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

2. en mathématiques (M):

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

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

3. en sciences humaines (SH):

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

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

4. en sciences de la nature (SN):

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

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

5. en arts plastiques (AP):

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

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

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

6. en anglais (A):

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

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

C. Objectifs de l'ordre de la connaissance

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

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

1. en français (F):

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

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

2. en mathématiques (M):

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

toutes les disciplines touchées par les activités observées.

Ces objectifs sont:

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

3. en sciences humaines (SH):

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

Ces objectifs sont:

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

4. en sciences de la nature (SN):

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

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

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

5. en arts plastiques (AP):

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

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

6. en anglais (A):

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

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

D. Constatations

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

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

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

Tableau 7

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

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

dans la pratique quotidienne.

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

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

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

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

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

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

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

II. Le choix des moyens d'atteindre les objectifs

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

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

A. Les activités d'apprentissage

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

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

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

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

Tableau 8

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

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

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

B. Les stratégies d'enseignement

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

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

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