



uOttawa

l'Université canadienne  
Canada's university

FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES  
ET POSTDOCTORALES



uOttawa

L'Université canadienne  
Canada's university

FACULTY OF GRADUATE AND  
POSTDOCTORAL STUDIES

April Sorenson

AUTEUR DE LA THÈSE / AUTHOR OF THESIS

M.A. (Éducation)

GRADE / DEGREE

Faculté d'éducation

FACULTÉ, ÉCOLE, DÉPARTEMENT / FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

Perceptions de parents, d'enseignants et de directeurs d'école à l'égard des classes d'immersion  
française à niveaux multiples à l'élémentaire

TITRE DE LA THÈSE / TITLE OF THESIS

Marie-Josée Vignola

DIRECTEUR (DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS SUPERVISOR

CO-DIRECTEUR (CO-DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS CO-SUPERVISOR

EXAMINATEURS (EXAMINATRICES) DE LA THÈSE / THESIS EXAMINERS

Johanne Bourdages

Natalie Bélanger

Gary W. Slater

Le Doyen de la Faculté des études supérieures et postdoctorales / Dean of the Faculty of Graduate and Postdoctoral Studies

**Perceptions de parents, d'enseignants et de directeurs d'école à l'égard des classes  
d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire**

**April Sorenson**

Thèse soumise à la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université  
d'Ottawa en vue de l'obtention de la maîtrise ès arts (M.A.) en Éducation  
Concentration : Enseignement et apprentissage des langues

Directrice de thèse : Professeure agrégée Marie-Josée Vignola  
Comité de thèse : Professeure titulaire Johanne Bourdages  
Professeure agrégée Nathalie Bélanger

Faculté d'Éducation  
Université d'Ottawa



Library and  
Archives Canada

Bibliothèque et  
Archives Canada

Published Heritage  
Branch

Direction du  
Patrimoine de l'édition

395 Wellington Street  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

395, rue Wellington  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

*Your file* *Votre référence*  
*ISBN: 978-0-494-48509-5*  
*Our file* *Notre référence*  
*ISBN: 978-0-494-48509-5*

**NOTICE:**

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

**AVIS:**

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

---

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

  
**Canada**

## Résumé

De nos jours, les classes d'immersion française à niveaux multiples dans les écoles élémentaires au Canada sont de plus en plus répandues. Malgré ce fait, aucune recherche portant sur ce type de classes n'a été menée. Par contre, il existe des recherches au sujet des classes de langue première à niveaux multiples. Ces recherches montrent que les élèves dans les classes à niveaux multiples réussissent aussi bien et parfois mieux que ceux qui sont dans les classes à niveau simple. Cependant, les parents, les enseignants et les directeurs d'écoles ont tendance à se plaindre de la création des classes à niveaux multiples. Ce phénomène se retrouve aussi dans le contexte des classes d'immersion française à niveaux multiples. En effet, les parents, les enseignants et les directeurs d'école trouvent qu'il y a une surcharge de travail liée aux nombreuses attentes du curriculum jumelées à l'enseignement d'une langue seconde. Afin de mieux connaître et comprendre ce phénomène, cette étude tente de répondre à la question de recherche suivante: Quelles sont les perceptions des parents, des enseignants et des directeurs d'école à l'égard des classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire? Un sondage par questionnaires écrits a permis de recueillir de l'information quantitative et qualitative auprès de parents, d'enseignants et de directrices d'écoles ayant de l'expérience avec de telles classes. Les résultats ont montré que les perceptions des participants sont diverses et dépendent de plusieurs facteurs. Cette étude a souligné le besoin de recherche à ce sujet afin de créer des ressources et d'offrir de la formation portant sur les classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire au Canada.

## Remerciements

J'aimerais d'abord remercier ma directrice de thèse, Marie-Josée Vignola, pour les conseils, le soutien, la créativité et la flexibilité au long de ce projet. J'aimerais également remercier les membres de mon comité, les professeures Johanne Bourdages et Nathalie Bélanger, pour leurs suggestions et leurs commentaires lors de nos réunions. Je souhaiterais également remercier Professeure Marielle Simon qui a aidé à raffiner la question de recherche qui a guidé cette étude.

Mes remerciements s'étendent aussi aux parents, aux enseignants et aux directrices d'école qui ont participé à cette étude. De plus, il faudrait remercier les organisations qui ont aidé à recruter les participants notamment, le Ontario Principal's Council (OPC), Canadian Parents for French (CPF) et l'Association canadienne des professeurs d'immersion (ACPI).

Dernièrement, je tiens à remercier ma famille, mes collègues et mes amis qui m'ont encouragé tout au long de ce processus. Leur patience et leur appui ont été appréciés.

## Table des matières

Résumé	ii
Remerciements	iii
Table des matières	iv
Liste des tableaux	viii
Liste des figures	ix
Chapitre 1 : Introduction	1
Programmes de français langue seconde	1
<i>Français de base</i>	1
<i>Français enrichi</i>	1
<i>Immersion française</i>	2
Organisation des classes	4
Définitions	6
Présente étude	7
Chapitre 2 : Recension des écrits	9
Historique de l'enseignement à niveaux multiples en Ontario	9
<i>Formule de financement</i>	10
<i>Office de la qualité et de la responsabilité en éducation</i>	11
Contexte des classes à niveaux multiples	12
<i>Résultats scolaires</i>	13
<i>Résultats psycho-sociaux</i>	16
<i>Résultats de l'apprentissage du FLS</i>	17
<i>Défis professionnels</i>	18
Perceptions des classes à niveaux multiples	19
<i>Parents</i>	20
<i>Enseignants</i>	21
<i>Directeurs d'école</i>	21
Chapitre 3 : Cadre conceptuel	23
Paradigmes de recherche	23

Choix des données	24
Question de recherche	26
Chapitre 4 : Méthodologie	27
Approche méthodologique	27
Participants	29
Instruments	31
Procédure	34
Analyse des données	36
Rigueur méthodologique	38
<i>Pertinence</i>	39
<i>Validité</i>	40
<i>Fiabilité</i>	42
Chapitre 5 : Résultats	45
Perceptions des parents	47
<i>Résultats quantitatifs</i>	49
<i>Réussite scolaire</i>	50
<i>Effets psycho-sociaux</i>	50
<i>Français langue seconde</i>	51
<i>Choix de classes à niveaux multiples</i>	51
<i>Résultats qualitatifs</i>	51
<i>Stratégies des enseignants</i>	52
<i>Forces des classes à niveaux multiples</i>	52
<i>Faiblesses des classes à niveaux multiples</i>	54
<i>Commentaires</i>	55
Perceptions des enseignants	57
<i>Résultats quantitatifs</i>	58
<i>Réussite scolaire</i>	59
<i>Effets psycho-sociaux</i>	59
<i>Français langue seconde</i>	60
<i>Choix de classes à niveaux multiples</i>	60
<i>Résultats qualitatifs</i>	60
<i>Ressources</i>	61
<i>Stratégies des enseignants</i>	61
<i>Choix de l'enseignant</i>	63
<i>Choix des élèves</i>	63

<i>Forces des classes à niveaux multiples</i>	65
<i>Faiblesses des classes à niveaux multiples</i>	65
<i>Commentaires</i>	66
Perceptions des directrices d'école	67
<i>Résultats quantitatifs</i>	68
<i>Réussite scolaire</i>	70
<i>Effets psycho-sociaux</i>	70
<i>Français langue seconde</i>	70
<i>Environnement d'apprentissage</i>	71
<i>Résultats qualitatifs</i>	71
<i>Création des classes à niveaux multiples</i>	71
<i>Choix de l'enseignant</i>	72
<i>Choix des élèves</i>	73
<i>Ressources</i>	74
<i>Forces des classes à niveaux multiples</i>	74
<i>Faiblesses des classes à niveaux multiples</i>	75
<i>Commentaires</i>	77
Chapitre 6 : Discussion	79
<i>Résultats quantitatifs</i>	79
<i>Réussite scolaire</i>	79
<i>Développement des habiletés psycho-sociales</i>	80
<i>Apprentissage du FLS</i>	81
<i>Choix des classes à niveaux multiples</i>	82
<i>Résultats qualitatifs</i>	85
<i>Perceptions des parents</i>	85
<i>Niveau inférieur ou supérieur</i>	85
<i>Nombre d'élèves</i>	87
<i>Organisation de l'enseignant</i>	88
<i>Perceptions des enseignants</i>	89
<i>Formation</i>	89
<i>Ressources</i>	90
<i>Choix des enseignants</i>	92
<i>Perceptions des directrices d'école</i>	93
<i>Création des classes à niveaux multiples</i>	93
<i>Choix des enseignants</i>	94
Chapitre 7 : Conclusion	95
Résumé	95
Limites de la recherche	97

Contributions de la recherche	98
<i>Conseils des parents</i>	98
<i>Conseils des enseignants</i>	100
<i>Conseils des directrices d'école</i>	101
 Pistes de recherche	 102
 Références	 105
 Annexes	
Annexe A : Annonce de recrutement	
Annexe B : Lettre d'information	
Annexe C : Formulaire de consentement	
Annexe D : Questionnaire des parents	
Annexe E : Questionnaire des enseignants	
Annexe F : Questionnaire des directeurs d'école	

**Liste des tableaux**

Tableau 1	Réponses des parents aux questions de l'échelle Likert	49
Tableau 2	Réponses des enseignants aux questions de l'échelle Likert	58
Tableau 3	Réponses des directrices aux questions de l'échelle Likert	69

## Liste des figures

### Figure 1

Graphique des réponses des parents aux questions de l'échelle Likert 50

### Figure 2

Graphique des réponses des enseignants aux questions de l'échelle Likert 59

### Figure 3

Graphique des réponses des directrices aux questions de l'échelle Likert 70

## Chapitre 1: Introduction

### *Programmes de français langue seconde*

Dans les écoles de langue anglaise financées entièrement par le gouvernement de l'Ontario, chaque élève doit suivre un programme de français langue seconde (FLS) à partir de la 4<sup>e</sup> année, soit à l'âge de neuf ou dix ans (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2001a). Cependant, les conseils scolaires peuvent également choisir d'offrir un programme de FLS avant, et ce, dès la maternelle s'ils le désirent. Il y a trois types de programmes de FLS offerts en Ontario: le français de base (Core French), le français enrichi (Extended French) et l'immersion française (French Immersion).

*Français de base.* Dans un programme de français de base, un programme obligatoire en Ontario, on doit offrir aux élèves de la 4<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année un minimum de 600 heures d'enseignement de FLS. Cependant, les conseils scolaires de langue anglaise peuvent choisir de commencer l'enseignement du FLS avant la 4<sup>e</sup> année à raison de 20-40 minutes par jour dans le cadre du programme de français de base. Pour un apprentissage plus élaboré du français, on offre aux élèves deux programmes: le français enrichi et l'immersion française - deux programmes facultatifs. Si les élèves de langue anglaise décident de se retirer de l'un de ces programmes pendant leurs études à l'élémentaire, ils sont tenus de suivre le programme de français de base.

*Français enrichi.* Dans le programme de français enrichi, on offre aux élèves un cours de français ainsi qu'une autre matière (arts, sciences sociales, histoire/géographie, mathématiques, sciences et technologie ou éducation physique et santé) également enseignée en français (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2001a). Les élèves doivent suivre un minimum de 25 % de leurs cours en français à chaque niveau et doivent

cumuler un minimum de 1260 heures de cours dispensées en français avant la fin de la 8<sup>e</sup> année. Il s'agit d'un programme qui s'échelonne sur cinq ans, soit de la 4<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année. Cependant, comme dans le cas du programme de français de base, les conseils scolaires peuvent choisir d'offrir le français enrichi avant la 4<sup>e</sup> année.

*Immersion française.* Dans le programme d'immersion française, un minimum de 50 % des cours que l'on offre aux élèves doit l'être en français. De plus, les élèves doivent cumuler un minimum de 3800 heures de français avant la fin de leur 8<sup>e</sup> année (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2001a). Les élèves d'immersion française doivent suivre un cours de FLS ainsi que deux autres matières dispensées en français (arts, sciences sociales, histoire/géographie, mathématiques, sciences et technologie ou éducation physique et santé). Les programmes d'immersion française sont souvent perçus comme des programmes enrichis; comme il n'y a pas d'enseignants ressources associés à ces programmes, les élèves qui ont besoin de soutien (p. ex.: les élèves pour qui le français est une troisième langue ou ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage) ne le reçoivent pas.

Les élèves qui désirent faire partie du programme d'immersion française choisissent entre l'un des trois types d'immersion suivant: l'immersion précoce, l'immersion moyenne et l'immersion tardive. Les programmes d'immersion française varient selon les conseils scolaires qui les proposent, mais généralement en Ontario, l'immersion précoce peut commencer dès la maternelle (à l'âge de quatre ou cinq ans). L'immersion moyenne commence en 4<sup>e</sup> année (à l'âge de neuf ou dix ans) et l'immersion tardive en 7<sup>e</sup> année (à l'âge de 12 ou 13 ans). D'ordinaire, on offre les cours du programme d'immersion précoce seulement en français; les élèves ne commencent le

curriculum d'anglais qu'à partir de la 3<sup>e</sup> ou la 4<sup>e</sup> année (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2001a).

Les programmes d'immersion française ont été développés au Canada pendant les années 1960 afin de promouvoir le bilinguisme (Statistique Canada, 2004) mais Rebuffot (1993) note que le premier programme d'immersion française a commencé en 1958 dans une école près de Montréal. En 1977, un groupe de parents canadiens ont fondé l'organisation Canadian Parents for French (CPF) afin de « s'assurer que les enfants auraient l'occasion de devenir bilingues au sein du système scolaire au Canada » (CPF, 2008a). Quand cette organisation a été fondée, il y avait 40,000 élèves qui étaient inscrits dans les programmes d'immersion française au Canada (CPF, 2008b). De nos jours, les programmes d'immersion jouissent d'une grande popularité au Canada. Pendant l'année scolaire 2005-2006, CPF (CPF, 2006) constate qu'il y avait 309,032 élèves inscrits dans les programmes d'immersion française au Canada. Au plan national, CPF (CPF, 2006) a noté que pendant l'année scolaire 2005-2006, le nombre d'inscriptions en immersion française a augmenté de 3% par rapport à l'année précédente.

Cette augmentation dans les inscriptions en immersion française au Canada en 2005-2006 est directement liée au taux de croissance en immersion en Ontario (CPF, 2006), la province avec la plus grande population au pays (Statistique Canada, 2007). Pendant l'année scolaire 2005-2006, l'Ontario a connu le taux de croissance le plus élevé en immersion française au Canada, soit 5,1% par rapport à l'année précédente (CPF, 2006). En 2006, l'Ontario comptait 121 659 élèves inscrits en immersion française, la plus grande population d'immersion française par rapport aux provinces et aux territoires du Canada (CPF, 2006). Plus de 50 % des écoles élémentaires du conseil scolaire public

de langue anglaise d'Ottawa offrent un programme d'immersion française (Ottawa-Carleton District School Board, 2006). La Colombie-Britannique, avec 38,009 élèves inscrits en immersion française (1/3 de la population des élèves en immersion en Ontario), avait le plus grand nombre d'élèves en immersion française après l'Ontario (CPF, 2006). Il est à noter que le territoire du Nunavut était la seule région du Canada qui n'offrait pas le programme d'immersion française en 2006 (CPF, 2006).

### *Organisation des classes*

Le palier élémentaire en Ontario comprend la maternelle (les enfants de quatre ans) jusqu'à la huitième année (les enfants de 14 ans). Cependant, les enfants de la 7<sup>e</sup> année et de la 8<sup>e</sup> année peuvent se retrouver dans des écoles intermédiaires ou secondaires au lieu des écoles élémentaires dans plusieurs régions de l'Ontario. Dans cette étude, le terme « école élémentaire » servira à décrire les écoles composées d'élèves de la maternelle (les enfants de quatre ans) jusqu'à la 6<sup>e</sup> année (les enfants de 12 ans).

De nos jours, les classes simples sont vues par le Ministère de l'Éducation d'Ontario comme étant l'organisation idéale au palier élémentaire (Ministère des Services gouvernementaux, 2005). La classe est dite simple lorsqu'elle est composée d'enfants de la même année scolaire (p. ex.: la 2<sup>e</sup> année). Habituellement, ces enfants sont nés dans la même année civile, soit du 1<sup>er</sup> janvier au 31 décembre. Ce genre de classes au palier élémentaire est considéré comme une organisation idéale parce que l'enseignant<sup>1</sup> répond aux attentes d'une seule année du curriculum de l'Ontario.

Il arrive que les conseils scolaires de l'Ontario suggèrent aux directions des écoles élémentaires de créer des classes à niveaux multiples, avec des élèves provenant de deux années scolaires ou plus, afin d'assurer que les classes ne deviennent pas trop surpeuplées

---

<sup>1</sup> Dans ce texte, le masculin est utilisé à titre épiciène.

ou qu'elles ne soient pas trop petites. Ce moyen d'organiser les classes fait en sorte que le nombre d'élèves dans une classe ne dépasse pas le nombre maximum prévu par le gouvernement de l'Ontario (Ministère de l'Éducation d'Ontario, 2008). En raison de la croissance dans le taux des inscriptions en immersion française en Ontario, il semble y avoir une augmentation du nombre de classes à niveaux multiples et une diminution du nombre de classes simples dans ce type de programme.

Dans une classe à niveaux multiples (p. ex.: 2<sup>e</sup>/3<sup>e</sup> année), l'enseignant répond aux attentes de deux années scolaires différentes. Des classes à niveaux multiples, avec des enfants nés dans différentes années civiles, à titre d'exemple 1998 et 1999, sont formées par nécessité financière ou administrative quand il n'y a pas assez d'enfants d'un niveau pour créer une classe simple ou quand il y a trop d'enfants pour une seule classe.

L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario a confirmé en 2002 qu'environ un quart des élèves au palier élémentaire en Ontario fréquentaient une classe à niveaux multiples (Dolik, 2002).

Dans le contexte du programme d'immersion française dans les écoles de langue anglaise, les classes à niveaux multiples peuvent représenter un défi. Non seulement l'enseignant est-il responsable de répondre aux nombreuses attentes de plus d'un niveau du curriculum mais il doit le faire en même temps qu'il enseigne le nouveau vocabulaire et les structures grammaticales du français aux élèves. De plus, les enseignants des classes d'immersion française à niveaux multiples ont habituellement moins de ressources disponibles que leurs collègues du programme anglais parce que tout ce qui est publié pour les écoles anglaises doit être traduit pour les apprenants du FLS. Les ressources destinées aux écoles de langue française ne répondent pas aux besoins du

programme d'immersion française parce que les curricula sont différents et la langue n'est pas adaptée pour les apprenants du FLS.

### *Définitions*

Il est à noter que les termes « classes combinées » (combined classes), « niveaux doubles » (split grades) ou « multigrades » sont souvent employés pour désigner les classes à niveaux multiples. Cependant, dans cette étude, le terme « classes à niveaux multiples » sera utilisé afin de décrire toutes les classes « qui regroupent des élèves provenant de deux niveaux ou plus dans un même lieu avec un même membre du personnel enseignant » (Fradette et Lataille-Démoré, 2003, p.591) et qui sont formées pour des raisons économiques ou administratives comme celles déjà mentionnées.

Dans les écrits, les auteurs se servent souvent des termes « classe à niveaux multiples » et « multi-âges » comme synonymes pour représenter des classes composées d'enfants de différents âges, mais Lataille-Démoré et Fradette (2000) conseillent de ne pas confondre les classes à niveaux multiples avec les classes multi-âges. Les premières sont créées pour des raisons financières, tandis que les dernières sont créées pour des raisons plutôt philosophiques ou pédagogiques comme c'est le cas, par exemple, dans les écoles Montessori. Dans une classe à niveaux multiples, les élèves de différentes années scolaires passent un an ensemble avec un enseignant. L'année suivante, ces élèves ont souvent une nouvelle salle de classe et un enseignant différent. De plus, les élèves d'une classe à niveaux multiples suivent le curriculum de leurs propres niveaux et l'enseignant enseigne souvent à un niveau à la fois. Dans une classe multi-âge, définie comme « une classe composée d'élèves d'âges différents qui sont regroupés intentionnellement à des fins d'apprentissage » (Politano et Davies, 1999, p.3), les enfants de différentes années

scolaires passent d'habitude plus d'un an avec le même enseignant dans la même salle de classe et travaillent ensemble sur les mêmes projets.

### *Présente étude*

Les classes à niveaux multiples sont souvent perçues de façon négative par les parents, les enseignants et les directeurs d'écoles parce qu'elles nécessitent plus de planification et d'organisation (Aina, 2001; Fradette et Lataille-Démoré, 2003; Mulcahy, 1993; OECTA, 2000). Afin d'approfondir la question, ce projet tentera de cerner et de mieux comprendre les perceptions de parents, d'enseignants et de directeurs d'école à l'égard des classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire.

Deux types de données ont été recueillis afin de cerner la question.

Premièrement, des données quantitatives ont été recueillies afin de connaître les perceptions des parents, des enseignants et des directeurs d'école envers la réussite scolaire, le développement des habiletés sociales et l'apprentissage du FLS des élèves dans des classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire.

Deuxièmement, des données qualitatives ont été recueillies afin de décrire et de mieux connaître l'environnement d'apprentissage des classes d'immersion française à niveaux multiples (p. ex.: le choix des élèves faisant partie de ces classes, les stratégies employées par les enseignants, les ressources, etc).

Les participants de cette étude sont des parents qui ont ou ont eu des enfants dans des classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire ainsi que des enseignants qui enseignent ou qui ont enseigné à une de ces classes et des directeurs d'école qui ont eu de l'expérience avec ces classes. Dans la présente étude, les classes à niveaux multiples du programme d'immersion française ont été choisies au lieu des

classes à niveaux multiples de français de base parce que l'enseignant d'une classe d'immersion française passe plus de temps avec ses élèves (la plupart de la journée) que l'enseignant du français de base (une période par jour) donc il a plus de temps pour observer et noter les effets de l'environnement à niveaux multiples sur l'apprentissage du FLS.

Les six chapitres qui font suite à la présente introduction sont la recension des écrits, le cadre conceptuel, la méthodologie, les résultats, la discussion et la conclusion. Dans le prochain chapitre, les programmes de FLS ainsi que les classes à niveaux multiples seront décrits plus en détail.

## Chapitre 2: La recension des écrits

### *Historique de l'enseignement à niveaux multiples en Ontario*

En 1850, lors du développement du système formel d'éducation en Ontario, les maisons étaient si éloignées les unes des autres, et les communautés si petites, que tous les enfants d'une même région se retrouvaient dans une seule salle de classe en présence d'un seul enseignant (Ministère des Services gouvernementaux de l'Ontario, 2005). Les élèves étaient placés en rangs selon leur âge ou leur année scolaire et l'enseignant ne travaillait qu'avec un petit groupe à la fois (Mulcahy, 1993). Pour cette raison, les parents perçoivent souvent les classes à niveaux multiples actuelles comme une régression dans l'organisation scolaire (Mulcahy, 1993). Plus tard, pendant des années, les conseils scolaires ont justifié la fermeture des écoles rurales en persuadant les parents qu'il valait mieux envoyer leurs enfants par autobus dans une école éloignée afin qu'ils puissent faire parties de classes simples que de créer des classes à niveaux multiples dans l'école du quartier (Mulcahy, 1993).

De nos jours, les classes à niveaux multiples sont plus souvent créées pour des raisons « économiques, administratives ou démographiques » (Fradette et Lataille-Démoré, 2003, p.592) que pédagogiques. Selon Lataille-Démoré et Fradette (2000), des facteurs négatifs mènent souvent à la création des classes à niveaux multiples à cause, entre autres de, « baisses et fluctuations démographiques, restrictions budgétaires, manque de ressources humaines, restrictions des conventions collectives » (p.17). Lataille-Démoré et Fradette (2000) retiennent, entre autres, la baisse de la natalité et la fuite vers les banlieues comme exemples de ces facteurs démographiques.

*Formule de financement.* La formule de financement du gouvernement ontarien est un autre facteur qui influe sur la création des classes à niveaux multiples en Ontario. Cette formule « prévoit notamment un ratio de 24,5 élèves par enseignante ou enseignant au palier élémentaire » (Dolik, 2002). Les classes à niveaux multiples aident donc à assurer que le ratio reste le plus près possible de 24,5. Ces classes peuvent également être créées afin de réduire le coût des salaires dans des écoles où les classes sont petites ou pour diminuer le coût des autobus (Walsh, 1989). Les classes à niveaux multiples, souvent créées en fonction du nombre d'enfants inscrits, sont typiquement formées à la dernière minute, soit à la rentrée en septembre (Walsh, 1989; Fradette et Lataille-Démoré, 2003).

En 2007, des modifications ont été apportées à la formule de financement. Vingt millions de dollars ont été versés pour « financer l'ajout de 240 postes d'enseignant afin de réduire le nombre d'élèves par classe au cycle primaire » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007). À titre d'exemple, cet investissement a entraîné une augmentation du nombre de classes à niveaux multiples à l'élémentaire pour le conseil scolaire public de langue anglaise d'Ottawa-Carleton (OCDSB, 2007). Pendant l'année scolaire 2002-2003, le conseil scolaire public de langue anglaise d'Ottawa-Carleton rapportait que 18 % des classes à l'élémentaire étaient des classes à niveaux multiples. En raison du mandat du gouvernement de l'Ontario de réduire le nombre d'élèves par classe au cycle primaire à l'élémentaire, ce pourcentage a augmenté à 28 % pour ce conseil scolaire au cours de l'année scolaire 2007-2008.

Les classes à niveaux multiples des écoles de rang, où les enfants plus âgés aidaient les plus jeunes pendant que l'enseignante travaillait avec un petit groupe, ne

correspondent plus à la réalité des classes à niveaux multiples d'aujourd'hui. De nos jours, les élèves de chaque niveau ont un curriculum élaboré avec plusieurs attentes donc le temps de s'entraider est parfois limité. Les changements apportés au curriculum de l'Ontario depuis 1997, les nouveaux bulletins à l'échelle de la province et les examens standardisés de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) que l'on fait passer aux élèves de la 3<sup>e</sup> année et de la 6<sup>e</sup> année sont autant d'éléments qui visent l'amélioration de l'enseignement au palier élémentaire. Ainsi, au cours d'une même année scolaire, l'enseignant voit à l'enseignement et à l'évaluation d'une centaine d'attentes du curriculum. Par conséquent, dans une classe à niveaux multiples, l'enseignement et l'évaluation de deux curricula est une tâche particulièrement exigeante. À ce propos, Dolik (2002) décrit le nouveau curriculum comme étant « l'ennemi numéro un des classes à niveaux multiples » étant donné la complexité que représente l'évaluation de tant d'attentes correspondant à deux années scolaires.

*Office de la qualité et de la responsabilité en éducation.* L'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) est « un organisme indépendant qui a été créé en Ontario en 1996 par le gouvernement provincial afin d'aider à améliorer la responsabilité et la qualité du système d'éducation financé par les deniers publics de l'Ontario » (OQRE, 2005). Par conséquent, on fait passer, à la fin de chaque année scolaire (fin mai - début juin), des tests à tous les élèves ontariens de la 3<sup>e</sup> année et de la 6<sup>e</sup> année. À l'échelle provinciale, ces tests évaluent, à la fin de chaque cycle élémentaire, « les habiletés des élèves en lecture, en écriture et en mathématiques » (OQRE, 2007). Ces tests ont été développés afin d'évaluer « les connaissances acquises au cours du cycle

**primaire** (de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> année) et [...] au cours du **cycle moyen** (de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année) » (OQRE, 2007).

Pendant l'année scolaire 1998-1999, l'Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA) a noté qu'un grand pourcentage des élèves qui passaient les tests de l'OQRE fréquentaient des classes à niveaux multiples : 51 % des élèves de 3<sup>e</sup> année et 46 % des élèves de 6<sup>e</sup> année. Il s'agit d'une part importante de la population élémentaire et d'une statistique révélatrice quand on considère que le curriculum de l'Ontario a été « conçu, planifié et énoncé en fonction des classes [simples] » (Fradette et Lataille-Démoré, 2003, p.597). Mulcahy (1993) désigne les classes à niveaux multiples comme des classes « invisibles » (p.25) en raison du manque de politiques dont elles font l'objet au niveau gouvernemental. De même, d'autres chercheurs remarquent que les enseignants des classes à niveaux multiples manquent souvent de ressources, de matériel pédagogique et de formation (Fradette et Lataille-Démoré, 2003; Elementary Teacher's Federation of Ontario (ETFO), 2001; Veenman, 1995; Evans-Harvey, 1995). Malgré ces besoins, les chercheurs décrivent de nombreuses forces des classes à niveaux multiples.

#### *Contexte des classes à niveaux multiples*

Plusieurs recherches démontrent les avantages des classes de langue première à niveaux multiples que l'on peut classifier selon deux catégories distinctes: les résultats scolaires et les résultats psycho-sociaux. Parce que les enseignants recourent souvent à une approche coopérative pour répondre aux besoins de diverses matières et de niveaux multiples dans une même salle de classe, les élèves ont souvent l'occasion de travailler en équipe. Ces classes coopératives offrent ainsi « une multitude de situations d'apprentissage pertinentes, transférables, plaisantes et significatives » (Politano et

Davies, 1999, p.5). Politano et Davies (1999), deux enseignantes des classes à niveaux multiples expérimentées, avancent aussi que les classes à niveaux multiples préparent mieux les enfants aux réalités de la vie que les classes simples; de plus, on y reconnaît mieux les forces des élèves en mettant l'accent sur leurs progrès et leurs besoins individuels plutôt qu'en comparant leurs résultats à ceux des autres élèves, comme on le fait souvent dans les classes simples.

Jusqu'à maintenant, la plupart des études portant sur des classes à niveaux multiples ont été menées dans des classes de langue première. Une étude, menée par Evans-Harvey (1995), porte sur l'apprentissage du FLS dans le contexte des classes de français de base mais il n'existe pas de recherche portant sur les classes d'immersion française à niveaux multiples.

*Résultats scolaires.* Plusieurs études portant sur la réussite scolaire des élèves dénotent certaines différences entre les élèves issus de classes à niveaux multiples et ceux qui fréquentent des classes simples (Brunswic et Valérien, 2003; Fradette et Lataille-Démoré, 2003; Gajadharsingh cité dans Gayfer, 1991; Veenman, 1995; Walsh, 1989). Selon Brunswic et Valérien, deux auteurs qui ont préparé une étude basée sur un projet de recherche mené par IPE<sup>2</sup> et Résafad<sup>3</sup> en Afrique, les élèves de classes à niveaux multiples auraient des résultats scolaires « parfois supérieurs » (p.28). De plus, ces auteurs font référence aux études faites en Amérique du Nord et en Europe et notent qu'il n'y a « en général, pas de différence entre les élèves de classes multigrades et ceux des classes monogrades » (Brunswic et Valérien, 2003, p.28).

---

<sup>2</sup> Institut international de planification de l'éducation

<sup>3</sup> Réseau africain de formation à distance

En 1991, Gajadharsingh, un professeur d'éducation de l'Université de la Saskatchewan, a publié les résultats d'une étude pancanadienne au sujet des classes à niveaux multiples. Au total, 380 enseignants, 162 directeurs d'écoles et 93 directeurs de conseils scolaires ont répondu aux questionnaires de l'étude. Gajadharsingh (dont les résultats de la recherche sont cités dans Gayfer, 1991)<sup>4</sup> s'intéressait aux opinions des enseignants et des directeurs d'école à l'égard du développement cognitif et psychosocial des élèves dans des classes à niveaux multiples. Il rapporte que le développement cognitif des élèves de classes à niveaux multiples (mesuré par des évaluations de lecture, de mathématiques et de langue) est comparable ou supérieur à celui des élèves des classes simples dans 85 % des cas. Ces résultats seraient beaucoup plus élevés aux évaluations portant sur le vocabulaire, la lecture et les mathématiques. De plus, il observe que les élèves des classes à niveaux multiples démontrent de meilleures habiletés d'étude et sont plus responsables au regard de leurs apprentissages.

La réussite d'élèves de classes à niveaux multiples pourrait en partie s'expliquer par le fait qu'ils se voient offrir plus d'occasions de réviser leurs connaissances en aidant leurs camarades (Hart-Hewins et Villiers, 1997; OECTA 2000). Les enseignants des classes à niveaux multiples doivent souvent regrouper les élèves et tirer avantage du rôle actif que ces derniers jouent dans leur apprentissage (Hart-Hewins et Villiers, 1997; Politano et Davies, 1999). Politano et Davies remarquent aussi que « les élèves ne sont pas semblables comme un niveau simple [le] présuppose » (p.1) et que les enseignants des classes simples ne tiennent pas toujours compte « des besoins pédagogiques différenciés des élèves » (p.1) lors de la planification de leurs activités. Politano et Davies (1999), de même que Gajadharsingh (cité dans Gayfer, 1991) et Brunswic et

---

<sup>4</sup> L'étude de Gajadharsingh n'est pas disponible sous forme de source primaire.

Valérien (2003) sont tous d'avis que les classes à niveaux multiples favorisent « un apprentissage personnalisé et autonome » (Politano et Davies, 1999, p.47) et offrent « de meilleures chances de socialisation » (Politano et Davies, 1999, p.47).

À partir d'une revue de la documentation (environ 80 articles et documents) portant sur les classes de langue première à niveaux multiples provenant de divers coins du monde, Fradette et Lataille-Démoré (2003) avancent que les résultats supérieurs des élèves des classes à niveaux multiples s'expliquent par la sélection des élèves. En effet, les élèves choisis pour faire partie des classes à niveaux multiples sont souvent ceux qui « possèdent certaines caractéristiques, dont la maturité, l'autonomie et les habiletés de coopération » (Fradette et Lataille-Démoré, 2003, p.596) qui facilitent l'apprentissage. En règle générale, les élèves choisis pour composer les classes à niveaux multiples ont moins de problèmes de comportement et moins de difficultés d'apprentissage parce que les directeurs d'école reconnaissent que la somme de travail des enseignants est accrue; ils veulent donc « faciliter la gestion du groupe et ... réduire le fardeau du personnel enseignant » (Fradette et Lataille-Démoré, 2003, p.595). Dans une récente étude ethnographique menée en Ontario par Bélanger et Farmer (2007), des élèves de huit à douze ans ont pu s'exprimer au sujet de leur sélection pour une classe à niveaux multiples dans le contexte des écoles de langue française. Les élèves de cette étude se décrivaient comme « forts sur le plan scolaire, autonomes et aptes à s'exécuter rapidement » (Farmer et Bélanger, 2007, p. 262-263). De plus, ils semblaient « percevoir la classe à niveaux multiples comme classe d'élite » (Farmer et Bélanger, 2007, p.263).

Même si des élèves motivés ou des élèves autonomes font souvent partie des classes à niveaux multiples, certains facteurs peuvent nuire à leur succès. Fradette et

Lataille-Démoré (2003) suggèrent que la surcharge de préparation de l'enseignement dans ce type de classe peut nuire « à la qualité de l'enseignement, qui, à son tour, affecte négativement le rendement » (Fradette et Lataille-Démoré, 2003, p. 596). Il faut examiner toutes les variables d'une classe à niveaux multiples (la sélection des élèves, leurs habiletés, la formation de l'enseignant, sa motivation et les ressources dont il dispose) avant de comparer les résultats scolaires d'une classe à niveaux multiples avec ceux d'une classe simple.

*Résultats psycho-sociaux.* Les avantages relatifs aux aspects psycho-sociaux proposés par la recherche sont nombreux. Politano et Davies (1999) constatent que les classes à niveaux multiples permettent aux élèves de « vivre davantage de relations interpersonnelles et d'expériences sociales qu'ils ne le peuvent dans une classe ordinaire » (p. 3). Dans le cadre de son étude pancanadienne, Gajadharsingh (cité dans Gayfer, 1991) a également remarqué que les enseignants, les directeurs et les surintendants percevaient le développement psycho-social des élèves de classes à niveaux multiples comme étant comparable ou supérieur à celui des élèves issus de classes simples dans 80% des cas.

Dans les classes à niveaux multiples, les habiletés psycho-sociales bien développées sont: l'interaction sociale, la motivation, la coopération, l'attitude envers l'école, la responsabilisation, la confiance en soi, l'autonomie, le sentiment de sécurité et les aptitudes de meneur (Gajadharsingh cité dans Gayfer, 1991; Hart-Hewins et Villiers, 1997; Mulcahy, 1993; le Ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse du Manitoba, 2004). Après plus de 30 ans d'expérience comme enseignantes et directrices, Hart-Hewins et Villiers (1997), remarquent qu'au sein de telles classes, il est aisé

d'établir diverses routines dès le début de l'année scolaire si le groupe avancé connaît déjà l'enseignant. Dans une telle situation, les élèves plus avancés peuvent aider les nouveaux à s'adapter, suppléant ainsi à la tâche de l'enseignant.

*Résultats de l'apprentissage du FLS.* Tel que mentionné, aucune recherche portant sur les classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire n'a été publiée. Cependant, deux chercheurs traitent des difficultés à enseigner dans des classes à niveaux multiples de français de base (Evans-Harvey, 1995; Daniel, 1988).

Dans le contexte de l'enseignement du français de base, une étude menée par Evans-Harvey (1995), a démontré que les élèves des classes à niveaux multiples du cycle intermédiaire (en 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années) n'accomplissent pas autant de progrès sur le plan de la production orale et écrite que leurs pairs des classes simples, mais font autant de progrès quant à la compréhension orale et écrite. Dans son étude, Evans-Harvey a mesuré le progrès des élèves avec deux examens tirés du "Grade Eight Core French Test Package", mais elle ne décrit pas les stratégies d'enseignement favorisées ni l'environnement. Par conséquent, il est difficile de déterminer les facteurs qui ont pu influencer les résultats.

Dans un article portant sur les classes à niveaux multiples en français de base, Daniel (1988) constate qu'un écart de compétence de FLS lié à chaque niveau de la classe peut entraîner une certaine frustration et diminuer l'intérêt des élèves avec des résultats faibles pour la matière. Étant donné que dans le programme de français de base de l'Ontario, les élèves du cycle primaire reçoivent une note de communication orale, mais aucune en écriture ni en lecture, il est possible que l'enseignant demande à un des niveaux de la classe de travailler silencieusement pendant qu'il travaille à l'oral avec un

autre niveau. Dans un tel contexte, les élèves ne parlent que la moitié du temps de classe en français comparativement aux élèves issues d'une classe simple.

*Défis professionnels.* L'étude de Gajadharsingh (cité dans Gayfer, 1991) conclut que le développement et le succès des programmes à niveaux multiples dépendent de plusieurs facteurs, entre autres, des ressources, de l'attitude et de la formation des enseignants ainsi que l'appui de l'administration.

Dans le cas des ressources, les enseignants déplorent souvent le fait qu'aucun curriculum n'est spécifiquement conçu pour la planification des classes à niveaux multiples. Par conséquent, la planification pour les classes à niveaux multiples nécessite plus de temps de préparation que celle des classes simples (Aina, 2001; Fradette et Lataille-Démoré, 2003; Mulcahy, 1993; OECTA, 2000). Mulcahy (1993) a fait une étude des classes à niveaux multiples à Terre-Neuve pour laquelle il a utilisé des entrevues, des observations et des questionnaires. Il a noté que peu de manuels destinés aux classes à niveaux multiples sont publiés (par ex.: des manuels rédigés pour plus d'un niveau scolaire) et que les enseignants doivent donc adapter le matériel à leurs propres classes. Spécifions que le curriculum de l'élémentaire de l'Ontario compte neuf matières (l'anglais langue première, le FLS, les mathématiques, les sciences naturelles, les sciences sociales, l'éducation physique, les arts visuels, l'art dramatique et la danse ainsi que la musique). Un manque de ressources peut engendrer une surcharge de travail accrue pour l'enseignant s'il est forcé de traduire le matériel pédagogique parce qu'il n'est pas publié en français pour les élèves de FLS.

L'attitude des enseignants peut influencer sur l'enseignement et le succès des élèves d'une classe à niveaux multiples. Comme les enseignants perçoivent que ces classes

nécessitent plus de temps de préparation et de planification, ils ne se portent pas toujours volontaires pour y enseigner. Par conséquent, les enseignants en début de carrière sont souvent obligés d'accepter des classes à niveaux multiples parce qu'ils ont moins d'ancienneté et de choix que leurs collègues (Mulcahy, 1993). L'étude de Mulcahy (1993) a démontré que 84 % des enseignants de classes de langue première à niveaux multiples ne voulaient pas enseigner à une classe à niveaux multiples l'année suivante, même s'ils y avaient déjà de l'expérience. Ces enseignants ont noté que les classes à niveaux multiples comportaient un temps de préparation plus long et que les curricula étaient différents. Ce sont principalement ces facteurs qui ont influencé leurs préférences à vouloir enseigner à des classes à niveaux simples (Mulcahy, 1993).

En procédant à l'examen de la formation des enseignants de classes de langue première à niveaux multiples, Gajadharsingh (cité dans Gayfer, 1991) a découvert que 84,1 % de ces enseignants n'avaient pas reçu de formation universitaire pour enseigner dans les classes à niveaux multiples. Dans son étude, Mulcahy (1993) rapporte que 70% des enseignants affirment que leur conseil scolaire ne leur offre pas de formation professionnelle pour les classes à niveaux multiples. De plus, selon l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 21 % des diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario ont été embauchés en 2001 pour enseigner à une classe à niveaux multiples (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2002).

#### *Perceptions des classes à niveaux multiples*

La perception a été décrite par Norwich (1993) comme étant un choix parmi d'autres, basé sur les expériences et les souvenirs de l'intervenant. Par exemple, le parent d'un enfant qui a vécu une expérience satisfaisante dans une classe à niveaux multiples

pourrait en avoir une perception positive, tandis qu'un enseignant pourrait en avoir une négative en raison de la somme de travail que cela implique. Matlin (1983) a constaté que la perception est influencée par nos besoins et nos désirs et qu'elle influe sur la motivation. Si les classes à niveaux multiples sont souvent « une situation temporaire, hors de l'ordinaire » (Fradette et Lataille-Démoré, 2003, p.598), créées pour répondre aux besoins d'une école, elles pourraient être perçues comme une solution au lieu d'une occasion par les parents, les enseignants et la direction des écoles. Une perception négative des classes à niveaux multiples pourrait inciter les intervenants à ne pas vouloir les créer même si elles peuvent s'avérer des environnements propices à l'apprentissage.

L'étude de Gajadharsingh (cité dans Gayfer, 1991) démontre non seulement que les classes en langue première à niveaux multiples sont mal perçues par les parents, les enseignants et les directeurs, mais que la moitié des directeurs ne conseillaient pas leur création car les enseignants de ces classes se sentent laissés à eux-mêmes.

*Parents.* Une recherche faite par sondage par l'Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA) démontre que la plupart des parents croient que leurs enfants reçoivent moins d'attention de la part de l'enseignant dans une classe à niveaux multiples (OECTA, 2000). Les parents pensent également que les enseignants des classes à niveaux multiples envoient trop de devoirs à la maison (ETFO, 2001; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2001b). Pour la plupart, les classes à niveaux multiples ne comportent pas d'avantages et ils ne veulent pas que leurs enfants les fréquentent (Walsh, 1989). L'étude de Walsh (1989), qui portait sur des classes à niveaux multiples de la 1<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année, a démontré que le niveau de l'enfant au sein même de la classe influençait la perception des parents. Si les enfants étaient du niveau inférieur d'une classe à niveaux

multiples, les parents les croyaient avancés, mais s'ils étaient du niveau supérieur, les parents percevaient ce classement comme un redoublement (Walsh, 1989). Précisons que dans ce contexte, les appellations « inférieur » et « supérieur » réfèrent à l'année scolaire des enfants et non à leur degré de réussite. Dans une classe de 2<sup>e</sup>/3<sup>e</sup> année, les enfants du niveau **inférieur** sont ceux de 2<sup>e</sup> année et les enfants du niveau **supérieur** sont ceux de 3<sup>e</sup>.

*Enseignants.* Les études de Walsh (1989) et de Mulcahy (1993) ont révélé que la majorité des enseignants ne voulaient pas enseigner à une classe de langue première à niveaux multiples, même s'ils l'avaient déjà fait. Comme Mulcahy (1993) et Gajadharsingh (cité dans Gayfer, 1991) ont remarqué lors de leurs études canadiennes, des chercheurs en Ontario ont également noté que les enseignants perçoivent qu'une classe à niveaux multiples nécessite plus de préparation qu'une classe simple (ETFO, 2001; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2001b; OCETA, 2000) et que les ressources, de même que la formation pour les enseignants de ces classes, sont insuffisantes (ETFO, 2001).

*Directeurs d'école.* Les opinions des directeurs d'école de classes de langue première à niveaux multiples entrent en contradiction avec celles des enseignants. Alors que, selon Gajadharsingh (cité dans Gayfer, 1991), la plupart des enseignants et des directeurs croient que les élèves des classes à niveaux multiples réussissaient aussi bien et quelquefois mieux que leurs pairs dans les classes simples, Veenman (1995) rapportait que 87 % des directeurs ne voulaient pas de classes à niveaux multiples dans leurs écoles. D'ordinaire, ce sont eux qui « justifient » la création de ces classes auprès des enseignants et des parents qui s'y opposent. Selon le « Combined Grades Teacher's

Manual » publié par le conseil scolaire public de langue anglaise de la région d'Ottawa (Ottawa-Carleton District School Board, 2000), l'un des facteurs qui nuit le plus au succès d'une classe de langue première à niveaux multiples serait la perception négative qu'en ont les parents et les enseignants. Y aurait-il donc lieu de penser que les directeurs ne veulent pas de telles classes dans leurs écoles parce qu'ils craignent qu'elles ne soient la cible de plaintes?

### Chapitre 3: Cadre conceptuel

Le présent chapitre décrit les éléments qui forment le cadre conceptuel de cette étude. Il en explique les paradigmes de recherche ainsi que l'approche retenue pour la cueillette des données pour l'étude. La question de recherche de l'étude est présentée à la fin de ce chapitre.

#### *Paradigmes de recherche*

Dans le domaine des sciences humaines, Poisson (1990) constate un changement de paradigme vers la fin des années 1960. La méthodologie positiviste fait alors place à une méthodologie qui répond mieux aux besoins spécifiques de l'éducation, soit la recherche qualitative. Il remarque un nombre croissant de recherches menées en sciences de l'éducation depuis ce changement, non plus seulement par des scientifiques, mais également par des praticiens, soit des enseignants et des directeurs d'écoles. Suivant l'évolution de la recherche en sciences de l'éducation, les chercheurs Karsenti et Savoie-Zajc (2004) rendent compte de trois principaux paradigmes de recherche dans ce domaine: le paradigme positiviste, le paradigme interprétatif et le paradigme critique.

Une recherche qui s'appuie sur un paradigme positiviste, tel que décrit par Pourtois, Desmet et Lahaye (2006a), « présuppose que l'objet du savoir est extérieur au chercheur » (p.172) et donc que le chercheur ne fait pas partie de la recherche qu'il mène. Une telle recherche vise à expliquer et à prédire des faits. On procède, avec les données quantitatives recueillies, à un traitement statistique.

À l'opposé, les recherches fondées sur un paradigme interprétatif dans le domaine de l'éducation visent à « mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p.124). De cette manière, le chercheur,

comme partie intégrante de la recherche, doit réfléchir à l'influence probable qu'il peut avoir sur la portée de l'étude. De plus, selon Pourtois, Desmet et Lahaye (2006a), un tel paradigme « prétend que le chercheur est nécessairement impliqué dans la construction de l'objet de la recherche » (p.173). Ils expliquent que les données recueillies, de nature qualitative, sont traitées « en fonction du sens qu'elles délivrent » (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2006a, p.173). Selon Poisson (1990), le chercheur qui recueille des données qualitatives « est plus près de la vérité » (p.18) qu'un chercheur positiviste et peut conséquemment mieux saisir et interpréter la réalité étudiée.

Karsenti et Savoie-Zajc (2004) associent le dernier paradigme, soit le paradigme critique, à la recherche-action; « la recherche-action diffère des autres types de recherche par son objectif premier qui est de produire un changement dans une situation concrète » (p.182). Dans la recherche-action, les enseignants participent activement au processus de recherche et collaborent avec le chercheur afin d'opérer le changement concret demandé. Selon Poisson (1990):

Il est facile de concevoir qu'une personne qui a une longue pratique de l'enseignement puisse avoir des attentes très particulières par rapport au type de recherche qu'elle veut faire en éducation. Ceux et celles qui sont ancrés dans la pratique de l'éducation veulent en général entreprendre des recherches qui leur soient utiles et qui s'attachent à la solution de problèmes qu'ils et elles rencontrent dans leur vie professionnelle quotidienne. (p.35)

#### *Choix des données*

Au sein du débat épistémologique, certains chercheurs ne veulent recueillir que l'une ou l'autre des données quantitatives ou qualitatives lors d'une étude. Pourtant,

Pourtois, Desmet et Lahaye (2006b) constatent que « la recherche n'est pas soit quantitative soit qualitative » (p. 137). Selon la terminologie employée par Pourtois, Desmet et Lahaye (2006b), le chercheur peut procéder à une analyse quantitative (la maîtrise du chiffre) et à une analyse qualitative (la maîtrise du sens) au cours de la même étude. Le choix de l'approche ou de l'analyse n'importe pas autant que la « vigilance épistémologique en vue de renforcer la scientificité de sa démarche » (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2006b, p.138) dont fera preuve le chercheur. Les chercheurs De Ketele et Maroy (2006) abondent dans le même sens que Pourtois, Desmet et Lahaye (2006b) en expliquant que « le vrai débat est donc bien le débat de la qualité de la recherche » (p.223) et non celui de l'approche choisie.

C'est en voulant répondre « au besoin de comprendre, d'éclairer ou d'expliquer des phénomènes qu'on connaît mal ou très peu » (Poisson, 1990, p.51) que la chercheuse s'est intéressée au domaine des sciences de l'éducation. Enseignante en immersion française à l'élémentaire - donc forcément confrontée à la création des classes à niveaux multiples dans les écoles ontariennes de langue anglaise - elle entendait souvent les parents et les enseignants déplorer la situation des classes à niveaux multiples. En revanche, elle constatait que les élèves des classes à niveaux multiples réussissaient relativement bien, mais qu'un manque de communication entre les parents, les enseignants et les directeurs d'école rendait difficile le processus de la création de ces types de classes.

Suivant les idées de Pourtois, Desmet et Lahaye (2006b), une étude mixte, se fondant sur les critères de la recherche quantitative et sur ceux de la recherche qualitative, a été menée. En faisant une analyse quantitative, la chercheuse a tenté de montrer le

nombre de participants de chaque groupe (parents, enseignants, directeurs d'école) qui partageaient soit une perception positive soit une perception négative des trois principaux aspects de l'étude (la réussite scolaire, le développement des habiletés psycho-sociales et l'apprentissage du FLS des élèves dans des classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire). En faisant une analyse qualitative, la chercheuse a tenté de décrire et d'expliquer les facteurs qui influençaient les perceptions des participants. La méthodologie de cette étude sera expliquée en profondeur dans le prochain chapitre.

#### *Question de recherche*

Afin de connaître les perceptions des participants, de mieux comprendre le phénomène des classes à niveaux multiples et de trouver des solutions aux problèmes liés à la création des classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire, la chercheuse a formulé la question de recherche suivante:

*Quelles sont les perceptions de parents, d'enseignants et de directeurs d'école à l'égard des classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire?*

## Chapitre 4: Méthodologie

Le présent chapitre décrira l'approche méthodologique de cette étude, les participants, les instruments, la procédure de recherche, l'analyse des données et la rigueur méthodologique.

### *Approche méthodologique*

Le but de cette étude exploratoire était de décrire les perceptions que des parents, des enseignants et des directeurs d'école ont des classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire. Sur le plan des perceptions, cette étude visait à cerner celles que les participants avaient de la réussite scolaire, du développement des habiletés sociales et de l'apprentissage du FLS des élèves issus de classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire.

Des données quantitatives ont été recueillies afin d'obtenir de l'information démographique des participants (la langue parlée à la maison, le nombre d'années que les participants ont passé dans les classes à niveaux multiples, etc.). De plus, les données quantitatives ont permis de faire une comparaison du nombre de participants de chaque groupe (parents, enseignants, directeurs d'école) qui partageaient des perceptions positives ou négatives envers les trois aspects principaux de cette étude (la réussite, le développement des habiletés psycho-sociales et l'apprentissage du FLS).

Des données qualitatives ont servi à expliquer les facteurs qui influençaient les perceptions des participants à l'égard de ces trois aspects principaux de l'étude. Les données qualitatives portant sur les stratégies d'enseignement utilisées par les enseignants, les facteurs qui influencent le classement des élèves et le choix des enseignants pour enseigner dans de telles classes ont été recueillies. De plus, les données

qualitatives ont permis d'énumérer les forces et les faiblesses des classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire selon les participants.

On a privilégié, comme approche méthodologique, l'enquête par sondage à l'aide d'un questionnaire à l'écrit. Ardilly (2006) explique qu'une enquête par sondage permet de « collecter l'information **Y** sur une **partie** de la population, en constituant un **échantillon** d'individus » (p.6). Dans cette étude, le sondage a permis de recueillir de l'information au sujet de trois échantillons différents (les parents, les enseignants et les directeurs d'école) et de faire ressortir tant les raisons pour lesquelles les classes à niveaux multiples ont été créées que les critères de classement servant à déterminer quels élèves en font partie. De plus, le sondage a mis en lumière les approches qui ont permis aux enseignants des classes à niveaux multiples de satisfaire les attentes de différents curricula.

Plutôt que l'entrevue, cette approche (le sondage) a été privilégiée afin d'éviter d'influencer les réponses des participants. En effet, étant donné que la chercheuse est enseignante dans une classe d'immersion française à niveaux multiples, il y aurait pu y avoir un risque que ses propres expériences ou opinions influent sur sa façon de poser une question ou de communiquer non verbalement pendant une entrevue. De plus, comme il est parfois difficile de se souvenir d'une expérience passée au cours d'une entrevue, le sondage par questionnaire a permis aux participants de réfléchir à leurs expériences des classes d'immersion française à niveaux multiples avant de répondre, de bien expliquer leurs perceptions à l'écrit et de revoir leurs réponses avant de retourner le questionnaire. De cette façon, les participants dotés d'une expérience des classes à niveaux multiples avaient l'occasion de revoir, le cas échéant, tous les documents qu'ils

avaient pu conserver. De plus, les parents d'enfants qui ont déjà fait partie d'une classe à niveaux multiples ont eu le loisir de discuter avec leurs enfants avant de répondre.

### *Participants*

Pour favoriser une meilleure compréhension des diverses composantes des classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire, il était préférable de recueillir des données provenant de parents, d'enseignants et de directeurs d'école. Puisque cette étude impose aux participants une réflexion rigoureuse, il a été convenu que les élèves de l'élémentaire ne feraient pas partie de cette étude. Il est cependant fort possible que les sentiments et les opinions des élèves aient été exprimés à travers les réponses fournies par les parents et les enseignants; on peut en effet supposer que ces réponses étaient en partie inspirées des expériences des élèves.

Dans le projet initial, les participants devaient tous être issus du même conseil scolaire de langue anglaise de la région d'Ottawa, mais ce conseil, déjà sujet d'une étude portant sur les programmes de FLS, préférait que les participants ne soient pas recrutés auprès de la même population. Afin d'éviter qu'une confusion ne résulte de deux études simultanées portant sur le FLS, le comité de recherche du conseil scolaire choisi pour la présente étude a jugé préférable de ne pas participer. Cette décision a été communiquée à la chercheuse vers la fin du mois de février 2006. En raison des contraintes de temps imposées par l'année scolaire (septembre à juin), la chercheuse a dû trouver une solution de rechange afin d'éviter de reporter son étude à l'année suivante. Elle a donc décidé de procéder au recrutement des participants et à la cueillette des données par l'intermédiaire d'Internet.

Pour ce sondage, les parents, les enseignants et les directeurs d'école ayant connu la réalité des classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire ont été recrutés à l'aide d'annonces (Annexe A) affichées sur des sites canadiens ciblés par la chercheuse. Les directeurs d'école ont été recrutés par l'entremise d'une annonce également affichée sur un site destiné aux directeurs d'école de l'Ontario. Par conséquent, tous les directeurs participant à l'étude provenaient de l'Ontario. Par ailleurs, des annonces de recrutement affichées sur des sites web de FLS pancanadiens ont permis le recrutement de parents et d'enseignants de différentes régions du Canada, notamment de l'ouest, du centre et de l'est. Le nord est la seule région du Canada qui n'est pas représentée dans le cadre de cette étude: aucun des participants ne provenait de ses trois territoires. Il importe toutefois de préciser que les classes d'immersion française ne sont pas nombreuses au Yukon et aux territoires du Nord-Ouest et que le programme d'immersion française n'existe pas au Nunavut.

Après l'affichage des annonces de recrutement, 42 personnes se sont portées volontaires. Parmi les 42 personnes intéressées à participer à l'étude, 36 ont répondu aux questionnaires: 19 parents, dix enseignants et sept directeurs d'école. De ces 36 participants, quatre étaient des hommes et 32 des femmes. Les sept directeurs d'école qui ont répondu au questionnaire étaient des femmes<sup>5</sup>. Parmi les 19 parents, il y avait trois hommes et 16 femmes. Des 10 enseignants à avoir répondu au questionnaire, neuf étaient des femmes; il n'y avait qu'un seul homme.

---

<sup>5</sup> Comme aucun directeur d'école (homme) n'a répondu aux questionnaires des directeurs de cette étude, le mot « directrice » désignera dorénavant les directions d'écoles élémentaires qui ont participé à cette étude.

### *Instruments*

Afin d'être capable de juger de la réussite scolaire des enfants pendant l'année scolaire 2006-2007, cette étude a été menée vers la fin de l'année scolaire (mai – juin 2007). Les participants souhaitant participer à l'étude ont communiqué avec la chercheuse par courrier électronique. Une lettre d'information portant sur le sujet de la recherche (voir Annexe B) ainsi qu'un formulaire de consentement pour la recherche (voir Annexe C) ont été envoyés aux participants par courriel ou par la poste, selon leur préférence.

Après que le formulaire de consentement pour la recherche a été signé et renvoyé à la chercheuse (par la poste, par télécopieur ou par courriel avec un balayeur optique, selon le cas), la chercheuse a fait parvenir le questionnaire aux participants (par la poste ou par courriel). Un questionnaire différent a été développé pour chaque groupe de participants, soit les parents (Annexe D), les enseignants (Annexe E) et les directrices d'école (Annexe F). Les trois questionnaires, basés sur ceux de Walsh (1989) et d'Evans-Harvey (1995), ont été créés par la chercheuse afin de recueillir de l'information quant aux perceptions des classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire. Les questionnaires de Walsh (1989) et d'Evans-Harvey (1995) ont inspiré ceux de cette étude parce que leurs recherches, portant sur des classes à niveaux multiples, ont permis de recueillir de l'information auprès des parents, des enseignants et des directeurs. Alors que le sujet de l'étude de Walsh (1989) portait sur les classes à niveaux multiples régulières, celle d'Evans-Harvey (1995) a été menée dans le contexte du programme de français de base (une période de français de 40 minutes par jour). Pour ces raisons, les questions de la présente étude différaient un peu de celles de Walsh

(1989) et d'Evans-Harvey (1995) en raison du contexte d'enseignement en immersion française.

Après que les questionnaires ont été développés et avant de les envoyer aux participants, la chercheuse a mené une étude pilote auprès d'un parent et d'une enseignante afin de s'assurer que les questions étaient compréhensibles et qu'elles permettaient de comprendre, d'éclairer et d'expliquer le phénomène (Poisson, 1990) des classes d'immersion française à niveaux multiples. Le questionnaire destiné aux directrices d'école n'a pas fait l'objet d'une étude pilote puisque les questions qui y figuraient se trouvaient également sur les questionnaires destinés aux parents et aux enseignants. L'étude pilote des deux questionnaires a révélé qu'aucun changement ne s'avérait nécessaire puisque le parent et l'enseignante ont compris toutes les questions et y ont répondu de façon complète.

Chaque questionnaire avait le même format et les questions ont été formulées de façon à ne refléter ni les opinions ni les valeurs de la chercheuse (Poisson, 1990). Les premières questions visaient à recueillir de l'information des participants afin de pouvoir, d'une part, regrouper les participants, et d'autre part, comparer leurs réponses. Par exemple, la troisième question du questionnaire des enseignants portait sur le nombre d'années d'expérience avec les classes à niveaux multiples et permettait de distinguer distinctement les nouveaux enseignants et les enseignants expérimentés. Les questions à réponses courtes qui suivaient les questions d'information ont permis de recueillir des données qualitatives au sujet des facteurs qui influençaient la perception des participants (p. ex.: les stratégies des enseignants, le choix des élèves ou de l'enseignant pour la classe à niveaux multiples, etc.). En premier lieu, les participants devraient répondre à des

questions d'information et des questions à réponses courtes. Par la suite, quatre questions quantitatives, basées sur une échelle Likert, portaient sur la réussite scolaire des élèves, le développement des habiletés psycho-sociales, l'apprentissage du FLS et le désir d'avoir des classes à niveaux multiples. Les questions quantitatives demandaient aux participants s'ils étaient tout à fait d'accord, d'accord, neutres, en désaccord ou tout à fait en désaccord avec le constat donné sous chacune. Ces questions permettaient de procéder à une comparaison quantitative de pourcentage pendant l'analyse des données. Les deux dernières questions de chaque questionnaire portaient sur les forces et les faiblesses des classes d'immersion française à niveaux multiples. Elles permettaient aux participants de résumer leur perception des classes à niveaux multiples après avoir réfléchi à leur expérimentation d'une telle organisation. À la fin de chaque questionnaire, dans une section aménagée à cet effet, les participants pouvaient écrire d'autres commentaires au sujet des classes à niveaux multiples.

Les mêmes questions ne se trouvaient pas dans chaque questionnaire parce que les trois groupes de participants n'étaient pas nécessairement au courant de tous les aspects des classes à niveaux multiples. À titre d'exemple, comme les parents ne participent habituellement pas à la sélection des élèves des classes à niveaux multiples, aucune question à ce sujet ne leur a été posée. De la même façon, comme les directrices ne connaissent pas toujours les stratégies qu'appliquent les enseignants pour répondre aux besoins des classes d'immersion française à niveaux multiples, aucune question qui y a trait ne figurait dans leur questionnaire.

Le questionnaire des parents (voir Annexe D) a été écrit en anglais puisqu'il s'agit, pour le programme d'immersion française, de la langue de communication entre

les écoles et les parents. Des six questions d'information qu'il comprenait, deux portaient sur les langues parlées par leurs enfants. D'autres questions à réponses courtes portaient sur la motivation des élèves et leur attitude à l'égard de l'école, sur leurs expériences des classes à niveaux multiples, sur l'opinion qu'ils avaient de ces classes et des stratégies appliquées par les enseignants pour satisfaire aux attentes du curriculum.

Le questionnaire des enseignants (voir Annexe E) a été rédigé en français parce que tous les enseignants d'immersion peuvent communiquer en français. Les questions d'information portaient sur: la formation de l'enseignant, son expérience des classes à niveaux multiples, les ressources dont il dispose, l'organisation des classes et le processus de sélection des enseignants et des élèves susceptibles de faire partie de telles classes.

Pour terminer, le questionnaire destiné aux directrices d'école (voir Annexe F) comportait des questions, rédigées en anglais, portant sur les mêmes thèmes que celui des parents et des enseignants et deux autres questions ayant trait à la sélection des élèves pour former des classes à niveaux multiples et à la sélection des enseignants.

### *Procédure*

Afin de mener à bien ce projet, la chercheuse a soumis une demande d'approbation déontologique au comité d'éthique de la recherche de son université en décembre 2006. Elle a remis une deuxième demande d'approbation déontologique au comité de recherche du conseil scolaire qui avait été sélectionné pour cette étude en janvier 2007. Ces approbations permettaient le recrutement des participants en milieu scolaire. Tel que mentionné précédemment, cette étude n'a pu être menée auprès du conseil scolaire choisi car il faisait déjà l'objet d'une recherche portant sur les programmes d'immersion française et préférait ne pas recueillir de l'information auprès

de la même population à deux reprises au cours de la même année scolaire. Par conséquent, seule l'approbation du comité d'éthique de la recherche de l'université de la chercheuse s'est avérée nécessaire.

Parce que les autres conseils scolaires de la région de la chercheuse n'offrent pas de programmes d'immersion française précoce, comme cela a été mentionné précédemment, le recrutement des participants pour cette étude a été fait par l'intermédiaire d'annonces sur des sites internet ciblés. La recherche a été effectuée pendant le troisième semestre de l'année scolaire 2006 - 2007 (de la fin avril à la fin juin 2007), afin que les élèves, familiarisés avec les routines de la classe, soient bien connus des enseignants. De plus, les parents, les enseignants et les directrices d'école dont l'expérience d'une classe à niveaux multiples se vivait au cours de l'année scolaire 2006-2007 auraient eu suffisamment de temps après le deuxième bulletin de l'année scolaire pour évaluer le progrès des élèves.

Après l'obtention de l'approbation finale de l'université en mai 2007, quatre sites d'éducation canadiens qui s'intéressaient à ce genre d'études ont accepté d'afficher une annonce de recrutement spécifiant que cette recherche serait menée en mai et juin 2007. Les annonces demandaient aux personnes intéressées de communiquer avec la chercheuse par courrier électronique. Après qu'un courrier électronique manifestant l'intérêt a été reçu, la chercheuse a envoyé la lettre d'information de l'étude (Annexe B) ainsi que le formulaire de consentement pour la recherche (Annexe C) par la voie de communication choisie par le participant (le courrier électronique ou la poste dans une enveloppe-réponse affranchie).

Les formulaires signés ont été renvoyés à la chercheuse par la poste, par télécopieur et par courrier électronique (balayeur optique). Dès la réception d'un formulaire, la chercheuse envoyait un questionnaire au participant. Afin de protéger l'identité du participant dans l'analyse des données, chaque questionnaire portait un code, qui identifiait le participant comme membre d'un groupe, soit parents (P1, P2, etc.), enseignants (E1, E2, etc.) ou directrices (D1, D2, etc.). Les chiffres contenus dans les codes ne correspondent pas au nombre de participants parce que quelques-uns, à qui un code avait été assigné, n'ont jamais renvoyé leur questionnaire.

La première date butoir de l'étude a été reportée du 31 mai au 21 juin 2007; la rédaction des bulletins scolaires du troisième semestre laissait trop peu de temps de réponse aux participants des groupes d'enseignants et de directrices. Ce changement a permis à ces participants de réfléchir aisément à leur expérience des classes à niveaux multiples, sans subir la pression de la fin de l'année scolaire. Si les participants n'avaient pas renvoyé leur formulaire de consentement ou leur questionnaire dans le délai prescrit, un rappel de la date limite de l'étude leur était envoyé par courriel. Notons que parmi les 42 personnes qui souhaitaient participer à l'étude, 36 ont remis leurs questionnaires, soit un taux de participation de 86 %.

#### *Analyse des données*

Ce modèle mixte de la recherche a produit des données qualitatives et quantitatives. L'analyse des données qualitatives s'est fait en quatre étapes: une codification des données, une synthèse des données, une interprétation des données et une présentation des données. Les données quantitatives, issues des quatre questions utilisant l'échelle Likert, étaient ordinales. Par conséquent, ces données ont été regroupées en

tableaux afin de démontrer le pourcentage de chaque groupe qui partageait les mêmes perceptions de l'apprentissage dans une classe à niveaux multiples d'immersion française à l'élémentaire.

On a procédé à une comparaison intra-groupe afin de démontrer les différences ou les similitudes entre les réponses des participants d'un même groupe. La comparaison intra-groupe a favorisé une meilleure analyse des réponses aux questions qui ne se trouvaient pas dans tous les questionnaires (parents, enseignants ou directrices d'école). Les questions qui figuraient sur deux ou trois des questionnaires ont fait l'objet d'une comparaison intergroupe. Parmi les réponses comparées des trois groupes, les questions portaient: sur la réussite scolaire, sur les habiletés psycho-sociales, sur l'apprentissage du FLS et sur les forces et les faiblesses des classes à niveaux multiples. Parmi les réponses comparées entre deux des trois groupes, les questions portaient: sur les ressources pour les classes à niveaux multiples, sur les stratégies appliquées par les enseignants, sur le choix des élèves, sur le choix des enseignants ainsi que sur la formation des enseignants et des directrices d'école.

On a procédé au recodage des données après un délai d'un mois afin de contrôler le point de vue de la chercheuse. Toutes les réponses aux questions qualitatives ont été relues afin de vérifier la justesse du calcul des pourcentages et l'exactitude des graphiques. De plus, la chercheuse a relu toutes les réponses aux questions à réponses courtes - discutées dans le chapitre des résultats de la présente étude - afin de s'assurer que les thèmes énumérés représentaient adéquatement les perceptions des participants.

Afin de montrer les différences et les similitudes entre les réponses aux questions qualitatives, l'étape de la synthèse des données propose un résumé de ces réponses. Elle

comprend également une liste des thèmes communs énumérés par la chercheuse durant la codification des réponses aux questions à réponses courtes.

En ce qui trait à l'interprétation des données, les réponses communes écrites par plusieurs participants ont été résumées. De même, une interprétation des raisons pour lesquelles les participants avaient soit une perception positive soit une négative des classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire est proposée, suivant les questions à réponses courtes des participants. Cette interprétation décrit les expériences que les participants ont eues des classes d'immersion française à niveaux multiples et explique les raisons qui justifient leur perception de ces classes.

Les graphiques à bandes sont employés pour présenter les données selon le nombre de participants appartenant à chaque groupe qui ont fourni la même réponse aux questions quantitatives. Dans cette thèse, les pourcentages servent à démontrer le nombre de participants de chaque groupe qui partageaient les mêmes perceptions. De plus, une liste des forces et une liste des faiblesses des classes à niveaux multiples, telles que perçues par les différents intervenants, permet de résumer les réponses communes relevées par la codification des données qualitatives.

### *Rigueur méthodologique*

Au centre du débat portant sur les critères essentiels au renforcement de la qualité scientifique d'une recherche, il existe plusieurs opinions. En 2006, Paquay, Crahay et De Ketele ont publié un recueil d'articles rédigés par des professeurs des sciences de l'éducation au sujet des critères de scientificité essentiels. Si ces chercheurs ont énuméré plusieurs critères pouvant servir à renforcer la qualité scientifique de la recherche, ils ne parvenaient pas à se mettre d'accord au sujet des critères jugés essentiels. Parmi les

critères proposés, nommons : la validité (interne et externe), la fiabilité, la généralisabilité, la transparence/la clarté, le caractère hypothétique des énoncés, l'attitude de doute, d'écoute et d'ouverture, la fidélité, la pertinence, la critique et la triangulation. Dans la conclusion de ce recueil, De Ketele et Maroy (2006) constatent que trois critères suffisent à assurer la scientificité de toute recherche. Selon eux, il s'agit de la pertinence, de la validité et de la fiabilité. Ces trois critères serviront à assurer la rigueur méthodologique de cette recherche.

*Pertinence.* Dans leur conclusion, De Ketele et Maroy (2006) constatent qu'il faut tenir compte de la pertinence sociale - soit la « production de connaissances utiles à tels types d'acteurs du terrain “ ici et maintenant ” » (p.238) - d'une étude et de sa pertinence scientifique. Afin de s'assurer de la pertinence de cette étude par rapport à tous les acteurs du milieu scolaire que constitue l'école élémentaire, la chercheuse a recueilli des données de trois groupes de participants différents (les parents, les enseignants et les directrices) qui interagissent tous ensemble au sein de cet environnement. Tel qu'expliqué précédemment, les élèves n'ont pas fait l'objet de cette étude parce que des élèves du niveau primaire, âgés de quatre à neuf ans, auraient vraisemblablement éprouvés certaines difficultés à rédiger leurs réponses aux questions à réponses courtes conçues pour l'analyse des données de cette étude.

La pertinence sociale de cette étude s'est avérée évidente. En effet, avant de procéder au recrutement des enseignants pour répondre aux questionnaires, la chercheuse a communiqué avec le syndicat des enseignants de sa province, lequel lui a appris que la situation des classes à niveaux multiples était trop controversée pour que le syndicat puisse aider au recrutement des participants relativement à cette étude.

Tout comme la pertinence sociale, la pertinence scientifique a été mise en vigueur durant la collecte des données de cette étude. Les chercheurs De Ketele et Maroy (2006) ont défini la pertinence scientifique comme étant la « production de connaissances utiles pour la communauté de chercheurs » (p.238). Malgré le fait que les classes d'immersion française à niveaux multiples sont un phénomène répandu au Canada, aucune recherche ne porte sur le sujet.

Tel que mentionné dans le deuxième chapitre, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario a rapporté qu'en 2002 un quart (25 %) des élèves ontariens à l'élémentaire fréquentaient une classe à niveaux multiples. Basé sur les statistiques de 2002, on peut estimer que pendant l'année scolaire 2003-2004, environ 30 000 élèves ontariens fréquentaient des classes d'immersion française à niveaux multiples. Les inquiétudes exprimées par le syndicat et les expériences vécues par certains participants du projet montrent qu'afin de répondre aux besoins sociaux et scientifiques des acteurs du milieu, un tel domaine requiert davantage de recherches.

*Validité.* Afin de s'assurer de la validité d'une recherche, De Ketele et Maroy (2006) conseillent au chercheur de se poser la question suivante : « *ce que je fais réellement correspond-il bien à ce que je déclare faire?* » (p.239). Ils nomment trois composantes clés de la validité, soit la validation de la cueillette et du traitement des informations, la validation des concepts et la validation des conclusions.

Pour la validation de la cueillette et du traitement de l'information, la chercheuse soucieuse de s'assurer que les questionnaires permettaient de recueillir l'information souhaitée, a conduit une étude pilote auprès d'un parent et d'une enseignante. Si le questionnaire des directrices d'école ne l'a pas été, c'est que les questionnaires des

parents et des enseignants portaient sur le même type de questions et la chercheuse était satisfaite des deux premiers tests. De plus, les trois questionnaires ont été approuvés par le comité de déontologie de l'université de la chercheuse. La validation du traitement de l'information a été effectuée par la triangulation des sources de données (parents, enseignants et directrices), de la méthode (un questionnaire pour chaque source de données) et des types de données (quantitatives pour les questions suivant l'échelle Likert et qualitatives pour les questions à réponses courtes).

Les concepts de cette étude ont été définis dans le but de répondre à la validation conceptuelle. Les concepts clés de la question de recherche de cette étude comprenaient : les perceptions, les classes à niveaux multiples, le programme d'immersion française et l'école élémentaire. Le concept de la perception a été défini par Norwich (1993) et Matlin (1983) dans la recension des écrits présentée au chapitre deux. Norwich (1993) a défini la perception comme étant un choix parmi d'autres, basé sur les expériences et les souvenirs de l'intervenant tandis que Matlin (1983) a constaté que la perception est influencée par nos besoins et nos désirs et qu'elle influe sur la motivation. Le terme « classes à niveaux multiples », défini dans l'introduction de cette thèse, a été choisi pour décrire les classes regroupant des élèves de différents niveaux scolaires parce qu'il s'agit du terme couramment utilisé dans la province où oeuvre la chercheuse. Les définitions de l'immersion française et des autres programmes de langue française proviennent des documents du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Au palier élémentaire, les élèves d'un programme d'immersion française se voient offrir, en plus d'une période de français, au moins deux autres matières dispensées en français chaque jour. Dans cette

étude, le terme « école élémentaire » sert à désigner les écoles constituées d'élèves de la maternelle (les enfants de quatre ans) jusqu'à la 6<sup>e</sup> année (les enfants de 12 ans).

En ce qui trait à la validité des conclusions de cette recherche, la chercheuse reconnaît le fait que les résultats de cette étude ne sont ni généralisables ni transférables à une grande partie de la population des classes d'immersion française à niveaux multiples. Dans un domaine qui fait l'objet de peu de recherches, cette étude sert plutôt à susciter l'intérêt au regard des classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire. Par conséquent, les expériences et les perceptions des participants de cette étude, soit des parents et des enseignants de plusieurs régions du Canada, ainsi que celles des directrices de l'Ontario, vont favoriser une meilleure compréhension du phénomène des classes à niveaux multiples.

Notons également que les participants à cette étude - essentiellement des personnes qui avaient accès à internet - se sont portés volontaires sans récompenses; ils étaient donc motivés à partager leurs perceptions avec la chercheuse. Tel que mentionné, les questionnaires étaient rédigés en français ou en anglais. Par conséquent, les participants devraient être capables de répondre soit en français soit en anglais. Des 19 parents qui ont répondu au questionnaire, tous ont indiqué qu'ils parlaient anglais à la maison avec leurs enfants. Considérant ces contraintes, la chercheuse présuppose que les participants s'intéressaient au programme d'immersion française et qu'ils connaissaient déjà des classes à niveaux multiples.

*Fiabilité.* Selon De Ketele et Maroy (2006), une recherche est fiable si « les produits sont indépendants de celui qui a mené la recherche et auraient donc pu être le fait d'autres chercheurs » (p.245). Suivant les composantes de la validité, De Ketele et

Maroy proposent trois composantes clés de la fiabilité soit la conceptualisation, le recueil et le traitement de l'information, et l'énoncé des conclusions.

Afin d'éviter des problèmes relatifs à la conceptualisation, les concepts clés de l'étude (les perceptions, les classes à niveaux multiples, le programme d'immersion française et l'école élémentaire) ont été soigneusement définis dans l'introduction (Chapitre 1) et la recension des écrits (Chapitre 2), tel que cela a été décrit dans la section de la validité. La chercheuse reconnaît le fait que si cette étude était menée ailleurs, les chercheurs pourraient utiliser une terminologie différente de la sienne. Dans le but d'éviter la confusion des termes, la chercheuse a défini plusieurs termes de utilisés pour décrire les classes à niveaux multiples et a précisé ce que ces termes représentaient dans le contexte de cette étude. De plus, tous les programmes de FLS de l'Ontario ont été décrits (le français de base, le français enrichi et l'immersion française). En décrivant l'école élémentaire et les niveaux des élèves, la chercheuse a clarifié la progression scolaire de l'Ontario en ce qui trait à l'âge des enfants (p. ex.: la maternelle/l'âge de quatre ans - à la 6<sup>e</sup> année/l'âge de 12 ans).

Dans le cadre de cette étude, la fiabilité de la cueillette et du traitement de l'information a été effectuée par le recodage des données. En ce qui concerne le troisième aspect de la fiabilité, l'énonciation des conclusions, la chercheuse reconnaît son influence comme enseignante d'immersion française à l'élémentaire. Dans la recherche qualitative en éducation, Poisson (1990) a constaté que « la subjectivité du chercheur ne doit pas être considérée comme un handicap. Il s'agit plutôt d'un avantage... » (p.18). Le fait que la chercheuse a été enseignante d'une classe d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire fut un avantage parce qu'elle pouvait mieux comprendre la

terminologie utilisée par les participants, mieux identifier les thèmes communs dans les réponses des questionnaires et mieux interpréter les sous-entendus des participants. De plus, la chercheuse, étant elle-même au fait des défis à relever, pouvait résumer adéquatement les recommandations faites par les participants visant à améliorer la situation des classes d'immersion française à niveaux multiples.

Ce chapitre a servi à décrire l'approche méthodologique de la présente étude, les participants, les instruments, la procédure de la recherche, l'analyse des données et la rigueur méthodologique. Le prochain chapitre présentera les résultats de l'étude. Les réponses aux questions quantitatives de l'échelle Likert à cinq niveaux seront illustrées dans les tableaux et les réponses aux questions qualitatives à réponses courtes seront rédigées et interprétées.

## Chapitre 5: Résultats

Le présent chapitre exposera les perceptions qu'entretiennent les parents, les enseignants et les directrices d'école à l'égard des classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire. Les réponses fournies par les trois groupes de participants seront comparées afin de dégager les différences et les similitudes de leurs perceptions.

Avant d'aborder les réponses aux questionnaires et d'analyser les résultats, rappelons les divers éléments du contexte de cette étude. Premièrement, les parents et les enseignants qui ont répondu aux questionnaires provenaient de différentes régions du Canada; les directrices provenaient uniquement de l'Ontario.

Deuxièmement, les classes à niveaux multiples qui servent de point de référence aux réponses des participants ont été créées pour différentes raisons, notamment par nécessité, afin de répondre à la sous-population ou à la surpopulation des classes. Par exemple, comme l'enseignant E2<sup>6</sup> l'a expliqué, dans sa classe de 4<sup>e</sup>/5<sup>e</sup> année, les élèves de 4<sup>e</sup> année étaient « les seuls 4<sup>e</sup> de l'école », on peut conclure que cette classe à niveaux multiples a été créée en raison de la sous-population des élèves de ce niveau. De même, la directrice D7 a expliqué que la décision du gouvernement de l'Ontario de limiter les classes au cycle primaire à 20 élèves a entraîné une surpopulation des classes et la création de plusieurs classes à niveaux multiples. Si la sous-population ou la surpopulation des classes sont des raisons administratives qui sous-tendent la création de classes à niveaux multiples, certaines écoles créent de telles classes pour des raisons

---

<sup>6</sup> Tel que mentionné dans la partie portant sur la méthodologie, dans le cadre de cette étude, les parents sont représentés par la lettre « P » et un numéro de 1 à 20 (p.ex.: P6). Les enseignantes sont représentées par la lettre « E » et un numéro de 1 à 12 (p.ex.: E2) et les directrices, par la lettre « D » et un numéro de 1 à 10 (p.ex.: D10). Ces codes seront utilisés afin de rapporter les propos des participants.

pédagogiques. À titre d'exemple, la directrice D5 a expliqué qu'elle a choisi de créer trois classes à niveaux multiples de 7<sup>e</sup>/8<sup>e</sup> année dans son école afin de faciliter la planification des enseignants. Au lieu d'avoir une classe de 7<sup>e</sup> année, une de 8<sup>e</sup> et une de 7<sup>e</sup>/8<sup>e</sup>, la directrice D5 a créé trois classes de 7<sup>e</sup>/8<sup>e</sup> pour que les enseignants puissent faire leur planification ensemble.

Troisièmement, la volonté des parents, des enseignants et des directrices d'école n'est pas toujours un facteur influant quant à la création des classes à niveaux multiples. En d'autres mots, un parent a rarement le choix de placer son enfant dans une classe à niveaux multiples ou de le retirer d'une telle classe. Un enseignant ne peut pas toujours choisir les classes auxquelles il veut enseigner et une directrice d'école peut être forcée de créer ou de ne pas créer une classe à niveaux multiples. La décision est souvent prise par le conseil scolaire de la région, suivant la formule de financement créée par le ministère d'Éducation de la province. À titre d'exemple, à l'école élémentaire où la chercheuse enseigne, les élèves qui passaient du jardin en immersion précoce (âgés de cinq ans) à la 1<sup>re</sup> année (âgés de six ans) étaient trop nombreux pour que la création de deux classes de 1<sup>re</sup> année respecte la limite prescrite par le conseil scolaire, suivant le nombre d'élèves par classe. Selon la formule du conseil scolaire, le nombre d'élèves dans une classe de niveau primaire (âgés de quatre à neuf ans) ne devait pas dépasser 20. Afin de suivre cette directive, il a fallu créer deux classes de 1<sup>re</sup> année comptant 20 élèves chacune et une classe de 1<sup>e</sup>/2<sup>e</sup> année, constituée de quatre élèves de 1<sup>re</sup> année et de 15 élèves de 2<sup>e</sup> année. Comme le conseil scolaire ne permettait pas aux directions de créer une classe qui comptait moins de quatre élèves dans l'un des niveaux de la classe à niveaux multiples, il a fallu choisir quatre élèves susceptibles d'assimiler rapidement le

vocabulaire français et de coopérer au sein d'un groupe d'élèves de 2<sup>e</sup> année. Même si la préférence des enseignants concernés allait vers la création de deux classes de 1<sup>re</sup> année comptant 22 élèves chacune, le conseil scolaire ne l'a pas permis. Le fait que les classes à niveaux multiples soient créées par nécessité, et non par choix, est un facteur qui influe sur les perceptions des participants et leurs réponses aux questionnaires.

Les paragraphes suivants résument les réponses fournies tant aux questions de l'échelle Likert - décrites à l'aide de tableaux et de graphiques - qu'aux questions à réponses courtes. Toutes les réponses sont divisées en trois sections (une section par groupe de participants); des sous-titres résument les questions (p.ex.: le choix des élèves). Tel que mentionné dans le chapitre portant sur la méthodologie, les questionnaires des trois groupes de participants ne comportent pas tous les mêmes questions.

#### *Perceptions des parents*

Les parents qui ont participé à cette étude provenaient de différentes régions du Canada. Par conséquent, leurs enfants ont vécu des expériences très différentes dans des classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire. Tel que mentionné précédemment, le programme d'immersion française offre divers programmes. Dans le cadre de cette étude, les parents dont les enfants ont fait partie d'un programme d'immersion précoce dès l'âge de cinq ou six ans s'élèvent à 68 % ; un seul parent rapporte que son enfant a fait partie d'un programme d'immersion moyenne en 4<sup>e</sup> année et cinq parents (26 %) n'ont pas spécifié le programme auquel participaient leurs enfants. Parmi les parents participants, trois (16 %) n'avaient vécu qu'une expérience des classes à niveaux multiples tandis que 16 (84 %) avaient vécu au moins deux expériences de telles classes. Considérant la variété des expériences vécues par les enfants, les parents

ont tous des perceptions différentes des classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire.

Les perceptions des parents envers les classes à niveaux multiples variaient de « terrible » (P13) à « idéal situation » (P6). Parmi les 19 parents qui ont participé au projet, 89 % (17/19) ont rapporté que leurs enfants faisaient preuve d'une attitude positive envers l'école. Trois parents (16 %) ont répondu que leurs enfants éprouvaient des difficultés à l'école; un facteur qui pourrait influencer sur la perception des parents envers ces classes. De tous les parents, trois (16 %) ont qualifié de négative l'expérience vécue par leurs enfants dans les classes à niveaux multiples tandis que six (32 %) l'ont qualifié de positive. Quatre parents (21 %) ont répondu que le succès des classes à niveaux multiples dépend de l'enseignant et des facteurs énumérés ci-dessous.

Certains facteurs ont influencé les perceptions des parents soit: l'organisation de l'enseignant, le nombre d'élèves dans chacun des niveaux de la classe, le nombre d'années passées par l'enfant dans une classe à niveaux multiples et le niveau de l'enfant dans la classe - inférieur ou supérieur. De tous les parents participants, six (32 %) ont rapporté que leurs enfants faisaient partie du niveau inférieur tandis que quatre (21 %) ont rapporté que leurs enfants faisaient partie du niveau supérieur d'une classe à niveaux multiples. Parmi les 19 parents, six (32 %) ont répondu que leurs enfants ont autant fait partie des niveaux inférieurs que supérieurs des classes à niveaux multiples. Trois familles (16 %) n'ont pas spécifié le niveau de leurs enfants dans les classes à niveaux multiples.

### Résultats quantitatifs

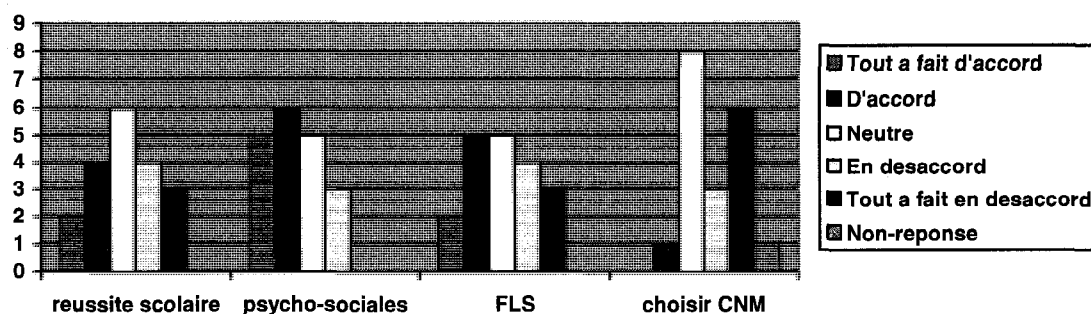
Les réponses quantitatives, obtenues par l'intermédiaire des questions de l'échelle Likert (Tableau 1), ainsi que le graphique ci-dessous (Figure 1) démontrent la variété des perceptions des parents au regard des quatre questions portant sur la réussite scolaire, les habiletés psycho-sociales, l'apprentissage du FLS et le choix des classes à niveaux multiples. Pour chacune des questions figurant dans le Tableau 1, est indiqué le nombre de parents correspondant à la réponse choisie par chacun (l'échelle Likert); y figure également le nombre de parents qui n'ont pas répondu à la question. L'échelle Likert de cette étude proposait cinq choix : tout à fait d'accord (strongly agree), d'accord (agree), neutre (neutral), en désaccord (disagree somewhat) et tout à fait en désaccord (strongly disagree). Les réponses des parents démontrent à quel point ils étaient « d'accord » avec les questions 7 à 10.

	Strongly agree	Agree somewhat	Neutral	Disagree somewhat	Strongly disagree	No answer
7. Multigrade classes positively affect students' academic performance.	2	4	6	4	3	0
8. Multigrade classes positively affect the development of students' social skills.	5	6	5	3	0	0
9. Multigrade classes positively affect the learning of French as a second language.	2	5	5	4	3	0
10. I would like my child placed in a French immersion multigrade class.	0	1	8	3	6	1

**Tableau 1** Réponses des parents aux questions de l'échelle Likert

La figure 1 est une représentation graphique des réponses du Tableau 1. Les cinq premières bandes illustrent les choix de l'échelle Likert aux questions 7 à 10 du

questionnaire des parents. La sixième bande (non-réponse) correspond au nombre de parents qui n'ont pas répondu à ces questions. Dans la légende figure les couleurs qui correspondent aux choix, et les titres - « réussite scolaire », « psycho-sociales », « FLS » et « choisir CNM »<sup>7</sup> qui correspondent au sujet des questions 7 à 10. Plusieurs des choix proposés aux parents relativement à ces questions n'ont pas été retenus; ces choix sont représentés par des zéros dans le Tableau 1. Dans la Figure 1, les zéros ne sont indiqués par aucune bande colorée. À la suite de la Figure 1, se trouve un résumé des réponses données aux questions 7 à 10.



**Figure 1** Graphique des réponses des parents aux questions de l'échelle Likert

*Réussite scolaire.* Les réponses des parents aux questions de l'échelle Likert sont très variées. La question 7 indique que les opinions des parents sont divisées. Des 19 parents qui ont répondu au questionnaire, 32 % (6/19) croyaient que les classes à niveaux multiples ont un effet positif sur la réussite scolaire, tandis que pour 37 % (7/19), elles ont un effet négatif; 32 % (6/19) des parents n'avaient pas d'opinion à ce sujet.

*Effets psycho-sociaux.* À la question 8 portant sur les habiletés psycho-sociales, la plupart des parents (58 % ou 11/19) ont répondu que les classes à niveaux multiples ont un effet positif. De tous les parents, 58 % (11/19) ont affirmé être « tout à fait

<sup>7</sup> Il est à noter que l'acronyme « CNM » représente les classes à niveaux multiples.

d'accord » ou « d'accord » avec cette constatation, tandis que 26 % (5/19) des parents n'avaient pas d'opinion à ce sujet. Trois parents (16 %) étaient « en désaccord » avec le constat de la question 8, soit : les classes à niveaux multiples à l'élémentaire ont un effet positif sur le développement des habiletés psycho-sociales des élèves.

*Français langue seconde.* À la question 9 portant sur l'effet des classes à niveaux multiples sur l'apprentissage du FLS, la perception des parents diverge. En effet, selon 37 % des parents (7/19) l'effet serait positif, tandis que pour 37 % (7/19) il serait négatif. Cinq parents (26 %) n'avaient pas d'opinion à ce sujet.

*Choix de classes à niveaux multiples.* Une des deux questions à propos de laquelle l'opinion des parents converge est la question 10, portant sur la sélection des élèves. En effet, pour 47 % des parents (9/19) qui refusaient que leurs enfants fréquentent une classe à niveaux multiples, un seul y consentait et 42 % des parents (8/19) n'avaient pas d'opinion à ce sujet. Les parents qui se sont dits « neutres » ont expliqué dans leurs réponses écrites que leur préférence allait plutôt vers la compétence de l'enseignant. Un parent n'a pas répondu à cette question.

### *Résultats qualitatifs*

Tels que décrits, les questionnaires envoyés aux participants comportaient des questions quantitatives et des questions qualitatives à réponses courtes. Les questions à réponses courtes ont permis aux participants de décrire leurs perceptions des classes d'immersion française à niveaux multiples, en se basant sur l'expérience qu'ils en avaient faite. Dans la section suivante, les réponses des parents aux questions portant sur les stratégies des enseignants et sur les forces et les faiblesses des classes à niveaux multiples, de même que leurs commentaires, seront présentés.

*Stratégies des enseignants.* Selon les réponses qu'ont fournies les parents à la question 6, les enseignants appliquent diverses stratégies pour répondre aux besoins de tous les élèves fréquentant une classe à niveaux multiples. D'après leurs visites en classe, les travaux de leurs enfants et les commentaires de leurs enfants, les parents ont énuméré les stratégies suivantes : le travail indépendant (P1) avec des leçons séparées, les leçons communes (P3) avec des attentes différentes (P11), le travail avec d'autres classes (P3) et le choix de curriculum (P9). Premièrement, huit parents (42 %) ont expliqué que l'enseignant travaille avec un seul niveau scolaire à la fois (p. ex.: les élèves de 2<sup>e</sup> année) et que les élèves de l'autre niveau travaillent seuls pendant ce temps. Deuxièmement, sept parents (37 %) ont observé que l'enseignant prépare une seule leçon pour tous les niveaux, mais planifie des activités et des attentes différentes pour chacun. Troisièmement, deux parents (11 %) ont rapporté que leurs enfants sortent de leurs classes à niveaux multiples pour travailler avec leurs pairs d'une classe à niveau simple afin d'assister aux leçons de leur niveau concernant certains sujets. Finalement, quatre parents (21 %) ont observé que pour certains sujets où les curricula des niveaux ne sont pas reliés (p.ex.: les sciences), l'enseignant choisit un des niveaux du curriculum et l'enseigne à toute la classe au lieu d'enseigner le curriculum de chaque niveau.

*Forces des classes à niveaux multiples.* Les parents ont tous répondu aux questions ayant trait aux forces et aux faiblesses des classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire. Certains participants ont fait référence aux forces scolaires et psycho-sociales des classes à niveaux multiples ainsi qu'à quelques forces d'aspect économique et linguistique.

Deux parents n'ont nommé aucune force. Selon le parent P17, les classes à niveaux multiples comportent "very few strengths" et le parent P19 admettait ceci "I personally don't see the value". Tous les autres parents ont énuméré au moins une force des classes à niveaux multiples, soit d'aspect scolaire ou psycho-social. Les réponses au sujet des forces au niveau scolaire variaient de "bright kids in the lower grade [are] exposed to some of the higher level discussion and more advanced French language" (P18) à "older children can learn more if they are given a chance to help the younger grade" (P15). Les classes à niveaux multiples présentent l'avantage pour les élèves du niveau inférieur de s'initier au travail du niveau plus élevé (P3) et pour les élèves du niveau supérieur de renforcer leurs compréhensions des concepts difficiles (P5). De plus, les classes à niveaux multiples permettent de regrouper les élèves par habileté, peu importe leur niveau scolaire (P16). Selon le parent P13, les classes à niveaux multiples permettent aux élèves plus faibles du niveau scolaire supérieur d'avancer avec leurs pairs du même âge sans se sentir « stupide » parce qu'ils sont regroupés avec des élèves du niveau inférieur. Quelques parents ont observé que les élèves peuvent endosser différents rôles et qu'ils apprennent à interagir avec des élèves de différents âges (P11), dotés d'habiletés diverses (P10). À ce sujet, ils ont fait mention de termes comme "role models" (P12), "peer helpers" (P14) ou "peer-teach[ers]" (P11). Quatre parents ont ajouté que le succès des classes à niveaux multiples dépend de l'enseignant (P1, P7, P9, P12). D'un point de vue économique, un parent a ajouté que les classes à niveaux multiples peuvent aussi aider à la survie de certains programmes d'immersion française: "allow a school or program to continue the immersion offering at lower enrollment levels" (P4).

*Faiblesses des classes à niveaux multiples.* Bien que la plupart des parents aient énuméré des forces des classes à niveaux multiples, ils ont également relevé des faiblesses. Parmi les réponses des trois groupes de participants (les parents, les enseignants et les directrices d'école), les perceptions les plus négatives des classes à niveaux multiples provenaient des parents. Selon les réponses, le curriculum serait la faiblesse majeure des classes d'immersion française à niveaux multiples.

À ce sujet, 37 % des parents ont répondu que le curriculum est une faiblesse de telles classes. Les parents croient que dans une classe à niveaux multiples, on consacre moins de temps à l'apprentissage relatif à chaque niveau (P18) et que les élèves d'un niveau ne disposent pas suffisamment de temps pour poser des questions de clarification avant que l'enseignant ne travaille avec l'autre niveau (P20). Les parents ont noté que les enseignants travaillent souvent avec un seul niveau à la fois; les élèves font donc moins de travail, en fin de compte, avec l'enseignant (P15). De plus, la matière peut être répétitive pour les élèves des niveaux supérieurs des classes à niveaux multiples (P18). Les parents ont rapporté que les curricula des niveaux consécutifs sont souvent très différents, il est donc parfois difficile de répondre à toutes les attentes de chacun des niveaux du curriculum (P4).

Les parents s'inquiètent autant des élèves aux niveaux supérieurs que de ceux qui font partie des niveaux inférieurs des classes à niveaux multiples. Selon leur expérience, les parents ont remarqué que les classes à niveaux multiples posaient peu de défi aux élèves des niveaux supérieurs ou que les enseignants ont tendance à enseigner davantage aux élèves de niveau supérieur nuisant ainsi aux élèves faibles des niveaux inférieurs (P7). Quelques parents se sont plaints du fait que le niveau de français dans la classe est

soit trop élevé ou trop faible (P17) et que le faible niveau des élèves de niveau inférieur peut limiter tant le progrès des élèves de niveau supérieur que ceci des élèves de niveau inférieur (P4).

Les inquiétudes des parents touchent tant les aspects scolaires que psychosociaux. Les parents des élèves des classes à niveaux multiples croient que leurs enfants sont séparés de leurs amis du même niveau scolaire (P4) et qu'ils ont donc moins de pairs avec qui développer des amitiés (P13). De plus, selon le même parent (P13), les classes à niveaux multiples peuvent entraîner des difficultés psycho-sociales entre les élèves plus mûrs du niveau supérieur et les élèves du niveau inférieur qui manquent de maturité.

Les parents s'inquiètent de la somme de travail que les classes à niveaux multiples requièrent de la part des enseignants. Ils croient que l'enseignant est soumis à trop de pression (P18), qu'il a plus de travail que dans une classe à niveau simple (P14) et que les enseignants d'une classe à niveaux multiples doivent travailler davantage que les enseignants des classes à niveaux simples pour produire les mêmes résultats (P4). Les parents savent que les classes à niveaux multiples sont plus souvent créées pour pallier un manque de ressources et rarement pour des raisons pédagogiques (P2). Le parent P9 a expliqué que les classes à niveaux multiples ne sont pas perçues comme un environnement favorable à l'apprentissage et que les parents en retirent souvent leurs enfants pour les envoyer, non pas en immersion française mais dans des classes régulières d'anglais à niveaux simples.

*Commentaires.* À la fin du questionnaire, les parents avaient l'occasion d'ajouter des commentaires au sujet des classes à niveaux multiples. Deux des parents (11 %) ont commenté la création des classes à niveaux multiples, spécifiant qu'elles sont formées en

fonction du nombre d'élèves ou du manque d'enseignants certifiés (P7) et qu'elles ne représentent pas une méthode d'enseignement privilégiée (P17). Quatre parents (21 %) ont ajouté des commentaires au sujet des enseignants. Un parent croyait que les enseignants avaient de la difficulté en raison des classes à niveaux multiples (P13) et un autre a répondu que les enseignants travaillent trop et sont insuffisamment formés pour enseigner dans une telle classe (P18). Deux autres parents ont réaffirmé qu'un « bon » enseignant est le facteur qui déterminera le succès d'une classe à niveaux multiples (P12, P20).

Par ailleurs, quatre parents (21 %) ont fait des suggestions pour améliorer des classes à niveaux multiples. Le parent P1 a répondu que si une école offre un programme d'immersion française, le français devrait être une langue de communication à l'école afin de le valoriser. Selon le parent P2, les résultats aux tests standardisés d'OQRE pour les classes à niveaux multiples devraient être comparées à ceux des classes simples et publiés; les opinions des directrices d'école, des enseignants et des élèves à l'égard des classes à niveaux multiples devraient être communiquées aux parents. Le parent P12 a ajouté que les classes à niveaux multiples devraient compter moins d'élèves que les classes à niveau simple. Selon le parent P17, les classes à niveaux multiples requièrent des enseignants bien formés et des stratégies d'enseignement variées; de plus les enseignants et les directrices d'école devraient faire savoir aux parents qu'ils procèdent à la création de classes à niveaux multiples et les parents devraient faire partie du processus.

### *Perceptions des enseignants*

Avant d'analyser les réponses des enseignants, rappelons que ceux qui ont répondu aux questionnaires provenaient de différentes régions du Canada et ont tous vécu des expériences différentes dans les classes d'immersion française à niveaux multiples. Les questions d'information (questions 1 à 3) aident à mieux situer ces participants.

Les réponses aux questions 1 à 3 ont permis de savoir où les enseignants qui ont participé à cette étude ont fait leurs études. Des dix enseignants, neuf (90 %) ont étudié au Canada; un a étudié dans un programme d'éducation de trois ans en Écosse. La moitié des enseignants (50 %) se sont inscrits à un programme d'éducation d'un an après avoir terminé un baccalauréat dans un autre domaine. Trois enseignants (30 %) ont été admis au programme d'éducation en Ontario (un an) et deux enseignants (20 %) à celui de la Colombie-Britannique (un an). Un enseignant de la Nouvelle-Écosse a omis de spécifier la durée de son programme, mais tous les autres enseignants (30 %) ont participé à un programme d'éducation de deux ans ou plus. Parmi ces trois derniers enseignants, un d'entre eux a étudié au Nouveau-Brunswick (quatre ans), un autre a étudié au Québec (trois ans) et un dernier a étudié en Nouvelle-Écosse (deux ans).

Parmi les 10 enseignants qui ont participé à l'étude, 50 % étaient de nouveaux enseignants (une à cinq années d'expérience) et 50 % étaient des enseignants très expérimentés (plus de 10 ans d'expérience). Seulement 30 % ont répondu avoir reçu une formation universitaire les préparant à enseigner dans les classes à niveaux multiples tandis que 70 % des enseignants ont répondu n'en avoir jamais reçu au cours de leurs études universitaires.

### Résultats quantitatifs

Telles qu'elles figurent dans le Tableau 2 ci-dessous, les réponses aux questions de l'échelle Likert (questions 8 à 11) s'avèrent moins variées que celles des parents.

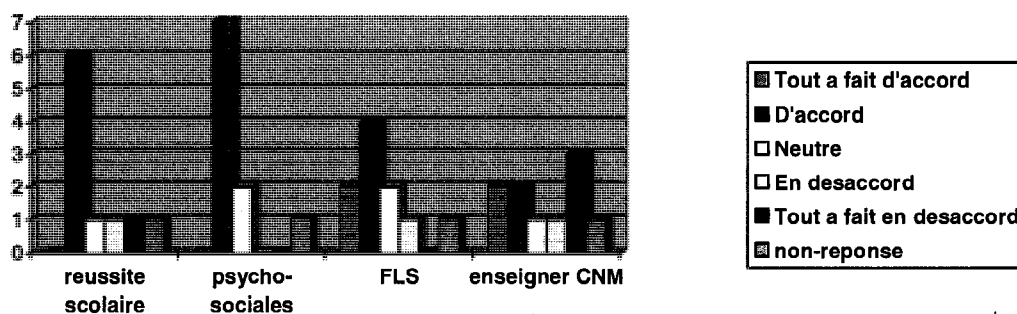
Avec le graphique ci-dessous (Figure 2), les réponses présentent les perceptions des enseignants au regard des quatre questions portant sur la scolarité, les habiletés psychosociales, l'apprentissage du FLS et le choix des classes à niveaux multiples.

Pour chacune des questions figurant dans le Tableau 2, est indiqué le nombre d'enseignants correspondant à la réponse choisie par chacun (échelle Likert); le nombre d'enseignants qui n'ont pas répondu à la question y figure également. L'échelle Likert de cette étude proposait cinq choix : tout à fait d'accord, d'accord, neutre, en désaccord et tout à fait en désaccord. Les réponses des enseignants démontrent à quel point ils étaient « d'accord » avec les constatations des questions 8 à 11.

	Tout à fait d'accord	D'accord	Neutre	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Non-réponse
8. Les CNM à l'élémentaire ont un effet positif sur la réussite scolaire des élèves.	0	6	1	1	1	1
9. Les CNM à l'élémentaire ont un effet positif sur le développement des habiletés psycho-sociales des élèves.	0	7	2	0	0	1
10. Les CNM à l'élémentaire ont un effet positif sur l'apprentissage du français langue seconde.	2	4	2	1	0	1
11. Je veux enseigner à une CNM.	2	2	1	1	3	1

**Tableau 2** Réponses des enseignants aux questions de l'échelle Likert

La Figure 2 est une représentation graphique des réponses du Tableau 2. Les cinq premières bandes illustrent les choix de l'échelle Likert aux questions 8 à 11 du questionnaire des enseignants. La sixième bande (non-réponse) correspond au nombre d'enseignants qui n'ont pas répondu à ces questions. Dans la légende figurent les couleurs qui correspondent aux choix, et les titres - « réussite scolaire », « psycho-sociales », « FLS » et « enseigner CNM » - qui correspondent au sujet des questions 8 à 11. Certains des choix proposés aux enseignants relativement à ces questions n'ont pas été retenus; ces choix sont représentés par des zéros dans le Tableau 2. Dans la Figure 2, les zéros ne sont indiqués par aucune bande colorée. À la suite de la Figure 2, se trouve un résumé des réponses données aux questions 8 à 11.



**Figure 2** Graphique des réponses des enseignants aux questions de l'échelle Likert

*Réussite scolaire.* Les 10 enseignants qui ont participé à cette étude considèrent que les classes à niveaux multiples ont un effet plutôt positif sur la réussite scolaire des élèves (60 %). Un enseignant s'est dit « neutre » et deux enseignants (20 %) sont en désaccord avec ce constat. Un enseignant n'a pas répondu aux questions 8 à 11.

*Effets psycho-sociaux.* À la question 9 portant sur le développement des habiletés psycho-sociales des élèves fréquentant des classes à niveaux multiples, 70 % des enseignants (7/10) ont répondu que les classes à niveaux multiples ont un effet positif.

Deux enseignants (20 %) se sont dits neutres au regard de cette question et aucun ne croyait que les classes à niveaux multiples avaient un effet négatif sur le développement des habiletés psycho-sociales.

*Français langue seconde.* Des 10 enseignants, six (60 %) ont répondu que les classes à niveaux multiples ont un effet positif sur l'apprentissage du FLS. Deux enseignants (20 %) se sont dits neutres et un s'est dit en désaccord avec ce constat.

*Choix de classes à niveaux multiples.* La seule question qui a suscité des réponses diversifiées de la part des enseignants est la question 11, portant sur le désir d'enseigner à une classe à niveaux multiples. À cette question, 40 % des enseignants (4/10) ont dit souhaiter enseigner à une classe à niveaux multiples de nouveau; le même pourcentage d'enseignants (40 %) a admis qu'ils ne le souhaiteraient pas. Un enseignant s'est dit neutre à cet égard et rappelons qu'un enseignant n'a répondu à aucune des questions de cette section.

Quelques enseignants ont ajouté des commentaires à leurs réponses aux questions quantitatives; notamment, « je préférerais un niveau simple » (E2) ou « je le ferais encore » (E5). Ce dernier a précisé que vers la fin de sa carrière, après avoir enseigné 24 ans dans des classes à niveaux multiples et des classes simples, elle avouait « manquer d'énergie » pour enseigner à des classes à niveaux multiples. D'autres enseignants confirment que les classes à niveaux multiples nécessitent plus de travail (E8, E9) et qu'il est difficile de planifier pour deux niveaux à la fois (E3, E6).

#### *Résultats qualitatifs.*

Dans la section suivante, les réponses des enseignants aux questions à réponses courtes seront présentées. Les réponses suivent l'ordre des questions qualitatives du

questionnaire des enseignants: les ressources, les stratégies des enseignants, le choix de l'enseignant, le choix des élèves, les forces des classes à niveaux multiples, les faiblesses des classes à niveaux multiples et les commentaires.

*Ressources.* En réponse à la question 4, plusieurs enseignants soulignent que le manque de ressources pédagogiques est l'un des facteurs qui complexifient le plus l'enseignement aux classes d'immersion française à niveaux multiples.

Dans cette étude, trois des neuf enseignants (E3, E9, E11) ont répondu qu'il « n'y avait pas grand chose » (E11) disponible pour ces classes. Certains enseignants considèrent que les documents du ministère de l'Éducation de la province (E1, E6, E8) et ceux créés par le conseil scolaire (E1, E12) sont des ressources utiles pour les classes à niveaux multiples. Deux enseignants rapportent que des guides pédagogiques de mathématiques et de sciences proposent des stratégies pour les classes à niveaux multiples (E2, E11) mais un autre enseignant juge ces méthodes « inutiles » ou « trop exagérées » (E5). Voici quelques autres ressources énumérées: « l'expertise de mes collègues » (E5), « mes propres ressources pédagogique » (E6) créées par l'enseignant, « les cahiers thématiques préparés par les autres profs » (E8), les chansons, la musique et le programme phonétique de « Lire en criant ciseaux » (E12).

*Stratégies des enseignants.* Afin de répondre aux besoins de tous les élèves d'une classe à niveaux multiples, les enseignants ont énuméré des stratégies d'organisation et de planification en répondant à la question 5 du questionnaire. L'enseignant E5 a expliqué qu'« être organisé est le secret de toutes classes mais surtout dans les CNMs » et que « les routines doivent être très bien établies ».

Les stratégies quant à l'organisation de la classe allaient de « ma classe est divisée en deux groupes distincts » (E2) à « les deux niveaux sont mélangés » (E1) et « j'ai organisé mes élèves en groupe d'habiletés » (E3). Trois enseignants (30 %) ont répondu qu'ils travaillent avec un niveau pendant que les élèves de l'autre travaillaient individuellement (E1, E5, E11). Trois enseignants (30 %) ont répondu qu'ils préparent une leçon pour toute la classe mais prévoient des « résultats d'apprentissage pour les deux niveaux » (E6). Deux enseignants (20 %) ont expliqué que les groupes composés de plusieurs niveaux incitent les élèves à s'entraider (E2, E12). De plus, cinq enseignants (50 %) ont répondu qu'ils changent de stratégies selon le sujet (E2, E3, E5, E8, E12). Comme l'a expliqué l'enseignant E2, certains sujets s'avèrent plus difficiles à enseigner à une classe à niveaux multiples que d'autres, notamment « les sciences et les études sociales à cause des différences du curriculum ».

En ce qui trait à la planification, un enseignant a répondu qu'il tente de combiner « deux années si possible » (E8) au lieu de planifier pour deux curricula distincts; en revanche, un autre enseignant a expliqué qu'il devait « préparer deux planifications différentes car je ne crois pas que l'enseignement du curriculum peut être couvert si les deux groupes font la même chose, en changeant quelques attentes » (E5). L'enseignant E3 et l'enseignant E9 ont répondu qu'ils planifient pour deux ans. L'enseignant E3 a expliqué que pour les sciences et les sciences humaines, il a fait « un plan de deux années en longueur. Là, j'ai enseigné la même chose à tout le monde, mais ils apprennent tous qu'il faut, en terme de curriculum, pendant deux années ». L'enseignant E9 a ajouté qu'il « planifie un programme qui dure 2 ans, et j'essaie de garder les enfants pendant les 2

ans dans la classe ». L'enseignant E1 a ajouté que les projets et les travaux d'équipes font parties de sa planification annuelle.

*Choix de l'enseignant.* Il serait plus important, pour plusieurs parents, que leur enfant ait un « bon » enseignant dans une classe à niveaux multiples qu'un moins « bon » enseignant dans une classe à niveau simple. Une question portant sur la manière de procéder au choix de l'enseignant d'une classe à niveaux multiples a été posée aux enseignants (question 6). Précisons que 70 % des enseignants ont répondu qu'il ne s'agit pas toujours d'« un choix ». Tel que mentionné dans la section portant sur la méthodologie, la question ayant trait au choix de l'enseignant n'a pas été incluse au questionnaire des parents parce qu'ils ne sont pas toujours au courant des raisons pour lesquelles les enseignants ont été choisis.

Un seul enseignant qui a répondu qu'il a enseigné à une classe à niveaux multiples « par choix » (E5). Deux autres (20 %) ont indiqué qu'ils l'ont fait à tour de rôle parce que « chaque prof prend son tour » (E8) et « nous devons tous passer par là au moins une fois » (E11). Les autres ont répondu que : « others didn't want the job » (E1), c'était la « seule option » (E2), il était le seul candidat (E3, E6) ou comme nouvel enseignant, une classe à niveaux multiples « était ce qui m'a été offert » (E12).

*Choix des élèves.* La question portant sur la sélection des élèves fréquentant une classe à niveaux multiples (la question 7 au questionnaire des enseignants) n'a pas non plus été incluse au questionnaire des parents parce qu'ils ne connaissent pas toujours les raisons pour lesquelles leurs enfants ont été choisis. Pour certaines écoles, aucun choix n'est offert (E2, E6). Quelquefois, les classes à niveaux multiples sont créées parce qu'il n'y a pas assez d'élèves pour justifier la formation de classes à niveaux simples. Dans les

écoles où les classes à niveaux multiples sont créées en raison de la surpopulation, les enseignants et les directrices ont énuméré certains des critères qui les aident à sélectionner les élèves susceptibles d'en faire partie.

Ces critères sont: l'autonomie, la réussite scolaire, le comportement, les amitiés et la date de naissance. Des 10 enseignants, 40 % (4/10) ont répondu qu'ils favorisent les élèves qui travaillent individuellement (E1, E2, E8, E11) parce qu'ils n'ont pas besoin de « beaucoup d'aide, beaucoup d'explication etc » (E1). Au sujet de la réussite scolaire, l'opinion des enseignants divergeait. Trois enseignants (30 %) ont rapporté qu'ils tentent d'assurer un équilibre entre les élèves forts et les élèves faibles dans chacun des niveaux des classes à niveaux multiples (E1, E3, E9). Pour d'autres, il importait de regrouper les élèves faibles du niveau supérieur avec les forts du niveau inférieur (E5, E8, E12); les élèves du niveau supérieur ont « besoin d'un peu de révision » (E8) et les élèves forts du niveau inférieur ont l'occasion de « travailler à un niveau plus avancé » (E12).

L'enseignant E5 a expliqué que les élèves souffrant de « troubles de comportement ne sont en général pas inscrits dans ces classes car le temps de discipline doit être minime pour s'assurer de couvrir le curriculum ». L'enseignant E3 a ajouté qu'il faut séparer « les élèves qui ne peuvent pas travailler ensemble » afin de maximiser le temps passé à l'enseignement et à l'apprentissage. Concernant le dernier critère, soit les dates de naissance des élèves, l'enseignant E2 affirme que certains élèves « ont été choisis selon leur date de naissance (nés après le mois de juin, c'est-à-dire selon leur niveau de maturité) ». Par exemple, dans le cas d'une classe à niveaux multiples de 2<sup>e</sup>/3<sup>e</sup> année, les plus âgés de 2<sup>e</sup> année ont été placés avec les plus jeunes de 3<sup>e</sup> année.

*Forces des classes à niveaux multiples.* Les enseignants de cette étude ont répondu sensiblement comme les parents en ce qui trait aux forces des classes à niveaux multiples. Les enseignants croient que « les plus jeunes ont la chance de travailler à un niveau plus avancé » (E12) et que “ older students help younger students – good role models” (E1). D’autres enseignants ont considéré le « travail de groupe » (E2) comme une force, de même que « la coopération entre les élèves » (E2) et « le développement rapide des habitudes de travail indépendant » (E5). Un seul enseignant a fait référence à une force linguistique. L’enseignant E11 a ajouté que « les plus jeunes développent leurs habiletés orales beaucoup plus vite avec l’aide des plus vieux ». Comme les parents, les enseignants croient que « les élèves du niveau plus avancé développent un sens de leadership » (E11) et que « c’est bien d’avoir les élèves qui sont à les différents niveaux » (scolaire/âge) (E6). D’un point de vue pédagogique, les enseignants ont ajouté que “ integration is easier between subject levels and grade levels” (E1) et que « comme enseignante, on développe nos habiletés d’organisation et de gestion de la classe » (E12). Un enseignant considère que « l’épargne d’argent pour les conseils scolaires » (E8) constitue une force.

*Faiblesses des classes à niveaux multiples.* Sept enseignants sur dix soit 70 % estiment que le curriculum représente l’une des faiblesses des classes à niveaux multiples. Ils croient qu’il n’y a pas « assez de temps pour tout faire dans le curriculum » (E12) et qu’il y a « un manque d’attention individuelle » (E5) pour chaque attente du curriculum. De plus, les enseignants ont répondu qu’il est difficile de “ planning for two grades in the span of one school year ” (E6) et que les classes à niveaux multiples peuvent être “ challenging for new teachers with new curricula to learn ” (E9). Le

manque de support et le manque de ressources pour les classes à niveaux multiples n'aident en rien les enseignants, mais l'enseignant E11 a ajouté que « c'est le cas avec presque n'importe quelle classe en FLS ». Les enseignants ont répondu qu'il « faut avoir une gestion de classe supérieure; [...] une organisation supérieure » (E12) et « une grande connaissance des attentes du curriculum » (E2) pour enseigner adéquatement à une classe à niveaux multiples.

*Commentaires.* À la fin du questionnaire, les enseignants avaient l'occasion d'ajouter des commentaires au sujet des classes d'immersion française à niveaux multiples. Des 10 enseignants qui ont participé à l'étude, six ont commenté les plaintes et les inquiétudes des parents au regard des classes à niveaux multiples.

Une des plaintes rapportées par trois enseignants dans la section des commentaires a trait à la sélection des élèves des classes à niveaux multiples. Selon ces enseignants, les parents ne comprenaient pas comment les élèves étaient choisis et s'inquiétaient que leurs enfants ne soient pas assez stimulés (E11). Les parents dont les enfants faisaient partie du niveau supérieur d'une classe à niveaux multiples déploraient que leurs enfants soient avec « les jeunes » (E12) de niveau inférieur et pouvaient percevoir ce classement comme un redoublement. Ces parents croyaient que leurs enfants avaient été choisis pour faire partie d'une classe à niveaux multiples parce qu'ils avaient besoin de refaire une année scolaire de même niveau. À l'opposé, les parents dont les enfants faisaient partie du niveau inférieur d'une classe à niveaux multiples percevaient ce classement comme « un honneur » (E6), mais craignaient, par contre, que les élèves du niveau supérieur puissent exercer une influence négative sur leurs enfants plus jeunes (E8).

De plus, selon les enseignants, les parents s'inquiétaient du fait, en début d'année scolaire, que leurs enfants ne suivent pas le curriculum de leur propre niveau au cours de l'année. L'enseignant E2 croit qu'il « est toujours difficile d'expliquer aux parents que leur enfant suivra le curriculum de son niveau scolaire ». Pour sa part, l'enseignant E11 estime que « la plupart des parents ne comprenaient pas ce que c'était une CNM au début [...] d'autres étaient curieux de savoir comment la classe allait être organisée ».

L'enseignante E8 a cité d'autres inquiétudes. Certains parents ont avoué craindre « un manque de l'information importante,...un manque d'attention individuelle pour leur enfant... (et) une mauvaise influence des élèves plus âgés » (E8). Deux enseignants ont expliqué que des parents hésitants (E1) ou qui paniquaient (E5) au début de l'année scolaire ont finalement admis, après une année d'expérience, qu'une classe à niveaux multiples « n'est pas si pire » (E6).

#### *Perceptions des directrices d'école*

Spécifions que contrairement aux enseignants et aux parents qui provenaient de différentes régions du Canada, les directrices venaient toutes de l'Ontario. Tout comme la plupart des enseignants (70 %), la plupart des directrices d'école (71 %) ont dit ne pas avoir reçu de formation portant sur les classes à niveaux multiples pendant leurs études universitaires ou pendant l'exercice de leur profession. Des sept directrices d'écoles qui ont répondu au questionnaire, cinq ont établi qu'elles n'avaient jamais reçu de formation tandis que seulement deux (29 %) rapportaient en avaient reçu une. Les deux directrices qui ont suivi une formation portant sur les classes à niveaux multiples ont répondu qu'elles avaient assisté à des ateliers, sans préciser que ces ateliers portaient spécifiquement sur les classes à niveaux multiples dans un contexte d'immersion

française. La directrice D5 est la seule directrice des sept directrices qui ont participé à cette étude à avoir fourni une description de la formation portant sur les classes à niveaux multiples offerte aux enseignants et aux directrices:

Our learning co-ordinator holds multi-grade workshops for staff members. This brings teachers and principals with the same multigrades together for team work and helps w/planning. Also Lng Co-ord has met w/ my multi-grade teachers for one-on-one planning (D5).

De toutes les directrices qui ont participé à cette étude, la plupart ont vécu peu d'expériences des classes d'immersion française à niveaux multiples. Des sept directrices, quatre (57 %) ont répondu qu'elles avaient déjà enseigné à une classe à niveaux multiples mais une seule avait enseigné à une telle classe à niveaux multiples dans le contexte de l'immersion française. Par ailleurs, trois des sept directrices (43 %) n'avaient jamais enseigné à une classe à niveaux multiples.

### *Résultats quantitatifs*

Les réponses obtenues par l'intermédiaire des questions de l'échelle Likert (Tableau 3) ainsi que le graphique ci-dessous (Figure 3) présentent les perceptions des directrices au regard des quatre questions (7 à 10) portant sur la réussite scolaire, les habiletés psycho-sociales, l'apprentissage du FLS et l'environnement d'apprentissage des classes à niveaux multiples. Comme les réponses des parents, les réponses des directrices à ces questions varient, sauf à l'égard de la question 10 portant sur les classes à niveaux multiples comme environnement favorable à l'apprentissage.

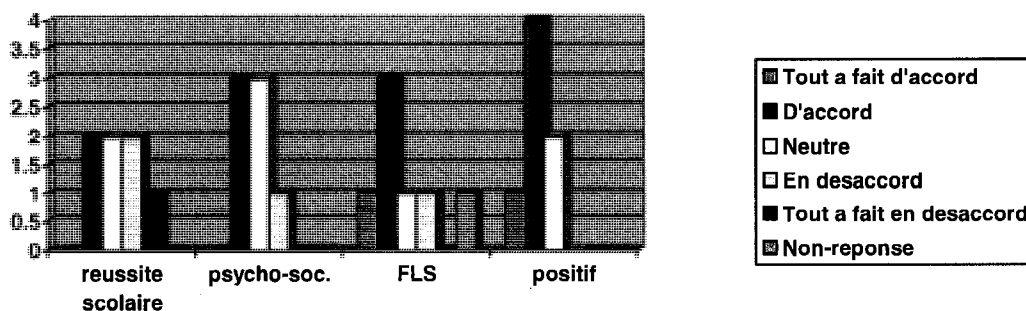
Pour chacune des questions figurant dans le Tableau 3, est indiqué le nombre de directrices correspondant à la réponse choisie par chacune (l'échelle Likert); le nombre

de directrices qui n'ont pas répondu à la question y figure également. L'échelle Likert de cette étude proposait cinq choix : tout à fait d'accord (strongly agree), d'accord (agree), neutre (neutral), en désaccord (disagree somewhat) et tout à fait en désaccord (strongly disagree). Les réponses des directrices démontrent à quel point elles étaient « d'accord » avec les constatations des questions 7 à 10.

	Strongly agree	Agree somewhat	Neutral	Disagree somewhat	Strongly disagree	No answer
7. Multigrade classes positively affect students' academic performance.	0	2	2	2	1	0
8. Multigrade classes positively affect the development of students' social skills.	0	3	3	1	0	0
9. Multigrade classes positively affect the learning of French as a second language.	1	3	1	1	0	1
10. Multigrade classes are positive learning environments.	1	4	2	0	0	0

**Tableau 3** Réponses des directrices aux questions de l'échelle Likert

La Figure 3 est une représentation graphique des réponses du Tableau 3. Les cinq premières bandes illustrent les choix de l'échelle Likert aux questions 7 à 10 du questionnaire des directrices. La sixième bande (non-réponse) correspond au nombre de directrices d'école qui n'ont pas répondu à ces questions. Dans la légende figure les couleurs qui correspondent aux choix, et les titres - « réussite scolaire », « psychosociales », « FLS » et « positifs » - qui correspondent au sujet des questions 7 à 10. Certains des choix proposés aux directrices n'ont pas été retenus; ces choix sont représentés par des zéros dans le Tableau 3. Dans la Figure 3, les zéros ne sont indiqués par aucune bande colorée. À la suite de la Figure 3, se trouve un résumé des réponses données aux questions 7 à 10.



**Figure 3** Graphique des réponses des directrices aux questions de l'échelle Likert

*Réussite scolaire.* Le Tableau 3 de même que le graphique démontrent que les perceptions des directrices envers la réussite scolaire des élèves dans des classes d'immersion française à niveaux multiples sont divisées. Des sept directrices d'école qui ont répondu au questionnaire, seulement deux (29 %) étaient d'accord avec le constat de la question 7, soit que les classes à niveaux multiples ont un effet positif sur la réussite scolaire des élèves. Deux autres directrices (29 %) se disaient neutres à ce propos et trois directrices (43 %) étaient en désaccord.

*Effets psycho-sociaux.* Contrairement à la question portant sur la scolarité, la perception des directrices d'école en ce qui trait au développement des habiletés psycho-sociales était plus positive. Trois des sept directrices (43 %) estiment que les classes à niveaux multiples ont un effet positif sur le développement des habiletés psycho-sociales des élèves. Trois directrices (43 %) se disaient neutres à ce sujet et une était en désaccord.

*Français langue seconde.* À la question 9, 57 % des directrices (4/7) ont répondu que les classes à niveaux multiples avaient un effet positif sur l'apprentissage du FLS.

Une directrice se disait neutre, une était en désaccord et une autre n'a pas répondu à la question.

*Environnement d'apprentissage.* Malgré le fait que les perceptions des directrices à l'égard des classes à niveaux multiples étaient généralement neutres ou négatives, aucune directrice n'était en désaccord avec la question 10, ayant trait à l'environnement d'apprentissage des classes à niveaux multiples. Des sept directrices, cinq (71 %) ont estimé que les classes à niveaux multiples étaient un environnement favorable à l'apprentissage. Les deux autres directrices (29 %) qui ont participé à l'étude se disaient neutres à ce propos.

#### *Résultats qualitatifs*

Dans la section suivante seront présentées les réponses des directrices d'école aux questions portant sur la création de classes à niveaux multiples, le choix de l'enseignant, la sélection des élèves, les ressources, les forces et les faiblesses des classes à niveaux multiples, ainsi que leurs commentaires.

*Création des classes à niveaux multiples.* Les directrices d'écoles élémentaires ont la responsabilité de créer des classes à niveaux multiples selon les directives des conseils scolaires. Pour cette raison, la question se rapportant à ce sujet a seulement été posée aux directrices d'école, non aux parents ni aux enseignants, puisqu'ils ne font pas parties du processus.

En réponse à la question 3, portant sur la création des classes à niveaux multiples, quatre des sept directrices (57 %) qui ont participé à l'étude ont attribué à la nouvelle directive du Ministère de l'éducation de l'Ontario la création de plusieurs des classes à niveaux multiples (D1, D3, D7, D9). Tel que mentionné au début de cette section, le

gouvernement de l'Ontario veut réduire le nombre d'élèves à 20 par classe au cycle primaire (maternelle à 3<sup>e</sup> année), par conséquent, plusieurs écoles vivent la surpopulation des classes et doivent créer des classes à niveaux multiples. D'autres raisons entrent en ligne de compte: le manque d'enseignants (D2), le manque d'élèves dans un niveau (D3), la facilité de planification (D5) et les fonds (D10). Tel que mentionné, une seule directrice a répondu qu'elle a créé des classes à niveaux multiples par choix. À l'école de la directrice D5, le personnel a décidé qu'il était plus simple de planifier leur enseignement pour trois classes de 7<sup>e</sup>/8<sup>e</sup> année que pour une classe de 7<sup>e</sup> année, une classe de 8<sup>e</sup> année et une classe de 7<sup>e</sup>/8<sup>e</sup> année. Il s'agit de la seule considération pédagogique donnée comme réponse à la question portant sur la création des classes à niveaux multiples; toutes les autres raisons étaient d'ordre administratif.

*Choix de l'enseignant.* Les sept directrices ont rapporté qu'elles tentaient d'assigner le meilleur enseignant (D10) à une classe à niveaux multiples, même si 86 % d'entre elles (6/7) ont mentionné qu'elles n'ont pas toujours le choix. Pour ces classes, les directrices veulent, de préférence, des enseignants « experienced and flexible » (D1) et « positive and proactive » (D7), mais 57 % d'entre elles ont confirmé qu'un enseignant moins expérimenté se voit souvent attribuer une telle classe (D2, D5, D9, D10). Deux directrices (29 %) ont expliqué que les enseignants plus expérimentés, avantagés par leur ancienneté en ce qui trait à la priorité du choix de classe, choisissent souvent des classes à niveaux simples; par conséquent, les enseignants moins expérimentés se voient offrir les classes à niveaux multiples (D5, D9). Une directrice a même avoué que parfois « I must force a teacher to take the split » (D7). Deux directrices (29 %) ont rapporté qu'elles tentent de choisir un enseignant qui connaît au moins un des niveaux d'une classe à

niveaux multiples (D5, D7) et la directrice D3 a indiqué qu'elle essaie de « rotate the split grades among teachers to try to make it fair ». La directrice D3 a ajouté que dans le contexte de l'immersion française, le groupe d'enseignants parmi lequel il faut choisir est moins nombreux que celui du programme régulier dans les écoles de langue anglaise, ce qui représente une contrainte.

*Choix des élèves.* La plupart des critères pour procéder au choix des élèves qui feront partie des classes à niveaux multiples revêtent la même importance pour les directrices que pour les enseignants; en voici quatre: la capacité de travailler individuellement, la réussite scolaire, le comportement et les amitiés. Une directrice a ajouté un critère, soit « use of assessment data for reading levels » (D9). Cinq directrices ont répondu qu'elles favorisent les élèves autonomes (D2, D5, D7, D9, D10) et deux directrices ont indiqué qu'elles s'efforçaient d'atteindre un équilibre entre les élèves faibles et les élèves forts (D2). La plupart des directrices (71 %) ont mentionné qu'elles associent les élèves forts et autonomes du niveau inférieur avec les élèves faibles mais autonomes du niveau supérieur (D7). Comme les enseignants, les directrices croient que les classes à niveaux multiples permettent de renforcer les enfants plus âgés et de stimuler les enfants plus jeunes (D1, D3, D7, D9, D10). Par ailleurs, certaines directrices rapportent choisir des élèves qui n'ont pas de troubles de comportement (D3, D7, D10) pour faire partie de ces classes. Il arrive que l'on sépare délibérément des élèves qui ne travailleraient pas bien ensemble (D3), par exemple les enfants qui ont eu des conflits, ou que l'on sépare les frères et les sœurs (D3). La directrice D9 a répondu que les évaluations des niveaux de lecture favorisent la création de classes hétérogènes, formées d'élèves de différents niveaux dont les habiletés varient.

Il est à noter que les directrices et les enseignants ne peuvent pas toujours « choisir » des élèves pour les classes à niveaux multiples. Parfois, les élèves y sont placés en raison de la sous-population de leur niveau scolaire (p.ex.: s'il n'y a que 12 élèves de 6<sup>e</sup> année en immersion française, il faut les regrouper avec un autre niveau scolaire).

*Ressources.* Les directrices qui ont répondu à la question portant sur les ressources (question 6) en ont énuméré plusieurs créées pour les classes à niveaux multiples, soit les documents issus du curriculum de l'Ontario (D5, D7), les documents créés par les conseils scolaires (D9), ainsi que les guides pédagogiques de mathématiques (D7), de sciences (D7, D9, D10) et de science sociales (D9, D10). Une directrice a considéré la collaboration entre les enseignants comme une ressource (D7). Une autre directrice a mentionné que les ressources varient d'une année à l'autre et d'un conseil scolaire à l'autre (D3), selon les fonds de la province, mais qu'aucun enseignant ressource n'est affecté au programme d'immersion française (D3). La directrice D1 a constaté que dans son école, on commence à peine à réunir les ressources visées par le « differentiated literacy instruction »<sup>8</sup>, une initiative du Ministère de l'éducation de l'Ontario.

*Forces des classes à niveaux multiples.* Comme les parents et les enseignants, les directrices étaient d'avis qu'une classe à niveaux multiples représente un défi pour les élèves forts (D1) et l'occasion pour les élèves faibles d'apprendre de leurs pairs (D2). La directrice D10 a ajouté que dans une classe à niveaux multiples, les élèves peuvent

---

<sup>8</sup> L'initiative de « differentiated literacy instruction » est une pédagogie de littératie qui requiert des enseignants de modifier leurs pratiques et d'adapter « les interventions pédagogiques aux besoins de chaque élève, en reconnaissant que chaque élève diffère de l'autre en termes d'intérêt, de profil d'apprentissage et de niveau de fonctionnement » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005, p.12).

travailler à leur rythme (surtout au cycle primaire). De plus, la directrice D5 a mentionné que, dans un contexte d’immersion française, “the range of abilities in a second language are varied [...]. More exposure to more peers is good”. Une seule des directrices a fait référence aux forces des classes à niveaux multiples au regard de l’aspect psycho-social. Selon la directrice D7, les élèves de niveau supérieur qui sont “less mature, inhibited [...] are able to feel more success through their helping of their younger [...] classmates”. D’un point de vue linguistique, la directrice D9 a ajouté que les élèves de niveau supérieur sont de bons exemples au niveau du langage oral pour les élèves de niveau inférieur.

*Faiblesses des classes à niveaux multiples.* À la question portant sur les faiblesses des classes à niveaux multiples, les sept directrices ont mentionné le curriculum; comme les enseignants, elles estiment que le curriculum comporte un trop grand nombre d’attentes (D3) et que les curricula des différents niveaux ne sont pas nécessairement compatibles (D1). Ces deux directrices ont précisé que les curricula des sciences et des sciences sociales ne se prêtent pas facilement à l’enseignement dans les classes à niveaux multiples (D1) parce que peu de ressources sont conçues pour de telles classes, notamment en mathématiques, en sciences et en sciences sociales (D3). La directrice D10 fait état des difficultés que rencontrent ces enseignants en ce qui trait au manque de soutien et au manque de ressources pour les enseignants d’immersion française. Il faut parfois créer des classes à niveaux multiples avec des niveaux issus de deux cycles différents de l’école élémentaire (p. ex.: une classe de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année; les élèves du 3<sup>e</sup> année faisant partie du cycle primaire et les élèves de 4<sup>e</sup>, du cycle moyen).

La directrice D5 a ajouté que “ I avoid grade 1 splits because this is an entry point ” et que “ divisional splits are also undesirable 3/4 or 6/7 not for the kids, but because of curriculum ”. Dans le programme d’immersion française, l’enseignement de l’anglais peut complexifier la création des classes à niveaux multiples. Les documents du curriculum du FLS de l’Ontario précisent que les écoles commencent à enseigner l’anglais à partir de la 3<sup>e</sup> ou de la 4<sup>e</sup> année, mais les conseils scolaires peuvent l’introduire dès la 2<sup>e</sup> année. Précisons que les élèves de 3<sup>e</sup> année passent l’examen provincial d’OQRE<sup>9</sup>, lequel comporte trois tests: lecture, écriture et mathématiques. Bien que les élèves d’immersion française doivent faire le test de mathématiques en français, ils doivent passer les tests de lecture et d’écriture en anglais. Comme le mentionne la directrice D7:

... a grade 2/3 split grade classroom has the challenge of preparing the grade 3s for EQAO, including the new 40 minutes of English into the program while not jeopardizing the integrity of the immersion program for the grade twos.

De plus, elle décrit les besoins économiques des écoles:

... schools are facing extremely tight staffing numbers and are no longer able to have someone fill in when a teacher needs to be elsewhere. With my split grade 4/5 and 5/6 class, [...], involvement with the grade 7s at the feeder school, outdoor education camps, and district sports tournaments geared to specific grade levels become a real challenge.

---

<sup>9</sup> Connue en anglais sous l’acronyme EQAO/Education Quality and Accountability Office

Elle conclut ainsi:

With the generous but short sighted promise given to parents about capping all primary classrooms at 20<sup>10</sup>, I have been faced with split grades that were never a consideration at one time. Schools don't have the physical space to place the overflow of 20 students over in a classroom and as a result, music rooms, Core French rooms, Spec. Ed rooms are becoming classrooms and more split grades are becoming a norm across the province.

Malgré le nombre grandissant des classes à niveaux multiples, la directrice D9 a mentionné que “parental understanding and acceptance of split grades” pose toujours des difficultés et qu’il est toujours difficile de faire comprendre aux parents que “ every class is a split grade (even if it all grade 2 students) as you have students working at different levels at all times within any class ”.

*Commentaires.* Comme les parents et les enseignants, les directrices d'école avaient l'occasion d'ajouter des commentaires au sujet des classes à niveaux multiples. L'une d'elles a fait part de la perception et du succès des classes à niveaux multiples :

The multi-grade classes are an accepted practice. Teachers still avoid them, however, because the programming can be more challenging. The success of them is parallel to the success of a straight grade, however. Parents still prefer their child to be in the lower grade of a split rather than a higher grade. Who is teaching seems more important, or who is in the split with them. Splits are considered desirable if it keeps class sizes down. (very important!) (D5)

---

<sup>10</sup> Ceci fait référence à la directive du gouvernement de l'Ontario mentionné précédemment et qui veut que les classes comptent 20 élèves dans au moins 90% des classes du cycle primaire (maternelle à 3<sup>e</sup> année).

Ce commentaire au sujet de la réussite des élèves et du nombre d'élèves par classe a été ainsi contredit par la directrice D7:

We agree that smaller classrooms are certainly beneficial to student learning.

However, if it has the cost of straight grades, my entire staff would argue that we have not moved our goal to improve student performance ahead. [...] if asked, no teacher would tell you that multi grades improve teaching/learning and ultimately, student achievement will be compromised.

De toute évidence, les directrices de l'Ontario ne sont pas toutes d'accord au sujet de la création des classes à niveaux multiples.

Alors que dans le présent chapitre, les réponses aux questionnaires des parents, des enseignants et des directrices d'école ont été résumées, nous les interpréterons dans le chapitre suivant, et présenterons les conseils des participants dans le but d'améliorer l'apprentissage des élèves qui font partie de classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire.

## Chapitre 6: Discussion

Avant d'interpréter les résultats présentés au chapitre précédent, rappelons la question de recherche de la présente étude, à l'égard de laquelle les trois questionnaires (parents, enseignants et directrices) ont été développés:

*Quelles sont les perceptions de parents, d'enseignants et de directeurs d'école à l'égard des classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire?*

Dans les sections suivantes, un résumé et une comparaison des résultats quantitatifs et des résultats qualitatifs seront faits. Les perceptions des participants à l'égard des trois aspects principaux de l'étude (la réussite scolaire, le développement des habiletés psycho-sociales et l'apprentissage du FLS) seront résumées et comparées dans la section des résultats quantitatifs. Dans la section des résultats qualitatifs, les facteurs qui ont influencé ces perceptions seront présentés. Notons que les échantillons des trois groupes de participants ne sont pas représentatifs, mais que les données recueillies aident à mieux comprendre les perceptions à l'égard des classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire.

### *Résultats quantitatifs*

Avant de procéder à une comparaison des perceptions des participants à l'égard des trois aspects principaux de la présente étude, revenons aux recherches qui ont été faites au sujet des classes de langue première à niveaux multiples. La première section a trait aux recherches et aux perceptions à l'égard de la réussite scolaire.

#### *Réussite scolaire*

Les recherches faites au sujet de la réussite scolaire des élèves dans des classes de langue première à niveaux multiples ont montré que les élèves réussissent aussi bien,

parfois même mieux, dans une classe à niveaux multiples que dans une classe à niveau simple (Brunswic et Valérien, 2003; Gajadharsingh cité dans Gayfer, 1991; Politano et Davies, 1999).

Contrairement à ces recherches, les résultats de la présente étude ont montré qu'un seul groupe de participants avait une perception positive de la réussite scolaire des élèves dans des classes d'immersion française à niveaux multiples. En effet, 60 % des enseignants ont répondu de façon positive à la question portant sur l'effet des classes d'immersion française à niveaux multiples sur la réussite scolaire, tandis que seulement 32 % des parents et 29 % des directrices d'école ont répondu de cette façon. Des parents, des enseignants et des directrices d'école ont tous noté que ces classes présentent une occasion pour les élèves du niveau inférieur de travailler à un niveau plus avancé. Par contre, ils n'ont pas noté que ces classes lançaient un défi aux élèves du niveau supérieur.

#### *Développement des habiletés psycho-sociales*

Les recherches portant sur les classes de langue première à niveaux multiples ont noté que les habiletés psycho-sociales des élèves sont bien développées dans ces classes. Les habiletés suivantes ont été notées par les chercheurs: l'interaction sociale, la motivation, la coopération, l'attitude envers l'école, la responsabilisation, la confiance en soi, l'autonomie, le sentiment de sécurité et les aptitudes de meneur (Gajadharsingh cité dans Gayfer, 1991; Hart-Hewins et Villiers, 1997; Mulcahy, 1993; le Ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse du Manitoba, 2004).

Les résultats à l'égard du développement des habiletés psycho-sociales de la présente étude montrent que les trois groupes de participants (parents, enseignants et directrices d'école) avaient une perception positive à cet égard. À cette question, 70 %

des enseignants, 58 % des parents et 43 % des directrices d'école ont répondu que les classes d'immersion française à niveaux multiples ont un effet positif sur le développement des habiletés psycho-sociales. Les participants ont noté plusieurs avantages pour les élèves du niveau inférieur dans une classe d'immersion française à niveaux multiples quant aux trois aspects principaux de l'étude (l'occasion de travailler à un niveau plus avancé, le développement des habitudes de travail indépendant, les exemples d'un niveau de français plus élevé, etc). Cependant, le seul avantage pour les élèves du niveau supérieur qui a été noté par les trois groupes en ce qui a trait au développement des habiletés psycho-sociales, était le sens de « leadership » (E11) et de « coopération » (E11).

#### *Apprentissage du FLS*

Il faut se rappeler qu'il n'y a pas d'études portant sur l'apprentissage du FLS dans les classes d'immersion française à niveaux multiples. Cependant, il est à noter que les recherches portant sur l'apprentissage du FLS dans des classes de français de base à niveaux multiples ont mis en évidence que l'écart de compétence de FLS lié à chaque niveau d'une classe à niveaux multiples peut provoquer une certaine frustration chez les élèves (Daniel, 1988). En effet, les élèves du niveau inférieur ne comprennent pas nécessairement ce que font les élèves du niveau supérieur, tandis que pour les élèves du niveau supérieur, tout ce que font les élèves du niveau inférieur est une répétition pour eux. De plus, les élèves dans les classes de français de base à niveaux multiples n'accomplissent pas autant de progrès sur le plan de la production orale et écrite que leurs pairs des classes simples (Evans-Harvey, 1995).

À la question de la présente étude portant sur l'effet des classes d'immersion française à niveaux multiples sur l'apprentissage du FLS, les enseignants et les directrices d'école ont répondu de façon positive, tandis que les réponses des parents étaient divisées. Contrairement à la recherche au sujet de l'apprentissage du FLS dans des classes à niveaux multiples de français de base, 60 % des enseignants d'immersion française et 57 % des directrices d'école avaient une perception positive de l'apprentissage du FLS dans des classes d'immersion française à niveaux multiples. Cependant, 37 % des parents avaient une perception positive à l'égard de l'apprentissage du FLS dans une classe d'immersion française à niveaux multiples et 37 % en avaient une négative. De plus, des participants de chaque groupe croyaient qu'il y avait plus d'avantages linguistiques pour les élèves du niveau inférieur qui bénéficient de la compétence linguistique plus avancée de leurs pairs dans le niveau supérieur (P18, E11, D9).

#### *Choix des classes à niveaux multiples*

À la dernière question quantitative aux questionnaires des parents et des enseignants il était demandé s'ils choisiraient à nouveau une classe d'immersion française à niveaux multiples. La recherche portant sur les classes de langue première à niveaux multiples montre que les parents croient que ces classes ne comportent pas d'avantages et qu'ils ne veulent pas que leurs enfants les fréquentent (Walsh, 1989). Les études de Walsh (1989) et de Mulcahy (1993) ont révélé que la majorité des enseignants ne voulaient pas enseigner dans une classe de langue première à niveaux multiples, même s'ils l'avaient déjà fait. De plus, Veenman (1995) a trouvé que 87 % des directeurs

d'école ne voulaient pas de classes de langue première à niveaux multiples dans leurs écoles.

Dans le cadre de la présente étude, seulement un des 19 parents a rapporté qu'il aimerait que son enfant soit de nouveau placé dans une classe d'immersion française à niveaux multiples. Huit parents ont répondu que leur position dépendrait de trois facteurs (le niveau de l'enfant dans la classe, le nombre d'élèves et l'organisation de l'enseignant), mais neuf ne souhaitaient pas que leurs enfants soient placés dans une classe d'immersion française à niveaux multiples. Malgré les avantages relevés par les parents (un défi pour les élèves du niveau inférieur, le renforcement des concepts pour les élèves du niveau supérieur, le développement des habiletés diverses - « peer helping ») et les expériences positives vécues par leurs enfants (21 %), les facteurs notés précédemment (le niveau de l'enfant dans la classe, le nombre d'élèves et l'organisation de l'enseignant) empêchent les parents d'être favorables à la création de classes d'immersion française à niveaux multiples dans l'école de leurs enfants.

Tout comme la plupart des parents ne voulaient pas que leurs enfants soient placés dans une classe d'immersion française à niveaux multiples à nouveau, plusieurs enseignants ne souhaitaient pas enseigner à nouveau dans une telle classe. Rappelons que l'étude de Mulcahy (1993) a démontré que 84 % des enseignants des classes de langue première à niveaux multiples ne voulaient pas y enseigner l'année suivante.

Dans cette étude, des enseignants qui ont participé, quatre des dix (40 %) ont répondu qu'ils ne souhaiteraient pas enseigner de nouveau dans une classe d'immersion française à niveaux multiples, tandis que quatre des dix (40 %) ont répondu qu'ils y enseigneraient. Un enseignant s'est dit neutre au regard de cette question et un autre n'y

a pas répondu. Il est à noter que les perceptions des enseignants à l'égard des trois aspects principaux (la réussite scolaire, le développement des habiletés psycho-sociales et l'apprentissage du FLS) de la présente étude ont toutes été positives. Cette divergence dans les opinions des enseignants semble montrer que plusieurs facteurs ont une influence sur leur perception des classes d'immersion française à niveaux multiples. Parmi les facteurs en cause, les enseignants ont mentionné: la formation, les ressources et le choix des enseignants.

Une question portant sur le choix d'avoir des classes d'immersion française à niveaux multiples dans leurs écoles n'a pas été posée aux directrices d'école. Les directrices ont répondu de façon positive au constat suivant: les classes d'immersion française à niveaux multiples offrent un environnement favorable à l'apprentissage. Malgré le fait que 71 % des directrices (5/7) croyaient que ces classes sont des environnements propices à l'apprentissage pour les élèves, seulement deux des sept directrices d'école (29 %) croyaient que les classes d'immersion française à niveaux multiples ont un effet positif sur la réussite scolaire des élèves. Cette contradiction n'a pas été expliquée de façon explicite parmi les réponses courtes des directrices d'école. Cependant, on peut supposer que le curriculum exigeant, mentionné par 71 % des directrices d'école (D1, D3, D5, D7, D10) à la question portant sur les faiblesses des classes d'immersion française à niveaux multiples, affecte leurs perceptions de la réussite scolaire des élèves dans ces classes.

La section suivante portant sur des résultats qualitatifs commente la perception des parents, des enseignants et des directrices d'école quant aux facteurs qui ont influencé leurs réponses aux questions quantitatives.

### *Résultats qualitatifs*

Tel que mentionné dans les résultats, le curriculum est le facteur le plus important quant au succès des classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire. À ce sujet, les trois groupes de participants (parents, enseignants et directrices d'école) sont tous d'accords. Les participants comprennent que de telles classes nécessitent plus de temps de planification mais les enseignants et les directrices d'école savent que la planification est compliquée à cause d'un manque de ressources et de soutien pour ces classes.

#### *Perceptions des parents*

Tel que les résultats du chapitre 5 l'ont démontré, les perceptions des parents à l'égard des classes d'immersion française à niveaux multiples varient considérablement. Alors qu'un parent considérait la classe à niveaux multiples comme un environnement d'apprentissage idéal pour son enfant - l'enseignant l'encourageait et respectait son rythme d'apprentissage (P6) - un autre estimait que ses enfants, en raison d'expériences négatives, ont dû « endurer » les classes à niveaux multiples (P9).

Il est à préciser que plusieurs facteurs contribuent au succès d'une classe d'immersion française à niveaux multiples. Parmi ceux-ci, trois facteurs ont souvent été répétés dans les réponses des parents aux questions quantitatives, notamment le niveau de l'enfant dans la classe (inférieur ou supérieur), le nombre d'élèves dans chacun des niveaux de la classe et l'organisation de l'enseignant.

*Niveau inférieur ou supérieur.* Le premier facteur, le niveau de l'enfant dans la classe, est celui qui figure le plus fréquemment dans les réponses courtes des parents et celui qui pourrait expliquer les perceptions divisées à l'égard de la réussite scolaire. En

guise de rappel, le niveau de l'enfant - inférieur ou supérieur - correspond à l'année scolaire de l'enfant. Tous les élèves du niveau inférieur, les plus jeunes, sont nés entre le 1 janvier et le 31 décembre de l'année suivant l'année de naissance des élèves du niveau supérieur, les plus âgés. Malgré le fait que les termes « inférieur » et « supérieur » ne désignent en rien la réussite scolaire des élèves, l'opinion des parents participant à cette étude, concernant le meilleur niveau dans une telle classe, divergeait.

Tel que décrit par Walsh (1989) dans son étude, les parents ont souvent une meilleure perception des classes à niveaux multiples si leurs enfants se retrouvent dans le niveau inférieur de la classe. Selon quelques parents de cette étude, les élèves du niveau inférieur bénéficient davantage de la classe à niveaux multiples que ceux du niveau supérieur parce que les plus jeunes apprennent des plus âgés (P2, P6, P12, P16). Le parent P6 a expliqué que les enseignants, pour s'assurer que les jeunes élèves comprennent les concepts, ont tendance à enseigner plutôt aux élèves du niveau inférieur. Quant à l'apprentissage du FLS, ce même parent (P6) croit que les élèves du niveau supérieur apprennent moins de nouveau vocabulaire en français que ceux du niveau inférieur et qu'ils deviennent paresseux. Pour ces raisons, le parent P2 a répondu qu'il n'admettrait pas facilement que son enfant soit placé dans le niveau supérieur d'une telle classe.

Comme le parent P2, le parent P14 a répondu qu'il ne souhaitait pas que son enfant soit placé dans le niveau supérieur d'une classe à niveaux multiples. Cependant, le parent P14 a dû se rendre à l'évidence que son enfant a tout de même bénéficié de cette position. Ses habiletés psycho-sociales se sont développées pendant son année dans le niveau supérieur (P14). Tel que noté par les chercheurs Gajadharsingh (cité dans Gayfer,

1991) et Mulcahy (1993), les élèves d'une classe à niveaux multiples ont souvent plus de la confiance en eux-mêmes que leurs pairs dans une classe à niveau simple. Dans la présente étude, le parent P12 a ajouté que les élèves du niveau supérieur semblent être fiers de servir de modèles aux plus jeunes et le parent P10 estime que les élèves du niveau supérieur sont plus confiants que ceux du niveau inférieur parce qu'ils révisent divers concepts. Par contre, tous les élèves ne souhaitent pas réviser et ceux du niveau supérieur peuvent ressentir de la frustration lorsque les plus jeunes peinent à apprendre un nouveau concept (P17). Selon les parents, le niveau de l'élève (inférieur ou supérieur) dans une classe à niveaux multiples est un facteur important de la réussite scolaire, du développement des habiletés psycho-sociales et de l'apprentissage du FLS, mais le parent P4 nous rappelle que d'autres facteurs entrent en ligne de compte, notamment le nombre d'élèves dans la classe et l'organisation de l'enseignant.

*Nombre d'élèves.* Les parents P12 et P20 estiment que l'enseignant est un facteur qui contribue davantage au succès d'une classe d'immersion française à niveaux multiples que le nombre d'élèves. Néanmoins, le parent P12 croit que les classes d'immersion française à niveaux multiples devraient compter moins d'élèves que les classes à niveau simple. Il croit qu'une plus petite classe permettrait à l'enseignant de se concentrer sur chacun des niveaux.

Dans le cadre de cette étude, 13 des 19 parents (68 %) ont mentionné que les classes à niveaux multiples que fréquentaient leurs enfants comptaient 20 élèves ou plus. Un seul parent a répondu que son enfant avait été dans une classe comptant moins de 20 élèves; il a par ailleurs précisé qu'il s'agissait d'une classe d'immersion française à niveaux multiples pour les élèves doués (P16). Cinq parents n'ont pas spécifié le nombre

d'élèves que contenaient les classes d'immersion française à niveaux multiples de leurs enfants.

Tel qu'expliqué précédemment, même les élèves d'une classe à niveau simple ne sont pas tous au même niveau. Par conséquent, une classe à niveaux multiples comporterait potentiellement au moins deux fois plus de niveaux - si l'on tient compte des élèves forts et des élèves faibles de chaque niveau scolaire. Si la plupart des classes d'immersion française à niveaux multiples comptent plus de 20 élèves, on peut comprendre le défi de taille que doit relever l'enseignant d'une classe d'immersion française dont les élèves, de plusieurs niveaux scolaires, doivent faire l'apprentissage d'une L2.

*Organisation de l'enseignant.* Cinq des 19 parents (26 %) considèrent que l'enseignant d'une classe à niveaux multiples est un facteur de réussite important. Le parent P2 a expliqué que si l'enseignant est surchargé de travail, les élèves en subiront les conséquences. Tel que mentionné dans plusieurs études (ETFO, 2001; Gajadharsingh cité dans Gayfer, 1991; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2001b; Mulcahy, 1993; OECTA, 2000), les enseignants perçoivent que les classes de langue première à niveaux multiples nécessitent plus de préparation que les classes à niveau simple en raison des attentes des curricula de plus d'un niveau. De plus, Mulcahy (1993) a noté que les enseignants expérimentés, qui ont plus d'ancienneté, ne se portent pas toujours volontaires pour enseigner aux classes de langue première à niveaux multiples donc les nouveaux enseignants sont obligés de les accepter. Rappelons que 50 % des enseignants qui ont participé à la présente étude étaient des nouveaux enseignants et que la directrice

D7 a répondu qu'elle doit parfois forcer un enseignant à accepter d'enseigner à une classe d'immersion française à niveaux multiples.

Le parent P18 estime que son enfant a vécu une expérience positive dans une classe d'immersion française à niveaux multiples parce que l'enseignant était expérimenté. Ce même parent s'est demandé si cette expérience aurait été aussi positive avec un enseignant moins expérimenté. En comparant les deux enseignants de la classe de son enfant (l'enseignant de l'immersion française et l'enseignant du cours d'anglais) le parent P15 a réalisé que son enfant a vécu une expérience positive en français parce que son enseignant était bien organisé, contrairement à l'enseignant du cours d'anglais dont le manque d'organisation a affecté la classe. D'après ce que les parents ont répondu, un « bon » enseignant organisé et expérimenté est un facteur essentiel au succès d'une classe d'immersion française à niveaux multiples.

#### *Perceptions des enseignants*

Selon les enseignants des classes d'immersion française à niveaux multiples, la formation, les ressources et le choix de leurs collègues sont les facteurs qui ont le plus souvent influencé leurs réponses aux quatre questions quantitatives portant sur la réussite scolaire, le développement des habiletés psycho-sociales, l'apprentissage du FLS et le choix d'enseigner dans une telle classe à nouveau.

*Formation.* Les parents ont identifié le niveau d'organisation de l'enseignant comme un des facteurs qui influençaient le plus leur perception des classes d'immersion française à niveaux multiples. Notons que 70 % (7/10) des enseignants qui ont participé à cette étude ont répondu que leur formation initiale ne les a pas préparés à enseigner dans une classe d'immersion française à niveaux multiples. Seulement 30 % des

enseignants ont répondu qu'ils ont reçu une formation appropriée pour enseigner dans une telle classe. Parmi eux, deux enseignants (20 %) ont répondu qu'ils ont discuté des classes à niveaux multiples pendant leurs cours de didactique du FLS (programmes de formation initiale en éducation), mais pas pendant les autres cours. Un seul enseignant a répondu que son programme de formation initiale l'a préparé à enseigner dans une classe à niveaux multiples, mais il n'a pas étudié au Canada. Gajadharsingh (cité dans Gayfer, 1991) a trouvé que 84,1 % des enseignants dans son étude n'avaient pas eu de formation universitaire pour les classes à niveaux multiples. De plus, 70 % des enseignants de l'étude de Mulcahy (1993) ont rapporté que leurs conseils scolaires ne leur offraient pas de formation professionnelle pour ces classes. Il semble que le besoin de formation pour les classes à niveaux multiples existe toujours.

Par ailleurs, rappelons qu'il a été précisé, dans la section précédente, que de l'avis des parents, les classes d'immersion française à niveaux multiples requièrent des enseignants expérimentés; or, 50 % des enseignants participant à cette étude avaient moins de cinq ans d'expérience en enseignement. Il n'est pas donc surprenant que la plupart de ces enseignants, n'ayant pour la plupart pas eu de formation pour les classes à niveaux multiples et étant peu expérimentés, ne souhaitent pas enseigner de nouveau dans une classe d'immersion française à niveaux multiples.

*Ressources.* Tel que l'ont illustré les réponses courtes des enseignants, en plus de la formation, les classes d'immersion française à niveaux multiples requièrent plus de ressources pédagogiques (50 % des enseignants ayant participé à la présente étude sont de cet avis). La chercheuse, elle-même enseignante, entend souvent les autres enseignants déplorer le manque de ressources pour les classes d'immersion française à

niveaux multiples. De plus, le manque de ressources était un des défis professionnels notés par plusieurs chercheurs dans le cadre de recherche sur les classes de langue première à niveaux multiples (Aina, 2001; Fradette et Lataille-Démoré, 2003; Mulcahy, 1993; OECTA, 2000).

Dans le cadre de la présente étude, comme les enseignants provenaient de différentes régions du Canada et parce que les ministères de l'Éducation de chaque province et territoire développent chacun leur propre matériel, ils n'auraient pas tous eu accès aux mêmes ressources. Deux enseignants ont fait référence aux ressources développées par leurs propres conseils scolaires; ces ressources n'étaient donc pas nécessairement disponibles aux enseignants d'autres conseils scolaires de la province. Le manque de formation, le manque de communication et le manque de partage des ressources contribuent à la frustration des enseignants et à la grande quantité de préparation requise par les classes d'immersion française à niveaux multiples.

Selon la chercheuse, il est difficile de trouver des ressources conçues pour ces classes. Tel que l'ont mentionné les participants, peu de ressources sont disponibles. La chercheuse a découvert que la province de l'Ontario a développé des unités pour les enseignants des classes à niveaux multiples sur le site <http://www.ocup.org/>, mais ces unités n'ont pas été conçues pour les classes d'immersion française. La province de la Colombie-Britannique a publié un document qui offre des suggestions aux enseignants des classes d'immersion française à niveaux multiples sur le site [http://www.ed.gov.nl.ca/edu/sp/fi/elem/lang\\_arts/lang\\_guide/CH1-8.pdf](http://www.ed.gov.nl.ca/edu/sp/fi/elem/lang_arts/lang_guide/CH1-8.pdf), mais elles sont peu nombreuses. Si les enseignants ne connaissent pas les ressources disponibles, ils pourraient conclure qu'il n'y en a pas ou peu. Cette perception pourrait influencer sur leur

désir d'enseigner dans une classe d'immersion française à niveaux multiples. S'ils considèrent qu'une telle classe requiert plus de préparation afin de pallier le manque de ressources, ils ne choisiront pas d'y enseigner.

*Choix des enseignants.* Le choix des enseignants pour les classes d'immersion française à niveaux multiples est un autre facteur qui influe sur la perception des enseignants. À la question 6 du questionnaire des enseignants, ces derniers ont expliqué comment ils ont été choisis pour enseigner à une classe d'immersion française à niveaux multiples. Parmi les 10 enseignants, seulement un a fait le choix d'enseigner dans une telle classe. Deux autres (20 %) l'ont fait parce que tous les enseignants le font à tour de rôle dans leur école. Pour tous les autres enseignants (70 %), il s'agissait du seul poste disponible. Rappelons que Matlin (1983) constate que la perception influe sur la motivation donc nous pouvons supposer que le fait que les enseignants n'enseignent pas par choix dans les classes d'immersion française à niveaux multiples doit nécessairement nuire à leur motivation.

Deux enseignants ont expliqué comment cette perception négative des classes à niveaux multiples les affecte et ils nous aident à comprendre pourquoi les enseignants ne veulent pas enseigner dans les classes d'immersion française à niveaux multiples. L'enseignant E5 a répondu que « le grand problème est que la plupart des professeurs avec ces classes sont NÉGATIFS. On leur impose cette option et on le prend comme une punition. On se dit que c'est pour un an et on ne met pas autant d'effort qu'il en serait nécessaire ». L'enseignant E8 a fait référence aux perceptions des parents en disant qu'« une partie de cet effet négatif est l'opinion des parents qui sont normalement contre la CNM. Les élèves adoptent cette opinion négative et leur attitude est influencée ». Selon

l'enseignant E5, les classes d'immersion française à niveaux multiples offrent un meilleur environnement d'apprentissage quand « les groupes sont bien faits, [...] les professeurs sont positifs et [...] les groupes sont assez petits ».

*Perceptions des directrices d'école*

Avant de commenter les perceptions des directrices interrogées, rappelons qu'elles avaient peu d'expérience de l'enseignement dans les classes d'immersion française à niveaux multiples. Seulement une des sept directrices de cette étude avait enseigné dans une classe d'immersion française à niveaux multiples, alors que trois des sept (43 %) n'avaient jamais enseigné dans une classe à niveaux multiples. De plus, seulement deux des sept directrices avaient reçu une formation portant sur les classes à niveaux multiples, mais non dans le contexte de l'immersion française.

*Création des classes à niveaux multiples.* Rappelons que la moitié des directeurs qui ont participé à l'étude de Gajadharsingh (cité dans Gayfer, 1991) ne conseillaient pas la création des classes de langue première à niveaux multiples et que Veenman (1995) a trouvé que 87 % des directeurs ne veulent pas ces classes dans leurs écoles. Par contre, la création de classes à niveaux multiples et l'embauche des enseignants relèvent des directrices d'école élémentaire d'immersion française, qu'elles aient ou non de l'expérience dans ce domaine. Une directrice anglophone, qui ne parle pas français, peut avoir à embaucher un enseignant pour enseigner dans une classe d'immersion française à niveaux multiples. En ce sens, la création de classes d'immersion française à niveaux multiples peut représenter un défi de taille. Les directrices doivent embaucher un enseignant qui est aussi compétent pour enseigner en français qu'il l'est pour enseigner dans une classe à niveaux multiples.

Les directrices d'école doivent créer des classes en fonction de la population des élèves, de leur école, suivant les directives de leur ministère et de leur conseil scolaire. Souvent, les directrices croient que les parents et les enseignants ont une perception négative des classes à niveaux multiples, elles éprouvent donc le besoin de « justifier » la création de telles classes. D'après l'expérience de la chercheuse, même si les directrices ne créent pas toujours des classes à niveaux multiples par choix, elles doivent toujours répondre aux questions et aux inquiétudes des parents et des enseignants et chercher à les rassurer. On peut se demander si les directrices d'école comprennent bien le phénomène des classes d'immersion française à niveaux multiples et comment - sans formation et expérience - elles arrivent à soutenir adéquatement les parents et les enseignants concernés.

*Choix des enseignants.* Toutes les directrices qui ont participé à cette étude ont répondu qu'elles tentent, dans la mesure du possible, de donner une classe d'immersion française à niveaux multiples à un enseignant expérimenté, mais 86 % d'entre elles ont ajouté qu'un enseignant moins expérimenté y est plus souvent affecté. De plus, la directrice D3 a expliqué qu'il est souvent difficile de trouver des enseignants pour le programme d'immersion française parce qu'ils sont peu nombreux. Par conséquent, il serait encore plus difficile de trouver un enseignant qualifié pour enseigner en immersion française et doté d'une expérience des classes à niveaux multiples. Ainsi, si la direction et les enseignants des classes d'immersion française à niveaux multiples n'ont pas reçu de formation, n'ont pas d'expérience et disposent de peu de ressources, il est opportun de se demander pourquoi la plupart des directrices considèrent de telles classes comme un environnement qui favorise l'apprentissage.

## Chapitre 7: Conclusion

En abordant l'analyse des données de cette étude, la chercheuse s'attendait à lire des réponses de perceptions peu en faveur des classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire. En effet, étant elle-même enseignante à l'élémentaire en Ontario, elle avait souvent entendu parler des classes à niveaux multiples de façon négative. Ses expériences lui avaient montré que les parents, en général, s'inquiétaient que leurs enfants soient placés dans de telles classes, que les enseignants ne voulaient pas enseigner à de telles classes et que les directrices évitaient d'en créer. Cependant, comme enseignante de FLS en immersion française, elle croyait que les classes à niveaux multiples offraient aux élèves l'occasion d'apprendre du vocabulaire, de la grammaire et d'autres concepts étant donné la présence d'élèves de niveaux différents dans la même classe. Elle ne voyait pas d'aspects négatifs au niveau de l'apprentissage, mais savait que pour les enseignants, ces classes nécessitaient plus de préparation et de planification qu'une classe simple.

Les trois groupes de participants, soit les parents, les enseignants et les directrices d'école, avaient tous leurs propres perceptions des classes d'immersion française à niveaux multiples basées sur leurs expériences avec ces classes. Leurs perceptions seront résumées dans ce chapitre. Ce résumé sera suivi par une présentation des limites de la recherche, la contribution du présent projet de recherche ainsi que les futures pistes de recherche.

### *Résumé*

Basé sur ses expériences, la chercheuse a développé la présente étude afin d'identifier les perceptions de parents, de enseignants et de directrices d'école à l'égard

des classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire. Les résultats de cette étude font état de perceptions négatives à l'égard des classes d'immersion française à niveaux multiples, mais également de perceptions positives. Les perceptions à l'égard de la réussite scolaire, le développement des habiletés psycho-sociales et de l'apprentissage du FLS des trois groupes de participants sont résumées dans les paragraphes qui suivent.

Bien que 47 % des parents qui ont participé à l'étude ne voulaient pas que leurs enfants soient placés à nouveau dans une classe d'immersion française à niveaux multiples, plus que la moitié des parents (58 %) croyait que ces classes ont un effet positif au développement des habiletés psycho-sociales de leur enfant. Quant à l'effet positif des classes d'immersion française à niveaux multiples sur la réussite scolaire et l'apprentissage du FLS, les perceptions étaient divisées. Un tiers croyait que ces classes ont un effet positif tandis qu'un tiers croyait qu'elles ont un effet négatif. Un tiers des parents a répondu « neutre » et ont voulu préciser leurs réponses au lieu de répondre soit de façon positive ou de façon négative. Plusieurs facteurs ont influencé les perceptions des parents, notamment le niveau de l'enfant dans la classe, le nombre d'élèves dans la classe et l'organisation de l'enseignant.

Les enseignants pour leur part, avaient des perceptions plutôt positives envers la réussite scolaire, les habiletés psycho-sociales et l'apprentissage du FLS des élèves dans les classes d'immersion française à niveaux multiples. Bien que les enseignants avaient des perceptions plutôt positives, 40 % des enseignants ne voulaient pas enseigner à nouveau à une telle classe en raison de la préparation et du manque de ressources pour ces classes.

Rappelons que parmi les directrices, il n'y avait qu'une des sept qui avait enseigné dans une classe d'immersion française à niveaux multiples mais elles avaient toutes leurs propres perceptions de ces classes. Les directrices de cette étude percevaient que ces classes ont un effet plutôt négatif à la réussite scolaire des élèves mais qu'elles ont un effet plutôt positif sur les habiletés psycho-sociales. À la question portant sur l'apprentissage du FLS, la plupart des directrices (57 %) croyaient que les classes d'immersion française à niveaux multiples ont un effet positif et 71 % estimait que ces classes étaient un environnement favorable à l'apprentissage.

#### *Limites de la recherche*

La présente étude, étant une des premières études portant sur les classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire, compte quelques limites. Premièrement, cette étude est limitée par le nombre de participants. Dans la méthodologie, la chercheuse a reconnu le fait que les résultats de l'étude ne seront ni transférables, ni généralisables à la population canadienne quant au fait qu'il n'y avait que 36 participants divisés en trois groupes distincts.

Deuxièmement, la chercheuse a reconnu le fait que tous les participants de l'étude s'intéressaient déjà aux classes d'immersion française à niveaux multiples. Le fait que les participants se sont portés volontaires à participer et ont trouvé les annonces de recrutement à l'Internet démontrent qu'ils étaient motivés.

De plus, tous les parents ont répondu qu'ils parlaient l'anglais avec leurs enfants ce qui montre l'absence de participation de la part de parents qui parlent une langue autre que l'anglais à la maison.

Finalement, les élèves, un groupe important dans le milieu scolaire, n'ont pas fait partie de cette étude. On suppose que les expériences des élèves ont été communiquées par les réponses des parents, mais une future recherche plus en profondeur pourrait inclure des entrevues ou des questionnaires avec des élèves afin de connaître leurs perceptions et mieux comprendre le phénomène des classes d'immersion française à niveaux multiples.

#### *Contributions de la recherche*

La présente étude offre une contribution à la pénurie de recherche au sujet des classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire. Plusieurs participants ont donné des conseils pertinents afin d'améliorer ces classes. Ces conseils offerts par les parents, les enseignants et les directrices seront présentés dans la section qui suit.

*Conseils des parents.* Les parents qui ont participé à cette étude ont donné trois conseils importants en ce qui trait à la création des classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire. Premièrement, ils ont suggéré de réduire le nombre d'élèves des classes à niveaux multiples. Tel que mentionné précédemment, 68 % (13/19) des parents ont répondu qu'il y avait 20 élèves ou plus dans les classes de leurs enfants; un défi de taille pour l'enseignant. Rappelons que le gouvernement de l'Ontario vise un nombre maximum de 20 élèves ou moins au cycle primaire (1<sup>re</sup> à 3<sup>e</sup> année) présentement, mais qu'il n'y a pas de nombre maximum pour le cycle moyen à l'élémentaire (4<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année). Si le nombre d'élèves par classe à niveaux multiples était réduit, l'enseignant aurait plus de temps à consacrer aux curricula des différents niveaux.

Deuxièmement, les parents ont suggéré que les enseignants choisis pour enseigner dans les classes d'immersion française à niveaux multiples soient des enseignants

organisés et expérimentés. Rappelons que 50 % (5/10) des enseignants de cette étude avaient moins de cinq ans d'expérience en enseignement et que seulement un enseignant (10 %) a volontairement choisi d'enseigner dans une classe d'immersion française à niveaux multiples. S'il n'existe pas de formation comme telle pour les enseignants et les directrices portant sur les classes à niveaux multiples, il pourrait donc s'avérer difficile pour les directrices d'école de trouver des enseignants expérimentés afin de suivre ce conseil.

Finalement, les parents ont mentionné un manque de communication entre les écoles et les familles. La majorité de leurs commentaires à la fin de leur questionnaire portaient sur la communication. Le parent P17 pense que pour améliorer une classe d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire, les enseignants, les parents et les élèves doivent travailler de concert. Il est d'avis que la direction de l'école et les enseignants doivent informer les parents de la création de classes d'immersion française à niveaux multiples et que les parents devraient faire partie de ce processus. Quant au choix des élèves pour les classes à niveaux multiples, le parent P9 déplorait le fait que les parents ne savaient jamais comment on procédait à la sélection des élèves. De plus, selon le parent P5, les écoles élémentaires ne soutiennent pas les parents dont les enfants fréquentent des classes d'immersion française à niveaux multiples. Ces derniers n'apprennent souvent qu'au début de l'année scolaire, en septembre, que leurs enfants feront partie d'une telle classe. Il déplore également le fait que les écoles ne fournissent pas d'information aux parents au sujet des classes d'immersion française à niveaux multiples et, de façon plus précise, au sujet des avantages, des désavantages, du soutien à l'enfant, du soutien à l'enseignant, etc.

*Conseils des enseignants.* Bien que les perceptions des enseignants étaient plus positives que celles des parents, les enseignants ont fait quelques suggestions pour améliorer les classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire. Comme l'a mentionné l'enseignant E5, il est difficile de travailler avec des enseignants qui ne sont pas motivés et qui se sentent punis lorsqu'on les affecte à une classe d'immersion française à niveaux multiples. De plus, si les parents perçoivent négativement ces classes, leurs perceptions négatives peuvent influencer sur les perceptions et la motivation de leurs enfants (enseignant E8). Afin d'améliorer les perceptions des enseignants à l'égard des classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire, les enseignants ont donné deux conseils.

Premièrement, ils aimeraient recevoir plus de formation, soit en formation initiale ou en formation continue. Les universités, les provinces, les territoires et les conseils scolaires devraient développer des cours ou des ateliers afin de présenter des stratégies d'enseignement, d'organisation et de gestion pour les classes à niveaux multiples, tant aux étudiants des facultés d'éducation qu'aux enseignants du milieu. De plus, il faudrait plus de recherche à l'égard de l'apprentissage du FLS dans une classe d'immersion française à niveaux multiples.

Deuxièmement, les enseignants des classes d'immersion française à niveaux multiples ont besoin de plus de ressources spécifiquement conçues pour ces classes. Comme l'ont mentionné les enseignants E2 et E11, les maisons d'édition commencent à publier des ressources, principalement sous forme de manuels, pour les classes d'immersion française à niveaux multiples en mathématiques et en sciences, mais elles sont trop peu nombreuses. De plus, des ressources, qui pourraient être utiles dans

plusieurs régions du Canada, ne sont disponibles que dans certaines provinces étant donné qu'il faut qu'elles soient approuvées par les ministères d'Éducation des provinces ou territoires distincts. Le fait que les curricula soient différents dans chaque province et territoire au Canada accroît le défi en ce qui trait aux ressources. Mais même si ces curricula diffèrent, les ressources conçues pour les classes d'immersion française à niveaux multiples dans une province pourraient être utiles aux enseignants d'une autre région du Canada.

En présumant que les classes d'immersion française à niveaux multiples nécessitent plus de temps de préparation en raison du manque de ressources, il semble surprenant que les enseignants des classes d'immersion française à niveaux multiples n'aient pas suggéré que les directions d'école leur donnent plus de temps de préparation.

*Conseils des directrices d'école.* Les directrices d'école élémentaire n'ont pas donné de conseils pour améliorer les classes d'immersion française à niveaux multiples; on peut relier ce constat au fait qu'une seule directrice ayant participé à cette étude avait enseigné dans une telle classe. Ainsi, la plupart des directrices (71 %) croient que ces classes représentent des environnements favorables à l'apprentissage. Il est donc surprenant de constater que ce même pourcentage (71 %) a répondu qu'elles ne croient pas nécessairement aux effets positifs des classes d'immersion française à niveaux multiples à la réussite scolaire. On peut relier cette contradiction au fait qu'elles n'ont pas le « choix » de répondre ainsi. Si les directrices sont souvent dans l'obligation de créer des classes d'immersion française à niveaux multiples, comment pourraient-elles dire aux parents et aux enseignants qu'elles ne croient pas à la réussite des élèves fréquentant ces classes? Il faut que les directrices soutiennent les enseignants et les

élèves de leur école, mais les directrices, tout comme les enseignants, pourraient profiter des ateliers professionnels ou des cours universitaires facilitant la création et l'enseignement des classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire. De plus, la formation des directrices pourrait comprendre le choix des enseignants et le choix des élèves pour les classes à niveaux multiples, les stratégies de communication entre les écoles et les familles, ainsi qu'une analyse des ressources disponibles pour ces classes.

### *Pistes de recherche*

Les perceptions négatives et positives des trois groupes d'intervenants ayant participé à cette étude soulèvent des questions importantes quant aux futures recherches portant sur les classes à niveaux multiples d'immersion française. Notons que plusieurs des participants de cette étude ont répondu qu'ils étaient encouragés par le fait qu'une étude à ce sujet soit menée. Les participants qui ont indiqué qu'ils avaient fait une recherche à ce sujet avaient trouvé peu d'information, ils attendaient donc avec intérêt les résultats de la présente étude. Les résultats de cette étude seront communiqués aux participants sous forme de résumé selon la voie de communication choisie par le participant, soit par courrier électronique, par télécopieur ou par la poste.

Le phénomène de la création de classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire croît au Canada; par conséquent, des recherches portant sur la réussite scolaire des élèves, sur le développement des habiletés psycho-sociales, ainsi que sur l'apprentissage du FLS s'imposent<sup>11</sup>. Si les écoles fournissaient de l'information aux parents au sujet des recherches portant sur les classes d'immersion française à niveaux

---

<sup>11</sup> Il est à noter que pendant les trois dernières années à l'école de la chercheuse, le nombre de classes d'immersion française à niveaux multiples a doublé et représente présentement plus de 50 % des classes.

multiples, et si les parents comprenaient pourquoi les classes ont été créées et comment leurs enfants ont été choisis pour en faire partie, il est permis de croire que les parents auraient une meilleure perception de ces classes. Une future recherche à ce sujet pourrait comparer les perceptions des parents avant et après des sessions d'information ou la remise d'information au sujet des classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire.

Les parents ont suggéré que soient créées de plus petites classes et que les enseignants soient plus expérimentés. Il est possible de se demander comment ces facteurs pourraient influencer la perception des parents ou la motivation des enseignants. Si les enseignants des classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire recevaient de la formation spécifiquement conçue pour de telles classes, et s'ils étaient déjà expérimentés à y enseigner, plus de parents souhaiteraient-ils que leurs enfants soient placés dans des classes à niveaux multiples? Est-il possible d'imaginer que plus d'enseignants souhaiteraient enseigner à de telles classes? De plus, on peut se demander si les enseignants choisiraient d'enseigner dans des classes d'immersion française à niveaux multiples s'ils avaient accès à des ressources spécifiquement conçues pour ces classes.

Par ailleurs, des recherches portant sur la réussite et le développement des élèves dans les classes d'immersion française à niveaux multiples orienteraient probablement les directrices d'école dans la création des classes à niveaux multiples, dans l'embauche des enseignants et dans certains des aspects de la communication avec les parents.

Tel que mentionné dans la discussion, tous les participants ont noté le curriculum exigeant comme facteur qui influençait les perceptions des classes à niveaux multiples.

Si les attentes du curriculum étaient regroupées par cycle élémentaire (soit primaire, moyen et intermédiaire) et non par année scolaire, on pourrait se demander si la planification de telles classes serait facilitée. De plus, on pourrait se demander comment une approche à niveaux multiples affecterait les perceptions des participants.

Cette étude a présenté les perceptions d'un petit groupe de parents, d'enseignants et de directrices d'école ainsi que les conseils qu'ils ont offerts. Par conséquent, les résultats qui en découlent ne peuvent servir à décrire la réalité des classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire à travers le Canada. Cependant, les questions soulevées par cette étude pourraient inspirer de futurs projets de recherche portant sur le sujet et s'inscrire comme questions de recherches pour ces projets. La chercheuse, en tant qu'enseignante en immersion française, souhaite que les recherches dans le domaine des classes à niveaux multiples continuent afin de promouvoir la création de ressources et d'être intégrées dans le programme de formation initiale et de formation professionnelle destinées aux enseignants qui oeuvrent dans les classes d'immersion française à niveaux multiples à l'élémentaire.

## Références

- Aina, O.E. (2001). Maximizing learning in early childhood multiage classrooms: child, teacher, and parent perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 28(4), 219-224.
- Ardilly, P. (2006). *Les techniques de sondage*. Paris, France: Éditions Technip.
- Brunswic, E. et Valérien, J. (2003). *Les classes multigrades: une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural africain?* Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Canadian Parents for French (2008a). En quoi consiste l'organisme CPF? Récupéré le 3 mars 2008 de :  
<http://www.cpf.ca/french/FAQs/Inscriptions.htm>
- Canadian Parents for French (2008b). Questions d'inscription, de recrutement et de rétention. Récupéré le 2 mars 2008 de :  
<http://www.cpf.ca/french/FAQs/Inscriptions.htm>
- Canadian Parents for French (2006). Changements dans les inscriptions en 2005-2006: Vue d'ensemble. Récupéré le 28 janvier 2008 de :  
<http://www.cpf.ca/french/Ressources/Inscriptions/Enrolment%20Changes%20At%20A%20Glance%20-%20October%202007%20FR.pdf>
- Daniel, I. H. (1988). "Doing the splits": Core French in the elementary schools. The impact of combined classes on students. *Canadian Modern Language Review/Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 45, 146-164.

- De Ketele, J.-M. et Maroy, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation? Dans Paquay, L., Crahay, M. et De Ketele, J.-M. (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation: Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. (p. 223-245). Bruxelles, Belgique: Éditions De Boeck Université.
- Dolik, H. (2002, mars). Les classes à niveaux multiples: le débat est lancé. *Pour parler profession* 6(1). Récupéré le 19 février, 2006 de:  
[http://www.oct.ca/publications/pour\\_parler\\_profession/mars\\_2002/high\\_expectations.asp](http://www.oct.ca/publications/pour_parler_profession/mars_2002/high_expectations.asp)
- Elementary Teachers' Federation of Ontario (ETFO, 2001). *Split decisions: The reality of combined-grades in Ontario in 2001*. Récupéré le 26 février, 2006 de:  
<http://www.etfo.ca/attachments/Splitdecisions.pdf>
- Evans-Harvey, Cheryl. (1995). The impact of multigrade classes on student achievement in elementary core French. *Dissertation Abstracts International* (30). (UMI No. 9631283)
- Farmer, D. et Bélanger, N. (2007). Le métier d'élève dans la classe à niveaux multiples : regards d'élèves dans une école française en milieu minoritaire. Dans Herry, Y. et Mougeot, C. (Eds.), *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone* (p.259-266). Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Fradette, A. et Lataille-Démoré, D. (2003). Les classes à niveaux multiples : point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation* 29(3), 589-607. Récupéré le 5 décembre, 2005 de :  
<http://www.erudit.org/revue/rse/2003/v29/n3/011405ar.pdf>

- Gayfer, M. (Ed.) (1991). *The multi-grade classroom: myth and reality*. Toronto: Canadian Education Association.
- Hart-Hewins, L. et Villiers, U. (1997). *Multi-age groupings in the early years*. Markham, ON: Pembroke Publishers Limited.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Lataille-Démoré, D. et Fradette, A. (2000). Volet 1: Revue de la littérature (publiée dans le *Projet provincial sur les classes à niveaux multiples*). Ministère de l'Éducation de l'Ontario: Toronto.
- Matlin, M.W. (1983). *Perception*. Boston: Allyn et Bacon.
- Ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse du Manitoba (2004). *Indépendant ensemble : Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*. Winnipeg, MN: Ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse du Manitoba. Récupéré le 5 décembre, 2005 de: <http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/appui/multiple/index.html>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008). Outil de suivi de l'effectif des classes. Récupéré le 21 mai, 2008 de : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/cst/faqSmaller.html>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007). Prochaines étapes de la modification de la formule de financement. Récupéré le 9 novembre, 2007 de : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/nr/07.08/bg0814a.html>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2005). *Éducation pour tous: Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année.*

Récupéré le 28 mai, 2008 de:

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/speced/panel/specedf.pdf>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2001a). *The Ontario Curriculum: French as a Second Language (Extended French & French Immersion).* Récupéré le 4 décembre, 2005 de: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/fsl.html>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2001b). *Les classes à niveaux multiples... Où en sommes-nous?* Toronto: Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Ministère des Services gouvernementaux de l'Ontario (2005). *Les conseils scolaires publics : Réorganisation, division, regroupement et expansion.* Archives publiques de l'Ontario. Récupéré de :

<http://www.archives.gov.on.ca/english/exhibits/education/legislation.htm>

Mulcahy, D.M. (1993). *Learning and teaching in multi-grade classrooms.* St. John's, NFLD: Memorial University of Newfoundland.

Norwich, K.H. (1993). *Information, sensation, and perception.* San Diego, CA: Academic Press.

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE, 2007). *Un guide au sujet des tests de l'OQRE à l'intention des parents.* Récupéré le 25 février, 2008 de :

<http://www.eqao.com/Parents/Elementary/036/036.aspx?Lang=F&gr=036&Aud=Parents&App=Parents>

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (2005). Guide de l'OQRE pour la planification et l'amélioration au sein des écoles et des conseils scolaires.

Récupéré le 25 février, 2008 de :

[http://www.eqao.com/pdf\\_f/05/05P011f.pdf](http://www.eqao.com/pdf_f/05/05P011f.pdf)

Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA, 2000). *A discussion paper on combined grades*. Récupéré le 26 février, 2006 de:

<http://www.oecta.on.ca/pdfs/combinedgrds.pdf>

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2003). Transition à

l'enseignement : Rapport des nouveaux enseignants de 2001 et de 2002 sur leurs premières années d'enseignement en Ontario. Récupéré le 25 février, 2008 de :

[http://www.oct.ca/publications/pdf/transitions\\_f.pdf](http://www.oct.ca/publications/pdf/transitions_f.pdf)

Ottawa-Carleton District School Board (2007). Final Report: Review of French as a

Second Language Programs, Elementary Phase. Récupéré le 25 février, 2008 de:

[http://www.ocdsb.ca/pc\\_FSL\\_Review.asp](http://www.ocdsb.ca/pc_FSL_Review.asp)

Ottawa-Carleton District School Board (2006). Récupéré le 24 septembre, 2006 de:

[http://www.ocdsb.ca/Board/OCDSB\\_Profile\\_2005-06.pdf](http://www.ocdsb.ca/Board/OCDSB_Profile_2005-06.pdf)

Ottawa-Carleton District School Board (2000). *Combined grades teacher's manual elementary*. Ottawa, ON: Ottawa-Carleton District School Board.

Paquay, L., Crahay, M. et De Ketele, J.-M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation:*

*Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles, Belgique: Éditions

De Boeck Université.

Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Québec, Canada: Presses de

l'Université du Québec.

- Politano, C. et Davies, A. (1999). *La multiclasse: outils, stratégies et pratiques pour la classe multiâge et multiprogramme*. Montréal: Les Editions de la Chenelière.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. et Lahaye, W. (2006a). Postures et démarches épistémiques en recherche. Dans Paillé, P. (Ed.), *La méthodologie qualitative: Postures de recherche et travail de terrain (p.169-200)*. Paris: Armand Colin
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. et Lahaye, W. (2006b). Quelle complémentarité entre les approches qualitatives et quantitatives dans les recherches en sciences humaines? Dans Paquay, L., Crahay, M. et De Ketele, J.-M. (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation: Des pratiques de recherche aux critères de qualité (p.135-142)*. Bruxelles, Belgique: Éditions De Boeck Université.
- Rebuffot, J. (1993). *Le point sur... L'immersion au Canada*. Anjou, Quebec : Centre Éducatif et Culturel inc.
- Statistique Canada (2007). Chiffres de population et des logements, Canada, provinces et territoires, recensements de 2006 et de 2001 – données intégrales. Récupéré le 4 mars 2008 de :  
<http://www12.statcan.ca/francais/census06/data/popdwell/Table.cfm?T=101>
- Statistique Canada. (2004). L'immersion en français trente ans plus tard. Récupéré le 2 mars 2008 de :  
[http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/200406/imm\\_f.htm](http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/200406/imm_f.htm)
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319-381.

Walsh, J.M. (1989). *Attitudes of students, parents and teachers toward multigrading.*

Connecticut, USA: University of Connecticut.

## **ANNEXE A : Annonce de recrutement**

Annonce de recrutement :  
(version française)

**ATTENTION: PARENTS, ENSEIGNANTS ou DIRECTEURS d'élèves  
d'immersion française précoce**

Avez-vous de l'expérience avec les classes à niveaux multiples  
d'immersion française au niveau élémentaire?

Nous avons besoin de vous pour une étude au sujet des  
classes à niveaux multiples en immersion française au niveau  
élémentaire!

Nous vous invitons à répondre à un bref questionnaire en ligne ou sur  
papier (si vous désirez) selon votre disponibilité. Veuillez  
communiquer avec April Sorenson, étudiante à la maîtrise de la  
Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, par courriel à  
\_\_\_\_\_ pour plus de renseignements avant le 31 mai  
2007.

Recruitment announcement:  
(version anglaise)

**ATTENTION: PARENTS, TEACHERS or ADMINISTRATORS of EARLY  
FRENCH IMMERSION students**

Have you had experience with multigrade (split/combined grade)  
elementary French immersion classes?

We need your input for a research study on elementary French  
immersion multigrade classes!

You are invited to participate in a short online survey at your  
convenience (a paper copy could also be mailed to you if you prefer).  
Please contact April Sorenson, master's student, Faculty of Education,  
University of Ottawa by email at \_\_\_\_\_ for more  
information before May 31<sup>st</sup>, 2007.

## **ANNEXE B : Lettre d'information**

May 1<sup>st</sup>, 2007

Dear Parents/Guardians, Teachers and Principals,

You have expressed interest in participating in a research study done by Dr. Marie-Josée Vignola and April Sorenson (Master's student) of the Faculty of Education (University of Ottawa). This research study has been approved by the University of Ottawa.

The purpose of this study is to determine the perceptions of parents, teachers and principals towards elementary French immersion multigrade classes. An elementary multigrade class is defined as a class composed of students from more than one grade level in the primary and junior years (grades 1-6).

At this time, there are a large number of students who are enrolled in elementary multigrade classes in the French immersion program in Ontario. However, very few studies have been conducted to determine how to support teachers and students in these classes. If you have had experience with an elementary French immersion multigrade class, your participation in this study is very important as it will help us to determine the perceptions towards elementary multigrade French immersion classes and to better understand the needs of students, parents, teachers and principals involved with these classes.

You are under no obligation to participate and if you choose to participate, you can withdraw from the study at any time and/or refuse to answer any questions, without suffering any negative consequences. If you choose to withdraw, all data gathered until the time of withdrawal will be destroyed.

Your participation in this study would consist of the completion of a short questionnaire. If you agree to participate in this study, you may choose to complete an electronic copy of the consent form and questionnaire or a paper copy of each. If you choose to complete a paper copy of the consent form and questionnaire, a self-addressed stamped envelope will be provided to you for their return. The questionnaire should take 20-30 minutes to complete and should be returned by June 20<sup>th</sup>, 2007.

You will find more information about the research study on the consent form that is attached to this letter.

We hope that you will participate in this study.

Sincerely,

Dr. Marie-Josée Vignola  
Faculty of Education  
University of Ottawa  
(613) 562-5800 ext. 4135  
[mvignola@uottawa.ca](mailto:mvignola@uottawa.ca)

April Sorenson  
M.A. Student  
Teacher  
OCDSB





**Conservation of data:** Identifiable data (hard copy and electronic data, questionnaires, notes, etc.) will be stored securely in a locked cabinet and in a password protected computer account. The data collected will be kept for 10 years after publication and will be accessed only by the researchers.

**Voluntary participation:** You are under no obligation to participate and if you choose to participate, you can withdraw from the study at any time and/or refuse to answer any questions, without suffering any negative consequences. If you choose to withdraw, all data gathered until the time of withdrawal will be destroyed.

Université d'Ottawa  
Faculté d'éducation

University of Ottawa  
Faculty of Education

**Decision from parent/teacher/principal:** I, \_\_\_\_\_,  
(print name)

have read and understood the request for my participation in the study about elementary French immersion multigrade classes conducted by Dr. Marie-Josée Vignola and April Sorenson (Master's student) of the Faculty of Education (University of Ottawa). I give my permission for participation in the research study. **YES NO**

If you have any questions about the study, you may contact the researchers.

If you have any questions regarding the ethical conduct of this study, you may contact the Protocol Officer for Ethics in Research, University of Ottawa, Tabaret Hall, 550 Cumberland Street, Room 159, (613) 562-5841 or [ethics@uottawa.ca](mailto:ethics@uottawa.ca).

There are two copies of the consent form. One copy is yours to keep and the second one should be sent back to the researchers via electronic mail or in the self-addressed stamped envelope enclosed.

Participant's signature: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Researcher's signature: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Researcher's signature: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

## ANNEXE D : Questionnaire des parents

### PARENT QUESTIONNAIRE

An **elementary multigrade class** is described as a classroom organization in which students from more than one grade level (grades 1-6) are placed in the same classroom with one teacher. They are also commonly known as **split grades** or combined classes.

Preliminary question:

Have you ever had or do you currently have a child in an elementary French immersion multigrade class? (Please circle one.)

Yes

No

If you answered “no” to the preliminary question, please return the questionnaire to the researchers by electronic mail or in the self-addressed stamped envelope provided.

If you answered “yes” to the preliminary question, kindly complete the following questions dealing with your opinions about elementary French immersion multigrade classes and return the questionnaire to the researchers by electronic mail or in the self-addressed stamped envelope provided.

1. What is/are your children’s first language(s)?
2. What language(s) is/are spoken on a daily basis in your home?
3. Briefly describe your children’s attitudes towards school (positive or negative feelings, motivation for learning, areas of difficulty).
4. Briefly describe your experiences with elementary French immersion multigrade classes (number of your children in multigrade classes, number of years and grades spent in multigrade classes, position in multigrade class - ie. upper/lower grade, number of students in each multigrade class, etc...).

5. Briefly describe your opinion towards learning in elementary French immersion multigrade classes (positive or negative learning environment).

6. In your experience, how does a multigrade teacher plan and teach to more than one grade?

For questions 7-10 please circle the response that most closely represents your opinion and explain your answer in the space provided.

7. Multigrade classes positively affect students' academic performance.

Strongly agree      Agree somewhat      Neutral      Disagree somewhat      Strongly Disagree

8. Multigrade classes positively affect the development of students' social skills.

Strongly agree      Agree somewhat      Neutral      Disagree somewhat      Strongly Disagree

9. Multigrade classes positively affect the learning of French as a second language.

Strongly agree      Agree somewhat      Neutral      Disagree somewhat      Strongly Disagree

10. I would like my child placed in a French immersion multigrade class.

Strongly agree      Agree somewhat      Neutral      Disagree somewhat      Strongly Disagree

11. What are the strengths of French immersion multigrade classes?

12. What are the weaknesses of French immersion multigrade classes?

Other comments:

Thank you for your participation.

## ANNEXE E : Questionnaire des enseignants

### QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS

Une **classe à niveaux multiples** (CNM) à l'élémentaire est décrite comme une classe composée d'élèves provenant de plus d'une année scolaire (la 1<sup>ière</sup> à la 6<sup>ième</sup> année) regroupés ensemble dans une salle de classe avec un seul enseignant. Ces classes sont aussi désignées par le terme « les classes doubles ».

Veillez répondre aux questions ci-dessous qui portent sur les CNM en immersion française et retourner le questionnaire aux chercheuses par courrier électronique ou dans l'enveloppe pré-adressée et affranchie fournie.

1. Décrivez votre formation à l'enseignement (Endroit? Durée?)
2. Est-ce que cette formation vous a préparé à enseigner dans une classe à niveaux multiples ? Commentez.
3. Décrivez votre expérience comme enseignant (nombre d'années, niveaux enseignés, expérience avec les CNM).

Si vous avez déjà enseigné à une classe à niveaux multiples, veuillez répondre aux questions qui suivent. Si vous n'avez jamais enseigné à une classe à niveaux multiples, veuillez retourner le questionnaire par courrier électronique ou dans l'enveloppe pré-adressée et affranchie fournie. Merci de votre participation.

4. Quelles sont les ressources que vous trouvez utiles pour les CNM?
5. Comment est-ce que vous organisez votre salle de classe et comment est-ce que vous planifiez pour une CNM d'immersion française à l'élémentaire?

6. Comment est-ce que vous avez été choisi pour enseigner dans une CNM?

7. Comment est-ce que les élèves ont été choisis pour votre CNM?

Pour les questions 8-11, veuillez encercler la réponse qui représente le mieux votre opinion et expliquez votre réponse dans l'espace prévue.

8. Les CNM à l'élémentaire ont un effet positif sur le rendement scolaire des élèves.

Tout à fait d'accord      D'accord      Neutre      En désaccord      Tout à fait en désaccord

9. Les CNM à l'élémentaire ont un effet positif sur le développement des habiletés psycho- sociales des élèves.

Tout à fait d'accord      D'accord      Neutre      En désaccord      Tout à fait en désaccord

10. Les CNM à l'élémentaire ont un effet positif sur l'apprentissage du français langue seconde.

Tout à fait d'accord      D'accord      Neutre      En désaccord      Tout à fait en désaccord

11. Je veux enseigner à une CNM.

Tout à fait d'accord      D'accord      Neutre      En désaccord      Tout à fait en désaccord

12. Quelles sont les forces des CNM?

13. Quelles sont les faiblesses des CNM?

D'autres commentaires au sujet des CNM en immersion (ex. plaintes des parents/collègues, opinions personnelles):

Merci de votre participation.

## ANNEXE F : Questionnaire des directeurs d'école

### SCHOOL PRINCIPAL QUESTIONNAIRE

An **elementary multigrade class** is described as a classroom organization in which students from more than one grade level (grades 1-6) are placed in the same classroom with one teacher. They are also commonly known as **split grades** or **combined classes**.

Kindly complete the following questions dealing with your opinions about elementary French immersion multigrade classes and return the questionnaire to the researchers by electronic mail or in the self-addressed stamped envelope provided.

1. Briefly describe any multigrade training you have had.
2. Describe your teaching experience in multigrade classes or any experience that you have had with multigrade classrooms.
3. Briefly describe why multigrade classes are created.
4. In your experience, how are teachers chosen to teach multigrade classes?
5. In your experience, how are students chosen for multigrade classes?
6. Describe the resources used to support learning in elementary multigrade French immersion classes.

For questions 7-10, please circle the response that most closely represents your opinion and explain your answer in the space provided.

7. Multigrade classes positively affect students' academic performance.

Strongly agree      Agree somewhat      Neutral      Disagree somewhat      Strongly Disagree

8. Multigrade classes positively affect the development of students' social skills.

Strongly agree      Agree somewhat      Neutral      Disagree somewhat      Strongly Disagree

9. Multigrade classes positively affect the learning of French as a second language.

Strongly agree      Agree somewhat      Neutral      Disagree somewhat      Strongly Disagree

10. Multigrade classes are positive learning environments.

Strongly agree      Agree somewhat      Neutral      Disagree somewhat      Strongly Disagree

11. What are the strengths of French immersion multigrade classes?

12. What are the weaknesses of French immersion multigrade classes?

Please feel free to write any other comments that you may have about elementary French immersion multigrade classes below (ie. parent/teacher concerns, personal opinions).

Thank you for your participation.