

# Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

**La réduction des effectifs dans la classe pour favoriser la réussite scolaire : étude de l'implantation et des retombées de la diminution du nombre d'élèves par classe au préscolaire et au premier cycle du primaire au Québec**

**Chercheur principal**

Bernard Terrisse, Université du Québec à Montréal

**Cochercheurs**

Jean-Claude Kalubi, Université de Sherbrooke

Serge J. Larivée, Université de Montréal

Marie-Louise Lefebvre, Université du Québec à Montréal (2008-2009)

**Autres membres de l'équipe**

Samira Boufrahi, Université du Québec à Montréal

Dominik Richard, Université du Québec à Montréal

**Établissement gestionnaire de la subvention**

Université du Québec à Montréal

**Numéro du projet de recherche**

2009-NE-130394

**Titre de l'Action concertée**

Diminution du nombre d'élèves dans les classes préscolaire et primaire au Québec

**Partenaires de l'Action concertée**

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC)

Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ)

## TABLE DES MATIÈRES

|   |            |
|---|------------|
| <b>LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES.....</b>   | <b>iii</b> |
| <b>RAPPORT DE RECHERCHE INTÉGRAL.....</b>   | <b>1</b>   |
| <b>IDENTIFICATION.....</b>  | <b>1</b>   |
| <b>PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....</b>   | <b>2</b>   |
| 1. Problématique.....   | 2          |
| 2. Principales questions.....   | 3          |
| 3. Objectifs poursuivis.....  | 4          |
| <b>PARTIE B – PISTES DE SOLUTIONS EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS,<br/>RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DES TRAVAUX.....</b>  | <b>4</b>   |
| 1. Type d’auditoire visé par cette recherche.....   | 4          |
| 2. Significations des conclusions.....  | 5          |
| 3. Retombées immédiates ou prévues.....   | 6          |
| 4. Limites et contraintes de la recherche.....  | 7          |
| 5. Messages clés selon les types d’auditoire.....   | 7          |
| 6. Principales pistes de solution selon les types d’auditoire.....  | 8          |
| <b>PARTIE C – MÉTHODOLOGIE.....</b>   | <b>8</b>   |
| 1. Description et justification de l’approche méthodologique.....   | 8          |
| 2. Description et justification des méthodes de cueillette de données.....  | 8          |
| 3. Corpus.....  | 9          |
| 4. Stratégies et technique d’analyse.....   | 9          |
| <b>PARTIE D – RÉSULTATS.....</b>  | <b>10</b>  |
| 1. Principaux résultats obtenus.....  | 10         |
| 1.1 Recension des écrits.....   | 10         |
| 1.2. Échantillon.....   | 10         |
| 1.3. Questionnaire : retombées directes et indirectes.....  | 11         |
| 1.4 Les retombées directes, indirectes et les conditions d’implantation<br>de la DNÉ d’après les réponses ouvertes (Q12, 17, 26, 35 et 48) du<br>questionnaire et les réponses à l’entrevue semi-dirigée..... | 14         |

|  |  |           |
|--|--|-----------|
| 1.4.1  | Analyse textuelle des réponses ouvertes du questionnaire....   | 14        |
| 1.4.2  | Analyse textuelle du corpus de l’entrevue semi-dirigée.....  | 16        |
| 1.4.3  | Synthèse des résultats.....  | 17        |
| 1.5  | Enquête sur les retombées de la mesure de DNÉ sur les performances scolaires des élèves.....               | 17        |
| 2.   | Conclusions et pistes de solution.....   | 19        |
| 3.   | Principales contributions des travaux en termes d’avancement des connaissances.....                        | 20        |
| <b>PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE.....</b>         |  | <b>20</b> |
| 1.   | Nouvelles pistes ou questions de recherche.....  | 20        |
| 2.   | Piste principale de solution.....  | 21        |
| <b>PARTIE F – RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b> |  | <b>22</b> |
| <b>ANNEXES.....</b>                                |  | <b>23</b> |
|  | Annexe I. État des connaissances.....  | 24        |
|  | Annexe II. Recension des écrits.....   | 26        |
|  | Annexe III. Méthode de recherche.....  | 82        |
|  | Annexe IV. Instruments de recherche.....   | 89        |
|  | Annexe V. Enquête auprès des commissions scolaires pour le recueil des résultats scolaires des élèves..... | 105       |
|  | Annexe VI. Description de l’échantillon.....   | 112       |
|  | Annexe VII. Réponses fermées du questionnaire sur les retombées directes et indirectes de la DNÉ.....      | 123       |
|  | Annexe VIII. Réponses ouvertes du questionnaire et de l’entrevue semi-dirigée.....                         | 138       |
|  | Annexe IX. Quelques perceptions des acteurs de la DNÉ.....   | 151       |

## LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

|   |   |
|---|---|
| Figure 1 - Structuration des dimensions de l'évaluation de la mesure..... | 5 |
|---|---|

## LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES DANS LES ANNEXES

### ANNEXE II. RECENSION DES ÉCRITS

|  |    |
|--|----|
| Tableau 1 – Implantation de la mesure de DNÉ au Québec de 2000 à 2004.....                               | 6  |
| Tableau 2 – Questions sur les effets et les impacts de la DNÉ.....                                       | 10 |
| Tableau 3 – Les différents niveaux d'analyse de la mesure de DNÉ.....                                    | 16 |
| Figure 1 – Modèle écosystémique.....   | 15 |
| Figure 2 - Sous-groupes de populations concernés par la DNÉ selon leurs<br>Caractéristiques.....         | 21 |
| Figure 3 – Retombées directes sur les élèves.....  | 26 |
| Figure 4 – Retombées directes (autres).....  | 29 |
| Figure 5 – Retombées indirectes.....   | 33 |
| Figure 6 – DNÉ vue sous l'angle de la planification des ressources humaines et<br>financières.....       | 35 |
| Figure 7 – DNÉ vue sous l'angle de la mobilisation des ressources humaines et<br>financières.....        | 37 |
| Figure 8 – DNÉ vue sous l'angle des contraintes au niveau des ressources<br>humaines et financières..... | 38 |
| Figure 9 – DNÉ vue sous l'angle des solutions au niveau des ressources humaines<br>et financières.....   | 39 |

### **ANNEXE III. MÉTHODE DE RECHERCHE**

|  |    |
|--|----|
| Figure 10 – Structure des instruments d’enquête..... | 82 |
|--|----|

### **ANNEXE IV. INSTRUMENTS DE RECHERCHE**

|   |    |
|---|----|
| 4.1 Grille d’analyse de contenu des documents (recension des écrits)..... | 89 |
| 4.2 Instruments en ligne.....   | 93 |

### **ANNEXE V. ENQUÊTE AUPRÈS DES COMMISSIONS SCOLAIRES POUR LE RECUEIL DES RÉSULTATS SCOLAIRES DES ÉLÈVES**

|  |     |
|--|-----|
| 5.1 Protocole des démarches entreprises.....   | 105 |
| Tableau 4 – Implantation progressive au Québec de la mesure de la DNE au<br>préscolaire et 1 <sup>er</sup> cycle du primaire de 2000 à 2009..... | 105 |
| 5.2 Lettres de sollicitation et d’appui.....   | 110 |

### **ANNEXE VI. DESCRIPTION DE L’ÉCHANTILLON**

|   |     |
|---|-----|
| Tableau 5 – Répartition des répondants selon les catégories de participation.....                       | 112 |
| Tableau 6 – Répartition des répondants selon le genre.....  | 113 |
| Tableau 7 – Répartition des répondants selon leurs fonctions au conseil<br>d’établissement.....         | 114 |
| Tableau 8 – Répartition des répondants aux entrevues semi-dirigées selon leurs<br>Caractéristiques..... | 114 |
| Tableau 9 – Répartition des répondants par région.....  | 115 |
| Tableau 10 – Répartition des répondants selon la langue.....  | 116 |
| Tableau 11 – Répartition des répondants selon le nombre d’années d’expérience...                        | 117 |
| Tableau 12 – Profil des écoles participantes par région selon l’échelle IMSE.....                       | 118 |

|   |     |
|---|-----|
| Figure 11 – Répartition des instruments de recherche.....                                       | 112 |
| Figure 12 – Répartition des répondants selon le genre.....                                      | 113 |
| Figure 13 – Répartition des répondants selon leurs fonctions au conseil<br>d'établissement..... | 114 |
| Figure 14 – Répartition de l'échantillon par régions.....                                       | 115 |
| Figure 15 – Répartition des répondants selon la langue.....                                     | 116 |

**ANNEXE VII. RÉPONSES FERMÉES DU QUESTIONNAIRE SUR LES  
RETOMBÉES DIRECTES ET INDIRECTES DE LA DNÉ**

|   |     |
|---|-----|
| Tableau 13 – Les retombées directes de la DNÉ sur les élèves d'après les<br>répondants.....   | 123 |
| Tableau 14 – Les retombées directes de la DNÉ sur les enseignants d'après les<br>répondants.....  | 124 |
| Tableau 15 – Les retombées indirectes de la DNÉ sur les parents d'après les<br>répondants.....  | 125 |
| Tableau 16 – Les retombées indirectes de la DNÉ sur la gestion de l'école d'après<br>les répondants.....  | 126 |
| Tableau 17 – Les retombées indirectes de la DNÉ sur l'école d'après les<br>répondants.....  | 127 |
| Tableau 18 – Les conditions d'implantation de la DNÉ dans l'école d'après les<br>répondants.....  | 128 |
| Tableau 19 – La perception globale de la DNÉ d'après les répondants.....  | 129 |
| Tableau 20 – Les retombées de la DNÉ dans les classes de son école d'après le<br>personnel enseignant (n=94) aux questions fermées (Q2 à 5) à<br>l'entrevue semi-dirigée..... | 130 |

|   |     |
|---|-----|
| Tableau 21 – Les retombées de la DNE dans les classes de son école d’après le personnel non enseignant (n=23) : questions fermées (Q2, 3 et 5) à l’entrevue semi-dirigée..... | 131 |
|---|-----|

**ANNEXE VIII. RÉPONSES OUVERTES DU QUESTIONNAIRE ET DE L’ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE**

|   |     |
|---|-----|
| Tableau 22 – Les thèmes élaborés par « thématization émergente ».....   | 132 |
| Tableau 23 – Répartition des thèmes des réponses ouvertes du questionnaire et de l’entrevue semi-dirigée (tous les participants) par occurrence simple dans le texte..... | 138 |
| Figure 16 – Analyse textuelle par occurrence avancée des réponses ouvertes du questionnaire et de l’entrevue semi-dirigée (tous les participants).....                    | 139 |
| Figure 17 – Analyse textuelle par occurrence avancée des réponses ouvertes du questionnaire (tous les participants).....  | 140 |
| Figure 18 – Analyse textuelle par occurrence avancée des réponses ouvertes du de l’entrevue semi-dirigée (enseignants et non-enseignants).....                            | 141 |
| Figure 19 – Analyse textuelle par occurrence avancée des réponses ouvertes du questionnaire et de l’entrevue semi-dirigée (enseignants).....                              | 142 |
| Figure 20 – Analyse textuelle par occurrence avancée des réponses ouvertes du questionnaire (enseignants).....  | 143 |
| Figure 21 – Analyse textuelle par occurrence avancée des réponses ouvertes de l’entrevue semi-dirigée (enseignants).....  | 144 |
| Figure 22 – Analyse textuelle par occurrence avancée des réponses ouvertes du questionnaire et de l’entrevue semi-dirigée (non-enseignants).....                          | 145 |

|  |     |
|--|-----|
| Figure 23 – Analyse textuelle par occurrence avancée des réponses ouvertes du questionnaire (non-enseignants).....   | 146 |
| Figure 24 – Analyse textuelle par occurrence avancée des réponses ouvertes de l’entrevue semi-dirigée (non-enseignants).....                               | 147 |
| Figure 25 – Analyse textuelle par occurrence avancée des réponses ouvertes de l’entrevue semi-dirigée (enseignants entre 11 et 20 ans d’expérience)..      | 148 |
| Figure 26 – Analyse textuelle par occurrence avancée des réponses ouvertes de l’entrevue semi-dirigée (enseignants ayant plus de 20 ans d’expérience)..... | 149 |
| Figure 27 – Analyse textuelle par occurrence avancée des réponses ouvertes du questionnaire (parents).....   | 150 |



## RAPPORT DE RECHERCHE INTÉGRAL

### Identification

- 1. Nom du chercheur principal et de son établissement :**  
Bernard Terrisse, Université du Québec à Montréal
- 2. Noms des cochercheurs et de leurs établissements respectifs :**  
Jean-Claude Kalubi, Université de Sherbrooke  
Serge J. Larivée, Université de Montréal  
Marie-Louise Lefebvre, Université du Québec à Montréal (2008-2009)
- 3. Nom des partenaires du milieu impliqués dans la réalisation du projet :**  
Association des commissions scolaires anglophones du Québec (ACSAQ);  
Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (FQDE);  
Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES);  
Association québécoise de personnel de direction des écoles (AQPDE);  
Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ).
- 4. Établissement gestionnaire de la subvention :**  
Université du Québec à Montréal
- 5. Titre du projet de recherche :**  
La réduction des effectifs dans la classe pour favoriser la réussite scolaire :  
étude de l'implantation et des retombées de la diminution du nombre d'élèves par  
classe au préscolaire et au premier cycle du primaire au Québec
- 6. Numéro du projet de recherche :**  
2009-NE-130394
- 7. Titre de l'action concertée :**  
Retombées de la diminution du nombre d'élèves dans les classes au préscolaire et au  
premier cycle du primaire au Québec
- 8. Partenaires de l'action concertée :**  
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS);  
Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC);  
Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ).

## Partie A – Contexte de la recherche

### 1. Problématique

Au Québec, la mesure de diminution du nombre d'élèves (DNÉ) par classe a été implantée par le ministère de l'Éducation en 2000 au préscolaire et au primaire en milieu défavorisé (Gouvernement du Québec, 1999).

Aux États-Unis, la décision du Congrès, en 1999, de financer l'engagement supplémentaire d'enseignants pour favoriser une politique d'égalité des chances par le programme *Class Size Reduction* (CSR) a rencontré un vif succès puisque, dès 2002, plus de la moitié des états américains avaient ramené à moins de 18 le nombre d'élèves dans les classes des trois premières années de l'école primaire. La rapide adhésion à ce programme s'explique par l'ampleur des budgets dégagés et aussi par un large accord sur l'efficacité de cette mesure quant à l'amélioration de la réussite scolaire.

Le Québec, grâce à un octroi de près de 2 000 postes d'enseignants, a aussi instauré, de 2000 à 2004, une mesure de DNÉ dans les classes du premier cycle du primaire (passage d'une moyenne de 23-25 à 20-22) et réduit encore plus les effectifs en milieu socioéconomiquement faible (MSÉF) où, comme dans les maternelles, la première et la deuxième année comptent dorénavant 18 élèves et moins. L'intérêt que suscite cette mesure est dû à l'ensemble des recherches documentaires et évaluatives qui, historiquement, depuis *Head Start* et *Follow Through*, à la fin des années 1960, jusqu'au projet de référence *Student Teacher Achievement Ratio* (STAR) au Tennessee, en 1997-99, en passant par les programmes « *A Nation at Risk* » et « *No Child Left Behind* », ont montré, aux États-Unis, en quoi le contrôle de l'effectif d'un groupe-classe au début de la scolarisation permettait à la fois de « créer un environnement favorable aux apprentissages et à la réussite de tous les élèves » tout en permettant de « reconnaître les premières manifestations des difficultés et d'intervenir rapidement » (Gouvernement du Québec, 1999, p. 3).

Les États-Unis et le Québec (Chatterji, 2006; Neveu et Blais, 2002) ne sont pas les seuls à s'appuyer sur ces conclusions documentées puisque le Canada (Bascia, 2010a; Bascia 2010b; Haughey et al., 2003; Nicholls, 2002), comme l'ensemble des pays du Commonwealth (Pedder, 2006; ENAP, 2007), mais aussi de l'Union européenne

(Parlement de la Communauté Française de Belgique, 2005; OCDE, 2008; Jakubowski et Sakiwiki, 2006), reconnaissent l'impact favorable sur la réussite scolaire de la réduction de la taille des groupes dans les trois premières années de scolarisation, en particulier chez des enfants de groupes vulnérables : afro-américains aux États-Unis, issus de l'immigration récente en Europe, de milieux défavorisés au Québec, etc. Une classe avec moins d'élèves devrait demander moins d'interventions disciplinaires et, du coup, améliorer les interactions (relations élèves–enseignants, relations entre les élèves, travail d'équipe, etc.), favoriser l'individualisation de l'apprentissage (aide spécifique en classe, réponse aux besoins individuels), libérer un plus large espace pour les élèves et augmenter le temps et la qualité de l'enseignement dispensé (approfondissement des savoirs, plus grande discipline).

## **2. Principales questions**

Les débats sont encore nombreux et les recherches au Québec doivent à leur tour tenter d'évaluer pourquoi et dans quelles conditions la DNE produit un changement positif, notamment chez les élèves à risque. Afin d'y répondre, il faut poser une série de questions qui dépassent le simple constat d'un lien diminution-amélioration en identifiant les effets :

1. Sur quoi : l'apprentissage, les performances scolaires, l'intégration socioscolaire?
2. Sur qui : les titulaires des classes du premier cycle du primaire, les autres enseignants, les élèves, les spécialistes, les parents?
3. Comment : quels facteurs sont en jeu, quelles variables interviennent ? La qualité des enseignants? Les besoins des élèves? Le climat de classe? Le projet pédagogique?
4. À travers quelles médiations : les relations et interactions enseignant-élève(s), les approches pédagogiques, l'individuation des apprentissages, le travail d'équipe?
5. Avec quelles ressources : structurelles, organisationnelles, budgétaires, humaines?
6. Dans quelles conditions : de financement, d'implantation, de développement, de maintien, d'évaluation?
7. Jusqu'à quel point : avec quels résultats quant à l'objectif premier de créer un environnement favorable à l'apprentissage et propice à identifier les difficultés dès leur apparition afin d'améliorer la réussite?

### **3. Objectifs poursuivis**

Pour répondre à ces questions, une équipe multidisciplinaire (psychologie, sociologie, éducation) et interuniversitaire (UQAM, UdeM et USHERB), composée de chercheurs et de leurs assistants étudiants qui partagent des thèmes communs liés à l'égalité des chances en éducation (Terrisse et *al.*, 2001; Larivée et *al.*, 2006), veut, dix ans après l'instauration de la DNÉ au Québec et au moment du passage récent au secondaire des premiers élèves bénéficiaires de cette mesure, conduire une recherche évaluative issue d'une proposition commune du FQRSC, du MÉLS et de la FCSQ. Cet appel oriente la définition des objectifs de cette recherche, soit :

1. Identifier les conditions d'implantation de la mesure de DNÉ (besoin 1)
2. Analyser les retombées pédagogiques directes sur les classes de petite taille (besoin 2) et indirectes sur l'école et le milieu (besoins 2 et 3)
3. Comparer les résultats de ces analyses aux expériences similaires nationales et internationales.

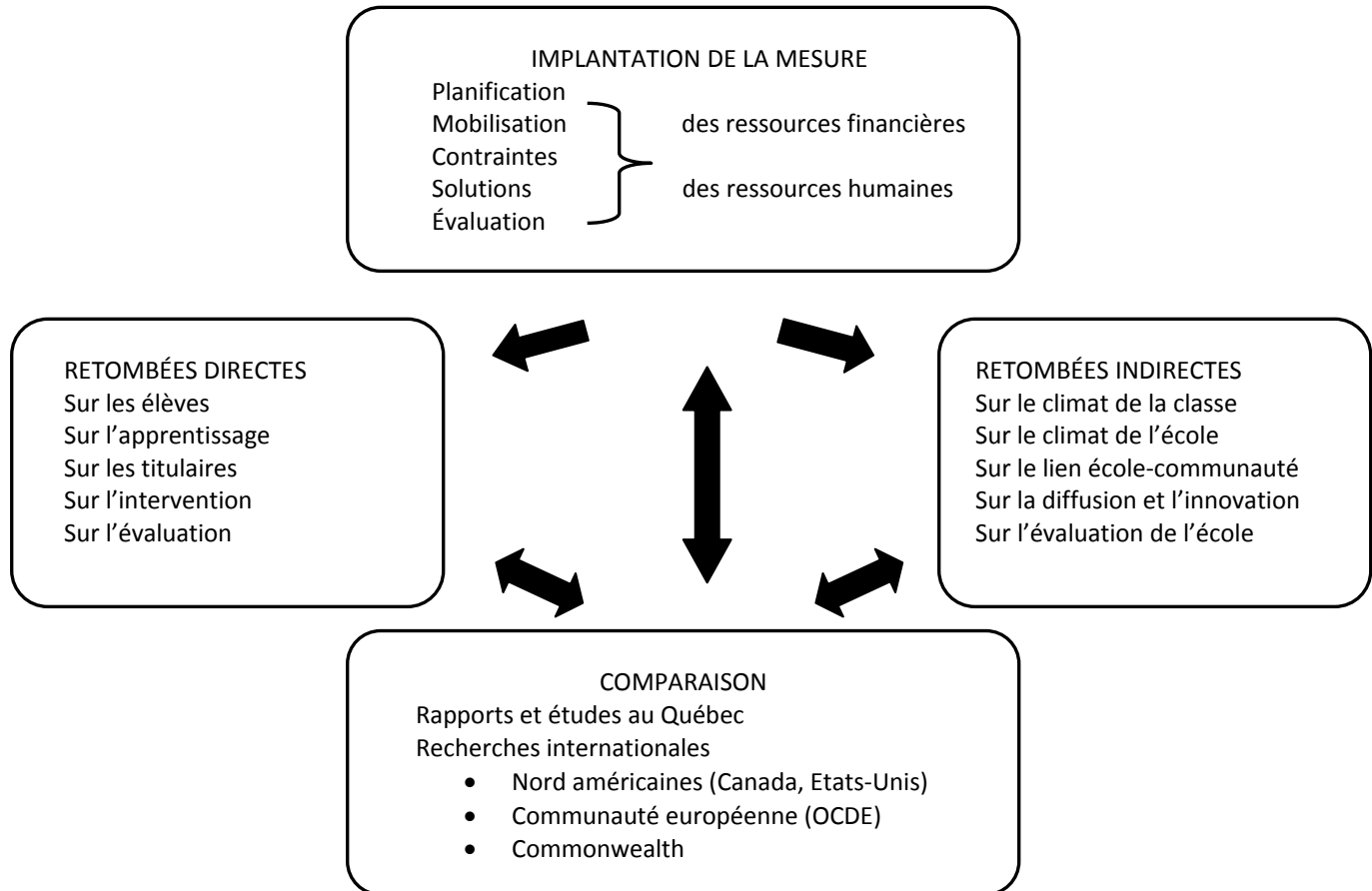
La figure 1 présente le modèle d'une structuration succincte des dimensions de la recherche. Les modalités de celle-ci sont détaillées à la partie C – Méthodologie.

### **Partie B – Pistes de solutions en lien avec les résultats, retombées et implications des travaux**

#### **1. Type d'auditoire visé par cette recherche**

Les résultats de cette recherche peuvent intéresser, outre les chercheurs, un vaste public, qu'il s'agisse des décideurs au niveau du MÉLS, des syndicats d'enseignants, des gestionnaires des commissions scolaires, des intervenants de 2<sup>e</sup> et de 1<sup>re</sup> ligne dans les écoles (directions, enseignants et professionnels) et des fédérations, associations ou conseils auxquels participent les parents. En effet, notre étude permet de dégager quelques conclusions (que nous n'avons pas qualifiées de pistes de solutions...) où chacune de ces instances a un rôle à jouer.

**Figure 1 – Structuration des dimensions de l'évaluation de la mesure<sup>1</sup>**



## 2. Significations des conclusions

Cette recherche évaluative peut servir de levier pour diffuser non seulement l'information sur les résultats, mais aussi sur les actions entreprises et les moyens utilisés pour implanter et développer une mesure comme celle de la diminution des effectifs dans les classes au préscolaire et au premier cycle du primaire. Elle permet d'alimenter des débats sur la DNÉ et de contribuer aux décisions à prendre au moment où cette mesure vient d'être renouvelée, après ses dix ans d'existence. La prise en compte dans la recension des écrits de la littérature « grise » témoigne d'une volonté forte de l'équipe de donner la plus grande visibilité possible à cette recherche dans des présentations et conférences, ainsi que dans la

<sup>1</sup> Pour plus d'informations sur l'état des connaissances, se référer aux annexes I et II.

formation des futurs maîtres et le perfectionnement des maîtres en exercice. La question des retombées de cette recherche, de la diffusion de ses résultats, et de sa contribution à l'avancement des connaissances et à des décisions tant administratives que pédagogiques est traitée plus spécifiquement au point 3 ci-après.

### **3. Retombées immédiates ou prévues**

Il nous paraît essentiel que toute implantation de nouvelles mesures implique en même temps un dispositif d'évaluation longitudinal permettant de contrôler les facteurs qui interagissent sur et avec ces mesures (*décideurs*).

Si les résultats d'une mesure doivent être évalués, il est indispensable de contrôler des bases de données uniformisées à l'échelle de la province, ce qui n'est pas le cas actuellement. Il serait souhaitable, par exemple, que les élèves fassent les mêmes examens à la fin de chaque cycle du primaire dans tout le Québec, que ces examens soient produits par le MÉLS et colligés par lui et par les commissions scolaires. En l'absence de ces données, il est impossible d'étudier de façon objective les retombées d'une mesure sur les performances scolaires (*décideurs*).

Il apparaît, à partir de cette étude, que même si la DNÉ a des effets favorisant la réussite scolaire, c'est parce qu'elle est concomitante avec d'autres mesures (telles que le soutien scolaire, l'aide aux devoirs, etc.). Il s'agit donc de savoir si, avec des clientèles « fragiles », il ne faut pas appliquer systématiquement ces mesures en même temps que la DNÉ (*décideurs et gestionnaires, intervenants de deuxième ligne*).

De plus, il ressort de cette étude et des études internationales que l'efficacité de la DNÉ est fortement liée à la formation initiale et continue des enseignants et au travail d'équipe dans l'école, ce qui suppose que cette donnée soit prise en compte dans les programmes de formation des enseignants (*décideurs, universités, syndicats et gestionnaires*).

Les conditions d'implantation de la DNÉ au niveau local (commissions scolaires et écoles) ont un impact sur les retombées. Ces conditions doivent être suffisamment étudiées avant la mise en œuvre. Certains facteurs peuvent compromettre l'implantation de la mesure : manque de professeurs qualifiés, absence de locaux de classe, ressources financières insuffisantes ou mal réparties, dépassement du nombre d'élèves dans la classe (ce qui aboutit à l'effet contraire : le nombre d'élèves augmente), absence de plages horaire pour

les rencontres d'équipe-école ou enseignants-parents, etc. (*gestionnaires, syndicats, directions, enseignants*).

La DNÉ n'est que l'une des mesures prévues par le MELS (Gouvernement du Québec, 2009) parmi les treize « voies de réussite ». Le véritable questionnement, c'est de déterminer son efficacité en tenant compte de son coût par rapport aux autres mesures. Cette recherche ne permet pas de l'établir puisque toutes les autres mesures peuvent coexister sur le même terrain en même temps. De nombreux répondants ont d'ailleurs évoqué, dans les entrevues, la nécessité d'augmenter d'autres ressources, en particulier avec les EHDAA intégrés, pour que la DNÉ soit efficace. Autrement dit, serait-il plus efficace et moins coûteux de développer, par exemple : des mesures en pédagogie de soutien (soutien aux enseignants par des professeurs-ressources, soutien aux élèves en orthopédagogie, orthophonie, éducation et soutien parental, travail social, etc.); des projets mobilisant tous les acteurs régionaux de la communauté (Gouvernement du Québec, 2009, voie 3) dans le but de constituer des communautés éducatives telles que dans le projet FECRE au Québec (Pithon, Adish et Larivée, 2008) et dans les projets du Réseau International des Cités de l'Éducation (RICE) (Pourtois *et al.*, 2010) ou encore, d'accroître en milieu scolaire les mesures de prévention et d'intervention précoce (Gouvernement du Québec, 2009, voie 4) auprès des enfants plus jeunes (2-4 ans) comme dans d'autres pays (France, Belgique, Italie, etc.)? Ces questionnements sont fortement présents dans la recension des écrits internationaux. Nous les renvoyons aux décideurs, gestionnaires, intervenants et parents. Ils pourraient faire l'objet de recherches subséquentes.

#### **4. Limites et contraintes de la recherche**

Les limites de cette recherche sont dues principalement, comme nous l'avons indiqué par ailleurs (Parties D et E), au fait que toutes les variables indépendantes ne pouvaient pas être contrôlées, d'une part, et, d'autre part, du fait qu'il n'est pas possible, en l'état actuel, d'évaluer les retombées sur les performances scolaires des élèves, faute d'avoir accès à des données uniformes au niveau provincial.

#### **5. Messages clés selon les types d'auditoire**

Il serait prétentieux de notre part de formuler des messages clés selon le type d'auditoire. Cependant, un questionnement nous a accompagnés tout au long de cette recherche : que

faut-il entendre par « réussite scolaire »? Les performances scolaires? Le taux de certification? L'adaptation scolaire et sociale des élèves à leur environnement? Cette recherche, comme celles que nous avons recensées, montre que la DNÉ a sans doute plus d'effets sur les comportements sociaux des élèves et les relations enseignants-élèves que sur les performances scolaires proprement dites, mais est-ce le but de la DNÉ?

## **6. Principales pistes de solution selon les types d'auditoire**

(Voir point 3 de la page 6 et partie E)

### **Partie C – Méthodologie<sup>2</sup>**

#### **1. Description et justification de l'approche méthodologique**

Cette étude a adopté un cadre d'analyse écosystémique (Terrisse et Lefebvre, 2007) qui permet d'évaluer la DNÉ en tenant compte (*cf. Figure 10, Annexe III*) des interactions et de l'influence mutuelle de différents facteurs internes et externes liés à l'élève, la classe, l'école, la famille et la communauté.

#### **2. Description et justification des méthodes de cueillette de données**

Ce modèle écosystémique (Bronfenbrenner, 1979) préside ici à la définition de l'ensemble des indicateurs et à la construction des instruments utilisés pour la collecte des données par sondages (questionnaire d'enquête en quatre parties identifiées à chacun des objectifs de la recherche) et par entrevues individuelles (grilles thématiques), dans 69 des 72 commissions scolaires du Québec (à l'exclusion des trois commissions scolaires autochtones). La population visée par la recherche comprend l'ensemble du personnel des écoles primaires (enseignants titulaires, enseignants en adaptation scolaire et sociale, spécialistes, directions, personnel de soutien, personnel des services de garde, de la santé, etc.) et des parents.

Le protocole et les instruments de recherche ont été mis en ligne avec l'assistance technique support technique du Centre d'analyse de texte par ordinateur (ATO) (2010) de l'UQAM. Les instruments ainsi que les données de la recherche ont été disposés sur l'un des serveurs du Centre ATO dotés d'un dispositif de sécurité à chiffrement de 128 bits (SSL). Ce Centre

---

<sup>2</sup> Pour plus d'informations sur la méthodologie et les instruments de recherche, se référer aux annexes III et IV.



est un lieu d'expertise et de consultation en analyse de textes par ordinateur rattaché à la Faculté des sciences humaines de l'UQAM.

### **3. Corpus**

Les sollicitations ont été envoyées à l'aide d'un dispositif d'envoi robotisé géré par le Centre ATO (2010) sur sa plateforme en ligne. Les réponses de l'enquête ont été sécurisées par l'octroi d'un code de validation aux répondants. Ce dispositif de recherche comprenait :

1. Une recension d'écrits scientifiques et professionnels menée à l'aide de mots clés dans les banques de données internationales en éducation (ERIC, FRANCIS, etc.) et dans les catalogues des bibliothèques universitaires. Ces écrits ont été analysés grâce à des grilles de lecture conçues à cet effet qui ont ensuite été intégrées au logiciel d'analyse qualitative *QDA Miner*© (Lewis et Maas, 2007) pour traitement.
2. Une enquête par questionnaires en ligne comprenant des questions fermées et ouvertes et une fiche d'identification sociométrique (en français et en anglais). L'échantillon était constitué par les membres (parents, enseignants, directeurs, professionnels non enseignants, etc.) des conseils d'établissements des écoles primaires (n=1447) inscrits dans la base de données du MÉLS.
3. Une enquête par entrevues semi-dirigées en ligne (en français et en anglais) dont l'échantillon était composé d'enseignants, de directions d'école et de professionnels non enseignants ayant exercé avant et pendant la mise en place de la mesure. Le repérage des enseignants (n=3790) au préscolaire et au primaire a été effectué selon la base de données du Personnel des Commissions Scolaires (PERCOS) du MÉLS;
4. Une enquête auprès des commissions scolaires pour avoir accès aux résultats scolaires des élèves, qui n'a toutefois pas été couronnée de succès.

### **4. Stratégies et technique d'analyse**

Le traitement des données a été effectué avec le système SÉMATO en temps réel, tant au niveau statistique (données sociométriques et réponses fermées) que textuel (réponses ouvertes et entrevues), durant la cueillette. SÉMATO est un logiciel d'analyse qualitative de données textuelles (analyses d'entrevues, analyses de groupes de discussion focalisée, analyses d'articles et autres analyses de textes) (Centre ATO, 2010).

## Partie D – Résultats

### 1. Principaux résultats obtenus

#### 1.1 Recension des écrits

Nous avons recensé 225 documents sur le thème de la DNÉ qui ont fait chacun l'objet d'une analyse de contenu à l'aide d'une grille d'analyse (cf. *Annexe IV, 4.1*). Les résultats ont ensuite été traités à l'aide du logiciel d'analyse *QDA Miner@* (Lewis et Maas, 2007) (cf. *Recension des écrits, Annexe II*). Les grands points qui ressortent de ces analyses de la littérature internationale sont les suivants :

Il n'y a pas de lien évident entre la mesure de DNÉ et la réussite scolaire, ni avec les performances scolaires des élèves. Les retombées de la DNÉ sont plus évidentes sur le plan de l'amélioration des comportements en classe, de la socialisation, des relations enseignants-élèves et entre les élèves. Elles sont également plus marquées auprès des élèves HDAA, ceux des milieux défavorisés et des minorités culturelles et des jeunes enfants.

Pour être efficace, la DNÉ doit être associée à d'autres conditions, notamment : ressources financières accrues (salaires des personnels, locaux, matériel pédagogique, etc.), planification et gestion de ressources adéquates, formation spécifique et changement de pratiques des enseignants, autres mesures de soutien et d'intervention spécialisées.

Il est très difficile d'évaluer les effets de la DNÉ proprement dite parce qu'elle est associée à d'autres facteurs concomitants qui ne peuvent guère être contrôlés, tels que d'autres mesures favorisant la réussite scolaire ou, encore, les modifications des curriculums et des programmes. Les comparaisons des effets de la DNÉ entre différents pays sont assez aléatoires, car les systèmes éducatifs et les conditions d'implantation sont différents.

#### 1.2. Échantillon

L'enquête a permis de rejoindre 450 membres de conseils d'établissement et professionnels qui ont répondu au questionnaire et à l'entrevue semi-dirigée. Par ailleurs, 122 enseignants et directeurs d'école ont participé aux entrevues. La répartition géographique des commissions scolaires auxquelles appartiennent les participants est très inégale : 23% proviennent de la Montérégie, 10% de la région de Montréal et seulement 0,45 % du Nord-du-Québec. Les répondants sont majoritairement des parents (31 %), des enseignants (21 %) dont 81 % sont des femmes et 89 % des francophones. De plus, 39 % d'entre eux

ont plus de vingt ans d'expérience dans le milieu scolaire et 37 % dans l'école où ils sont actuellement (cf. Tableaux 13 à 20 et figures 4 à 8, Annexe VI).

### **1.3. Questionnaire : retombées directes et indirectes**

Pour participer au questionnaire, les répondants devaient répondre par un système de choix multiple à quatre niveaux, soit « Pas d'accord », « Peu d'accord », « Assez d'accord », et « Entièrement d'accord » et pouvaient ajouter leurs commentaires à la fin de chaque bloc de questions (questions ouvertes). Ces blocs de questions portaient sur les retombées directes et indirectes de l'implantation de la mesure de DNÉ (cf. Tableaux 13 à 21, Annexe VII). Nous avons sélectionné et traité séparément les réponses fermées du questionnaire se rapportant soit aux retombées directes, soit aux retombées indirectes. Par contre, dans les réponses ouvertes du questionnaire et, *a fortiori*, dans les entrevues, les réponses des participants peuvent concerner les deux types de retombées.

#### ***Retombées directes de la DNÉ d'après les questions fermées (cf. Tableaux 13 et 14, Annexe VII)***

Nous avons regroupé les deux premiers niveaux (désaccord) sous le terme de « réponses défavorables » et les deux derniers (accord) sous le terme de « réponses favorables ». Concernant les retombées sur les élèves (Q. 1 à 4), les répondants considèrent que la DNÉ a des effets favorables, par ordre d'importance, sur l'amélioration des conduites et des comportements (Q2 : n=251, 74 %), sur celle des retombées académiques (Q1 : n=249, 72 %), puis, à un degré moindre, sur l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers (Q3 : n=230, 67 %) et sur l'augmentation de la motivation (Q4 : n=227, 66 %). Concernant les retombées sur les enseignants (Q6 à 11), les effets les plus favorables sont une meilleure connaissance des élèves (Q9 : n=275, 80 %), un enseignement plus individualisé (Q10 : 252, 73 %) et l'augmentation du temps consacré à l'enseignement (Q6 : n=247, 72 %) alors que ces effets sont beaucoup moins évidents dans d'autres domaines, surtout dans la collaboration accrue avec l'équipe-cycle (Q11 : 192, 56 %) et l'utilisation de nouvelles approches pédagogiques (Q7 : n=227, 66 %). La DNÉ semble plutôt favoriser les aspects interindividuels (relations enseignants-élèves) que collectifs (collaboration).

***Retombées indirectes de la DNE d'après les questions fermées (cf. Tableaux 15 à 18, Annexe VII)***

En ce qui concerne les retombées indirectes sur les parents (Q 13 à 16), les répondants considèrent que la DNE a des effets favorables, de façon homogène, dans l'ordre, sur la circulation de l'information sur l'enfant (Q 15 : n=242, 70 %) sur la relation avec l'enseignant (Q13 : n=234, 68 %) et sur la collaboration plus étroite parents-enseignants (Q14 : n=234, 68 %). Concernant les retombées sur la gestion de l'école (Q18 à 25), seulement 41% des répondants considèrent que la DNE entraîne une diminution du redoublement (Q22 : n=140) et 40 %, une augmentation permanente des ressources humaines (Q19 : n=139). Par contre, très peu considèrent que la DNE implique une diminution des services aux élèves (Q23 : n=91, 26 %), une augmentation des ressources financières (Q18 : n=92, 27%) et une augmentation des dépassements d'élèves dans les classes de 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> cycles (Q20 : n=98, 28 %). Selon l'échelle à quatre niveaux, les résultats aux questions sur l'augmentation du taux de passage des élèves au secondaire (Q21) et sur la diminution du redoublement (Q22) indiquent que les répondants sont majoritairement « assez » plutôt qu'« entièrement » d'accord. Leurs réponses sont nettement plus nuancées quant aux effets positifs de la DNE sur ces indicateurs de réussite scolaire. Il existe aussi une contradiction entre le fait que l'augmentation des ressources humaines n'entraîne pas en corollaire une augmentation des ressources financières.

Concernant les retombées sur l'ensemble de l'école (Q27 à 33), les résultats sont disparates, car ils touchent plusieurs aspects. Il faut noter que la majorité des répondants ont indiqué qu'ils étaient « assez d'accord » plutôt qu'« entièrement d'accord », ce qui témoigne de certaines réserves. Ils estiment que la DNE a eu dans l'ensemble des effets favorables sur l'intégration des élèves (Q27 : n=246, 72 %), le climat de l'école (Q33 : n=239, 69 %) et la réussite des élèves (Q27 : n=224, 65 %). Par contre, ils sont très réservés quant à ses effets sur la réduction des effectifs d'EHDAA (Q28 : n=98, 28 %) et l'accroissement des relations avec la communauté (Q32 : n=131, 38 %). Là encore, il apparaît que, dans l'ensemble, les retombées indirectes concernant les élèves sont plus affirmées que celles concernant la collaboration dans l'école, avec la communauté et les innovations.

Les questions concernant l'évaluation des conditions d'implantation (Q34 à 47) avaient pour objectif de cerner l'écart éventuel entre les retombées de la mesure (l'implantation) et ce qu'elle demande en termes d'investissement et d'organisation (les conditions). Les résultats sont très nuancés. Par ordre d'importance, les répondants considèrent que l'implantation de la DNÉ nécessite un consensus dans toute l'école pour en assumer les conséquences dans l'organisation pédagogique et administrative (Q45 : n=205, 73 %) et une mobilisation de l'ensemble de l'équipe-école, des parents et des partenaires pour prioriser cette mesure dans le projet éducatif (Q46 : n=235, 68 %) ainsi que des ressources humaines (Q39 : n=227, 66 %) et des ressources financières supplémentaires récurrentes (Q36 : n=225, 65 %). La mesure n'affecterait pas certains aspects organisationnels tels que le transport (Q38 : n=87, 24 %) et le ratio des classes des autres cycles (Q41 : n=121, 35 %). Il est à noter que les aspects formation, information et soutien aux enseignants et parents (Q42 : n=43, 44%) ne sont pas priorisés alors qu'il s'agit de facteurs nécessaires à la création d'un consensus et à la mobilisation de l'ensemble de l'équipe-école, des parents et de la communauté (Q45 et Q46). La perception des retombées de la DNÉ (Q47 à 53) est globalement très favorable : c'est une mesure efficace pour favoriser la réussite scolaire (Q48 : n=293, 85 %) et elle devrait être généralisée à toutes les classes (Q53 : n=284, 83%). Cependant, elle ne serait efficace que si les effectifs fixés par le MÉLS pour chaque niveau ne sont pas dépassés (Q51 : n=258, 75 %), ce serait aussi la mesure la plus efficace pour favoriser la réussite scolaire de tous les élèves (Q50 : n=252, 73 %) et ceux de milieu défavorisé (Q49 : n=274, 72 %). Les répondants ne considèrent pas que la DNÉ soit plus coûteuse que d'autres mesures visant aussi la réussite scolaire (Q47: n=98, 29 %) ni qu'elle doive être réservée aux élèves de milieu défavorisé : elle devrait être étendue à tous les élèves. Rappelons qu'il s'agit ici de perceptions globales émanant des divers membres des conseils d'établissement (enseignants, parents, directions, etc.) et qu'elles ne reposent pas sur des données factuelles. Il s'agit donc d'opinions.

Les réponses sur les retombées indirectes ne témoignent pas de la même unanimité quant à leurs aspects positifs. Les pourcentages sont beaucoup plus faibles et le taux d'abstention (ne sait pas) est très élevé (jusqu'à 48 % à la Q22). Ceci s'explique en partie par le fait que

les répondants des conseils d'établissement n'ont pas tous les mêmes moyens d'information sur certains aspects, notamment sur le plan de la gestion de l'école.

#### **1.4 Les retombées directes, indirectes et les conditions d'implantation de la DNE d'après les réponses ouvertes (Q12, 17, 26, 35 et 48) du questionnaire et les réponses à l'entrevue semi-dirigée**

Pour l'entrevue (en français et en anglais), l'échantillon était composé de 122 répondants, enseignants et professionnels non enseignants, ayant exercé avant et pendant la mise en place de la mesure alors que pour les réponses ouvertes du questionnaire, il était composé de 344 membres des conseils d'établissement.

Attendu que la structure de l'entrevue semi-dirigée était ouverte, les notions de retombées directes ou indirectes se croisent dans les réponses des participants. Ils perçoivent sans doute la question de la DNE de façon plus holistique. Par conséquent, nous n'avons pas traité directement le contenu textuel en fonction des retombées, directes ou indirectes. Nous avons cherché d'abord à savoir sur quoi se basait la perception de la DNE par les répondants : s'appuie-t-elle sur leurs convictions ou sur leur pratique? La formulation de cette question nous a semblé cruciale dans la mesure où, devant identifier les conditions d'implantation, nous avons procédé en fonction des niveaux de perception et des rôles joués pendant cette implantation. La question des retombées est traitée ultérieurement. Afin de mieux appréhender la réalité des répondants, nous avons procédé par une analyse textuelle par « thématization émergente »<sup>3</sup> des réponses ouvertes du questionnaire et de l'entrevue.

##### **1.4.1 Analyse textuelle des réponses ouvertes du questionnaire**

En ce qui concerne les réponses ouvertes du questionnaire (cf. figures 17, 20 et 23, Annexe VIII), afin de mieux comprendre la signification des résultats de l'analyse textuelle des réponses ouvertes par thèmes, nous avons créé deux catégories principales, soit « enseignant » (tout titulaire du préscolaire ou primaire en classe ordinaire) et « non-enseignant » (toute personne non enseignante membre du personnel scolaire ou du conseil d'établissement). Ces deux catégories s'expriment de façon différente : le groupe « enseignant » s'appuie sur sa pratique alors que le groupe « non-enseignant » s'appuie sur

---

<sup>3</sup> Le procédé de « thématization émergente » s'appuie sur le principe de catégorisation émergente du corpus des réponses ouvertes et de l'entrevue (Miles et Huberman, 1994) (cf. Tableau 22 et 23, Annexe VIII).

des *a priori* théoriques et des convictions. En comparant les résultats de l'analyse textuelle des deux groupes au questionnaire (cf. Figures 20 et 23, Annexe VIII) sur l'ensemble des réponses ouvertes (cf. Figure 23, Annexe VIII), nous constatons que certains thèmes sont récurrents, mais se configurent de façon différente. En effet, les résultats de cette analyse du questionnaire des deux catégories (cf. Figure 23, Annexe VIII) montrent que les répondants ont désigné trois réseaux de deux thèmes. Cette configuration indique que, selon leurs convictions, la DNE est importante, mais que, selon leur pratique, elle comporte des difficultés d'application et que les enseignants sont en dépassement de ratio. Les résultats de l'analyse textuelle du questionnaire du groupe « non-enseignant » présentent une configuration moins nuancée (cf. Figure 23, Annexe VIII) puisqu'elle ne dispose que de deux réseaux confirmant le fait que les enseignants sont en dépassement de ratio, mais que, selon les convictions des répondants, la DNE est importante et favorise la réussite scolaire chez les élèves. Cependant, les résultats de l'analyse textuelle du questionnaire des enseignants (cf. Figure 20, Annexe VIII) montrent que ceux-ci conçoivent deux réseaux thématiques dont l'un est assez complexe. Ils considèrent que la mesure a eu un impact positif sur leurs pratiques, mais qu'elle comporte des difficultés d'application parce qu'il manque, entre autres, de ressources supplémentaires. Si nous examinons la sous-catégorie des « parents » (cf. Figure 27, Annexe VIII) dans le groupe de « non-enseignants », les résultats de l'analyse textuelle des réponses ouvertes du questionnaire montrent un autre portrait, plus nuancé et plus complexe que ceux de l'occurrence du groupe de « non-enseignants » (cf. Figure 23, Annexe VIII) : une configuration constituée de deux réseaux, dont l'un produit par la pratique et l'autre par les convictions. Nous constatons que le groupe « parents » considère, en se basant sur sa pratique, que la DNE a un impact positif sur la réussite scolaire des enfants. Par contre, le réseau formé par les convictions des parents se compose de sept thèmes récurrents. Il semble, d'après nous, que les parents aient la conviction que la DNE est importante et a un impact positif sur la réussite scolaire des élèves parce qu'elle leur permet une meilleure évaluation du suivi et du travail scolaire. Ils indiquent toutefois que les enseignants étant en dépassement, l'implantation de la mesure ne peut se résumer uniquement à une question de ratio du nombre d'élèves par classe, mais doit prendre en considération d'autres facteurs, tels que l'intégration des élèves ayant des



besoins particuliers, le manque de ressources, etc. Nous constatons aussi que les résultats des analyses textuelles du questionnaire par thèmes du groupe « enseignants » sont assez semblables (cf. *Figure 20, Annexe VIII*) à ceux du sous-groupe « parents » (cf. *Figure 27, Annexe VIII*). Il faut préciser que les catégories « parents » et « enseignants » du conseil d'établissement étaient majoritaires dans l'échantillon des répondants au questionnaire : la proportion de parents était considérable (31,38 % des répondants), ce qui a nécessairement eu des effets sur les résultats. Il est fort probable que la question du dépassement de ratio a été soulevée par les directions qui représentent 19,41 % des répondants.

En comparant les types de réponses (fermées et ouvertes), les résultats des réponses ouvertes du questionnaire semblent confirmer les résultats des réponses fermées du même instrument. En ce sens, les répondants estiment que la mesure de DNÉ est importante comme moyen favorisant la réussite scolaire des élèves, mais qu'elle nécessite certaines conditions d'implantation d'ordre pratique et administratif.

#### **1.4.2 Analyse textuelle du corpus de l'entrevue semi-dirigée<sup>4</sup>**

L'analyse textuelle du contenu de l'entrevue semi-dirigée des deux groupes (cf. *Figures 16, 19, 21 à 27, Annexe VIII*) révèle que les participants ont une perception beaucoup élaborée que celle analysée dans les réponses ouvertes du questionnaire en matière d'implantation de la DNÉ (cf. *Figure 17, Annexe VIII*). Ils considèrent aussi que la DNÉ a été favorable à la réussite scolaire au niveau des retombées « directes » et « indirectes » mais que son implantation nécessite la prise en charge des réalités sociales et scolaires. Finalement, la représentation des résultats de l'analyse textuelle des réponses de l'entrevue des deux catégories (cf. *Figure 25, Annexe VIII*) se configure en deux réseaux dont le thème de la « pratique » constitue le noyau principal. En comparant les résultats des deux groupes, « enseignants » et « non-enseignants » (cf. *Figures 21 et 24, Annexe VIII*), nous constatons que les enseignants ont une perception beaucoup plus nuancée que celle des non-enseignants. Ces derniers considèrent favorablement la mesure parce qu'elle a des impacts positifs, mais elle comporte certaines difficultés d'application (cf. *Figure 24, Annexe VIII*). Les résultats de l'analyse textuelle de l'entrevue du groupe « non-enseignants » (cf. *Figure 24, Annexe VIII*) montrent qu'il y a seulement deux réseaux, dont l'un regroupe les deux

---

<sup>4</sup> Pour consulter quelques exemples de verbatim, se référer à l'annexe IX.



catégories principales : « pratique » et « théorique ». L'aspect pratique reste toutefois majoritaire et dominant dans ce réseau. Une étude plus approfondie des réponses ouvertes et de l'entrevue confirme les résultats sur l'ensemble des instruments.

### 1.4.3 Synthèse des résultats

En étudiant l'ensemble des résultats des deux instruments, questionnaire et entrevue, en fonction des deux catégories de participants, enseignants et non-enseignants, les résultats indiquent que les participants sont favorables à l'implantation de la mesure DNÉ mais qu'elle nécessite des conditions particulières d'implantation (cf. *Tableau 18, Annexe VII*). En comparant les résultats des deux catégories (cf. *Figures 19 et 22, Annexe VIII*) pour l'ensemble des instruments, nous constatons qu'elles ont une perception différente de l'implantation de la mesure. Cette différence s'articule par le type de configuration des réseaux qui se distingue chez les deux groupes. En effet, le groupe « enseignants » configure trois réseaux dans lesquels les deux catégories principales, soit « pratique » et « théorique », se constituent séparément (cf. *Figure 19, Annexe VIII*). Dans ces résultats, la catégorie principale de « pratique » est associée à des difficultés d'application de la DNÉ alors que la catégorie « théorique » est associée à l'importance de la DNÉ. Ceci laisse supposer que les enseignants ont des convictions favorables à la mesure, mais considèrent, selon leur pratique, que son implantation comporte certaines difficultés. Les résultats de l'analyse textuelle des réponses ouvertes de tous les instruments du groupe « non-enseignants » montrent que ceux-ci conçoivent la mesure de DNÉ en deux réseaux constitués des deux catégories principales « pratique » et « théorique » (cf. *Figure 22, Annexe VIII*). En définitive, nous pensons que la perception du groupe « enseignants » prend ses assises dans sa pratique : à l'égard de la DNÉ, ceux-ci ont un discours plus tranché entre leurs convictions et leur vécu de son expérience de cette mesure.

## 1.5 Enquête sur les retombées de la mesure de DNÉ sur les performances scolaires des élèves<sup>5</sup>

L'objectif de l'étude, qui consistait à évaluer les retombées de la mesure de DNÉ sur les performances scolaires des élèves, s'annonçait incertaine. Aucun dispositif évaluatif

---

<sup>5</sup> Pour plus d'informations sur le protocole d'enquête, se référer à l'annexe V.

n'ayant été prévu lors de l'implantation de la mesure, la récupération des données sur les résultats scolaires d'élèves ayant bénéficié de la DNÉ était difficile, voire impossible.

Les données recherchées correspondaient aux résultats d'élèves à des épreuves standardisées en lecture, en écriture ou en mathématiques, avant et après l'implantation de la DNÉ. Concrètement, il s'agissait des résultats pour les années qui précédaient 2000-2001 et des résultats pour les années subséquentes selon le devis d'implantation de la mesure par le MELS (cf. *Tableau 4, Annexe V*). Pour pouvoir comparer les résultats aux mêmes épreuves, il était nécessaire d'obtenir des résultats pour des élèves provenant des mêmes niveaux d'enseignement n'ayant pas bénéficié de la DNÉ. Pour ce faire, certaines informations étaient cependant préalables à l'obtention de ces données. D'une part, il fallait être en mesure d'identifier les cohortes (élèves, classes ou écoles) ayant bénéficié de la mesure au fil des ans et de s'assurer des possibilités de comparaison des performances scolaires selon les années concernées. D'autre part, il fallait de connaître les ratios maître-élèves effectifs des cohortes concernées afin de déterminer si chacun des élèves dont les dossiers devaient être analysés avait bénéficié ou non de la DNÉ.

Nos démarches auprès du MÉLS nous ont permis de constater que, contrairement à nos attentes, les informations recherchées n'étaient pas centralisées et détenues par celui-ci. Le MÉLS avait bien en sa possession des données sur le parcours scolaire (retard scolaire, âge de passage au secondaire, retard dans les cycles, etc.) ou des résultats des élèves aux épreuves nationales, mais aucune des données spécifiques nominalisées, notamment celles sur les ratios maître-élèves effectifs. Seules les commissions scolaires pouvaient détenir ces informations. Nous avons poursuivi la démarche de collecte des données en contactant des commissions scolaires, et ce, avec le soutien de nos deux partenaires principaux (le MÉLS et la FCSQ). Le premier (MÉLS) nous a fourni une lettre d'appui que nous avons jointe à toutes nos demandes de collaborations aux responsables des commissions scolaires. Le deuxième (FCSQ) a sensibilisé ses membres à la recherche et à l'importance d'y participer. Malgré ces appuis, il nous a été impossible de récupérer les données recherchées. Après discussion avec des responsables de l'évaluation dans les commissions scolaires contactées, il est rapidement apparu qu'il était impossible de retracer les informations recherchées, particulièrement celles permettant d'identifier les élèves ayant réellement bénéficié de la

DNÉ dans leur classe. Dès lors, il devenait impossible de réaliser l'évaluation des retombées de la DNÉ sur les performances scolaires des élèves, les effets de la DNÉ sur celles-ci ne pouvant qu'être inférés à partir de l'analyse des autres données recueillies (cf. *Rapport de recherche intégral, partie D 1.3 et 1.4*).

## **2. Conclusions et pistes de solution**

Les résultats de cette recherche sur les retombées de la DNÉ et les conditions d'implantation au Québec viennent confirmer ce qui a été observé dans divers autres pays (cf. *Recension des écrits, Annexe II*). Si, d'une façon générale, les répondants, toutes catégories confondues, sont favorables à cette mesure et estiment qu'elle a des effets positifs sur la réussite scolaire, il s'agit plus d'une position relevant de la conviction que de l'observation de données factuelles. À cet égard, il est remarquable de relever les écarts d'opinions entre les répondants qui se basent sur la pratique en classe (les enseignants) et les autres (les non-enseignants) pour qui il s'agit surtout d'*a priori* (nul ne peut être contre la vertu). En fait, les positions sur les aspects positifs de la DNÉ sont beaucoup plus nuancées qu'il n'apparaît de prime abord et de sévères réserves sont énoncées. La réussite ou l'échec de cette mesure dépend :

- de conditions d'implantation, des ressources financières, matérielles et humaines (notamment de bénéficier d'enseignants qualifiés);
- de la planification des ressources : au Québec, l'application des politiques de dépassement du ratio du nombre d'élèves par classe peut complètement annuler les effets de la DNÉ (à tel point que certains répondants prétendent avoir plus d'élèves après l'implantation de la DNÉ qu'auparavant);
- du nombre réel d'élèves par classe, les ratios fixés par le MÉLS étant au départ plus élevés que le ratio « idéal » tel que présenté dans la recension de la littérature internationale (1/15). Les disparités régionales peuvent également affecter les conditions réelles d'implantation de la DNÉ;
- de la volonté de changement de l'équipe-école et, surtout, des enseignants dans leur pratique, d'où l'importance d'un projet éducatif commun dans l'école et de formations initiale et continue pour les enseignants;

- de la nécessité, enfin, et principalement, que cette mesure soit associée à d'autres mesures et à d'autres ressources (pédagogie de soutien, orthopédagogie, enseignement spécialisé, etc.). De nombreux répondants mettent en doute son efficacité en raison de l'absence de ces ressources supplémentaires, essentiellement en ce qui concerne l'intégration des EHDAA en classe ordinaire.

Si la majeure partie des répondants sont d'accord sur le fait que la DNÉ a des impacts positifs sur la socialisation des élèves, leurs comportements, le climat de classe, la connaissance des élèves, les relations et le suivi avec les parents, il faut noter que les retombées sur leurs performances scolaires sont seulement inférées et cette recherche, faute d'avoir eu accès à des données fiables, n'a pas pu apporter de réponse à cette question.

### **3. Principales contributions des travaux en termes d'avancement des connaissances**

Cette recherche a permis :

- de faire le point sur l'état des connaissances internationales sur les retombées de la DNÉ grâce à une recension systématique de la littérature;
- de faire le point sur les conditions d'implantation et les effets de la DNÉ au Québec grâce à une enquête menée au niveau provincial auprès des différents acteurs (enseignants, directions, professionnels, parents, etc.);
- de cerner les difficultés à réaliser au Québec une étude longitudinale sur les performances scolaires des élèves en l'absence de données accessibles;
- de mettre en place un dispositif expérimental particulièrement adapté au Québec (problèmes des distances) pour mener une enquête au niveau provincial et des entrevues grâce à la plateforme informatique ATO et au logiciel SEMATO.

## **Partie E – Pistes de recherche**

### **1. Nouvelles pistes ou questions de recherche**

Une recherche évaluative, de type longitudinal, puisqu'il s'agit d'évaluer après plusieurs années les effets d'un traitement (la DNÉ) sur diverses variables dépendantes, devrait être mise en place dès le début de l'expérimentation et non pas *a posteriori* comme c'est le cas ici. Il faut prévoir le dispositif d'évaluation dès le début de l'implantation d'une mesure. À notre sens, il vaudrait mieux mettre en place le dispositif expérimental d'évaluation sur

quelques écoles ciblées en fonction de leurs caractéristiques, constituant un groupe expérimental, et sur quelques écoles sans traitement, constituant un groupe contrôle. D'une part, ici, il est presque impossible, compte tenu du nombre de variables concomitantes non contrôlées, de cerner si les retombées sont dues à la mesure elle-même ou aux autres mesures ou aux interactions entre toutes ces mesures. À titre d'exemple, dans certaines écoles, à la mesure de DNÉ, viennent s'ajouter des mesures tels « *Agir autrement* » (Gouvernement du Québec, 2002), « *FECRE* » (Terrisse, Larivée et Blain, 2008) ou l'« *École montréalaise* » (Gouvernement du Québec, 2005), des mesures de pédagogie de soutien aux enseignants et aux élèves (orthopédagogie), de mesures d'intervention précoce, des projets de partenariat avec des organismes communautaires (« *Réussite scolaire* », par exemple), de l'aide aux devoirs, etc. Toutes ces mesures peuvent coexister et font partie des treize voies de réussite définies par le MELS (Gouvernement du Québec, 2009).

D'autre part, *a posteriori*, le contrôle des variables dans le suivi de l'échantillon est presque impossible, car, entre temps, d'autres facteurs sont intervenus : changements de curriculum, d'évaluation, de types d'examens, etc. Enfin, il nous a été impossible de comparer les retombées de la DNÉ sur les performances des élèves, car nous n'avons pas pu obtenir les données sur les résultats scolaires. Il faudrait donc disposer de données comparables, ce qui est le cas dans des études faites sur la DNÉ dans d'autres pays. Tout ceci limite donc la crédibilité de ce type d'étude sur ce point.

## **2. Piste principale de solution**

En définitive, la piste de solution est celle que nous suggérons dans le point précédent : prévoir le dispositif d'évaluation sur des échantillons ciblés dès le début de l'implantation d'une mesure afin de pouvoir contrôler les variables indépendantes.

## Partie F – Références bibliographiques<sup>6</sup>

- Bascia, N. (2010a). *La réduction de l'effectif des classes. Que savons-nous ?* IÉPO. Association canadienne d'éducation. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.cea-ace.ca/>.
- Blatchford, P., Russell, A., Bassett, P., Brown, P. et Martin, C. (2007). The Effect of Class Size on the Teaching of Pupils Aged 7-11 Years. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 147-172.
- Centre d'analyse de textes par ordinateur –ATO (2010). *Sémato Logiciel WEB d'analyses mixtes qualitatives et quantitatives*. Montréal : Université du Québec à Montréal (UQAM). Documentation téléaccessible à l'adresse URL : <http://semato.uqam.ca>.
- Deutsch, F. M. (2003). How Small Classes Benefit High School Students. *NASSP Bulletin*, 87, 35-44.
- École Nationale d'administration publique. (2007). *Mécanismes d'évaluation des réformes scolaires au primaire. Étude de cinq administrations publiques (Alberta, Belgique, Nouvelle-Zélande, Ontario et Suisse)*. Québec : Université du Québec.
- Haughey, M., Snart, F. et Da Costa, J. (2003). Teachers' Instructional Practices in Small Classes. *Alberta Journal of Educational Research*, 49(2), 181-197.
- Jakubowski, M. et Sakowski, P. (2006). Quasi-experimental Estimates of Class Size Effect in Primary Schools. *Poland International Journal of Educational Research*, 45(3), 202-215.
- Lafontaine, D. (2002). *Réduire la taille des classes dans l'enseignement fondamental : pour des discriminations vraiment positives*. Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale. Liège : Université de Liège 11-12, 255-261. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://orbi.ulg.ac.be/>.
- Meuret, D. (2001a). *Les recherches sur la réduction de la taille des classes*. Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école. Paris : République française. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://cisad.adc.education.fr/hcee>.
- Milesi, C. et Gamoran, A. (2006). Effects of Class Size and Instruction on Kindergarten Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(4), 287-313
- Normore, A. H. et Ilon, L. (2006). Cost-Effective School Inputs: Is Class Size Reduction the Best Educational Expenditure for Florida? *Educational Policy*, 20(2), 429-454.
- Pedder, D. (2006). Are Small Classes Better? Understanding Relationships Between Class Size, Classroom Processes and Pupils' Learning. *Oxford Review of Education*, 32(2), 213-234.
- Peevely, G., Hedges, L. et Nye, B.A. (2005). The Relationship of Class Size Effects and Teacher Salary. *Journal of Education Finance*, 31, 101-109.
- Piketty, T. (2004). *L'impact de la taille des classes et de la ségrégation sociale sur la réussite scolaire dans les écoles françaises : une estimation à partir du panel primaire 1997*. Paris : Jourdan, document de travail. Mimeo, Juin. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://scholar.google.fr>.
- Schwartz, W. (2003). *Class Size Reduction and Urban Students*. Education Resources Information Center. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.eric.ed.gov>.

---

<sup>6</sup> Pour plus d'informations sur les références bibliographiques, se référer à la Recension des écrits (*Annexe II*). Seules figurent ici les principales références concernant le rapport proprement dit et l'état des connaissances.

## **ANNEXES**

## ANNEXE I ÉTAT DES CONNAISSANCES

Le problème qui se pose est celui de l'identification, de la compréhension et de l'évaluation des facteurs influant sur les conditions d'implantation et sur les résultats de la mesure de DNÉ.

Pour les six dernières années seulement, le moteur de recherche ERIC liste à lui seul plusieurs pages de notices de publications scientifiques nord-américaines et internationales sur l'unique question de l'évaluation de cette mesure. C'est que, malgré le consensus sur sa pertinence, le débat reste entier sur de vastes pans d'explications, non seulement de l'efficacité de la diminution de la taille des groupes-classes, mais sur ses modalités d'implantation (Krieger, 2003), son développement (Miller-Whitehead, 2003; Paul et Martin, 2003), ses effets secondaires (Lafortune et Doudin, 2006), etc. En fait, les débats perdurent parce qu'en raison de la quantité et de la complexité des variables (Pressley et *al.*, 2006), les études sont contradictoires, non définitives et peu généralisables (Milesi et Gamoran., 2006), ce qui permet d'admettre des points de vue divergents. Ainsi en est-il, pour les recherches sur l'évaluation des retombées en termes de coût-bénéfice de cette mesure si dispendieuse : selon le point de vue des détracteurs ou des défenseurs, une augmentation de 6 points paraîtra trop faible, même ridicule, pour l'investissement consenti, par exemple, par l'état de la Floride. « C'est le moyen le plus onéreux par rapport à son efficacité » selon Ilon et Normore (2006), alors qu'une amélioration du même ordre de grandeur semble si exceptionnelle à Schwartz (2003), en milieu urbain afro-américain, qu'elle réclame, au contraire, plus d'investissement et une baisse supplémentaire du nombre d'élèves à moins de 15 par classe. Une recension rapide de la littérature scientifique révèle des discussions similaires sur la validité des résultats des études expérimentales par rapport aux études non expérimentales (Piketty, 2004); sur la comparaison de la taille des échantillons, des procédures et des instruments d'analyse (Meuret, 2001*a*, 2001*b*); sur la recherche de variables explicatives non contrôlées, pouvant masquer ou modifier le lien entre la mesure et les résultats, par exemple sur le salaire des professeurs (Peevely et *al.*, 2005); sur la taille de l'école en région (Roellke, 2003); sur les solutions alternatives, par exemple sur la diminution du ratio d'élèves par enseignant ou sur



celle du ratio enseignant-élèves par classe (Sharp, 2003); sur la formation des maîtres (Blatchford et *al.*, 2007), etc. Enfin, l'insuffisance d'études d'un impact dépassant la fin de l'école primaire ou dans d'autres matières que la langue maternelle et les mathématiques empêche, à l'heure actuelle, tout transfert ou généralisation des résultats (Deutsch, 2003). Cette absence relative est imputable au fait qu'aux États-Unis la première cohorte d'élèves ayant bénéficié de classes à effectifs plus faibles au préscolaire, dans des programmes documentés et évalués dès leur implantation, vient à peine d'entrer au secondaire entre 2005 et 2007 selon la durée de leur scolarité au primaire (5 ou 6 ans). La recension des écrits systématique que nous avons effectuée dans cadre de cette recherche permet de faire le point sur l'état actuel des connaissances sur ce sujet (*cf. Recension des écrits, Annexe II*).

## ANNEXE II RECENSION DES ÉCRITS

La réduction des effectifs dans la classe pour favoriser la réussite scolaire.  
Étude de l'implantation et des retombées de la diminution du nombre d'élèves par classe  
au préscolaire et au premier cycle du primaire au Québec.

\* \* \*

Responsables de la recension

Jean-Claude Kalubi, Université de Sherbrooke

Bernard Terrisse, Université du Québec à Montréal

Serge J. Larivée, Université de Montréal

\* \* \*

Équipe de recherche

Chercheur principal : Bernard Terrisse

Co-chercheurs : Jean-Claude Kalubi, Serge J. Larivée et Marie-Louise Lefebvre\*

\*(pour 2008-2009)

© 13 février 2011

## AVANT-PROPOS

Ce rapport final a été réalisé à la suite d'un mandat émanant du Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC), du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et de la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), dans le cadre d'une subvention (2008-2011) relevant du programme des *Actions concertées* (AC-NE no. 130394).

Le projet est intitulé

Des classes à effectifs plus petits pour une réussite scolaire plus grande: étude de l'implantation et des retombées de la diminution du nombre d'élèves par classe au préscolaire et au premier cycle du primaire au Québec.

Cette recherche a été réalisé par l'équipe dirigée par le professeur Bernard Terrisse, responsable du Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale (GRÉASS) de l'Université du Québec à Montréal et du membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Cette équipe comprend comme cochercheur le professeur Jean-Claude Kalubi, titulaire de la Chaire de recherche sur les identités et innovations professionnelles de l'Université de Sherbrooke et le professeur Serge J. Larivée, membre du GRÉASS et du CRIFPE, de l'Université de Montréal. La professeure Marie Louise Lefebvre, responsable de l'équipe PLURI, de l'Université du Québec à Montréal a été membre de l'équipe de 2008 à 2009.

Le présent rapport couvre exclusivement la phase de recension des écrits, conformément aux ententes entre l'équipe de recherche et les partenaires de cette Action concertée. Les chercheurs tiennent à souligner la contribution à des degrés divers de personnes dont les noms suivent :

Jacques Botondo (3<sup>e</sup> cycle), collaborateur, Université de Sherbrooke

Samira Boufrahi (3<sup>e</sup> cycle), assistante de recherche, Université du Québec à Montréal

Marina Hanina (3<sup>e</sup> cycle), assistante de recherche, Université de Sherbrooke

Josée Lemire (3<sup>e</sup> cycle), assistante de recherche, Université de Sherbrooke

Élisabeth Lesieux (Ph.D.), collaboratrice, Université de Montréal

Kevin Monette (1<sup>er</sup> cycle), assistant de recherche, Université du Québec à Montréal

Dominik Richard (3<sup>e</sup> cycle), assistant de recherche, Université du Québec à Montréal.

## TABLE DES MATIÈRES

|  |           |
|--|-----------|
| <b>AVANT-PROPOS.....</b>   | <b>2</b>  |
| <b>LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES.....</b>  | <b>4</b>  |
| <b>LISTE DES ACRONYMES.....</b>  | <b>5</b>  |
| <b>INTRODUCTION.....</b>   | <b>6</b>  |
| <b>PREMIÈRE PARTIE- PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE .....</b>  | <b>8</b>  |
| 1.1 Le contexte.....   | 8         |
| 1.2 Nouvelles perspectives.....  | 11        |
| <b>DEUXIÈME PARTIE- LE CADRE CONCEPTUEL.....</b>   | <b>13</b> |
| 2.1 La perspective écosystémique: pour un regard différent sur la DNÉ.....                                 | 13        |
| 2.2 Les différents niveaux d'analyse de la mesure de DNÉ.....  | 15        |
| <b>TROISIÈME PARTIE-LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....</b>   | <b>17</b> |
| 3.1 Le devis de recherche.....   | 17        |
| 3.2 Le corpus documentaire.....  | 18        |
| 3.3 La grille d'analyse des documents.....   | 19        |
| <b>QUATRIÈME PARTIE-LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE.....</b>   | <b>20</b> |
| 4.1 Les sous-groupes de population et d'autres caractéristiques concernées<br>par la DNÉ (exosystème)..... | 20        |
| 4.2 Les principales retombées directes de la DNÉ sur le titulaire de la classe.....                        | 21        |
| 4.3 Les principales retombées directes de la DNÉ sur les élèves.....                                       | 25        |
| 4.4 Les autres retombées de la DNÉ.....  | 28        |
| 4.5 Les retombées indirectes de la DNÉ.....  | 33        |
| 4.6 Les retombées de la DNÉ en lien avec son implantation.....   | 35        |
| <b>CONCLUSION.....</b>   | <b>41</b> |
| <b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>  | <b>45</b> |

## LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

### LISTE DES TABLEAUX

|  |    |
|--|----|
| Tableau 1. Implantation de la mesure de DNÉ au Québec de 2000 à 2004 ..... | 6  |
| Tableau 2. Questions sur les effets et les impacts de la DNÉ .....         | 10 |
| Tableau 3 – Les différents niveaux d’analyse de la mesure de DNÉ.....      | 16 |

### LISTE DES FIGURES

|   |    |
|---|----|
| Figure 1. Modèle écosystémique.....   | 15 |
| Figure 2. Sous-groupes de populations concernés par la DNÉ selon leurs caractéristiques.....            | 21 |
| Figure 3. Retombées directes sur les élèves.....  | 26 |
| Figure 4. Retombées directes (autres).....  | 29 |
| Figure 5. Retombées indirectes.....   | 33 |
| Figure 6. DNÉ vue sous l’angle de la planification des ressources humaines et financières.....          | 35 |
| Figure 7. DNÉ vue sous l’angle de la mobilisation des ressources humaines<br>et financières.....        | 37 |
| Figure 8. DNÉ vue sous l’angle des contraintes au niveau des ressources humaines et<br>financières..... | 38 |
| Figure 9. DNÉ vue sous l’angle des solutions au niveau des ressources humaines et<br>financières.....   | 39 |

## LISTE DES ACRONYMES

AMDES : Association montréalaise des directions d'établissement scolaire  
AQPDE : Association québécoise de personnel de direction des écoles  
AQESB : Association québécoise de commissions scolaires anglophones  
CLSC : Centre local de services communautaires  
CRIFPE: Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante  
CRIRES : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire  
CSR : Class Size Reduction  
DNÉ : Diminution du nombre des élèves  
EHDA : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage  
ENAP : École nationale d'administration publique  
FCSQ : Fédération des commissions scolaires du Québec  
FPPEQ : Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec  
FQDEE : Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement  
FQRSC : Fonds de recherche sur la société et la culture  
GREASS : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale  
MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport  
MSÉF : Milieux socioéconomiques faibles  
OCDE : Organisation de coopération et de développement économique  
ONG : Organisation non gouvernementale  
UQAM : Université du Québec à Montréal  
SAGE: Student Achievement Guarantee in Education  
STAR: Student Teacher Achievement Ratio  
ZEP: Zone d'éducation prioritaire

## INTRODUCTION

Ce rapport est présenté au Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC), au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et à la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ). Il expose les résultats d'une recension des écrits portant sur les mesures de diminution du nombre d'élèves par classe au préscolaire et au premier cycle du primaire, sur leur implantation et leurs retombées au Québec et ailleurs dans le monde puisque plusieurs pays de l'OCDE ont également développé ces mesures pour créer et allouer des budgets pour des postes supplémentaires d'enseignement. Le Québec a instauré, de 2000 à 2004, une diminution progressive du nombre d'élève (DNÉ) dans les classes du préscolaire, puis du premier cycle du primaire (cf. Tableau 1).

Tableau 1. Implantation de la mesure de DNÉ au Québec de 2000 à 2004

| Année     | Milieu défavorisé      | DNÉ*      | Autres milieux         | DNÉ*      |
|-----------|------------------------|-----------|------------------------|-----------|
| 2000-2001 | Maternelle 5 ans       | 18 (20)** |                        |           |
| 2001-2002 | 1 <sup>ère</sup> année | 18 (23)** | Maternelle 5 ans       | 18 (20)** |
| 2002-2003 | 2 <sup>e</sup> année   | 18 (25)** | 1 <sup>ère</sup> année | 20 (23)** |
| 2003-2004 |                        |           | 2 <sup>e</sup> année   | 22 (25)** |

\* Nombre moyen d'élèves par classe après la mise en place de la mesure

\*\* Entre parenthèses : nombre moyen d'élèves par classe avant la mise en place de la mesure

À ce jour, l'information sur cette mesure et ses retombées dont dispose la communauté éducative demeure insuffisante et contradictoire. La quantité de facteurs et la complexité des variables n'autorisent pas à établir avec certitude le lien entre la diminution de l'effectif des élèves dans les classes et l'augmentation du rendement scolaire. Il s'avère nécessaire d'évaluer les retombées des expériences dans les classes à effectifs plus réduits en dressant un portrait du contexte général des écoles et des participants, en circonscrivant l'implantation d'une telle mesure et ses retombées directes et indirectes. Pour cela, la tâche prioritaire a été de mieux cerner les résultats obtenus et relatés dans la littérature scientifique, gouvernementale et même de vulgarisation existant tant au niveau canadien que sur le plan international, en portant une attention particulière aux thèmes communs reliés à l'égalité des chances en éducation.

Pour répondre aux questions soulevées (sur l'état de la situation, sur la perspective écosystémique, sur la mobilisation des acteurs, sur la dynamique d'enseignement-apprentissage, sur les retombées directes et indirectes), toujours en tenant compte des effets de la mesure visée relativement au développement de l'enseignement et de l'apprentissage, nous avons choisi de commencer par des analyses thématiques et lexicométriques de la littérature internationale. L'objectif principal demeure de comprendre les actions entreprises et les moyens utilisés pour implanter, développer et évaluer des initiatives et des décisions prises en matière pédagogiques, administrative ou structurelle. Il s'agit, entre autres, de mieux cerner les effets d'une telle mesure sur l'ensemble des acteurs impliqués aussi bien que sur la dynamique d'enseignement-apprentissage, compte tenu du contexte québécois, sept ans après l'instauration de cette mesure au Québec, de même qu'au moment du passage au secondaire des premiers élèves bénéficiaires de cette mesure.

Ce rapport est composé de quatre chapitres. Le premier chapitre présente la problématique, notamment la mise en contexte, l'état de la question et les objectifs principaux de la présente recherche. Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel privilégié. Le troisième chapitre décrit la méthodologie de recherche employée. Le quatrième chapitre présente les résultats de cette recherche. Le rapport se termine par une conclusion générale dans laquelle se dégagent les éléments significatifs et les recommandations de l'étude.



## PREMIÈRE PARTIE

### LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

#### 1.1 LE CONTEXTE

Aux États-Unis, la décision du Congrès, en 1999, de financer l'engagement supplémentaire d'enseignants pour favoriser une politique d'égalité des chances en investissant dans le programme *Class Size Reduction* (CSR) a connu un vif succès. Dès 2002, plus de la moitié des états américains avaient ramené à moins de 18 le nombre d'élèves dans les classes des trois premières années de l'école primaire. La rapide adhésion à ce programme s'explique, certes, par l'ampleur des budgets dégagés mais aussi par un large accord sur l'efficacité de cette mesure comme moyen d'amélioration la réussite scolaire. C'est ainsi que peut s'expliquer l'adoption de cette mesure au Québec. Grâce à un octroi de près de 2 000 postes d'enseignants, le gouvernement du Québec a instauré, de 2000 à 2004, une mesure de diminution du nombre d'élèves (DNÉ) dans les classes du préscolaire et du premier cycle du primaire (maternelles, 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> années), en passant d'une moyenne de 23-25 à 18-22. Les effectifs ont donc été systématiquement réduits en milieu socioéconomiquement faible (MSÉF). Par ailleurs, il faut mentionner que depuis 2009, le MELS a procédé à l'extension progressive de la mesure de diminution à l'ensemble des écoles du Québec.

De nombreux débats nationaux (en Ontario, au Manitoba, en Colombie britannique, etc.) et internationaux (OCDE, 2008), tout au long de l'année 2010, ont contribué à remettre en évidence les multiples questions touchant l'application de cette mesure. En effet, pour accélérer le renforcement de la stratégie *Agir autrement* (Gouvernement du Québec, 2002), treize voies de réussite ont été définies ; 133 écoles ont été aussi identifiées pour recevoir un accompagnement particulier du MELS, notamment dans les quartiers défavorisés. La finalité de la mesure de diminution du nombre d'élèves par classe est dans ce cas d'offrir de meilleures conditions d'apprentissage et de multiplier les chances d'intervenir rapidement dès les premières manifestations de difficultés. Le MELS a décidé de diminuer progressivement le nombre d'élèves dans les classes du primaire, jusqu'à un maximum de 18-20 en milieu défavorisé et de 24-26 dans les autres milieux au cours des trois années à venir. En définitive, la réduction de la taille des groupes classes est une initiative qui permet d'améliorer les relations entre les enseignants et les élèves. Une telle initiative vise à traduire l'effort collectif, sinon la contribution de tous les acteurs, d'intégrer les préoccupations, les stratégies et moyens d'action prévus par l'ensemble des partenaires, au profit de la réussite des élèves (Gouvernement du Québec, 2009).

En effet, l'ensemble des recherches documentaires et évaluatives montre l'intérêt que suscite cette mesure depuis la fin des années 1960, notamment dans le prolongement des effets des projets américains *Head Start* et *Follow Through*. Depuis lors, d'autres projets ont vu le jour allant dans le même sens. Il en est ainsi du projet de référence STAR (*Student Teacher Achievement Ratio*) au Tennessee en 1997-1999. Plus tard, les programmes tels que *A Nation at Risk* et *No Child Left Behind* vont démontrer que la réduction de l'effectif d'un groupe-classe, notamment en début de scolarisation, permet de créer un environnement favorable aux apprentissages et à la réussite de tous les élèves, tout en permettant de reconnaître les premières manifestations des difficultés et d'intervenir rapidement (Gouvernement du Québec, 1999).

Des conclusions documentées dans l'ensemble des pays du Commonwealth (ENAP, 2007; Pedder, 2006), dans les pays de l'Union européenne (Jakubowski et Sakowski, 2006) et au Canada, abondent dans le sens de la reconnaissance d'un impact favorable, pour la réussite scolaire, de la réduction de la taille des groupes dans les trois premières années de scolarisation, en particulier chez des enfants de groupes vulnérables et des milieux socioéconomiques défavorisés (Chatterji, 2006; Neveu et Blais, 2002). Tout le monde admet sans peine qu'une classe ayant des effectifs réduits exigerait moins d'interventions disciplinaires, contribuerait à améliorer les interactions (élèves-enseignants, relations interpersonnelles, travail d'équipe), aiderait à favoriser l'individualisation de l'apprentissage (aide spécifique en classe, réponse aux besoins individuels), à libérer un plus large espace pour les élèves (multiples rôles, sentiment d'appartenance, apprentissages citoyens), voire à augmenter le temps et la qualité de l'enseignement dispensé (approfondissement des savoirs, plus grande discipline).

Des questions demeurent toutefois sans réponse en ce qui concerne l'identification, la compréhension et l'évaluation des conditions d'implantation efficaces de la mesure de diminution du nombre d'élèves.

Des travaux de recherche au niveau du Québec semblent de plus en plus nécessaires pour clarifier les conditions accompagnant la diminution du nombre d'élèves par classe. Des questions se multiplient au sujet des objets, des acteurs et des approches, mais aussi sur les effets réels et les impacts durables (cf, Tableau 2).

Tableau 2. Questions multiples sur les effets et les impacts de la DNÉ

| Sur quoi ?   | Sur qui ?   | Comment ?  |
|--|---|--|
| sur l'apprentissage, sur la performance scolaire, sur l'intégration socio-scolaire   | les titulaires des petites classes, les autres enseignants, les élèves, les spécialistes, les parents | quelles facteurs? Quelles variables interviennent : sur la qualité des pratiques enseignantes, les besoins des élèves, le climat de classe, le projet pédagogique. |
| À travers quelles médiations ?   | Avec quelles ressources ?   | Dans quelles conditions ?  |
| les relations et interactions enseignant-élève(s), les approches pédagogiques, l'individuation des apprentissages, le travail d'équipe | structurelles, organisationnelles, financières, humaines matérielles                                  | de financement, d'implantation, de développement, de maintien, d'évaluation  |

Toutes ces questions montrent la complexité de cette expérience d'implantation de la mesure de diminution du nombre d'élèves, d'où l'intérêt de prêter attention aux aspects de la planification, de mobilisation des ressources, ainsi qu'aux contraintes et solutions contextuelles.

La plupart de ces questions figuraient aussi dans le rapport (Lapointe et al., 2008) issu d'une recherche documentaire menée par le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Le mandat confié à ce centre par le MÉLS consistait à effectuer une recension des recherches portant sur les conditions de mise en œuvre et les retombées de la diminution du nombre d'élèves par classe publiées depuis 1999. Tout au long de cette recherche, une attention particulière a été accordée aux conditions de mise en œuvre de la mesure, aux retombées éducatives (du point de vue de changements des pratiques en classe ou chez les enseignants), de même qu'aux divers

types de retombées chez les élèves, le personnel scolaire et les parents. Il s'agissait entre autres de voir les indicateurs de changement par rapport à l'attention portée aux besoins particuliers des élèves, à l'adaptation des moyens et approches d'enseignement, à la diversité des interventions, à l'évolution du travail d'équipe et à la concertation entre collègues. Les travaux recensés ont permis de constater deux générations dans les études sur la diminution du nombre d'élèves. La première génération est celle qui s'intéresse surtout aux effets de cette mesure sur la réussite des élèves; tandis que la seconde s'avère davantage orientée vers l'évolution des pratiques des enseignants dans les plus petites classes et leurs effets sur les élèves. Cette dernière génération met plutôt l'accent sur les effets médiateurs, sur les liens entre ces derniers et le rendement des élèves en classe.

Concernant la maximisation des retombées de cette mesure, les travaux analysés ont mis l'accent sur l'importance de l'expertise, de l'expérience enrichie et de la formation préalable. En définitive, cette recension a permis de conclure à l'effet positif de cette mesure sur le développement personnel et social des élèves, sur la collaboration école-famille, sur la temporalité, etc. En effet, cette recension a mis en évidence que les enseignants consacraient plus temps à l'enseignement individualisé, aux interactions élève-enseignant ainsi qu'au travail en petits groupes.

## **1.2. Nouvelle perspectives**

La présente recension des écrits tient compte des influences documentées de plusieurs facteurs internes et externes liés soit à l'élève, soit à la classe, soit à l'école ou à la communauté. Elle s'intéresse aux retombées de la diminution du nombre d'élèves sur la classe dans son ensemble; c'est-à-dire sur les apprentissages, les pratiques éducatives et l'intervention précoce. L'impact de la diminution du nombre d'élèves sur les performances académiques est censé toucher l'ensemble des pratiques éducatives. Il faut surtout rappeler que cette mesure appliquée sur le terrain, dans le système éducatif du Québec, cible les débuts de la scolarité (au préscolaire et au primaire). Or, il s'agit là d'une phase critique pour les enfants. L'effet de cette mesure sur le développement social ou intellectuel des élèves n'est donc pas à négliger. En effet, ces années ont une signification spéciale pour les enfants. Elles s'accompagnent de diverses activités imposées, sinon évaluées par d'autres personnes en dehors des parents. Les commentaires des enseignants et ceux des camarades deviennent des informations stratégiques à partir desquelles chaque enfant-élève se construit, érige les rudiments de son engagement, s'exerce à démontrer sa volonté dans la poursuite des apprentissages scolaires. Comme le rappellent Darveau et Viau (1997), le lien entre l'avenir scolaire

de ces élèves et les perceptions développées à l'entrée dans le système préscolaire ou primaire méritent d'être étudiées, car les perceptions de soi à cet âge ont des effets durables et jouent un grand rôle dans le développement des stratégies d'apprentissage ultérieures.

En d'autres termes, le système éducatif doit offrir le maximum de soutien dans cette phase. La recherche documentaire sur la diminution du nombre d'élèves par classe exige de noter les caractéristiques des classes, et aussi des enseignantes, des élèves, des familles, des communautés, etc. Même si la période visée de la recension est de 1990 à 2010, la nature même du sujet impose une logique de consultation et de travail qui demande de cerner les limites des données les plus accessibles, afin de contribuer à l'actualisation des réflexions sur cette question complexe de la diminution du nombre d'élèves par classe.

L'objectif principal dans lequel s'inscrit cette recension des écrits consiste à analyser les variables susceptibles de modifier l'implantation et les retombées de la mesure de DNÉ. En termes d'objectifs spécifiques, il s'agit de:

- 1- dresser un portrait de chaque école en identifiant un ensemble de variables modératrices (taille des écoles, langue d'enseignement, indice de défavorisation, etc.);
- 2- identifier les conditions d'implantation de la mesure de diminution du nombre d'élèves par classe;
- 3- analyser les retombées pédagogiques directes sur les classes de petite taille et indirectes sur l'école et le milieu;
- 4- comparer les résultats obtenus aux expériences similaires nationales et internationales.

Ce dernier objectif spécifique constitue le régisseur des stratégies privilégiées tant dans la recherche en général sur la diminution du nombre d'élèves par classe, que dans l'actuel travail préalable de recension documentaire. Pour répondre de manière adéquate aux exigences de la recension des écrits, les objectifs spécifiques 2 et 3 ont été privilégiés.

## DEUXIÈME PARTIE

### LE CADRE CONCEPTUEL

#### 2.1 La perspective écosystémique : pour un regard différent sur la DNE

Parmi les critiques énoncées dans les études évaluant les apports de la DNE (Lapointe *et al.*, 2008), plusieurs auteurs signalent la tendance généralisée à ne cibler que les effets de cette mesure sur le rendement scolaire des élèves. Ce faisant, les études ne seraient pas en mesure d'identifier les impacts réels de la DNE (Lafortune et Doudin, 2006), étant donné le nombre et la complexité des variables en jeu (Pressley, Gaskins, Solic et Collins, 2006). Afin de réagir efficacement à une telle limite, la présente étude s'inscrit dans une perspective écosystémique (Bronfenbrenner, 1979, 1986, 1993). Cette perspective s'avère essentielle afin de prendre en considération non seulement les effets de la DNE dans les classes concernées, mais également dans les différents milieux de vie des acteurs (cf. figure 1). De plus, la perspective écosystémique permet d'appréhender les relations d'interinfluence entre les milieux (le fonctionnement de l'élève en classe, par exemple, pourrait avoir un impact sur l'ouverture des parents par rapport à l'école et vice versa), de même que l'évolution des situations d'enseignement et d'apprentissage dans le temps (Terrisse et Lefebvre, 2007).

Dans son ensemble, cette étude tient compte des interactions et des influences multiples entre différents facteurs internes et externes liés à l'élève, la classe, l'école, la famille et la communauté. Il s'agit en effet de concevoir les interactions en classe comme dépendant des regards multiples. Il s'agit surtout de cerner les interinfluences ayant le plus d'impact sur le parcours scolaire des jeunes élèves.

En replaçant la mesure de diminution dans un tel cadre d'observation, dans la logique des sous-systèmes (chronosystème, macrosystème, exosystème, mésosystème, microsystème et ontosystème), il s'avère utile de montrer combien la vie scolaire est tributaire de la capacité des personnes à s'adapter avec succès aux différentes conditions d'enseignement et d'apprentissage (McDonald *et al.*, 2006).

Il convient de parler d'abord du **chronosystème** ; celui-ci englobe tout le modèle écosystémique. Il situe l'évolution globale des systèmes et de leurs interrelations dans le temps (Terrisse, Larose et

Lefebvre, 2001). Il renvoie donc à tout changement développemental et à l'influence cumulative des environnements au fil des années. Il nous permet de considérer les facteurs de risque et de protection présents dans le parcours scolaires des jeunes ; ces facteurs se raccrochent à d'autres mécanismes prenant place au sein d'un espace temporel donné ; ils sont en relation avec les différentes étapes de la vie scolaire (Terrisse *et al.*, 2001).

Le **macrosystème** fait référence aux valeurs, aux idéologies, et donc aux contextes socio-économique, politique et législatif dans lesquels s'inscrit le parcours scolaire des jeunes. Ces contextes peuvent faciliter la réussite de ceux-ci, leur permettre de se développer sur le plan personnel et académique, de construire leurs perceptions des voies de réussite à l'école, etc.

L'**exosystème** renvoie, dans une certaine mesure, aux institutions ou aux programmes qui soutiennent les différents environnements (la famille, la communauté, l'école, le travail, etc.) dans lesquels les enfants évoluent. Ces environnements, selon les influences qu'ils subissent, facilitent ou non le déploiement des compétences en contexte d'apprentissage scolaire. Ils ont un impact direct ou indirect sur le parcours scolaire des jeunes.

Le **mésosystème** fait référence aux relations sociales entretenues par les jeunes au sein des environnements tels l'école, la communauté, le voisinage, etc. Il est donc primordial d'observer l'impact de ces relations, selon leur nature, sur le parcours scolaire des jeunes.

Le **microsystème** évoque plutôt les relations sociales des jeunes au sein des réseaux familiaux. Ce cadre enrichit l'analyse des représentations du pouvoir des familles, ainsi que d'autres facteurs d'influence qui jouent un rôle décisif sur les choix faits par les jeunes, sur leur questionnement, leurs attitudes, etc.

Enfin, l'**ontosystème** renvoie à l'ensemble des interrelations entre les différentes facettes de la personnalité et les caractéristiques de la personne concernée : physiques, biologiques, cognitives, socio-affectives (Terrisse *et al.*, 2001). Ce sous-système permet donc de comprendre les caractéristiques intrinsèques des élèves, leurs influences sur l'apprentissage et sur l'application des mesures comme celles de la DNÉ.

L'exploration des concepts de l'approche écosystémique inspirée de Bronfenbrenner (1979, 1986)

s'avère d'un grand intérêt dans cette étude; elle offre un cadre d'analyse permettant d'abord de cerner les interinfluences des variables contextuelles qui entourent la mesure de DNÉ. Elle aide aussi à mieux comprendre les environnements dans lesquels se déroulent les expériences d'enseignement et d'apprentissage. Elle facilite la sélection des indicateurs et le développement des instruments de collecte des données. La figure 1 présente une synthèse imagée de ce modèle.

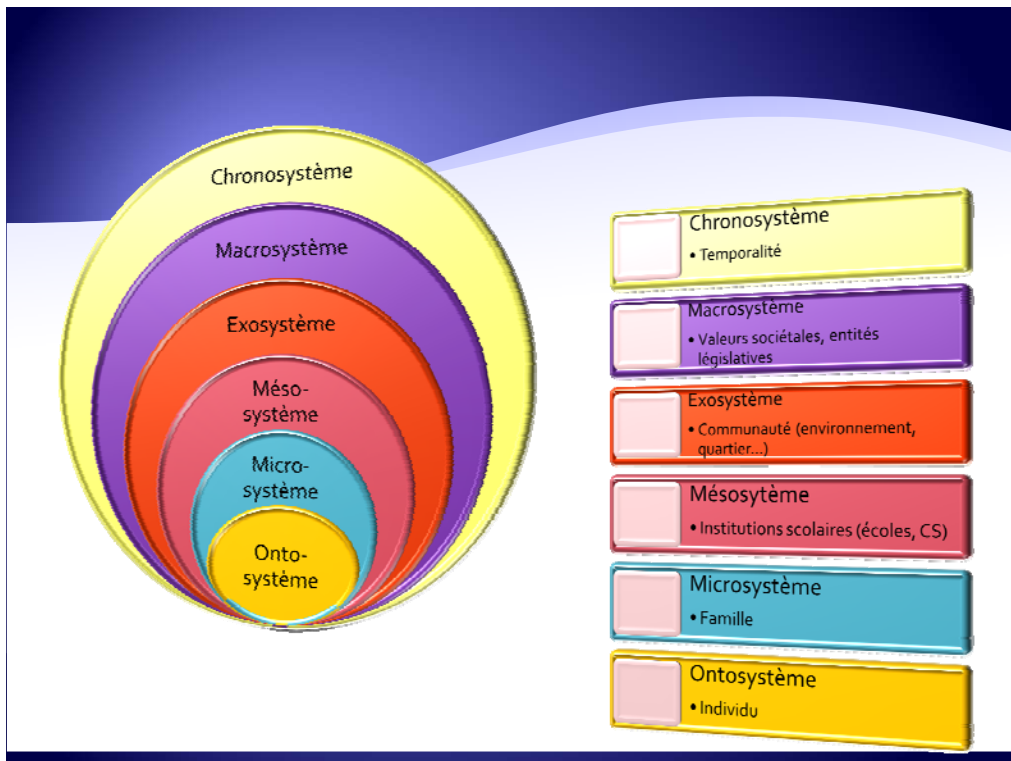


Figure 1 Modèle écosystémique

## 2.2 Les différents niveaux d'analyse de la mesure DNÉ

Pour passer du modèle conceptuel écosystémique aux objectifs spécifiques (2 et 3) de la présente recherche documentaire, il s'est avéré nécessaire de structurer les différents angles d'approche afin de souligner les dimensions de la mesure de DNÉ. Un tel exercice aide à mettre en évidence la *grille de lecture* qui permettra de dresser adéquatement le portrait des caractéristiques des élèves, de l'équipe-école, du milieu familial et communautaire. Ladite grille aidera à cerner la place accordée à la mesure dans les orientations, les projets pédagogiques, les plans de réussite de l'école, etc. C'est aussi sur cette grille que nous allons appuyer nos travaux et tenter de mieux illustrer les retombées directes et indirectes de la planification de la mesure, de la mobilisation des ressources,



de la découverte des contraintes et des solutions, de l'évaluation des résultats contextuels, etc. Tout en respectant la perspective écosystémique exposée précédemment, trois catégories distinctes ont été mises en évidence, en relation avec les dimensions principales de la DNE. Il s'agit de : 1) l'implantation de la DNE; 2) les retombées directes de la DNE; et 3) les retombées indirectes de la DNE (cf. Tableau 3).

Tableau 3. Les différents niveaux d'analyse de la mesure DNÉ

| Catégorie            | Indicateurs  |
|----------------------|--|
| Implantation         | Planification<br>Mobilisation des acteurs<br>Ressources humaines et financières<br>Contraintes<br>Déroulement<br>Évaluation<br>Adaptations/réajustements                             |
| Retombées directes   | Sur l'enseignement/l'intervention<br>Sur l'apprentissage/rendement scolaire<br>Sur l'évaluation<br>Sur les enseignants titulaires<br>Sur les élèves<br>Sur la relation maître-élèves |
| Retombées indirectes | Sur le climat de la classe<br>Sur le climat de l'école<br>Sur le lien école-communauté<br>Sur la diffusion et l'innovation<br>Sur l'évaluation de l'école                            |

## TROISIÈME PARTIE

### LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

#### 3.1 Le devis de recherche

Dans le but de préparer le rapport d'étape, en conformité avec le mandat général de cette recherche, un travail de recherche bibliographique a été mené, dans le respect de critères spécifiques de la recension des écrits. Il convient de rappeler que l'appel de proposition FQRSC-MELS, en collaboration avec la FCSQ, mentionnait un travail d'exploration de la littérature nord-américaine, du Canada et des États-Unis. Ce travail a aussi mis l'accent sur la production venant des pays du Commonwealth, ayant en commun l'usage de la langue anglaise.

Dans les faits, la taille des classes est également au centre des débats dans de nombreux pays de l'OCDE et d'ailleurs. Malgré cette préoccupation, certains auteurs insistent sur le fait que, entre 2000 et 2007, la taille moyenne des classes du primaire n'a pas varié; cependant les écarts de taille de classe entre les pays de l'OCDE se sont amoindris. Le nombre d'élèves par classe a également diminué dans les pays où il était relativement élevé en 2000 (en Corée, au Japon et en Turquie, par exemple), mais il a augmenté dans les pays où il était relativement faible, en Islande notamment (OCDE, 2008). À titre indicatif, dans l'enseignement primaire, il y a en moyenne un peu plus de 21 élèves par classe. Toutefois, cette moyenne varie selon les pays : elle atteint ou dépasse 31 élèves par classe en Corée, en Russie, au Chili, etc.; mais elle est presque de moitié moindre au Luxembourg, en Norvège, en Finlande... (OCDE, 2008). La faible fluctuation en général au niveau de l'effectif des classes malgré la préoccupation des pays de l'OCDE pour la DNÉ, s'expliquent entre autres par le fait que les recherches menées sur cette mesure n'ont pas permis de tirer des conclusions cohérentes, que les effectifs des classes ne varient pas suffisamment, que les attentes vis-à-vis de cette mesure sont parfois trop élevées et que la relation entre la taille des classes et la performance scolaire est souvent non linéaire (OCDE, 2008). Par conséquent, au moment où de nombreux débats contradictoires circulent sur la DNÉ au Québec même, il semble donc important que les résultats de la présente recherche soient contextualisés par rapport à la littérature gouvernementale, scientifique et de vulgarisation produite dans l'univers francophone et en dehors du Commonwealth mais surtout, dans le but de multiplier les angles d'interprétations, de partage et de diffusion entre chercheurs, praticiens et partenaires du projet.

### 3.2 Le corpus documentaire

La tâche de recension est complexe, dans la mesure où elle requiert des critères de cohérence, en tenant compte de l'hétérogénéité des éléments constitutifs du corpus. En acceptant d'interroger des bases de données extra-américaines, il fallait accepter aussi de gérer dans un même ensemble des documents de politiques, des plans d'actions, des rapports, des revues scientifiques, des publications associatives, des quotidiens, etc.

La présente recension intégrative a donc été menée sous un angle multidisciplinaire qui a couvert un spectre important d'aspects en lien avec la DNÉ. Dans un premier temps et en complément à la bibliographie fournie par le MELS, du moins pour la partie « Québec », une recension préliminaire a été faite dans les catalogues des bibliothèques universitaires (Manitou, Ariane, etc.), les banques de données spécialisées en éducation (ERIC, Repères, Francis, CBCA, etc.) et sur Internet (Google scholar, sites d'associations professionnelles, réseaux d'éducation, etc.) pour la période allant de 1994 à 2008. Deux ouvrages sont de dates antérieures à la période, soit De Cecco (1964) et Glass et Smith (1978). Cette recension préliminaire a permis de mieux cerner les effets de cette mesure sur l'ensemble des acteurs impliqués (élèves, parents, enseignants, communauté) et sur la dynamique d'enseignement-apprentissage, au-delà des effets sur le plan scolaire communément étudiés.

Dans un deuxième temps, nous avons étendu l'échantillon d'études en consultant différentes sources d'information, ainsi que différentes bases de données susceptibles d'enrichir notre travail de recension. Cette recension intégrative s'est basée sur la structure conceptuelle privilégiée dans la demande initiale telle que présentée précédemment. Afin que les informations recueillies soient suffisantes pour construire une synthèse des connaissances actuelles sur la DNÉ, l'un des critères à respecter était de profiter de la documentation circulant dans l'espace francophone. Cela apparaît même comme étant le point tournant majeur, par rapport au rapport de documentation déjà réalisé par d'autres équipes pour le compte du MELS.

Les différentes banques de données citées plus haut ont été interrogées en utilisant les mots-clés suivants : *class size/taille des classes, class size reduction/réduction de la taille des classes, scholar indicator/indicateurs scolaires...*

### 3.3 La grille d'analyse des documents

Un instrument de lecture a été conçu et utilisé (cf. annexe 1) pour la recension intégrative afin de faciliter le codage des textes. Les textes analysés et les extraits qui en sont issus ont été enregistrés dans un tableau de classification (cf. annexe 2) structuré en se basant sur le cadre théorique de cette recherche, soit le modèle d'implantation de la mesure DNÉ analysé sous l'angle écosystémique.

Par ailleurs, une méthodologie de lecture en groupe a été appliquée pour passer en revue les textes sélectionnés. Cette démarche s'est effectuée en trois étapes. D'abord, un modèle préliminaire de la grille de lecture a été produit et distribué à chacun des collaborateurs chargés de faire la lecture du corpus de la recension; tous devaient apporter des commentaires quant à la forme et au contenu de cette grille. La finalisation de la grille de lecture s'est donc opérée en tenant compte des propositions de chacun. Ensuite, le corpus de la recension a été divisé en plusieurs parties qui ont été distribuées aux lecteurs. Une grille devait être remplie pour chaque texte. À partir de chacun des points de la grille, les lecteurs devaient sélectionner des passages de texte significatifs. Au fur et à mesure que les textes étaient lus, les lecteurs nous acheminaient leurs grilles de lecture. Dans un dernier temps, chacune des grilles de lecture ont été intégrées dans le logiciel d'analyse qualitative *QDA Miner* (Lewis et Maas, 2007). La codification et l'analyse de la littérature sont basées sur le schéma conceptuel de cette recherche, sur les différents points de la grille de lecture et sur les différents échanges entre les lecteurs et collaborateurs.

La méthodologie de lecture et d'analyse en groupe a permis d'enrichir la qualité des analyses, de donner lieu à une concertation à plusieurs niveaux, mais surtout de réaliser une lecture plus critique des textes recensés pour dégager des thématiques et résultats caractéristiques de la DNÉ.

## QUATRIÈME PARTIE

### LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

En prenant appui sur le nombre d'énoncés sélectionnés et les citations illustrant l'intérêt de la mesure de diminution, une première constatation saute aux yeux; c'est la place accordée aux catégories élèves, niveau d'enseignement et enfin la pauvreté. En effet, il serait surprenant de voir les études sélectionnées ignorer le poids ces catégories. Tous les résultats présentent différents types d'arguments qui permettent d'accéder au contenu des textes consultés.

#### **4.1 Les sous-groupes de population et d'autres caractéristiques concernées par la DNÉ (exosystème)**

Les auteurs s'accordent en général sur le fait que la mesure DNÉ est beaucoup plus efficace auprès des élèves ayant des besoins particuliers (pauvreté, handicaps, difficultés, etc.) qu'auprès des élèves « réguliers » (Figure 2). En ce sens Lafontaine (2002) parle de la nécessité d'évaluer plus en profondeur les effets de la mesure DNÉ sur les publics d'élèves à risque et d'identifier les conditions de réussite pour ce type de clientèle. Un rapport ontarien indique d'ailleurs que l'implantation d'une politique similaire à la DNÉ devrait toujours être accompagnée d'un facteur de mesure pour les élèves qui nécessitent plus d'attention :

Un autre aspect important du processus de consultation est toute la question du traitement réservé aux élèves ayant des besoins particuliers. On a souligné en grande partie que si une politique provinciale est instaurée, elle devra inclure un facteur de mesure pour les élèves nécessitant une attention supplémentaire de l'enseignant. Tel que formulé dans le document du Conseil consultatif sur l'éducation de l'enfance en difficulté, "le ministère de l'Éducation et de la Formation devrait définir un nombre d'élèves maximal pour une classe, puis élaborer une échelle mobile afin de satisfaire aux besoins de certains élèves en difficulté au sein de programmes qui répondent à leurs besoins". (Commission d'amélioration de l'éducation de l'Ontario, 1997, p.18)

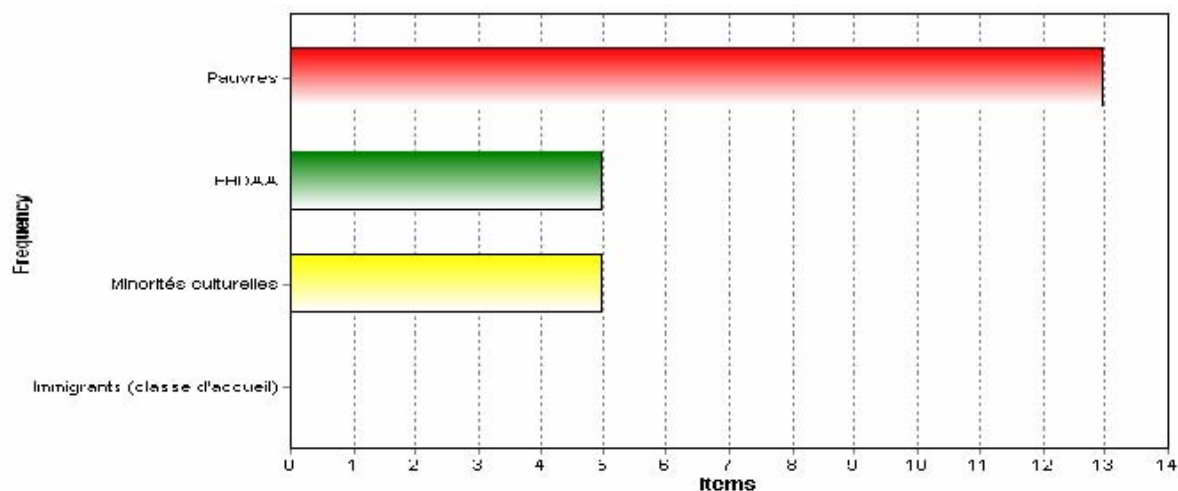


Figure 2. Sous-groupes de populations concernées par la DNE selon leurs caractéristiques

En ce qui concerne plus particulièrement les pratiques enseignantes accompagnant l'implantation de la DNE, les élèves ayant des besoins particuliers profiteraient davantage des retombées positives de la mesure DNE, étant donné qu'une plus grande individualisation de l'enseignement profiterait davantage aux élèves ayant plus de besoins (Lapointe *et al.*, 2008)

Le lien entre la mesure DNE et les élèves ayant des besoins particuliers serait surtout renforcé par le fait que, dans une classe à effectifs moindres, il est plus aisé pour les enseignants d'accorder du temps aux élèves nécessitant plus d'attention, de repérer plus facilement les élèves qui ont plus des difficultés (Achilles et Finn, 2002; Bascia, 2010*b*; Blatchford *et al.*, 2007).

## 4.2 Les principales retombées directes de la diminution du nombre des élèves sur le titulaire de la classe

### 4.2.1 L'impact de la DNE sur l'utilisation de nouvelles approches pédagogiques

Les recherches montrent que la DNE peut entraîner l'utilisation de nouvelles approches pédagogiques. À cet égard, Bascia (2010*b*) mentionne que la DNE représente une occasion exceptionnelle pour tous les milieux cherchant à instaurer des pratiques pédagogiques innovatrices. Toujours selon ce dernier :

Une classe moins nombreuse recèle le potentiel d'éloigner l'enseignement et l'apprentissage au primaire des approches prescriptives dirigées par l'enseignant et misant sur le travail individuel des élèves, au profit d'un enseignement exploratoire communicatif davantage centré sur l'enfant et dirigé par l'enfant, et ainsi plus propice à l'acquisition de compétences cognitives d'ordre plus élevé. (Bascia, 2010b, p.12)

La recherche de Haughey *et al.* (2003) montre aussi que le fait d'enseigner dans des classes à effectifs moindres tend à faciliter la tâche des enseignants par rapport aux exigences de leur curriculum; il s'agit d'explorer de nouvelles idées ou d'enseigner plus en profondeur, avec plus de bagage.

Cependant, même si plusieurs auteurs confirment le potentiel de la mesure DNÉ sur le développement de pratiques pédagogiques innovatrices, d'autres auteurs nuancent tout de même cet effet en avançant que la réduction des effectifs dans les classes n'entraîne pas automatiquement des innovations. Milesi et Gamoran (2006) notent que certaines conditions doivent être respectées afin d'obtenir ces effets. Plus encore, Hattie (2006) conclue que l'absence d'impact de la mesure DNÉ sur les élèves serait due au fait que les enseignants qui ont des classes à effectifs réduits maintiennent les mêmes méthodes pédagogiques qu'ils utilisaient dans les classes avec plus d'élèves.

Même si dans certains milieux la DNÉ n'entraîne pas d'innovations pédagogiques, elle fournit tout de même un contexte plus favorable au développement et à l'utilisation (ou mise à l'essai) de nouvelles approches pédagogiques, en rupture avec le modèle réputé d'un enseignement plus prescriptif. La DNÉ doit donc être accompagnée d'autres facteurs pour assurer le développement d'innovations pédagogiques et pour la rendre plus efficace sur ce plan : la volonté personnelle des enseignants de changer certaines routines ou façons de faire, l'ouverture d'esprit, la formation, la sensibilisation, la diffusion, etc.

#### **4.2.2 L'impact de la DNÉ sur la gestion de classe**

Le fait d'avoir moins d'élèves dans une classe faciliterait la gestion de la classe pour les enseignants (Fleming, Toutant et Raptis, 2002). Ceci serait surtout dû au fait que les classes avec des effectifs réduits susciteraient un climat de classe plus calme et moins de problèmes de comportement (Bascia, 2010a), qu'elles fourniraient l'occasion aux enseignants d'encourager les élèves plutôt que

de faire de la discipline (Haughey, Snart et da Costa, 2003). Par ailleurs, la DNÉ, qui améliore en général le comportement des élèves, viendrait aussi renforcer la conviction des enseignants qu'ils sont aptes à enseigner et à affronter les défis de leur classe de façon plus efficace, ce qui entraînerait une amélioration au plan la gestion de la classe (Bascia, 2010a ; Wilson, 2002).

#### **4.2.3 L'impact de la DNÉ sur une meilleure connaissance des élèves**

Selon plusieurs auteurs, une classe avec moins d'élèves permet aux enseignants de mieux connaître chacun des élèves et donc d'intervenir auprès de ceux-ci de manière plus personnalisée et de dresser des objectifs spécifiques adaptés à chacun (Achilles *et al.*, 2002; Blatchford *et al.*, 2002, 2007; Bohrnstedt et Stecher, 2002; Gilstrap, 2003; Graue, Hatch, Rao et Oen, 2007; Haughey *et al.*, 2003; Krieger, 2002; Meuret, 2001a; Molnar, Smith, Zahorik, Palmer, Halbach et Ehrle, 1999).

#### **4.2.4 L'impact de la DNÉ sur l'individualisation de l'enseignement**

Les études confirment en général que des classes à effectifs réduits favoriseraient un enseignement plus individualisé au niveau de l'écriture, de la lecture et des activités pratiques; elles contribueraient aussi à faire émerger des compétences plus personnalisées chez chacun des élèves (Bascia, 2010a ; Lafontaine, 2002 ; Siniscalco, 2002). L'avantage de la DNÉ à cet égard serait encore plus marqué et crucial pour les élèves des premières années du primaire (Milton, 2006).

Par ailleurs, même si le travail individuel demeure une pratique courante dans toutes les classes, les classes avec moins d'élèves représenteraient tout de même un environnement où les élèves sont en mesure de recevoir plus d'attention individualisée (rétroaction, réponses à des questions plus fréquentes, discussion d'une idée, etc.) (Blatchford *at al.*, 2007). Enfin, la DNÉ peut renforcer davantage chez les enseignants la volonté d'enseigner de façon individualisée lorsqu'ils s'aperçoivent qu'une telle pratique amène des progrès plus marqués chez leurs élèves (Lapointe *et al.*, 2008)

#### **4.2.5 L'impact de la DNÉ sur la collaboration avec l'équipe-cycle**

Pour Lapointe *et al.* (2008), peu d'études jusqu'à maintenant se sont intéressées à l'effet direct de la DNÉ sur la collaboration avec l'équipe-cycle (travail en équipe). Toujours selon ces auteures, même les grands projets tels *Student Teacher Achievement Ratio* (STAR), *Student Achievement*



*Guarantee in Education* (SAGE) où des situations particulières avaient amené certains enseignants à être jumelés à la même classe, le travail en équipe ne s'était pas amélioré pour autant (Molner *et al.*, 1999).

Malgré le manque d'informations sur la question de la collaboration avec l'équipe-cycle, Bascia (2010a, 2010b), souligne tout de même que la réduction des effectifs des classes fournit un contexte qui se prête mieux au travail en équipe. Elle cite à cet égard une situation où cette réduction a donné plus de temps aux enseignants d'une même école en Ontario pour se réunir de façon hebdomadaire. Cette mesure leur a permis, entre autres, d'échanger plus fréquemment sur les activités et les stratégies d'apprentissages, et donc de créer ultimement une base de connaissances disponibles pour toute l'école.

#### **4.2.6 L'impact de la DNÉ sur les relations parents-école ou parents-enseignants**

En général, la recherche indique que les parents sont largement en faveur de la diminution du nombre d'élèves par classe. Les parents se sentiraient plus confiants quant aux chances de leurs enfants de réussir dans un contexte où les effectifs de la classe sont réduits et auraient l'impression qu'ils ont fait plus de progrès tant sur le plan personnel, social qu'académique (Bascia, 2010a, 2010b). Cela pourrait être, entre autres, dû au fait que la DNÉ permettrait d'allouer plus de temps aux enseignants pour rencontrer les parents, être plus présents (Bascia, 2010a) pour mieux connaître individuellement chacun des élèves, et ainsi donner des commentaires plus précis aux parents par rapport à leur enfant (Blatchford *et al.*, 2007).

#### **4.2.7 L'impact de la DNÉ sur le temps d'enseignement**

La DNÉ améliorerait le temps que les enseignants consacrent de fait à l'enseignement. En effet, vu la réduction des problèmes potentiels dans une classe avec moins d'élèves, cette mesure permettrait aux enseignants de se préoccuper moins de la gestion de la classe et d'avoir plus de temps à consacrer à la matière à enseigner (Lapointe *et al.*, 2008). Selon Bascia (2010a), des classes à effectifs réduits permettraient également aux enseignants de consacrer moins de temps à des tâches routinières comme l'attribution de notes. Cela leur fournirait l'occasion de planifier leurs pratiques de façon plus créative et d'échanger avec d'autres enseignants et d'autres membres du personnel dans le but de mieux soutenir l'enseignement en classe.

Même si certaines recherches soulignent le peu d'impact de la DNE sur les stratégies d'apprentissages utilisées par les enseignants ou sur leurs approches pédagogiques, elle leur donnerait tout de même une plus grande marge de manœuvre au quotidien lorsqu'ils enseignent.

Les recherches montrent que si les enseignants changent peu leurs approches pédagogiques, ils allouent différemment le temps qu'ils consacrent aux activités en classe, que ce soit à l'enseignement, à la gestion de classe, aux tâches administratives ou aux différentes activités d'enseignement et d'apprentissage. (Lapointe *et al.*, 2008, p. 7)

#### **4.3 Les principales retombées directes de la diminution du nombre des élèves sur les élèves eux-mêmes**

Dans l'ensemble, la recherche souligne que la DNE est une mesure qui profite beaucoup plus aux enfants des milieux défavorisés qu'aux autres milieux. Par exemple, pour Lafontaine (2002) et Meuret (2001a), elle représente une mesure compensatoire, une forme de "discrimination positive" qui pourrait être utilisée pour corriger les inégalités sociales dues au milieu social d'origine des enfants ou pour servir de tremplin à une politique visant les populations plus à risque. À chaque niveau scolaire, on observe que ce sont les enfants les plus défavorisés, par exemple, les enfants des minorités culturelles et ceux des quartiers "difficiles", qui bénéficient le plus de la réduction des effectifs dans les classes. L'avantage est deux à trois fois plus important pour les jeunes "vulnérables" que pour les élèves de la classe moyenne. La mesure joue donc vraiment un rôle "compensatoire".

Bien que plusieurs auteurs considèrent que la DNE peut représenter une piste de solution pour aider les élèves plus défavorisés, en particulier ceux issus de MSÉF, certaines réserves sont à apporter. En fait, la DNE nécessiterait d'être considérablement adaptée si les populations défavorisées sont uniquement ciblées. En fait, dans certains cas, elle peut n'avoir aucun effet pour les élèves qui sont les plus à risque si certains facteurs tel l'accroissement des ressources financières (Piketty et Valdenaire, 2006) et des formations spécifiques pour les enseignants (pour que l'ensemble des enseignants acquière les capacités nécessaires pour adapter à la fois leur enseignement à une classe à effectifs réduits et à des élèves plus à risque) ne sont pas envisagés (Bascia, 2010a; Cherkaoui et Lindsley, 1974).

Cependant, les auteurs restent généralement prudents en ce qui concerne le lien entre la DNÉ et la réussite scolaire (Blatchford *et al.*, 2007; Meuret, 2001a, 2001b; Milesi et Gamoran, 2006; Neveu et Blais, 2002; Piketty et Valdenaire, 2006). Neveu et Blais (2002) notent, à la lumière notamment des résultats des projets STAR et SAGE, qu'il ne faudrait pas croire que la réduction des effectifs dans les classes soit « un remède infaillible à l'échec scolaire » (p. 15), ni même qu'elle soit la seule solution pour favoriser la réussite éducative. Plus particulièrement, ces deux auteurs soulignent, à la suite d'autres, que les recherches « ne permettent pas de conclure que la réduction est plus avantageuse durant les premières années d'école que durant les années subséquentes » (Neveu et Blais, 2002, p. 15). Selon eux, la DNÉ est un moyen d'arriver à la réussite éducative « mais elle n'est pas une fin en soi » (Neveu et Blais, 2002, p. 15). Dès lors, il importe d'être vigilant et de mettre en œuvre tous les moyens possibles pour favoriser la réussite scolaire (Meuret, 2001b; Neveu et Blais, 2002). En ce sens, la DNÉ ne serait pas aussi efficace seulement en réduisant le nombre d'élèves ; elle doit être combinée à d'autres facteurs pour atteindre les effets escomptés. Cette mesure ne doit pas être appliquée dans le seul but d'améliorer la réussite scolaire, mais doit être associée à un ensemble d'autres aspects, dont les comportements des élèves et leur motivation sur le plan scolaire. Dans ce rapport, les retombées directes sur les élèves portent sur les élèves eux-mêmes, sur les résultats au niveau scolaire, sur les résultats des apprentissages, sur les résultats de la socialisation et sur les pairs, ainsi qu'il apparaît dans le tableau 3.

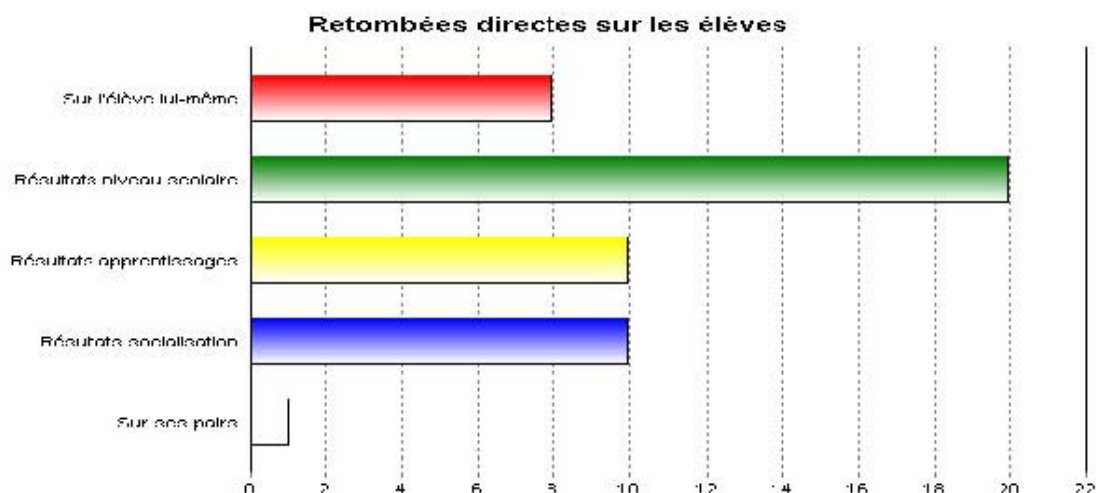


Figure 3. Retombées directes sur les élèves

#### **4.3.1 L'impact de la DNE sur la performance dans les matières académiques**

La recherche en majorité ne note pas un impact positif de la DNE sur la performance dans les matières académiques. Plusieurs études notent peu ou pas du tout d'effet sur la réussite scolaire des élèves (Bénabou, Kramarz et Prot, 2004; Blatchford *et al.*, 2007; Commission d'amélioration de l'éducation de l'Ontario, 1997; Fleming *et al.*, 2002; Meuret, 2001a; Milesi et Gamoran, 2006; Milton, 2006; Park, 2005; Piquée et Suchaut, 2004; Siniscalco, 2002). Pour Milton (2006), la DNE ne doit pas être implantée dans le but d'améliorer la performance sur le plan académique, mais beaucoup plus dans l'optique de développer des relations sociales plus positives, plus constructives.

Quand les gens essaient de justifier l'utilité des classes à effectif moindre, ils parlent des "relations" qu'elles permettent de créer et, à leur avis, il est vraisemblable que plus une classe est petite, plus ses élèves auront des occasions de développer des relations productives les uns avec les autres, et avec les enseignants. Il est donc possible que, dans ce cas, chaque enfant reçoive davantage d'attention. (Milton, 2006, p. 1)

Dans le même sens, d'autres auteurs indiquent que la DNE seule ne peut amener une amélioration des performances académiques et qu'il faut d'abord miser sur d'autres variables qui doivent venir encadrer cette mesure. Ces auteurs citent les pratiques des enseignants, le développement d'innovations, la nécessité de prendre en considération le contexte spécifique de chacun des milieux scolaires, etc. (Blatchford *et al.*, 2007; Englehart, 2006 ; Lapointe *et al.*, 2008; Piketty et Valdenaire, 2006).

#### **4.3.2 L'impact de la DNE sur les conduites et les comportements**

La recherche voit plus un lien direct entre la DNE et le changement au niveau des relations (entre enseignants, entre élèves, élèves et enseignants, enseignants et parents, etc.) qu'un lien direct entre la DNE et les performances scolaires. En ce sens, Milton (2006) souligne qu'il est plus vraisemblable de croire à une amélioration des comportements des élèves dans une classe avec moins d'élèves que de croire que quelques élèves en moins puissent améliorer les résultats scolaires des élèves.

La DNE aurait des impacts positifs sur le comportement des élèves en classe puisqu'ils ont plus de visibilité et d'attention vu le nombre restreint d'élèves (Englehart, 2006; Hattie, 2006). Parmi les impacts tangibles sur les comportements des élèves, les chercheurs citent un plus grand engagement de la part des élèves (Bascia, 2010a, 2010b), moins de troubles de comportement et de meilleurs

comportements sociaux (Finn et Achilles, 1999; Finn et Pannozzo, 2004), de meilleurs liens entre les pairs (Bascia, 2010a) et un développement personnel et social des élèves plus positif (Lapointe *et al.*, 2008).

Enfin, Bascia, (2010a) ajoute que même si la DNÉ n'a pas un effet assuré sur les activités pédagogiques des enseignants, son impact sur le comportement des élèves serait tout de même plus certain.

La recherche confirme que, dans les classes moins nombreuses, les élèves (y) apprennent davantage sur le plan scolaire et sur le plan social, ils sont plus engagés et moins perturbateurs. Même lorsqu'il n'est pas évident que les enseignants ont sensiblement changé leurs activités pédagogiques, l'apprentissage des élèves peut s'améliorer, leur engagement peut se rehausser et les « problèmes comportementaux » peuvent se réduire. (p.4).

#### **4.3.3. L'impact de la DNÉ sur la motivation scolaire**

L'augmentation de la motivation scolaire des élèves est également identifiée par certains auteurs comme étant liée à la réduction des effectifs dans les classes. En effet, les classes avec moins d'élèves permettraient de maintenir les interactions dans la classe plus longtemps et de façon plus soutenue, un plus grand investissement dans les tâches, une participation plus grande aux échanges et au déroulement du cours (Blatchford *et al.*, 2007; Bascia, 2010a, 2010b ; Englehart, 2006; Finn et Achilles, 1999; Hattie, 2006).

#### **4.4 Les autres retombées directes de la diminution du nombre des élèves**

Les recherches font état de retombées directes de la DNÉ sur d'autres acteurs de l'école. C'est le cas notamment des autres enseignants, des autres parents et d'autres membres du personnel scolaire ainsi que le montre la figure 4. Cependant, la littérature sur ces sujets est moins abondante (neuf énoncés dans les textes recensés) et les auteurs sont plus mitigés sur ces retombées en comparaison des effets produits par la DNÉ sur les titulaires et les élèves des classes concernées par la mesure.

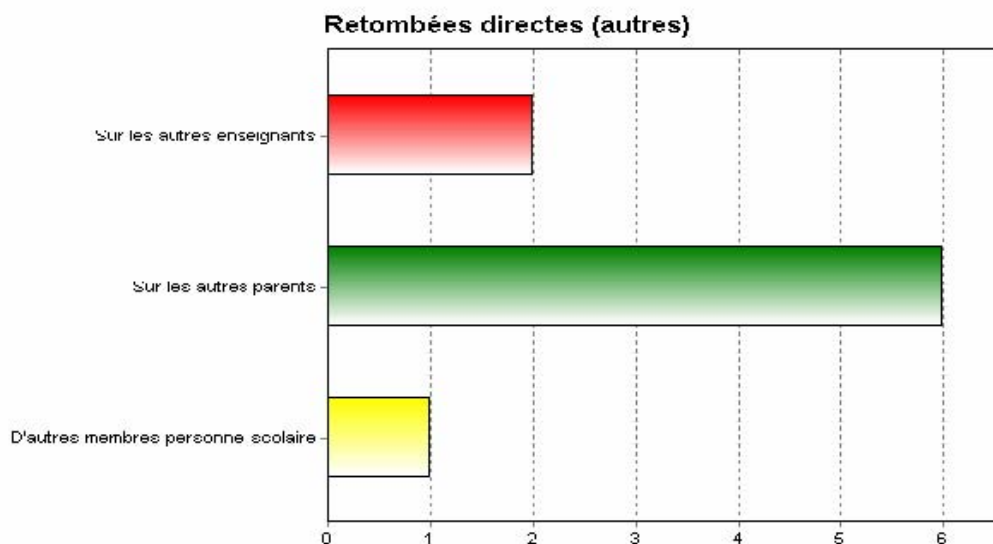


Figure 4. Retombées directes (autres)

#### 4.4.1 Les retombées de la DNÉ sur l'organisation de formations spécifiques pour le personnel enseignant

Tout comme pour les titulaires de la classe, la recherche laisse également entendre que les gains dus à la DNÉ ne peuvent être pleinement réalisés si elle est instaurée sans tenir compte d'autres facteurs favorisant des pratiques innovatrices (éducatives, pédagogiques). Parmi les facteurs importants se trouvent, notamment, les façons dont les enseignants et les élèves travaillent ensemble le curriculum et les occasions dont disposent les enseignants pour développer de nouvelles stratégies pédagogiques (Bascia, 2010a).

Ce constat a amené certains chercheurs à recommander que des formations sur la pédagogie des petits groupes soient introduites dans les facultés d'éducation. Selon Hattie (2006), le changement qui devrait s'opérer chez les enseignants dont les effectifs sont diminués dans leur classe n'est pas seulement l'adaptation de leurs méthodes pédagogiques, mais la révision de leur conception fondamentale de ce que signifie un enseignement de qualité dans des classes à effectifs réduits (Lapointe *et al.* 2008). Il apparaît primordial de pouvoir soutenir des initiatives comme la réduction des effectifs des classes sans anticiper sur ses conséquences et sans assurer un enseignement et un processus décisionnel de qualité (Bascia, 2010b).

Les études soulignent aussi l'importance de former tout le personnel scolaire aux exigences et aux particularités de la DNÉ dans l'école. Les directions d'école doivent être formées à la gestion appropriée des espaces ainsi que des ressources financières et humaines (Graue *et al.*, 2007), les enseignants ont besoin de formation sur les approches pédagogiques qui permettent de maximiser la relation enseignement/apprentissage dans une classe de taille réduite (Finn, 2002; Graue *et al.*, 2007) et les conseillers pédagogiques en langue écrite ont besoin d'une formation supplémentaire afin d'aider les enfants dont la langue d'enseignement est la langue seconde (Gilstrap, 2002). Dans les cas où les enseignants adaptent leurs pratiques afin de tirer avantage des classes à effectifs réduits, ils doivent consacrer un certain temps pour planifier leurs interventions (Rice, 1999).

Toutefois, une étude menée au sein de l'Union européenne montre que, dans l'ensemble, seule une petite proportion des budgets totaux de l'éducation est consacrée à la formation continue (Eurydice, 1995). Ainsi, la part des dépenses consacrées à la formation continue ne dépasse pas 2% dans aucun des pays européens fournissant des données, et dans certains cas, elle est très inférieure à 1% (Siniscalco, 2002).

Bien que certaines directions d'école aient unilatéralement pris les décisions de placer les élèves dans certaines classes, le mandat obligatoire de former des classes d'un maximum de 20 élèves, combiné, dans certains cas, aux exigences imposées par certains conseils scolaires d'établir des classes à années multiples, a considérablement restreint la capacité des directions et accorder la priorité au regroupement des élèves et aux combinaisons élèves-enseignant. Les directions d'école avaient plutôt tendance à gérer les conflits à court terme qu'à régler les préoccupations à plus long terme se rapportant à la qualité de l'enseignement (Bascia, 2010a).

D'autres changements sont aussi identifiés dans l'école. Dans le but de créer de meilleures écoles, les chercheurs explorent diverses voies de recherche prometteuses comme les communautés d'apprentissage professionnel et la collaboration entre enseignants; l'évaluation au profit de l'apprentissage; les théories de l'apprentissage; l'apprentissage au moyen de technologies; les études sur la pédagogie, sur le programme d'enseignement et sur le leadership, sur le changement de l'école et du système. En dernier ressort, les fonds publics investis pour créer des classes à effectifs réduits doivent être évalués en fonction des améliorations obtenues dans l'apprentissage des élèves. Or, pour que ce rendement soit élevé, les décideurs à tous les paliers doivent intégrer la

DNÉ dans des stratégies cohérentes et globales fondées sur les résultats des meilleures études en matière d'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage (Milton, 2006).

En France, l'insuffisance des ressources affectées directement aux élèves des zones d'éducation prioritaire (ZEP) a pu être dommageable si, parallèlement, le statut ZEP a été stigmatisant dans l'esprit de certains acteurs. Or cela semble être le cas pour les enseignants. Le classement en ZEP est probablement interprété davantage comme le signe d'établissements difficiles plutôt que celui d'établissements vers lesquels davantage de moyens sont mis à disposition pour améliorer la réussite scolaire. Pourtant, selon le rapport Moisan et Simon (1997), une des conditions de réussite des ZEP serait, en particulier, la stabilité du personnel.

#### **4.4.2 Retombées de la DNÉ sur d'autres membres du personnel et les autres enseignants**

Il ressort de la recherche de Bascia (2010*a*, 2010*b*) sur la DNÉ au primaire en Ontario, des retombées connexes sur les enseignants et les parents. Cette auteure souligne que :

Les enseignants du primaire étaient plus susceptibles d'enseigner en équipe et de collaborer avec des collègues, et les enseignants de plusieurs écoles ont affirmé que l'ECP facilitait le travail de communautés d'apprentissage professionnel en leur permettant de mieux examiner les besoins d'élèves en particulier. (Bascia, 2010*a*, p. 12-13)

Par ailleurs, toujours selon Bascia (2010*a*) :

Dans une école, par exemple, les enseignants se sont réunis hebdomadairement pour les tâches suivantes : suivre les progrès de chaque enfant sur un grand graphique présentant les résultats des évaluations, se concentrer sur l'amélioration de la communication écrite et discuter de stratégies visant à mieux répondre aux besoins des élèves. Ces réunions ont notamment permis de constituer une collection de ressources partagées par le personnel. Dans une autre école, les communautés d'apprentissage professionnel ont soutenu un processus suivi de réflexion critique des enseignants à propos des pratiques exemplaires. (p. 13)

De manière particulière, dans le cadre de l'Étude albertaine en 1999 sur la réduction de l'effectif des classes dans dix écoles ayant des "besoins élevés" à Edmonton (University of Alberta, 2001), «les enseignants du projet ont suivi deux types de perfectionnement professionnel : l'un portant sur la littératie équilibrée et l'autre destiné à partager mensuellement avec des professeurs de l'Université de l'Alberta des renseignements sur les stratégies pédagogiques et des exemples de travail d'élèves » (p. 7).



#### **4.4.3 Les retombées de la DNE sur les parents**

Les parents ont en général une opinion favorable de la DNE (Bohrnstedt et Stecher, 2002). Achilles et Finn (2000) observent de plus que la réduction des effectifs de la classe semble favoriser l'engagement parental.

En effet, celle-ci permettrait de mieux connaître chaque élève, d'offrir un encadrement plus personnalisé, d'apporter une rétroaction plus rapide et de meilleure qualité, de fournir des commentaires plus positifs et de plus collaborer avec les parents (Achilles *et al.*, 2002; Blatchford *et al.*, 2002, 2007; Bohrnedt et Stecher, 2002; Gilstrap, 2003; Graue *et al.*, 2007; Haughey *et al.*, 2003; Krieger, 2002; Meuret, 2001a; Molnar *et al.*, 1999). Cette mesure permettrait aussi aux parents de meilleures discussions avec les enseignants sur les besoins d'apprentissage et des habiletés de leurs enfants. Les parents ont indiqué leur satisfaction de pouvoir rencontrer fréquemment les enseignants et de savoir que leurs enfants pouvaient recevoir plus d'attention au besoin. C'est ce qui apparaît dans les propos d'un parent rapportés par Bascia (2010a).

Je vois clairement l'impact de l'accent accru mis sur les défis confrontant mon enfant. L'enseignante a rapidement détecté de légères difficultés en lecture et en écriture et s'en est occupée tôt dans l'année. Le personnel connaissait les points forts et les aspects à améliorer de mon enfant et je crois que c'est en partie dû à une classe moins nombreuse. (p. 12)

Bascia (2010a, 2010b) note aussi que de nombreux parents d'enfants fréquentant des classes où les élèves sont moins nombreux affirmaient que leurs enfants semblaient apprendre davantage et étaient plus à l'aise à l'école.

#### **4.4.4 Retombées de la DNE sur les pairs**

Plusieurs observateurs notent une amélioration des liens entre pairs au sein de la classe; cela peut être considéré comme un autre avantage probable pour les élèves qui se livrent à une forme de concurrence dans le but d'obtenir l'attention de l'adulte (Bascia, 2010b).

#### 4.5 Retombées indirectes de la DNE

Les recherches font souvent état des effets connexes de la DNE. Dans la présente recension, les retombées indirectes de la DNE (cf. figure 5) reviennent dans 16 énoncés et concernent le rendement de l'école (4 énoncés), le climat de l'école (2 énoncés), le quartier (3 fois) et le climat de la classe (7 énoncés).

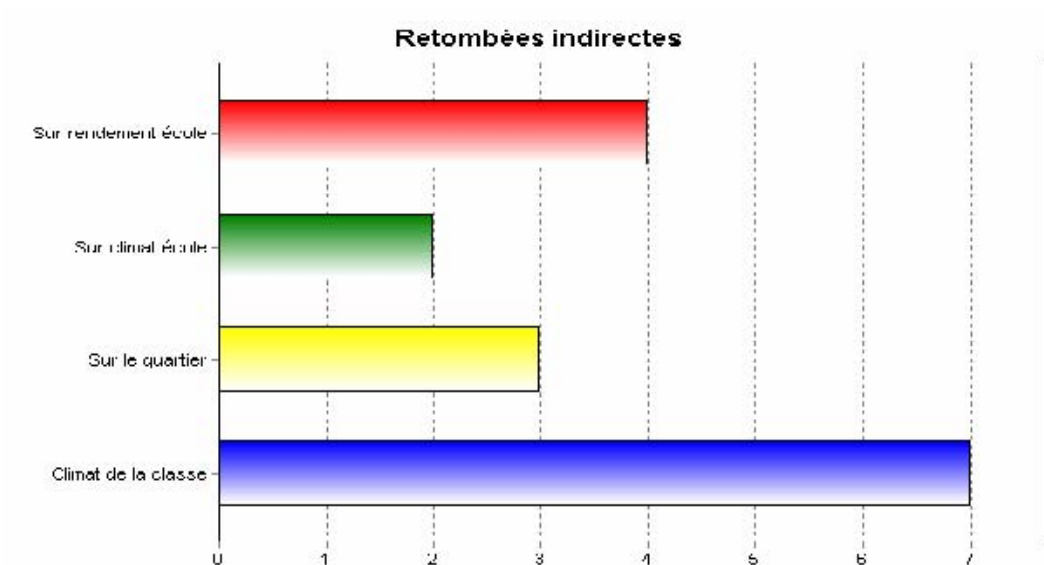


Figure 5. Retombées indirectes

##### 4.5.1. Retombées indirectes de la DNE sur le rendement de l'école

L'effet de stigmatisation, difficile à prouver dans le cas de la baisse du nombre d'élèves, semble plus net dans le cas des enseignants en France. Ainsi, la prime versée au personnel enseignant des ZEP (zones d'éducation prioritaire) ne permet pas de le stabiliser ; la proportion de jeunes enseignants augmente continuellement (quoique légèrement) dans les établissements secondaires des ZEP (Bénabou, Kramarz et Prost, 2004).

Cela dit, il est noté également que la réduction des effectifs dans les classes pourrait contribuer à la réduction de l'écart de réussite entre différents groupes d'élèves, mais pas nécessairement à l'amélioration des résultats de l'ensemble des élèves (Bosworth et Caliendo, 2007; Finn et Achilles, 1999; Molnar, Smith, Zahorik, Palmer, Halbach et Ehrle, 1999; Piketty et Valdenaire, 2006).

#### **4.5.2. Retombées indirectes de la DNE sur le climat de l'école**

Les classes avec moins d'élèves pourraient aussi favoriser la sécurité des enfants. Par exemple dans une situation où les élèves et les enseignants faisaient un exercice de confinement ces derniers ont souligné l'importance d'avoir moins d'élèves pour assurer une réaction d'urgence rapide tenant compte de tous les enfants (Bascia, 2010*b*).

#### **4.5.3. Retombées indirectes de la DNE sur le quartier**

Certains auteurs, notamment en France, se sont intéressés à l'application territoriale de la mesure de DNE et à ses effets connexes (Bénabou, Kramartz et Prost, 2004; Meuret, 2001*a*; Piketty, 2004; Piketty et Valdenaire, 2006). Le classement des collèges en ZEP s'accompagne d'une baisse de leurs nombres d'élèves et d'une accentuation de l'homogénéité sociale (légère diminution des parts de demi-pensionnaires). Cette diminution de la population des établissements en ZEP est probablement liée à plusieurs facteurs : un évitement par des parents qui considèrent le "signal" ZEP comme négatif et cherchent des moyens pour que leurs enfants suivent leur scolarité ailleurs, et également un dépeuplement de certains quartiers des ZEP (Bénabou, Kramartz et Prost, 2004). Toujours selon ces auteurs, la politique des ZEP est cependant accompagnée d'incitations à créer des projets éducatifs nouveaux, impliquant souvent les communautés locales ou régionales, et ces projets sont censés, selon la logique du programme, avoir un impact positif sur la réussite scolaire.

#### **4.5.4. Retombées indirectes de la DNE sur le climat de la classe**

La recherche de Blatchford *et al.* (2007) révèle que les classes de primaire peu nombreuses ont semblé procurer aux enfants la possibilité de s'engager activement dans un riche environnement langagier, la qualité de l'espace de classe s'était améliorée. Cette dernière affirmation semble attribuable à une densité moins grande d'élèves et à un potentiel supérieur d'activités pédagogiques variées. Une classe avec moins d'élèves offre la possibilité de faire passer l'enseignement et l'apprentissage à une instruction communicative et exploratoire plus centrée et axée sur l'enfant. Dans ce cadre d'enseignement, les activités en classe incitent les élèves à créer le contenu et le processus d'apprentissage avec l'enseignant (c'est-à-dire en co-construction).

D'autres auteurs attribuent les gains de rendement à l'ambiance et à la culture des classes. Ils arguent que, quand il y a moins d'élèves dans une classe, les problèmes de discipline sont moins fréquents et qu'il est plus facile d'y gérer de petits sous-groupes (Milton, 2006). Ces classes fourniraient un environnement plus propice à l'apprentissage, de par l'atmosphère confortable et le climat de camaraderie qui y règnent (Harman, Egelson, Hood et O' Connell, 2002). C'est ainsi qu'à l'issue de l'Étude albertaine (University of Alberta, 2001) sur la réduction de l'effectif des classes dans dix écoles ayant des "besoins élevés" à Edmonton, «les enseignants ont rapporté peu de problèmes de comportement des élèves en classe, incluant le niveau du bruit et une concentration élevée des enfants au travail » (Bascia, 2010a, p. 7).

#### 4.6 Retombées de la mesure de la DNÉ en lien avec son implantation

##### 4.6.1 Retombées par rapport aux niveaux de la planification de la DNÉ

**DNÉ vue sous l'angle de la planification des ressources humaines et financières**

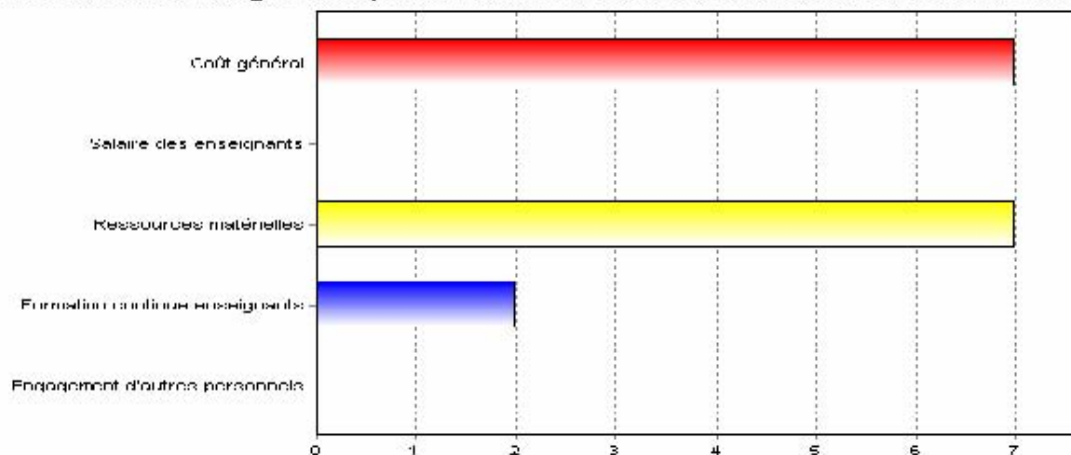


Figure 6. DNÉ vue sous l'angle de la planification des ressources humaines et financières

##### 4.6.1.1 Nécessité d'un investissement financier important au moment de l'implantation de la DNÉ

La recherche s'accorde sur le fait que si une mesure comme la DNÉ veut être viable et donner les retombées escomptées (notamment permettre aux enseignants de maximiser les bénéfices des classes à effectifs réduits), elle doit être accompagnée d'un investissement financier substantiel (Bascia, 2010a; Lapointe *et al.*, 2008). Ce constat est davantage marqué lorsque la mesure de DNÉ vise à augmenter les performances sur le plan académique. Ainsi,

Dans un dossier soumis à la Commission d'amélioration de l'éducation par un conseiller scolaire du Centre de l'Ontario, il était indiqué que, de manière à atteindre une amélioration des résultats de 1,6 % en mathématiques et de 2 % en anglais comme ce fut le cas au Tennessee, l'Ontario devrait accroître le financement de l'éducation de 57 %. (Commission d'amélioration de l'éducation de l'Ontario, 1997, p. 18)

Dans le même ordre d'idées, l'investissement consenti doit être plus important dans les milieux défavorisés pour leur permettre de suivre le rythme des changements liés à la DNÉ et pour éviter que cette mesure n'ait pas des effets négatifs (Bénabou, Kramarz et Prost, 2004).

#### **4.6.1.2 Nécessité d'organiser des formations spécifiques pour le personnel enseignant suite à la DNÉ**

Pour la recherche, la DNÉ ne peut pas être utilisée à son plein potentiel tant et aussi longtemps qu'elle ne tient pas compte de certains facteurs parmi lesquels le fait de mettre en place des pratiques innovatrices, lesquelles sont plus susceptibles de se développer et de se maintenir si elles sont accompagnées par des formations spécifiques pour les enseignants (Milesi et Gamoran, 2006). Bascia (2010a) mentionne à cet égard la nécessité de mettre de l'emphase sur la manière dont les enseignants et les élèves travaillent ensemble, le curriculum, de même que le fait de savoir si le contexte est favorable ou non à ce que les enseignants aient davantage la faculté de développer de nouvelles stratégies pédagogiques. Il serait également nécessaire que les enseignants en viennent à se questionner vis-à-vis de ce que représente un enseignement adapté aux classes avec moins d'élèves et soient plus sensibilisés à cette nouvelle donne (Blatchford *et al.*, 2007; Graue *et al.*, 2007; Hattie, 2006). La nécessité d'accompagner la DNÉ de formations spécifiques serait encore plus préoccupante lorsque le financement accordé à la formation du personnel scolaire est faible. Siniscalco (2002), par exemple, cite une étude menée au sein de l'Union européenne :

Dans l'ensemble, seule une petite proportion des budgets totaux de l'éducation est consacrée à la formation continue [...]. La part des dépenses consacrées à la formation continue ne dépasse 2% dans aucun des pays européens fournissant des données, et dans certains cas, elle était très inférieure à 1%. (p.26)

#### 4.6.2 Retombées de la DNÉ par rapport aux niveaux de la mobilisation des ressources humaines et financières

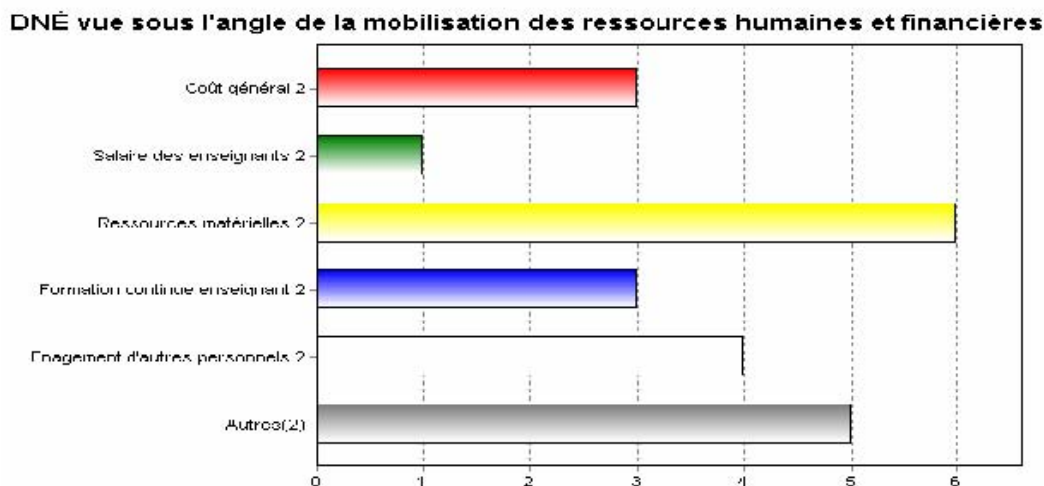


Figure 7. DNÉ vue sous l'angle de la mobilisation des ressources humaines et financières

##### 4.6.2.1 L'impact de la DNÉ sur les ressources financières

Les recherches confirment que la DNÉ a bel et bien causé une augmentation permanente des ressources humaines. Cependant, la majorité des recherches qui traitent de cette question soulignent que cette augmentation, n'est pas que favoriser l'implantation de la DNÉ, mais qu'elle a plutôt eu tendance à créer des situations problématiques. Bascia (2010a) et Bohrnstedt et Stecher (2002) mentionnent la difficulté de certains milieux en Ontario, à embaucher en peu de temps du personnel qualifié. Plus encore, dans le *Los Angeles Unified School District*, Gilstrap (2002) souligne que le milieu a dû procéder de façon exceptionnelle à l'embauche de gens non diplômés. Enfin, Lapointe *et al.* (2008) évoquent la perte de locaux destinés à des activités autre que l'enseignement (dont les activités parascolaires) due à la reconversion de ces locaux en salles de classe.

#### 4.6.3 Retombées de la DNÉ sous l'angle des contraintes des ressources humaines et financières

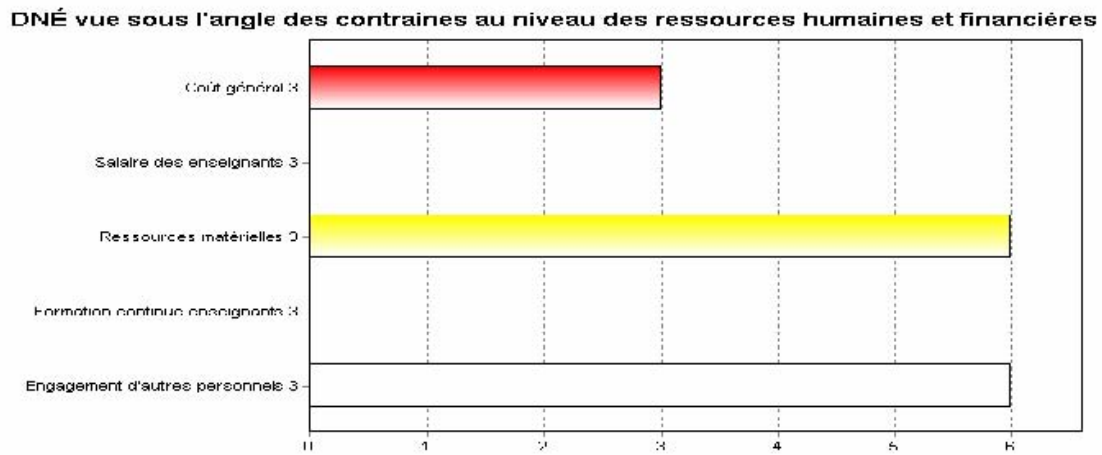


Figure 8. DNÉ vue sous l'angle des contraintes au niveau des ressources humaines et financières

La majorité des recherches soulignent le fait que la DNÉ amène une augmentation des ressources humaines et une gestion plus complexe des ressources en général. Cette complexification aurait plus d'impact dans les milieux défavorisés et urbains qui prennent souvent du retard dans l'application de la mesure, ce qui peut les amener à faire des choix qui peuvent avoir des répercussions à court, moyen et long terme sur l'efficacité de la mesure (Bohrstedt et Stecher, 2001). Par ailleurs, en ce qui concerne les milieux défavorisés, ceci ferait en sorte que la DNÉ ne puisse pas être appliquée de la maternelle jusqu'à la fin du primaire (Speas, 2002).

Pour remédier à cette situation, Lapointe *et al.* (2008) mentionnent que plusieurs recherches insistent sur l'importance de bien former les gestionnaires scolaires à la dynamique et au contexte particulier de la DNÉ.

#### 4.6.4. Retombées de la DNÉ en lien avec les solutions au niveau des ressources humaines et financières

DNÉ vue sous l'angle des solutions au niveau des ressources humaines et financières

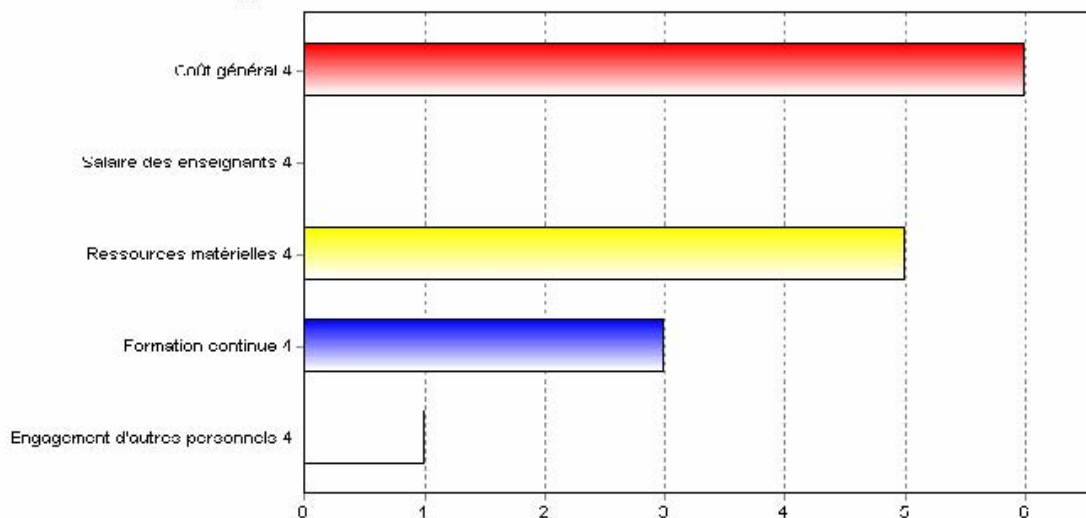


Figure 9. DNÉ vue sous l'angle des solutions au niveau des ressources humaines et financières

##### 4.6.4.1 L'impact de la DNÉ sur le développement d'innovations pédagogiques à tous les niveaux scolaires

Sans mentionner explicitement que la diminution des effectifs dans les classes avait entraîné des innovations pédagogiques à tous les niveaux, la recherche souligne tout de même que la DNÉ doit être étendue le plus possible à tous les cycles du primaire. Selon Bascia (2010b), une telle façon d'appliquer la mesure pourrait permettre des retombées en cascade pour tous les niveaux et tous les cycles du primaire. Par ailleurs, Lafontaine (2002) précise que l'idéal serait de faire cheminer les élèves dans cette mesure durant 4 ans et, lorsque cela n'est pas possible, au moins 2 ans. Elle estime qu'en dessous de cela, la mesure perdrait grandement de son efficacité.

##### 4.6.4.2 Comparaison des coûts de la DNÉ avec d'autres mesures

La littérature en général considère que la DNÉ n'est pas la mesure la plus efficace si ses effets et ses coûts sont comparés à d'autres mesures qui visent également l'amélioration de la réussite scolaire (Milton, 2006 ; Siniscalco, 2002). En effet, les coûts engagés pour mettre en place la DNÉ serait très élevé, celle-ci nécessiterait d'être appliquée avec prudence et des évaluations rigoureuses des conditions de réussite (Bascia, 2010a; Bénabou, Kramarz, Prost, 2004; Lafontaine, 2002). À ce



sujet, plusieurs auteurs notent la présence d'alternative moins coûteuses et avec le même effet voire avec des résultats plus intéressants. Par exemple, le tutorat individualisé ou en petits groupes pour les élèves en difficulté, le tutorat par des pairs et l'apprentissage coopératif, donneraient de meilleurs résultats (Zeigler, 1997). De son côté, Meuret (2001a) mentionne que des politiques visant à accroître le temps d'enseignement pourraient représenter des alternatives très intéressantes. En résumé, les investissements financiers que nécessite la DNE sont très élevés et nécessitent une planification rigoureuse avant d'être appliqués. Certains auteurs comme Lafontaine (2002) proposent d'appliquer cette mesure, mais de façon plutôt ciblée, c'est-à-dire vers les élèves ayant de plus de besoins.

Les coûts qu'engendrerait une réduction générale de la taille des classes – qui serait conforme au principe de l'égalité de traitement entre enfants – restent aujourd'hui comme hier exorbitants. En revanche, une politique ciblée vers les publics d'élèves les plus fragiles, dont l'expérience STAR a clairement montré qu'elle leur était particulièrement profitable et qu'elle réduisait d'autres coûts directs, tels ceux engendrés par le redoublement, est sans doute envisageable, sans que cela entraîne des dépenses supplémentaires énormes, (p. 259).

Cette façon de faire serait non seulement nettement favorable pour les élèves les plus en difficulté, mais également viendrait réduire d'autres coûts liés à cette clientèle, tel le coût du redoublement.

## CONCLUSION

### Les effets positifs de la DNÉ

En France, le rapport de Meuret (2001a) publié pour le compte du Haut Comité d'Évaluation de l'École, montre que l'effet de la réduction de la taille des classes ne peut être senti que s'il touche les premiers niveaux scolaires pour les élèves défavorisés. L'étude STAR aux États-Unis, la seule étude de grande envergure ayant été totalement randomisée, a incontestablement apporté un ensemble de réponses, sur des effets positifs substantiels à court terme et des effets rémanents dans le long terme. Les retombées de cette mesure sur les acquis des élèves sont en général inévitables (Finn, Gerber, Achilles et Boyd-Zaharias, 2001). Pour sa part, Piketty (2004) a montré que les effets bénéfiques de la DNÉ, en particulier pour les élèves les plus défavorisés, pouvaient être importants, même avec une réduction modeste des effectifs (donc peu coûteuse). Il a, par exemple, montré que réduire les effectifs des classes en zone d'éducation prioritaire (ZEP) à 18 élèves (ce qui n'aurait conduit qu'à une très faible augmentation des effectifs dans les classes hors ZEP) pouvait réduire de 40 % les écarts d'acquisition entre des élèves ZEP et des élèves non-ZEP. Cette tendance tend à montrer que les élèves qui ont été scolarisés dans une classe à effectifs réduits ont en moyenne des acquisitions scolaires plus élevées en fin d'année que ceux du groupe témoin; l'effet serait néanmoins d'ampleur assez limitée (Piketty, 2004).

De plus, la réduction des effectifs tend à favoriser l'implication des élèves dans les tâches scolaires. Cette implication est elle-même positivement liée aux acquisitions scolaires des élèves. Aussi faut-il conclure que l'effet bénéfique de la mesure passe par une meilleure implication des élèves. Cette variable jouerait alors un rôle partiellement médiateur dans la relation entre le nombre d'élèves et les acquis de ceux-ci (Bressoux *et al.*, 2004; Piketty, 2004). Les enseignants des classes primaires à effectifs réduits déclarent pratiquement tous avoir modifié (légèrement ou beaucoup) leurs pratiques, notamment en ce qui concerne les interactions avec les élèves et la gestion de la classe. Selon eux, la réduction des effectifs leur permet particulièrement de développer les activités orales, de proposer des activités différenciées (la réduction des effectifs favorisant le repérage des difficultés scolaires) et de disposer de plus de temps pour mieux prendre en charge les élèves en difficulté.

Les élèves collaborent davantage, ils ont plus d'occasions de communiquer, s'adressent moins souvent au maître qu'à leurs camarades. Les effets de cette réduction sont positifs et toucheraient l'autonomie des élèves, leur implication dans le travail et leurs résultats scolaires. Pour Piquée et Suchaut (2004), il serait préférable d'envisager l'amélioration du taux d'encadrement des élèves non pas en diminuant le nombre d'élèves par classe, mais en augmentant le nombre d'enseignants. Un important avantage relié aux classes à effectifs réduits a été constaté dans les écoles situées dans les quartiers défavorisés, dans les centres-villes, en banlieues et dans les zones rurales, tant chez les filles que chez les garçons. Durant chacune des années étudiées, il a été constaté que certains bénéfices des classes à faibles effectifs étaient plus importants chez les élèves issus de minorités que chez les autres, ou plus importants pour les élèves fréquentant les écoles situées dans des quartiers défavorisés (Bascia et Fredua-Kwarteng, 2008). Les parents ayant des enfants dans des classes à effectifs réduits ont plus de contacts avec les enseignants et sont plus satisfaits de l'école. Les enseignants ont exprimé leur enthousiasme et leur satisfaction d'enseigner à 20 élèves, plutôt qu'à 30 (Korostoff, 1998). Le lien entre l'effectif des classes et l'enseignement peut être confirmé ainsi, car dans les classes où les élèves sont moins nombreux, l'enseignant passe plus de temps avec ceux-ci, l'enseignement est plus individualisé, les interactions entre élèves sont plus nombreuses et il est plus facile de gérer et d'encadrer la classe. Ce constat est conforme à ceux d'autres études de même envergure (Bascia et Fredua-Kwarteng, 2008).

Ces effets bénéfiques dépendent pour beaucoup de l'intérêt et de la capacité de l'enseignant de tirer pleinement profit des possibilités que procure des effectifs de classe réduits. Ce constat correspond également à ceux d'autres recherches portant sur l'effectif des classes (Bascia et Fredua-Kwarteng, 2008). Certains projets démontrent que dans les classes où les élèves sont moins nombreux, ceux-ci ne reçoivent pas nécessairement plus d'attention des enseignants; ce sont plutôt les élèves qui amorcent plus de contacts avec l'enseignant (Bascia et Fredua-Kwarteng, 2008). Ainsi, il semble exister un effet positif, mais faible, sur les progrès des élèves, effet observé presque uniquement dans les petites classes de l'enseignement primaire, qui semble ne se produire que s'ils ont procédé à une forte réduction de la taille des classes, et qui n'est vraiment visible que pour les enfants de familles défavorisées. Cet effet semble durable, même après la fin des mesures de DNÉ. Des classes à effectifs réduits permettent un enseignement plus adapté à chaque élève, permettent de favoriser la dimension affective.

### **L'absence d'effet de la DNÉ**

D'après Zahorik, *et al.* (2003), plusieurs critiques soutiennent que la DNÉ n'a aucune incidence sur le rendement des élèves parce qu'elle n'apporte pas de changements pédagogiques fondamentaux correspondants (Bascia et Fredua-Kwarteng, 2008). Ainsi, s'il y a eu des classes dans lesquelles les élèves ont plus progressé que dans d'autres, ceci est vraisemblablement dû à des effets de contexte ou aux pratiques de leurs enseignants, mais non pas à la taille de leurs effectifs (Ministère de l'Éducation nationale Enseignement supérieur recherche). Angrist et Lavy (2001) analysent l'influence de la formation professionnelle continue d'enseignants israéliens. L'amélioration des résultats scolaires qui en résulte semble importante dans les écoles non-religieuses et l'analyse gain/coût montre que la formation des enseignants est une stratégie moins coûteuse pour augmenter la réussite scolaire que baisser le nombre d'élèves en classe ou augmenter le nombre d'heures de cours (Bressoux, Kramarz et Provost, 2004).

La DNÉ ne devrait pas être interprétée comme une panacée qui peut automatiquement et directement accroître le rendement scolaire des élèves, mais plutôt comme un ingrédient servant à rehausser les résultats des élèves. Le perfectionnement professionnel et le soutien des enseignants sont nécessaires pour les enseignants tant débutants que chevronnés afin qu'ils acquièrent les connaissances et les compétences requises pour enseigner efficacement dans des classes à effectifs réduits (Bascia et Fredua-Kwarteng, 2008). Par ailleurs, il est nécessaire de disposer d'une source durable de financement de la DNÉ afin d'assurer le succès du programme (Bascia et Fredua-Kwarteng, 2008). Enfin, la simple réduction des effectifs dans les classes ne peut compenser un mauvais enseignement.

Dans un autre ordre d'idées, il faut admettre qu'il fut un temps où les pédagogues eux-mêmes privilégiaient les grandes classes, comme le rappelle Meuret (2001a, p. 5) :

De Peretti (1987) cite Comenius (1670) « Plus grand est le nombre d'élèves qu'il voit devant lui, plus grand est l'intérêt que l'enseignant prend à son travail. Pour les élèves, de la même manière, la présence d'un bon nombre de compagnons sera productrice non seulement d'utilité mais aussi de plaisir ». D'autres arguments étaient avancés : l'enseignement est plus facile dans les grandes classes parce qu'il est obligatoirement plus formel; les grandes classes offrent moins de prise aux « effets de clique » entre élèves.

Dès lors, il semble évident que les élèves peuvent aussi apprendre dans des classes où les élèves sont nombreux. L'importance du nombre d'élèves dans les classes n'est qu'un des nombreux déterminants de la réussite scolaire. En définitive, la question de l'impact des tailles de classes gagnerait à être étudiée non pas isolément, mais en comparaison explicite avec d'autres stratégies en faveur de la réussite de tous les élèves en classe (Piketty, et Valdenaire, 2006).

Nous n'avons pas procédé à une mise en parallèle de façon systématique des résultats de la recension des écrits internationaux d'une part, et, d'autre part, des résultats de la présente recherche pour deux raisons :

1. Nous ne disposions pas de données fiables sur les performances scolaires des élèves au Québec pouvant être comparées à celles d'études menées dans d'autres pays.

2. Les résultats de la présente recherche concernant les autres retombées directes et indirectes de la DNÉ au Québec sont identiques à ceux observés dans les autres recherches. Cependant, nous avons mis en évidence dans cette recherche deux aspects qui n'avaient pas été étudiés dans les recherches précédentes :

- l'importance des conditions d'implantation pour l'efficacité de la DNÉ;
- les différences d'appréciation de la DNÉ selon que les résultats reflètent des perceptions basées soit sur des convictions (membres des conseils d'établissement), soit sur la pratique (intervenants de première ligne, c'est-à-dire les enseignants).

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES<sup>7</sup>

- \*Achilles, C. M., Finn, J. D. et Pate-Bain, H. (2002). Measuring Class Size: Let Me Count the Ways. *Educational Leadership*, Février 59(5), 24-26.
- Achilles, C. M. et Finn, J. D. (2000). Should Class Size Be a Cornerstone for Educational Policy? *The CEIC Review*, 9(2), 15-23.
- Amigues, R. et Kherroubi, M. (2003). Éditorial. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 44, 5-10.
- Angrist, J. D et Lavy, V. (2001). Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools, *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343-369.
- Angrist J., D. et Lavy, V. (1999). Using Maimonides' Rule to Estimate the Effect of Class Size on Scholastic Achievement. *Quarterly Journal of Economics*, 114(2), 533-574.
- \*Bain, H. P. et Jacobs, R. (1990). *The Case for Smaller Classes and Better Teachers*. ERIC Document Reproduction Service, no. ED 322632.
- Bascia, N. (2010a). *La réduction de l'effectif des classes. Que savons-nous ?* IÉPO. Association canadienne d'éducation.
- Bascia, N. (2010b). *Initiative de réduction de l'effectif des classes au primaire en Ontario : Rapport sur la mise en œuvre initiale*. IÉPO. Association canadienne d'éducation. Février.
- Bascia, N., et Fredua-Kwarteng, E. (2008). Reducing Class Size: Promises and Perils. *Education Canada*, 48(5), 30-33.
- Bedard, K., Brown Jr. W.O. et Helland, E. (1999). School Size and the Distribution of Test Scores. *Claremont College Working Papers in Economics*, Document téléaccessible à l'adresse URL: <http://www.claremontmckenna.edu/econ/papers/1999-11.pdf>.
- \*Bedard, K. (2003). School Quality and the Distribution of Male Earnings in Canada. *Economics of Education Review*, 22(4), 395-407.
- Bénabou, R., Kramarz, F. et Prost, C. (2004). Zones d'éducation prioritaires : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992, *Economie et Statistique*, 380, 3-34.
- \*Bennet, N. (1996). Class Size in Primary Schools: Perceptions of Headteachers, Chairs of Governors, Teachers and Parents. *British Educational Research Journal*, 22(1), 33-55.
- \*Betts, J.R., Zau, A.C. et Rice, A.L. (2003). *Determinants of Student Achievement New Evidence from San Diego*. San Diego, CA: Public Policy Institute of California.

---

<sup>7</sup> N.B. Les références présentées sont celles consultées pour la réalisation de la recherche ou citées dans le rapport. Celles précédées d'un astérisque (\*) faisaient déjà partie soit de la recension du CRIRES (Lapointe et al., 2008), soit de la soumission du projet préparé par le GREASS pour l'appel d'offre du FQRSC.

- \*Betts, J.R. et Shkolnik, J.L. (1999). The Behavioural Effects of Variation in Class Size: The Case of Math Teachers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 193-213.
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C. et Russell, A. (2004) *The Effects of Class Size on Attainment and Classroom Processes in English Primary Schools (Years 4 to 6) 2000-2003*. Research Brief. Document téléaccessible à l'adresse URL: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RBX13-04.pdf>.
- \*Blatchford, P., Moriarty, V., Edmonds, S. et Martin, C. (2002). Relationships Between Class Size and Teaching : A Multimethod Analysis of English Infant Schools. *American Educational Research Journal*, 39(1), 101-132.
- \*Blatchford, P., Russell, A., Bassett, P., Brown, P. et Martin, C. (2007). The Effect of Class Size on the Teaching of Pupils Aged 7-11 Years. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 147-172.
- Bohrnstedt, G.W. et Stecher, B.M. (2002). *What we Have Learned about Class Size Reduction in California*. Sacramento, CA: California Department of Education.
- Bohrnstedt, G.W. et Stecher, B.M. (Dirs.) (1999). *Class Size Reduction in California 1996-98: Early Findings Signal Promise and Concerns*, Palo Alto, CA: CSR Research Consortium.
- Bohrnstedt, G.W. et Stecher, B.M. (Dirs.) (2000). *Class Size Reduction in California 1998-99: Evaluation Findings* (CSR research Consortium, Year 3 Evaluation Report). Sacramento, CA: Department of Education.
- Bohrnstedt, G.W. et Stecher, B.M. (Dirs.) (2001). Class Size Reduction in California. A Story of Hope, Promise and Unintended Consequences. *Phi Delta Kappa*, 82(29), 670-674.
- \*Bohrnstedt, G.W. et Stecher, B.M. (Dirs.) (2002). *What we Have Learned about Class Size Reduction in California*. Capstone Report. (Rapport ED471331). Palo Alto, CA: American Institute for Research.
- \*Borman, G. D. (2003). How Can Title I Improve Achievement. *Educational Leadership*, 60(4), 49-53.
- \*Bosworth, R. et Caliendo, F. (2007). Educational Production and Teacher Preferences. *Economics of Education Review*, 26(4), 487-500.
- \*Bressoux, P. (1997). Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation. *Revue française de sociologie*, 38(1), 67-96.
- Bressoux, P., Kramarz, F. et Prost, C. (2004). *Caractéristiques des enseignants, taille des classes et réussite scolaire des élèves : une estimation sur les classes de CE2 en 1991*. Mimeo, Grenoble : Université de Grenoble et Crest.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.

- Bronfenbrenner, U. (1993). The Ecology of Cognitive Development: Research Models and Fugitive Findings. Dans R. Wozniak et K. W. Fischer (Dir.). *Development in Context* (p. 3-44). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Burc, P., et Theoharis, G. (2005). *Class Size Reduction in Practice: Investigating the Influence of the Elementary School Principal*. Communication présentée lors de l'assemblée annuelle de l'American Educational Research Association, Montréal, avril.
- \*Chatterji, M. (2006). Reading Achievement Gaps, Correlates, and Moderators of Early Reading Achievement: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study (ECLS) Kindergarten to First Grade Sample. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 489-507.
- Cherkaoui, M. et Lindsey, J. (1974). Le poids du nombre dans la réussite scolaire. *Revue française de sociologie*, 15, 201-215.
- Centre d'analyse de textes par ordinateur –ATO (2010). *Sémato Logiciel WEB d'analyses mixtes qualitatives et quantitatives*. Montréal : Université du Québec à Montréal (UQAM). Documentation téléaccessible à l'adresse URL : <http://semato.uqam.ca>.
- Commission d'amélioration de l'éducation de l'Ontario (1997). *La voie de l'avenir. Rapport sur le temps d'apprentissage, le nombre d'élèves par classe et l'affectation du personnel, Premier rapport de la Commission d'amélioration de l'éducation de l'Ontario*. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/eic/road1/eic1f.pdf>.
- Conseil des Ministres de l'éducation/Statistique Canada (2007). *Indicateurs de l'éducation au Canada. Rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation 2007*. Ottawa, ON : Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation.
- Conseil économique du Canada. (1992). *Les chemins de la compétence : Éducation et formation professionnelle au Canada*. Ottawa, ON : Gouvernement du Canada.
- Corak, M. et Lauzon, D. (2002). *Différence interprovinciale de rendement scolaire au secondaire : l'école importe-t-elle?* Communication présentée au symposium : Modélisation des données d'enquête pour la recherche économique et sociale. Ottawa, ON, Novembre.
- Darveau, P. et Viau, R. (1997). *La motivation des enfants. Le rôle des parents*. Québec, Les Éditions du Nouveau Pédagogique.
- DeCecco, J.P. (1964). The Psychology of Learning and Instruction: *Educational Psychology*. Englewood Cliffs, NJ : Advanced Study.
- \*Deutsch, F. M. (2003). How Small Classes Benefit High School Students. *NASSP Bulletin*, 87(635), 27-44.
- École nationale de l'administration publique, ENAP (2007). *Mécanismes d'évaluation des réformes scolaires au primaire : étude de cinq administrations publiques (Alberta, Belgique, Nouvelle-Zélande, Ontario et Suisse)*. Montréal : Université du Québec/Observatoire de l'administration publique.



- Eide, E. et Showalter, M. H. (1998). The Effect of School Quality on Student Performance: A Quantile Regression Approach. *Economic Letters*, 58(3), 345-350.
- \*Endrès, B. (2007). The Conflict between Interpersonal Relation and Abstract Systems in Education. *Educational Theory*, 57(2), 171-186.
- Englehart, J.M. (2006). Teacher Perceptions of Student Behaviour as a Function of Class Size. *Social Psychology of Education*, 9(3), 245-272.
- Eurydice (1995). La formation continue des enseignants dans l'union européenne et dans les pays de l'AELE/EEE. Document téléaccessible à l'adresse URL : [http://www.script.lu/documentation/pdf/publi/formation\\_continue/foco\\_prescolaire\\_primaire\\_etude.pdf](http://www.script.lu/documentation/pdf/publi/formation_continue/foco_prescolaire_primaire_etude.pdf).
- Finn, J. D. (1998). *Class Size and Students at Risk: What is Known is Next?* Washington DC: US Department of Education.
- \*Finn, J. D. (2002). Small Classes in American Schools: Research, Practice and Politics. *Phi Delta Kappan*, 83(7), 551-560.
- \*Finn, J. D. et Achilles, C. M. (1999). Tennessee's Class Size Study: Findings, Implications Misconceptions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 97-109.
- Finn, J. D., Gerber, S. B., Achilles, C. M. et Boyd-Zaharias, J. (2001). The Enduring Effects of Small Classes. *Teachers College Record*, 103, 45-83.
- \*Finn, J. D. et Pannozzo, G. M. (2004). Classroom Organization and Student Behaviour in Kindergarten. *Journal of Educational Research*, 98(2), 79-92.
- \*Fleming, T., Toutant, T. et Raptis, H. (2002). Class Size and Effects: A Review. Bloomington. *Phi Delta Kappan International - Fastback Series Number 497*.
- \*Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S. P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire* au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Direction de l'adaptation scolaire. Montréal: UQÀM, Département de pédagogie.
- \*Grissmer, D. (1999). Class Size Effects: Assessing the Evidence, its Policy Implications, and Future Research Agenda. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 231-248.
- \*Gilstrap, S. C. (2002). *Evaluation of Implementation of Federal Class Size Reduction in the Los Angeles Unified School District*. Rapport de recherche remis au Los Angeles Unified School District.
- \*Gilstrap, S. C. (2003). *An Evaluation of the Effectiveness of Federal Class Size Reduction in the Los Angeles Unified School District: Does Class Size Influence Teacher-Student Interaction in Secondary Classrooms?* Rapport de recherche remis au Los Angeles Unified School District.
- Glass, G. V. et Smith, M. L. (1978). *Meta-Analysis of Research on the Relationship of Class-Size and Achievement*. San Francisco, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development.

- Gouvernement du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2000). *Le ministre François Legault présente une nouvelle politique et un plan d'action en matière d'adaptation scolaire (communiqué de presse)*. Québec : Direction des communications.
- Gouvernement du Québec (2001a). *Agir tôt pour réussir*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001b). *Règles budgétaires 2001-2002. Deux fois plus d'écoles bénéficieront de mesures supplémentaires (communiqué de presse)*. Québec : Direction des communications.
- Gouvernement du Québec (2002). *Agir autrement. Pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé. Stratégie d'intervention pour les écoles secondaires*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2005). *Le programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2009). *L'école j'y tiens. Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- \*Graue, E., Hatch, K., Rao, K. et Oen, D. (2007). The Wisdom of Class-Size Reduction. *American Educational Research Journal*, 44(3), 670-700.
- Greene, J. P. et Forster, G. (2003). *Smaller Classes*. New York, NY: Manhattan Institute for Policy Research.
- \*Halbach, A., Ehrle, K., Zaborik, J. et Molnar, A. (2001). Class Size Reduction : From Promise to Practice. *Educational Leadership*, 58(6), 32-34.
- \*Hanushek, E.A. (1998). *The Evidence on Class Size* (publication occasionnelle no. 98-1). Rochester, NY: University of Rochester.
- \*Harman, P., Egelson, P., Hood, A. et O'Connell, D. (2002). *Observing Life in Small-Class Size Classrooms*. Communication présentée dans le cadre de la rencontre annuelle de l'Association Américaine de recherche en éducation, Nouvelle-Orléans, LA, avril.
- \*Hattie, J. (2006). The Paradox of Reducing Class Size and Improving Learning Outcomes. *International Journal of Educational research*, 43(6), 387-425.
- \*Haughey, M., Snart, F. et da Costa, J. (2003). Teachers' Instructional Practices in Small Classes. *Alberta Journal of Educational Research*, 49(2), 181-197.
- Hood, A. (2003). *A Parent's Guide to Class Size Reduction*. Greensboro, NC: SERVE.
- Hopkins, G. (1998). *The Debate Over Class Size, Part 1: Class Size Does Matter!* Document téléaccessible à l'adresse URL: <http://www.education-world.com>.
- Hopkins, G. (1998). *The debate over class size, part 2: Critics have their say*. Document téléaccessible à l'adresse URL: <http://www.education-world.com>.

- Hoxby, C. (2000). The Effect of Class Size on Student Achievement: Evidence from Population Variation, *Quarterly Journal of Economics*, 115(4), 1239-1285.
- \*Hruz, T. (1998). Beyond Smoke and Mirrors: A Critical Look at Small Class Sizes. *Wisconsin Interest*, 7(2), 29-37.
- \*Hyunkuk, C., Glewwe, P. et Whitler, M. (2007). Would Reductions in Class Size Raise Minnesota Students' Test Scores? Evidence from Minnesota's Elementary Schools. *Cura Reporter*, 37(1), 20-27.
- \*Illig, D. (1996). Reducing Class Size: A Review of the Literature and Options for Consideration. Sacramento, CA: California State Library.
- \*Jakubowski, M. et Sakowski, P. (2006). Quasi-Experimental Estimates of Class Size Effect in Primary Schools. *Poland International Journal of Educational Research*, 45(3), 202-215.
- Jomphe, A. (2005). La SIAA en mouvement ou comment favoriser la réussite des élèves en milieux défavorisés. *Savoir*, mars, 14-15.
- Kherroubi M. et Rochex J. Y. (2002), La recherche en éducation et les ZEP en France (1<sup>re</sup> partie) : politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche. *Revue française de Pédagogie*, 140, 103-131.
- \*Korostoff, M. (1999). Observing from the Inside: Teaching and Learning in California's 20:1 Reduced-Size Classrooms. *Teacher Education Quarterly*, 26(1), 39-47.
- Krieger, J.D. (2002). *Teacher/Student Interactions in Public Elementary Schools. When Class Size is a Factor*. Communication présentée dans le cadre de la rencontre annuelle de la Mid-South Educational Research Association, Chattanooga, Tennessee, USA.
- \*Krieger, J. D. (2003). *Class Size Reduction : Implementation and Solution*. ERIC Document Reproduction Service, no. ED47589.
- \*Krueger, A. B. et Whitmore, D. M. (2001). *Would Smaller Classes Help Close the Black-White Achievement Gap?* (Document de travail). Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.irs.princeton.edu/pubs/pdfs/451.pdf>.
- Lafontaine, D. (1996). Quel encadrement pour quelle qualité de l'enseignement ? *Pilotinfo*, 13, 1-8.
- Lafontaine, D. (2002). Réduire la taille des classes dans l'enseignement fondamental : pour des discriminations vraiment positives. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*. Liège : Université de Liège, 11-12, 255-261.
- Lafortune, L. et Doudin, P. A. (Dir.) (2006). *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : quelle formation à l'enseignement?* Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lapointe, C. (Dir.), Chabot, N., Lamothe, D., Amboule-Abath, A. et Blouin, M. (coll.) (2008). *Revue des recherches concernant les conditions d'implantation et les retombées relatives à la diminution du nombre d'élèves par classe*. Québec, QC : CRIRES-Université Laval.

- \*Larivée, S.J., Kalubi, J.C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille-communauté en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue de sciences de l'Éducation*, 32(3), 525-543.
- Lesain-Delabarre, J. M. (2006). Manager l'initiative dans un contexte de restructuration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 33, 201-212 (avril).
- Lewis, R. B. et Maas, S.M. (2007). QDA Miner 2.0: Mixed-Model Qualitative Data Analysis Software. *Field Methods* 19(1), 87-108.
- \*Lewit, E.M. et Baker, L. (1997). Child Indicators : Class Size. *The Future of Children*, 7(3), 112-121.
- Maurin, É. (2004). *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*. Paris : Éditions du Seuil.
- \*McCarthy, B., Hazelkom, M. et Boreson, L. (2006). Caseload Concerns of « Front Line » Professionals: Insights for Administrations. *Journal of Special Education Leadership*, 16(2), 96-103.
- Meuret, D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires dans les collèges. *Revue française de pédagogie*, 109, 41-64.
- \*Meuret, D. (2001a). *Les recherches sur la réduction de la taille des classes*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École. Paris : République française.
- Meuret, D. (2001b). *L'effet de la réduction de la taille des classes sur le progrès des élèves*. Avis 1, mars, Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école. Paris : République française.
- \*Milesi, C. et Gamoran, A. (2006). Effects of Class Size and Instruction on Kindergarten Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(4), 287-313
- \*Miller-Whitehead, M. (2003). *Compilation of Class Size Findings: Grade, Level, School and District*. ERIC Document Reproduction Service, no. ED 482693.
- Milton, P. (2006). Ce qu'il faut savoir sur l'effectif des classes. *Éducation Canada*, 46(3), 57-59.
- Moisan, C. et Simon, J. (1997). *Les déterminants de la politique scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Paris : La Documentation française.
- Molnar, A. (1999). *Smaller Classes and Educational Vouchers: A Research Update*. Harrisburg, PA : Keystone Research Center.
- \*Molnar, A. (2000). *Vouchers, Class Size Reduction and Student Achievement: Considering the Evidence*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- \*Molnar, A., Smith, P., Zahorik, J., Palmer, A., Halbach, A. et Ehrle, K. (1999). Evaluating the SAGE Program: A Pilot Program in Targeted Pupil-Teacher Reduction in Wisconsin. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2) 165- 77.
- Monfroy, B. (2002). La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 140, 34-40.

- Neveu, C. et Blais, J-G. (2002). La réussite scolaire et la taille des classes. *Vie Pédagogique*, 125, 14-15 (Novembre-décembre).
- \*New Zealand Ministry of Education (2001). *Report of the School Staffing Review Group*. Adelaïde: New Zealand Ministry of Education.
- Nicholls, G. (Dir.) (2002). *Commission chargée de l'analyse de l'effectif et de la composition des classes. Rapport définitif*. Winnipeg, MA : Gouvernement du Manitoba.
- \*Normore, A. H. et Ilon, L. (2006). Cost-Effective School Inputs: Is Class Size Reduction the Best Educational Expenditure for Florida? *Educational Policy*, 20(2), 429-454.
- \*Norrie, M. et Mustard, J. F. (1999). *Reversing the Real Brain Drain : Early Years Study. Final Report*. Ottawa, ON: Ontario Children's Secretariat.
- \*Nye, B. A., Zaharias, J.B., Cain, V. A., Fulton, B. D., Achilles, C.M. et Hooper, R. (1991). *The Lasting Benefits Study: A Continuing Analysis of the Effect of Small Class Size in Kindergarten Through Third Grade on Student Achievement Test Scores in Subsequent Grade levels: Fourth Grade*. Nashville, TN: Center of Excellence for Research in Basic Skills, Tennessee State University.
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (2008). *Regard sur l'éducation 2008. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Les éditions de l'OCDE.
- \*Park, S. (2005). Student Engagement and Classroom Variables in Improving Mathematics Achievement. *Asia Pacific Education Review*, 6(10), 87-97.
- Parlement de la Communauté française de Belgique (2005). Projet de décret portant amélioration de l'encadrement dans l'enseignement maternel et primaire. Avis du Conseil d'état, 129(2004-2005), 1, 1-20.
- Paul, E. P. et Martin, R. W. (2003). *No Child Left Behind? The Politics and Practice of School Accountability*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- \*Pedder, D. (2006). Are Small Classes Better? Understanding Relationships Between Class Size, Classroom Processes and Pupils' Learning. *Oxford Review of Education*, 32(2), 213-234.
- People for Education (2003). *The 2003 Elementary School Tracking Report. Six Years of the Funding Formula: Failing Ontario's Students*. Toronto, ON : People for Education
- \*Peevely, G., Hedges, L. et Nye, B. A. (2005). The Relationship of Class Size Effects and Teacher Salary. *Journal of Education Finance*, 31(1) 101-109.
- Piketty, T. (2004). *L'impact de la taille des classes et de la ségrégation sociale sur la réussite scolaire dans les écoles françaises : une estimation à partir du panel primaire 1997*. Paris : Paris-Jourdan EHESS. Document de travail.

- \*Piketty, T. et Valdenaire, M. (2006). L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français. Estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995. *Les dossiers Enseignement scolaire*, 173. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective.
- \*Piquée, C. et Suchaut, B. (2002). Les opinions des acteurs confrontées à l'évaluation externe : le cas d'une action d'accompagnement scolaire au CP. *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, 35, 103-126.
- Piquée, C. et Suchaut, B. (2004). Un maître supplémentaire dans la classe : quels effets sur les progressions au cycle III ? *Revue française de pédagogie*, 146, 91-103.
- \*Pithon, G., Adish, C. et Larivée, S. J. (2008). *Construire une communauté éducative*. Bruxelles : De Boeck-Université.
- \*Pourtois, J. P., Desmet, H., Bouchard, J. M. et Terrisse, B. (2010). Le Réseau International des Cités de l'Éducation (RICE). Mons : CERIS (AIFREF) Faculté des Sciences psychologiques. Université de Mons.
- \*Pressley, M., Gaskins, I.W., Solic, K. et Collins, S. (2006). A Portrait of Benchmark School: How a School Produces High Achievement in Students who Previously Failed. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 282-306
- \*Pritchard, I. (1999). *Reducing Class Size: What Do We Know?* Washington, DC: US Department of Education.
- Réunion des Premiers ministres du Canada (2000). *Communiqué sur le développement de la petite enfance pour la réunion des Premiers ministres*. Ottawa, ON : Gouvernement du Canada.
- \*Rice, J.K. (1999). The Impact of Class Size on Instructional Strategies and the Use of Time in High School Mathematics and Science Courses. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 215-229.
- \*Roellke, C. (2003). *Resource Allocation in Rural and Small Schools*. ERIC Documentation Reproduction Service, no. ED482323.
- Sarralié, C. (2006). Quand les besoins éducatifs particuliers interrogent les concepts didactiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 33(avril), 33-47.
- \*Schwartz, W. (2003). *Class Size Reduction and Urban Students*. ERIC Document Reproduction Service, no. ED47286.
- \*Scudder, D. F. (2001). *Class Size Reduction: A Review of the Literature*. Research Watch Evaluation and Research Department. ERIC Documentation Service, no. ED466478.
- \*Shapson, S. M., Wroght, E. N., Eason, G. et Fitzgerald, J. (1980). An Experimental Study of the Effects of Class Size. *American Educational Research Journal*, 17(2), 144-152.

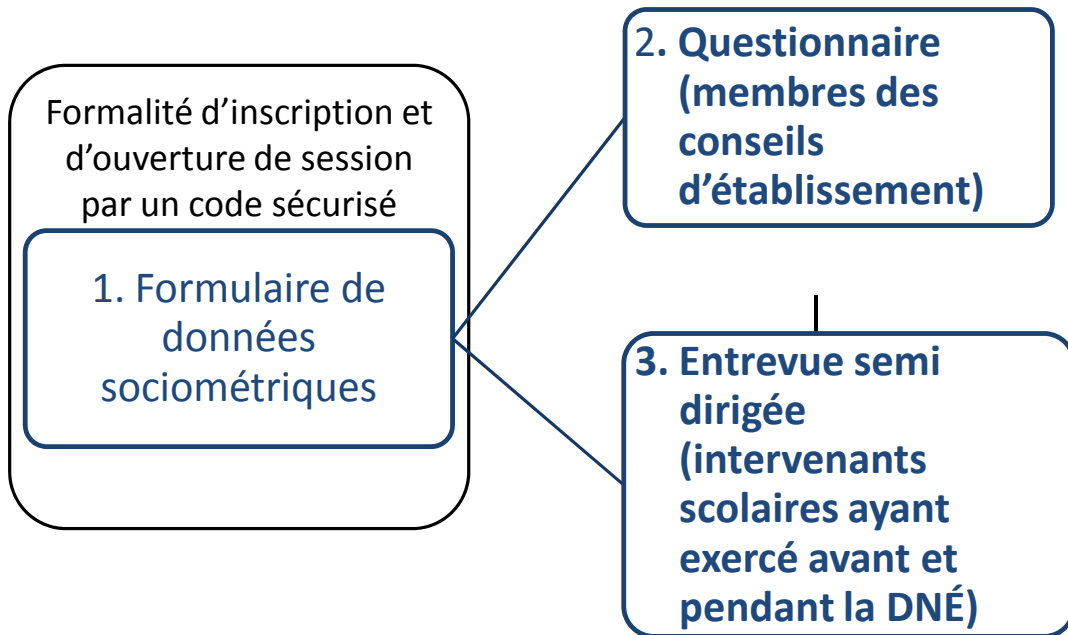
- \*Sharp, M.A. (2003). *Summary of an Analysis of Pupil-Teacher Ratio and Class Size Differences that Make a Difference and its Implications on Staffing for Class Size Reduction*. ERIC Documentation Reproduction Service, no. ED476106.
- Siniscalco, M.T. (2002). *Un profil statistique de la profession d'enseignant*. Genève-Paris : Bureau international du Travail et UNESCO.
- \*Slavin, R. E. (1990). Class Size and Student Achievement: Is Smaller Better? *Contemporary Education*, 62(1), 6-12.
- \*Smith, P., Molnar, A. et Zahorik, J. (2003). Class Size Reduction: A Fresh Look at the Data. *Educational Leadership*, 61(1), 72-74.
- \*Snijders, A. B. et Bosker, R. J. (1999). *Multilevel Analysis: An Introduction to basic and Advanced Multilevel*. Londres : Sage.
- \*Speas, C. (2002). *Class-Size Reduction Program Evaluation, 2000-2001. A Report to the North Carolina Department of Public Instruction*. Raleigh, NC: Wake County Public School System, Department of Evaluation and Research.
- St-Jacques, M. (2000). Un portrait du milieu urbain défavorisé. *Vie pédagogique*, 115, 15-17.
- \*Terrisse, B., Larivée, S.J. et Blain, F. (2008). Famille, milieux de pratique et université: synergie entre théorie et action dans un programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire des enfants en milieu défavorisés. In G. Pithon, C. Ashdi et S.J. Larivée (dir.), *Construire une communauté éducative. Un partenariat famille-école-associations*. Bruxelles: De Boeck Université.
- \*Terrisse, B., Larose, F. et Lefebvre, M.L. (2001). La résilience: facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement, numéro thématique, École/Famille: Quelles médiations? 14*, 129-17.
- \*Terrisse, B., Lefebvre, M.-L. et Larose, F. (2000). *Analyse des caractéristiques des mesures d'intervention éducative précoce et comparaison de leurs effets à moyen terme sur l'adaptation scolaire et sociale d'enfant de MSÉF*. Rapport final de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale pour la subvention n. 2677095, Montréal, Qc : Département des Sciences de l'éducation, UQÀM et Conseil québécois de la recherche scientifique.
- Terrisse, B. et Lefebvre, M.-L. (2007). L'école résiliente: facteurs de risque, facteurs de protection et sentiment d'efficacité collective. Dans B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois (Dir.), *École et résilience* (p. 47-81). Paris: Odile Jacob.
- \*Toch, T. et Streisand, B. (1997). Does Class Size matter? *US News & World Report*, 22-29 (13 octobre).
- University of Alberta (2001). *Small Class Size Project*. Edmonton : Faculty of Education, Edmonton Public School.

- Valdenaire, M. (2008). Taille des classes. Dans A. Van Zanten (Dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 645-647). Paris : Presses universitaires de France/Quadrige.
- \*Wilson, V. (2002). *Does Small Really Make a Difference? A Review of the Literature on the Effects of Class Size on Teaching Practice and Pupils' Behaviour and Attainment*. Glasgow: University of Glasgow: The Scottish Council for Research in Education.
- \*Wössman, L. et West, M. (2002). Class-Size Effects in School Systems around the World : Evidence from Between-Grade Variation in TIMSS. *European Economic Review*, 50(3) 695-736.
- \*Zahorik, J., Halbach, A., Ehrle, K. et Molnar, A. (2003). Teaching Practices for Smaller Classes. *Educational Leadership*, 61(1), 75-77, septembre.
- \*Zarghami, F. et Schnellert, G. (2004). Class Size Reduction : No Silver Bullet for Special Education Students' Achievement. *International Journal of Special Education*, 19(1), 89-96.
- Ziegler, S. (1997). Taille de la classe, rendement scolaire et décisions d'intérêt public. *Connexions*, 1,1, Novembre.



**Annexe III**  
**Méthodologie de recherche**

**3.1 Instruments et dispositif de la recherche**



**Figure 10 – Structure des instruments d'enquête**

Le questionnaire de sondage a été acheminé, rempli et codé automatiquement par voie électronique, garantissant la totale confidentialité et l'anonymat complet aux individus, aux écoles et aux commissions scolaires. Aucune donnée nominative n'a été communiquée aux chercheurs puisque les répondants n'ont pas été sollicités individuellement, mais rejoins par courriel en utilisant les listes d'adresses collectives, sans identification nominale, des divers organismes concernés (Commissions scolaires, Conseils d'établissement, Fédération des comités de parents du Québec, directeurs d'établissement, etc.). Conformément aux recherches évaluatives récentes pilotées par les mêmes partenaires gouvernementaux et scolaires, le résultat attendu de l'utilisation de cette procédure visait un taux moyen de

réponses de 35 % à l'instar de l'échantillon du Rapport final de la Table de Pilotage du Renouveau Pédagogique (Gouvernement du Québec, MELS, 2006, p. 14). Notre population de base comptait 69 commissions scolaires, francophones et anglophones et un sous-échantillon « parents ».

Les répondants au questionnaire devaient tous être rattachés à une école primaire publique du Québec et appartenir à l'une des sept catégories suivantes :

- parent d'enfants ayant bénéficié de la DNE
- personnel enseignant
- personnel professionnel non enseignant
- personnel de soutien
- personnel affecté aux services de garde
- membre de la communauté
- direction
- autre

Les répondants à l'entrevue semi-dirigée devaient répondre aux critères suivants :

- **les enseignants** - les enseignants ayant enseigné en maternelle ou au premier cycle du primaire, soit avant 2000-2001 dans une école primaire publique située dans un milieu défavorisé ou avant 2001-2002 dans une école publique de tout autre milieu et continué à y avoir enseigné les années suivantes;
- **le personnel scolaire non enseignant** - les directeurs d'école ou professionnels non enseignants ayant exercé des fonctions dans une école primaire publique située dans un milieu défavorisé, soit avant 2000-2001 ou avant 2001-2002 dans une école publique de tout autre milieu et continué à y exercer les années suivantes.

La taille probable de cet échantillon et sa répartition sur l'ensemble du territoire du Québec justifiaient donc le choix de cette procédure : les coûts d'un envoi postal des questionnaires (photocopie, expédition, suivi, réception, codage et enregistrement) auraient été comparativement exorbitants.

Les demandes ont été envoyées par un robot d'envoi, généré par le Centre ATO de l'UQAM, aux adresses courriel de la base de données PERCOS remise par la Direction de la recherche, des statistiques et de l'information du MELS :

1. le 25 février 2010, aux **3790 enseignants**, ciblés par l'équipe de recherche, par l'intermédiaire des directions d'écoles :
  - 460 établissements n'avaient pas d'adresses courriel;
  - 139 des demandes ont été retournées en raison d'adresses erronées;
2. le 5 avril 2010, aux conseils d'établissement des **1447 écoles** :
  - 128 demandes ont été retournées en raison d'adresses erronées.

Le succès de cette campagne s'appuyait sur la pleine collaboration de deux intermédiaires, l'un indirect et l'autre direct :

- la direction générale des commissions scolaires;
- la direction et l'équipe administrative des établissements scolaires visés.

### **3.1.2 Description et justification des méthodes de cueillette de données**

Pour participer à l'enquête, les répondants sollicités devaient demander par un formulaire électronique en ligne un code de validation. Ce n'est qu'après avoir introduit le code sécurisé à 6 caractères alphanumériques qu'ils pouvaient ouvrir une session. Les instruments étaient structurés en trois sections :

- Formulaire de données sociométriques;
- Questionnaire adressé aux membres des conseils d'établissement;
- Entrevue semi-dirigée adressée : a) aux enseignants et b) aux membres de la direction et aux professionnels non enseignants

### **3.1.3 Stratégies et techniques d'analyse**

Les données des trois instruments ont été enregistrées électroniquement en ligne dans une banque de données d'un serveur du Centre ATO de l'UQAM, ce qui a considérablement facilité le traitement des réponses à l'aide du système SEMATO. L'analyse a eu recours aux modèles hiérarchisés qui tiennent compte de la structure des données (Bryk, 1992; Snuders et Bosku, 1999; Bressoux et *al.*, 1997). En traitant simultanément des facteurs de niveaux multiples (scolaires, pédagogiques, financiers...), ils permettent d'estimer la

proportion de la variation expliquée par chacun d'entre eux, ce qui est la perspective adoptée dans cette recherche évaluative en choisissant un cadre écosystémique. Les questions ouvertes ainsi que l'ensemble de la littérature utilisée pour contextualiser et comparer les résultats aux recherches nationales et internationales ont été saisis puis dépouillés à l'aide du logiciel d'analyse textuelle *SEMATO*.

### **3.2 Procédures**

#### 1. Réalisation du protocole de recherche et des instruments en ligne

Le protocole de recherche et les instruments suivants ont été mis en ligne avec le soutien technique du Centre d'analyse de textes par ordinateur (ATO) de l'UQAM:

- protocole de recherche et procédures;
- formulaire de données sociométriques;
- questionnaire;
- entrevue semi-dirigée;
- code d'éthique;
- lettre de sollicitation;
- traduction en anglais et vérification des documents;
- mise en place de dispositifs de production et de validation des codes;
- mise en place d'un dispositif d'envoi robotique des demandes de sollicitation électroniques;
- mise en place du dispositif de recherche sur l'un des serveurs du Centre ATO;
- vérification des instruments en ligne;
- mise en place d'une permanence technique en ligne.

Le Centre d'analyse de textes par ordinateur (ATO) est un lieu d'expertise et de consultation en analyse de textes par ordinateur rattaché à la Faculté des sciences humaines de l'Université du Québec à Montréal. Le Centre est devenu au Québec un véritable chef de file dans son domaine, établissant de nombreuses alliances productives avec les secteurs

privé et public. Le centre ATO s'est particulièrement fait connaître grâce aux logiciels *SATO* et *SEMATO*. Les recherches réalisées au Centre ATO en sciences du langage sont aux confins de l'analyse de discours, de la statistique textuelle, de la linguistique computationnelle et des sciences cognitives. Il est également très impliqué dans l'animation d'ATONET, un réseau international pour l'échange de ressources et de méthodologies en analyse de texte assistée par ordinateur.

Les recherches du centre ATO ont permis le développement d'outils pour l'analyse de corpus, pour l'évaluation de l'écriture, pour l'assistance au dépouillement terminologique et la linguistique sur corpus, pour la recherche qualitative, pour l'indexation et la classification. (<http://www.ling.uqam.ca/ato/>)

## 2. Création de l'échantillon :

- questionnaire : membres de conseils d'établissements (CE) d'écoles publiques primaires du Québec, francophones et anglophones;
- entrevue semi-dirigée : a) enseignant ayant enseigné avant et pendant la mise en place de la mesure DNE, soit en 2001 et b) les professionnels non-enseignants ayant exercé au même moment, francophones et anglophones.

## 3. Sélection des répondants:

- membres des CE : coordonnées des établissements publics primaires (1447 ciblés) inscrits dans la base de données du MELS;
- entrevue semi-dirigée : repérage des enseignants titulaires (3790 ciblés) au préscolaire et au primaire ordinaire selon la base de données du Personnel des Commissions Scolaires (PERCOS) du MELS.

## 4. Envoi des demandes de sollicitation (1er février 2010):

- indirectement, aux candidats ciblés par les partenaires:
  - *Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ);*
  - *Association des commissions scolaires anglophones du Québec (ACSAQ);*
  - *Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (FQDE);*

- *Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES);*
    - *Association québécoise de personnel de direction des écoles (AQPDE);*
    - *Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ).*
  - directement, par envoi électronique aux directions d'écoles ciblées par robot généré par le centre ATO;
5. Ouverture du site de l'enquête de terrain le 1er février 2010 et fermeture le 23 juin 2010 : 450 demandes de code de validation.
6. Traitement avec le système SEMATO généré par le Centre ATO en temps réel tant au niveau statistique que textuel durant la cueillette.
7. Élaboration mixte de catégorisation selon les thèmes principaux du cadre théorique de la DNÉ et du corpus des réponses ouvertes.
8. Traitement semi-automatique des données textuelles avec l'assistance du dispositif « texte » de SEMATO.
9. Création de deux méta-catégories de répondants: a) enseignant et b) non-enseignant.
10. Sommaire du nombre de répondants (450):
- formulaire données sociométriques: 440
  - questionnaire: 334
  - entrevue semi-dirigée - enseignants: 97
  - entrevue semi-dirigée - non enseignants: 25
11. Production d'analyses quantitatives et qualitatives des données recueillies:
- transfert des données quantitatives traitées sur un tableur (EXCEL) pour communication;
  - protocole utilisé pour les analyse textuelles: co-occurrence avancée des thèmes dans les textes de l'ensemble du corpus et des réponses ouvertes du questionnaire et/ou de l'entrevue;
  - production de graphiques représentant les différentes catégories de réponses (ensemble; questionnaire; entrevue/ enseignant; non-enseignant) selon le principe de cooccurrence avancée des thèmes dans les textes et du poids de

réseaux de similitude. Selon SEMATO, « Les réseaux de similitude calculent et représentent des distances entre des unités ».

12. Vérification des données statistiques et textuelles ainsi que des opérations de traitement effectuées.
13. Analyse et discussion par l'équipe de recherche.
14. Rédaction d'un rapport final de recherche.

**ANNEXE IV  
INSTRUMENTS DE RECHERCHE**

**4.1 Grille d'analyse de contenu des documents (Recension des écrits)**

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <b>Identification du lecteur :</b>                                       |  | <b>Date :</b>  |   |
| (A) Description générale de l'article                                    |  |  |   |
| <b>1. No (code) de l'article :</b>                                       |  | <b>2. Titre de l'article :</b>                                   |   |
| <b>1.1 Lien internet :</b>   |  | <b>2.1 Nom de la revue :</b>                                     |   |
| <b>1.2 Date de consultation :</b>  |  | <b>2.2 ISSN :</b>  |   |
| <b>3. Auteur(s) :</b>  |  |  |   |
| <b>4. Date de publication :</b>  |  | <b>5. Lieu d'origine :</b>                                       |   |
| 1. <input type="checkbox"/> 2000 et plus                                 |  | 1. <input type="checkbox"/> Québec                               |   |
| 2. <input type="checkbox"/> 1990 à 1999                                  |  | 2. <input type="checkbox"/> Canada                               |   |
| 3. <input type="checkbox"/> 1980 à 1989                                  |  | 3. <input type="checkbox"/> États-Unis                           |   |
| 4. <input type="checkbox"/> 1970 à 1979                                  |  | 4. <input type="checkbox"/> Commonwealth (G.B., Australie, N.Z.) |   |
| 5. <input type="checkbox"/> Ne s'applique pas (ou sans date)             |  | 5. <input type="checkbox"/> Europe                               |   |
| 6. <input type="checkbox"/> Ne sait pas                                  |  | 6. <input type="checkbox"/> International (comparaison)          |   |
|  |  | 7. <input type="checkbox"/> Autres pays (préciser) :             |   |
|  |  | 8. <input type="checkbox"/> Ne sait pas                          |   |
| <b>6. Niveau(x) scolaire(s) étudié(s) :</b>                              |  |  |   |
| 1. <input type="checkbox"/> Préscolaire                                  |  |  |   |
| 2. <input type="checkbox"/> Primaire                                     |  |  |   |
| 3. <input type="checkbox"/> Préscolaire et primaire                      |  |  |   |
| 4. <input type="checkbox"/> Secondaire                                   |  |  |   |
| 5. <input type="checkbox"/> Adaptation scolaire                          |  |  |   |
| 6. <input type="checkbox"/> Primaire et secondaire                       |  |  |   |
| 7. <input type="checkbox"/> Autre (préciser)                             |  |  |   |
| 8. <input type="checkbox"/> Ne s'applique pas                            |  |  |   |
| 9. <input type="checkbox"/> Ne sait pas                                  |  |  |   |
| <b>7.1 Type(s) de classes :</b>  |  | <b>7.2 Groupes (catégories) d'élèves étudiés</b>                 | <b>7.3 Nombre d'élèves par classe</b>   |
| 1. <input type="checkbox"/> Classes spéciales                            |  | 1. <input type="checkbox"/> Pauvres                              | 1. <input type="checkbox"/> 2 à 5       |
| 2. <input type="checkbox"/> Classes régulières                           |  | 2. <input type="checkbox"/> EHDAA                                | 2. <input type="checkbox"/> 6 à 10      |
| 3. <input type="checkbox"/> Classes inclusives (spéciales et régulières) |  | 3. <input type="checkbox"/> Minorités culturelles                | 3. <input type="checkbox"/> 11 à 15     |
| 4. <input type="checkbox"/> Ne s'applique pas                            |  | 4. <input type="checkbox"/> Immigrants (classes d'accueil)       | 4. <input type="checkbox"/> 16 à 20     |
| 5. <input type="checkbox"/> Ne sait pas.                                 |  | 5. <input type="checkbox"/> Non précisé                          | 5. <input type="checkbox"/> 21 à 25     |
|  |  | 6. <input type="checkbox"/> Ne sait pas                          | 6. <input type="checkbox"/> 26-30       |
|  |  |  | 7. <input type="checkbox"/> 31 et plus  |
|  |  |  | 8. <input type="checkbox"/> Ne sait pas |



| <b>8. Types de répondants (participants, sujets) en fonction des outils de collecte de données</b>  |   |  |
|---|---|--|
| <b>8.1 Répondants (catégories 1) :</b><br>1. <input type="checkbox"/> Enseignants<br>2. <input type="checkbox"/> Directeurs<br>3. <input type="checkbox"/> Élèves<br>4. <input type="checkbox"/> Parents<br>5. <input type="checkbox"/> Autres<br>6. <input type="checkbox"/> Ne s'applique pas<br>7. <input type="checkbox"/> Ne sait pas  | <b>8.2 Répondants (catégories 2) :</b><br>1. <input type="checkbox"/> Enseignants<br>2. <input type="checkbox"/> Directeurs<br>3. <input type="checkbox"/> Élèves<br>4. <input type="checkbox"/> Parents<br>5. <input type="checkbox"/> Autres<br>6. <input type="checkbox"/> Ne s'applique pas<br>7. <input type="checkbox"/> Ne sait pas  | <b>8.3 Répondants (catégories 3) :</b><br>1. <input type="checkbox"/> Enseignants<br>2. <input type="checkbox"/> Directeurs<br>3. <input type="checkbox"/> Élèves<br>4. <input type="checkbox"/> Parents<br>5. <input type="checkbox"/> Autres<br>6. <input type="checkbox"/> Ne s'applique pas<br>7. <input type="checkbox"/> Ne sait pas |
| <b>8.4 Répondants (catégories 4) :</b><br>1. <input type="checkbox"/> Enseignants<br>2. <input type="checkbox"/> Directeurs<br>3. <input type="checkbox"/> Élèves<br>4. <input type="checkbox"/> Parents<br>5. <input type="checkbox"/> Autres<br>6. <input type="checkbox"/> Ne s'applique pas<br>7. <input type="checkbox"/> Ne sait pas  | <b>8.5 Répondants (catégories 5) :</b><br>1. <input type="checkbox"/> Enseignants<br>2. <input type="checkbox"/> Directeurs<br>3. <input type="checkbox"/> Élèves<br>4. <input type="checkbox"/> Parents<br>5. <input type="checkbox"/> Autres<br>6. <input type="checkbox"/> Ne s'applique pas<br>7. <input type="checkbox"/> Ne sait pas  | <b>8.6 Répondants (catégories 6) :</b><br>1. <input type="checkbox"/> Enseignants<br>2. <input type="checkbox"/> Directeurs<br>3. <input type="checkbox"/> Élèves<br>4. <input type="checkbox"/> Parents<br>5. <input type="checkbox"/> Autres<br>6. <input type="checkbox"/> Ne s'applique pas<br>7. <input type="checkbox"/> Ne sait pas |
| <b>9. Autres sources de données</b><br>1. <input type="checkbox"/> Données administratives locales<br>2. <input type="checkbox"/> Données administratives nationales<br>3. <input type="checkbox"/> Données administratives internationales<br>4. <input type="checkbox"/> Revue de littérature<br>5. <input type="checkbox"/> Autres documents disponibles<br>6. <input type="checkbox"/> Ne s'applique pas<br>7. <input type="checkbox"/> Ne sait pas | <b>10. Outils de collecte de données</b><br>1. <input type="checkbox"/> Entrevues non dirigées<br>2. <input type="checkbox"/> Entrevues semi dirigées<br>3. <input type="checkbox"/> Entrevues dirigées<br>4. <input type="checkbox"/> Questionnaires<br>5. <input type="checkbox"/> Étude de cas<br>6. <input type="checkbox"/> Observations participantes<br>7. <input type="checkbox"/> Observations mi-participantes<br>8. <input type="checkbox"/> Autres<br>9. <input type="checkbox"/> Ne s'applique pas<br>10. <input type="checkbox"/> Ne sait pas |  |
| <b>11. Méthodes d'analyse de données</b><br>1. <input type="checkbox"/> Analyse qualitative (préciser S.V.P)<br>2. <input type="checkbox"/> Analyse quantitative (préciser S.V.P)<br>3. <input type="checkbox"/> Analyse mixte (qualitative et quantitative)<br>4. <input type="checkbox"/> Autres (préciser S.V.P)<br>5. <input type="checkbox"/> Ne s'applique pas<br>6. <input type="checkbox"/> Ne sait pas   | <b>12. Informatique, logiciels et outils techniques</b><br>1. <input type="checkbox"/> Préciser S.V.P<br>2. <input type="checkbox"/> Ne s'applique pas<br>3. <input type="checkbox"/> Ne sait pas   |  |

|  |   |
|--|---|
| (B) Description du contenu de l'article  |   |
| <b>1. Aperçu général</b>   |   |
| <b>1. Par rapport à l'application (officielle, nationale ou locale) de la mesure de DNÉ, la tendance notée en conclusion est :</b>   |   |
| 1. <input type="checkbox"/> Plutôt contre<br>2. <input type="checkbox"/> Ni pour ni contre<br>3. <input type="checkbox"/> Plutôt pour<br>4. <input type="checkbox"/> Ne s'applique pas<br>5. <input type="checkbox"/> Ne sait pas  |   |
| <b>2. Type de recherche :</b>  |   |
| 1. <input type="checkbox"/> RECHERCHE ACTION (projet de changement induit, sans mesures spécifiques, compte rendu anecdotique du processus ou des changements)<br>2. <input type="checkbox"/> DESCRIPTIVE (quali, quanti, corrélationnelle) études de cas, enquêtes, recherches<br>3. <input type="checkbox"/> CONFIRMATOIRE (relations de cause à effet dans le milieu) Mise à l'épreuve d'hypothèses avec devis expérimental ou quasi expérimental<br>4. <input type="checkbox"/> ÉVALUATION DE PROGRAMME (méta comparaison de plusieurs méthodes ou interventions avec des échantillons importants et dans plusieurs sites) |   |
| <b>3. Outils disponibles :</b>   | <b>4. Évaluation de la DNÉ :</b>  |
| 1. <input type="checkbox"/> Oui : questionnaire, thèmes précis d'entrevues, indicateurs<br>2. <input type="checkbox"/> Non<br>3. <input type="checkbox"/> Non, mais informations (thèmes larges)<br>4. <input type="checkbox"/> Ne s'applique pas<br>5. <input type="checkbox"/> Ne sait pas   | 1. <input type="checkbox"/> Totalement contre<br>2. <input type="checkbox"/> Plutôt contre<br>3. <input type="checkbox"/> Ni pour ni contre<br>4. <input type="checkbox"/> Plutôt pour<br>5. <input type="checkbox"/> Totalement pour<br>6. <input type="checkbox"/> Ne s'applique pas<br>7. <input type="checkbox"/> Ne sait pas |
| <b>5. La mesure DNÉ (du point de vue financier) a été investiguée au niveau : (Plusieurs choix sont possibles)</b>   | <b>6. Retombées de la mesure DNÉ sur l'enseignant titulaire</b>   |
| 1. <input type="checkbox"/> Coût général<br>2. <input type="checkbox"/> Salaire des enseignants<br>3. <input type="checkbox"/> Ressources matérielles (préciser SVP)<br>4. <input type="checkbox"/> Formation continue des enseignants<br>5. <input type="checkbox"/> Engagement d'autres personnels scolaires (préciser S.V.P)<br>6. <input type="checkbox"/> Ne s'applique pas<br>7. <input type="checkbox"/> Ne sait pas  | 1. <input type="checkbox"/> Sur le titulaire lui-même (psycho-individuel)<br>2. <input type="checkbox"/> Sur ses pratiques d'enseignement<br>3. <input type="checkbox"/> Sur sa gestion de classe (sur le climat de sa classe...)<br>4. <input type="checkbox"/> Ne s'applique pas<br>5. <input type="checkbox"/> Ne sait pas     |
| <b>7. Retombées de la mesure DNÉ sur les élèves :</b>  | <b>8. Retombées sur les autres acteurs :</b>  |
| 1. <input type="checkbox"/> Sur l'élève lui-même (psycho-individuel)<br>2. <input type="checkbox"/> Sur ses résultats au niveau scolaire<br>3. <input type="checkbox"/> Sur ses résultats au niveau de ses apprentissages<br>4. <input type="checkbox"/> Sur ses résultats au niveau de sa socialisation<br>6. <input type="checkbox"/> Ne s'applique pas<br>7. <input type="checkbox"/> Ne sait pas   | 1. <input type="checkbox"/> Sur les autres enseignants<br>2. <input type="checkbox"/> Sur les parents<br>3. <input type="checkbox"/> Sur d'autres membres du personnel scolaire et administratif<br>4. <input type="checkbox"/> Ne s'applique pas<br>5. <input type="checkbox"/> Ne sait pas                                      |

|   |
|---|
| <p><b>9. Retombées à d'autres niveaux :</b></p> <p>1. <input type="checkbox"/> Sur le rendement de l'école</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Sur le climat de l'école</p> <p>4. <input type="checkbox"/> Sur le quartier</p> <p>5. <input type="checkbox"/> Ne s'applique pas</p> <p>6. <input type="checkbox"/> Ne sait pas</p> |
| <p><b>2. Détails de l'article</b></p>   |
| <p>1. Problématique (quels sont les questions et les objets de recherche qui émergent de l'article?) :</p>  |
| <p>2. Cadre conceptuel, approche théorique, modèle théorique de référence :</p>   |
| <p>3. Synthèse ou extraits des objectifs :</p>  |
| <p>4. Synthèse ou extraits des résultats :</p>  |
| <p>5. Synthèse ou extraits des retombées (impacts) :</p>  |
| <p>6. Quelques citations illustratives (2 ou 3 citations concises)</p>  |
| <p>7. Recommandations particulières suggérées dans l'article :</p>  |

## 4.2 Instruments en ligne : formulaire de consentement, fiche d'identification de données sociométriques, questionnaire et entrevue semi-dirigée



UQAM - Université du Québec à Montréal (<<http://www.uqam.ca>>)  
Faculté des sciences de l'éducation (<<http://www.fse.uqam.ca>>)  
Département d'éducation et de formation spécialisées (<<http://www.defs.uqam.ca>>)  
Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale  
(<<http://www.unites.uqam.ca/terrisse/groupe.htm>>)  
(Titre de l'étude)

**Projet de recherche : Étude de l'implantation et des retombées de la mesure de diminution du nombre d'élèves (DNÉ) par classe au préscolaire et au premier cycle du primaire au Québec (FQRSC AC-NE #130394)**

(Portail de l'étude, choix de la langue)

**Français, veuillez cliquer ici** (le répondant est dirigé vers la version francophone)

**English, please click here** (le répondant est dirigé vers la version anglophone)

(Page d'accueil de l'étude (formalités d'inscription) version francophone)

**Mot de bienvenue**

**Résumé français du projet** (lien de téléchargement du document)

**Directives de participation (comment fonctionne l'enquête)**

**Code d'éthique** (lien de téléchargement du document)

**Formulaires de consentement et d'inscription** (en cliquant le répondant est dirigé vers une page sur laquelle est présenté le consentement du répondant et les engagements du groupe de recherche. En acceptant le consentement, le répondant met en marche un dispositif d'inscription qui vérifie son adresse courriel et qui génère son code sécurisé envoyé de façon automatisée. Une fois le code reçu, le répondant n'aura qu'à cliquer sur le lien du message pour être redirigé vers la page d'entrée de l'étude)

**Coordonnées du GREASS**

Adresse courriel : [greass@uqam.ca](mailto:greass@uqam.ca) (lien contact)

Téléphone : 514-987-3000, poste 3857

*Pour des raisons d'ordre pratique nous utilisons la forme masculine afin d'alléger le texte dans cette étude.*

(Page d'entrée de l'étude, version francophone)

I. Si vous êtes membres d'un conseil d'établissement, **veuillez cliquer ici**

ou

- II.** Si vous êtes enseignant ayant enseigné auprès des classes de la maternelle ou du premier cycle du primaire ou directeur d'école ou professionnel non enseignant soit ayant exercé auprès des classes du préscolaire ou du primaire avant 2000-2001 dans une école située dans un milieu défavorisé ou soit avant 2001-2002 dans toute autre école et continué les années subséquentes, **veuillez cliquer ici**

*(Sortie de la page et enregistrement des données)*

*(Page du formulaire sociométrique des répondants au questionnaire)*

**Formulaire de données sociométriques pour les répondants au questionnaire**

*(Ce formulaire concerne aussi les répondants de la deuxième catégorie!)*

**I. Portrait du répondant**

**Genre** (menu déroulant):

- |          |          |
|----------|----------|
| 1. femme | 2. homme |
|----------|----------|

**Langue maternelle** (menu déroulant):

- |             |            |
|-------------|------------|
| 1. Français | 2. Anglais |
| 3. Autre... |            |

**Région** (menu déroulant) :

- |                                   |                                 |
|-----------------------------------|---------------------------------|
| 1. Bas-Saint-Laurent              | 2. Saguenay-Lac-Saint-Jean      |
| 3. Capitale-Nationale             | 4. Mauricie et Centre-du-Québec |
| 5. Estrie                         | 6. Montréal                     |
| 7. Outaouais                      | 8. Abitibi-Témiscaminque        |
| 9. Côte-Nord                      | 10. Nord-du-Québec              |
| 11. Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine | 12. Chaudière-Appalaches        |
| 13. Laval                         | 14. Lanaudière                  |
| 15. Laurentides                   | 16. Montérégie                  |

**Nom de l'école à laquelle vous êtes rattaché :**

*(Menu déroulant, intégrer la liste des écoles avec code sur Excel)*

**À quelle catégorie de représentant appartenez-vous dans le Conseil d'établissement?**

*(Menu déroulant)*

- |  |                         |
|--|-------------------------|
| 1. Parent                                  | 2. Personnel enseignant |
| 3. Personnel professionnel non enseignant  | 4. Personnel de soutien |
| 5. Personnel affecté aux services de garde | 6. Communauté           |
| 7. Direction                               | 8. Autre membre votant  |

**Nombre d'années d'expérience dans cette école:** *(menu déroulant)*

Au total, comme enseignant, directeur, etc., même si vous ne siégiez pas au Conseil d'établissement

- |               |                |
|---------------|----------------|
| 1. <5 ans     | 3. 11 à 20 ans |
| 2. 5 à 10 ans | 4. > 20 ans    |

**Nombre d'années d'expérience au total dans le milieu scolaire:** *(menu déroulant)*

Au total, comme enseignant, directeur, etc., même si vous ne siégiez pas au Conseil d'établissement dans les autres écoles

- |               |                |
|---------------|----------------|
| 1. <5 ans     | 3. 11 à 20 ans |
| 2. 5 à 10 ans | 4. > 20 ans    |

**Vous avez terminé de remplir le formulaire sociométrique.**

**Pour répondre au questionnaire, veuillez cliquer ici** *(Sortie du formulaire, enregistrement des données et direction vers l'entrevue semi-dirigée)*

Si vous souhaitez toutefois continuer à répondre au questionnaire à un autre moment, vous pouvez fermer la session pour continuer plus tard.

**Pour fermer la session, veuillez cliquer ici** *(Sortie du formulaire et enregistrement des données)*

*(Page d'accueil du questionnaire)*

**II. Questionnaire: la diminution du nombre d'élèves par classe; une mesure destinée à augmenter la réussite scolaire**

Merci d'avoir accepté de répondre à ce sondage sur l'implantation et les effets de la mesure de diminution du nombre d'élèves (DNÉ) dans les classes du préscolaire (maternelles) et du premier cycle du primaire (1<sup>ère</sup> et 2e années).

Le questionnaire comprend trois parties à compléter en suivant des consignes simples :

Partie I° : votre opinion sur les retombées dans votre école de la mesure de DNÉ dans les classes de maternelle et de 1er cycle du primaire

Partie II° : votre opinion sur les conditions d'implantation de la mesure de DNÉ dans les classes de maternelle et de 1er cycle du primaire

Partie III° : votre évaluation globale de l'importance de la mesure de DNÉ

Dans la majorité des questions nous vous demandons votre opinion; dans ce sondage, il n'y a pas de « bonne » ou de « mauvaise » réponse. Cependant, si, à un moment ou à un autre, vous ne connaissez pas la réponse à une question indiquez « Ne sait pas » et passez à la suivante.

**Pour continuer, veuillez cliquer ici**

*(Page du questionnaire)*

### **Partie I. Portrait des retombées de la mesure de DNÉ à la maternelle et au 1er cycle du primaire**

Veillez indiquer votre degré d'accord avec chacune des propositions suivantes sur les retombées de la mesure de DNÉ dans votre école, en utilisant l'échelle suivante :

- Pas d'accord
- Assez d'accord
- Ne sait pas
- Peu d'accord
- Entièrement d'accord

#### **a) Dans votre école, la mesure de DNÉ a favorisé chez les élèves des classes de maternelle et du premier cycle du primaire**

- |  | Pas d'accord | Peu d'accord | Assez d'accord | Entièrement d'accord | Ne sait pas |
|--|--------------|--------------|----------------|----------------------|-------------|
| 1 ... l'augmentation de la performance dans les matières académiques |              |              |                |                      |             |

- 2 ... l'amélioration des conduites et des comportements
- 3 ...l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers
- 4 ... l'augmentation de la motivation scolaire
- 5 ... d'autres effets. Veuillez indiquer lesquels:

#### **b) Dans votre école, la mesure de DNÉ a favorisé chez les enseignants**

- 6 ... l'augmentation du temps consacré à l'enseignement
- 7 ... l'utilisation de nouvelles approches pédagogiques
- 8 ... la diminution des problèmes de gestion de classe
- 9 ... une meilleure connaissance des élèves
- 10 ... un enseignement plus individualisé
- 11 ... une collaboration accrue avec l'équipe-cycle

12 ... d'autres effets. Veuillez indiquer lesquels:

**c) Dans votre école, la mesure de DNE a favorisé chez les parents d'élèves**

13 ... une relation plus suivie avec l'enseignant

14 ... une collaboration plus étroite parents-enseignant

15 ... une meilleure circulation de l'information sur l'enfant

16 ... une plus grande satisfaction par rapport aux progrès de l'enfant

17 ... d'autres effets. Veuillez indiquer lesquels:

**d) Dans votre école, la mesure de DNE a amené sur le plan de la gestion:**

18 ... une augmentation permanente des ressources financières

19 ... une augmentation permanente des ressources humaines (enseignants, spécialistes, professionnels, personnel de soutien)

20 ... une augmentation des dépassements d'élèves dans les classes de 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> cycles

21 ... une augmentation du taux de passage des élèves au secondaire

22 ... une diminution du redoublement

23 ... une diminution des services aux élèves

24 ... une gestion plus complexe des ressources

25 ... d'autres effets. Veuillez indiquer lesquels:

**e) Dans votre école, la mesure de DNE a favorisé dans son ensemble :**

26 ... une plus grande réussite de tous les élèves

27 ... une meilleure intégration de tous les élèves

28 ... une diminution du nombre d'EHDAA

29 ... des innovations pédagogiques à tous les cycles

30 ... une collaboration accrue avec les autres intervenants dans l'école (professionnels, spécialistes, personnel de soutien, de services)

31 ... une participation plus grande des parents

32 ... des rapports plus étroits avec la communauté

33 ... un meilleur climat général

34 ... d'autres effets. Veuillez indiquer lesquels:

**Partie II. Conditions d'implantation de la mesure de DNE en maternelle et au 1er cycle**

Veillez indiquer votre degré d'accord avec chaque proposition sur l'importance de chacun des facteurs suivants pour la réussite de l'implantation de la mesure DNE en maternelle et au 1er cycle du primaire, en utilisant l'échelle suivante :

- Pas d'accord
- Assez d'accord
- Ne sait pas

- Peu d'accord
- Entièrement d'accord



## L'implantation de la mesure de DNE demande

- |   | Pas d'accord | Peu d'accord | Assez d'accord | Entièrement d'accord | Ne sait pas |
|---|--------------|--------------|----------------|----------------------|-------------|
| 35 ... un investissement financier important au moment de l'implantation  |              |              |                |                      |             |
| 36 ... des ressources financières supplémentaires récurrentes   |              |              |                |                      |             |
| 37 ... une réallocation de ressources matérielles (locaux, mobilier, équipement)  |              |              |                |                      |             |
| 38 ... une réorganisation du transport scolaire   |              |              |                |                      |             |
| 39 ... des ressources humaines supplémentaires permanentes  |              |              |                |                      |             |
| 40 ... une redistribution des tâches du personnel enseignant  |              |              |                |                      |             |
| 41 ... l'alourdissement des classes des autres cycles   |              |              |                |                      |             |
| 42 ... l'organisation de formations spécifiques pour le personnel enseignant  |              |              |                |                      |             |
| 43 ... la mise en place de mesures de soutien supplémentaires pour le personnel enseignant  |              |              |                |                      |             |
| 44 ... la planification de séances d'information propres aux parents des classes visées   |              |              |                |                      |             |
| 45 ... un consensus dans toute l'école sur la nécessité de cette mesure pour la réussite scolaire   |              |              |                |                      |             |
| 46 ... une mobilisation de l'ensemble de l'équipe-école, des parents et des partenaires pour prioriser cette mesure dans le projet éducatif |              |              |                |                      |             |
| 47 ... d'autres aménagements. Veuillez indiquer lesquels:   |              |              |                |                      |             |

### Partie III. Évaluation globale de l'importance de la mesure de DNE

Veillez indiquer votre degré d'accord avec les énoncés suivants, en vous basant sur votre expérience de la mesure de diminution du nombre d'élèves (DNE) dans les classes du préscolaire et du 1<sup>er</sup> cycle du primaire de votre école

- |                  |                        |
|------------------|------------------------|
| - Pas d'accord   | - Peu d'accord         |
| - Assez d'accord | - Entièrement d'accord |
| - Ne sait pas    |                        |

**Globalement, en ce qui concerne l'application de la mesure de DNE dans les classes de maternelle et du 1<sup>er</sup> cycle du primaire, je pense**

- |              |              |                |                      |             |
|--------------|--------------|----------------|----------------------|-------------|
| Pas d'accord | Peu d'accord | Assez d'accord | Entièrement d'accord | Ne sait pas |
|--------------|--------------|----------------|----------------------|-------------|

- 48 ... que c'est une mesure plus coûteuse que d'autres mesures qui visent également l'amélioration de la réussite scolaire.
- 49 ... que c'est une mesure efficace pour favoriser la réussite scolaire
- 50 ... que c'est la mesure la plus efficace pour favoriser la réussite scolaire des élèves de milieu défavorisé
- 51 ... que c'est la mesure la plus efficace pour favoriser la réussite scolaire de tous les élèves.
- 52 ... qu'elle est efficace seulement si les effectifs fixés par le MELS pour chaque niveau ne sont pas dépassés (Mat. 4 et 5 ans: 18/20; 1<sup>o</sup> et 2<sup>e</sup>, milieu défavorisé: 20, milieu non défavorisé: 22/24).
- 53 ... qu'elle devrait être généralisée à toutes les classes du primaire en milieu défavorisé seulement.
- 54 ... qu'elle devrait être généralisée à toutes les classes du primaire.

Nous vous remercions d'avoir participé à cette étude. Vous avez fini de répondre au questionnaire et vous pouvez fermer la session afin d'enregistrer les données.

**Pour sortir et enregistrer les données, veuillez cliquer ici**

*(Sortie du questionnaire et enregistrement des données)*

*(Page d'accueil : le répondant est redirigé vers la page d'accueil où il lui est demandé, s'il est admissible, de continuer à participer à la deuxième partie de l'étude, l'entrevue semi-dirigée.)*

**Si vous êtes un enseignant ayant enseigné en maternelle ou au premier cycle du primaire avant 2000-2001 dans une école située dans un milieu défavorisé ou avant 2001-2002 dans toute autre école et continué à y enseigner les années suivantes, veuillez cliquer ici** *(Le répondant est dirigé vers l'entrevue semi-dirigée adressée aux enseignants)*

**Si vous êtes un directeur d'école ou un professionnel non enseignant soit ayant exercé des fonctions auprès des classes du préscolaire et du primaire avant 2000-2001 dans une école située dans un milieu défavorisé ou soit avant 2001-2002 dans toute autre école et continué les années suivantes, veuillez cliquer ici** *(Le répondant est dirigé vers l'entrevue semi-dirigée adressée aux intervenants scolaires autre que les enseignants)*

**Si non, nous vous remercions pour votre collaboration. Veuillez cliquer ici** (le répondant ferme la session en enregistrant les données, il est redirigé vers la page d'accueil)

*(Après la fermeture de la session, le répondant est redirigé vers la page d'accueil et doit réintroduire le code pour ouvrir une nouvelle session)*

(Page d'accueil de l'entrevue semi dirigée)

### **III. Entrevue semi dirigée**

#### ***Protocole d'entrevue semi-dirigée réalisée en ligne : grille de lecture et d'analyse***

##### ***Critères d'admissibilité***

*Les répondants admissibles à l'entrevue semi-dirigée sont les enseignants à la maternelle et au premier cycle du primaire, les directeurs d'établissement et les professionnels non enseignants soit ayant exercé des fonctions auprès de classes du préscolaire et du primaire durant la période précédant la mise en application de la mesure de DNÉ avant septembre 2000 pour les écoles en milieu défavorisé ou soit avant septembre 2001 pour les autres écoles et ayant continué les années suivantes.*

##### ***Thèmes de l'entrevue***

*L'entrevue portera sur les effets de la mesure de DNÉ selon les dix thèmes suivants :*

- 1. Gestion de classe : aménagement des activités, respect des règles de la classe, comportement des élèves en classe, discipline;*
- 2. Pratiques pédagogiques : individualisation des enseignements, atelier, disponibilité de l'enseignant, interventions spécifiques auprès d'élèves en difficulté;*
- 3. Apprentissage des élèves : intérêt, motivation, assiduité;*
- 4. Résultats scolaires des élèves;*
- 5. Relations enseignant- élèves : connaissance des élèves, de leurs intérêts, de leur milieu familial et du milieu de vie;*
- 6. Climat dans la classe : dynamique de la classe, climat social, collaboration entre les élèves, socialisation des élèves, participation des élèves aux projets et aux activités, intégration des élèves atypiques;*
- 7. Relations enseignant-famille: fréquence et qualité des contacts, connaissance du milieu familial, collaboration, activités;*
- 8. Relations et collaboration : entre enseignants, collègues, direction, professionnels, intervenants de l'école et de la communauté : collaboration, projet éducatif, sentiment d'efficacité collective;*
- 9. Organisation de l'école et des services : fonctionnement de l'école, aménagements, horaires, transports, locaux, ressources, services de soutien et professionnel;*
- 10. Climat dans l'école : climat social, collaboration, socialisation, vie associative, activités parascolaires, sentiment d'appartenance.*

*(Page de l'entrevue semi-dirigée adressée aux enseignants)*

*(Première question, admissibilité de type booléen)*

1. Avez-vous enseigné au préscolaire ou au premier cycle du primaire avant 2000-2001 dans une école située dans un milieu défavorisé ou avant 2001-2002 dans toute autre école et avez-vous continué à y enseigner pendant une ou plusieurs des années suivantes?

**Si oui, veuillez continuer l'entrevue**

**Si non, nous vous remercions pour votre collaboration, cette étude ne vous concerne pas. Veuillez cliquer ici (le répondant est redirigé vers la page d'accueil)**

*(Deuxième question, réponse ouverte)*

2. Pouvez-vous nous dire ce qu'évoque pour vous la mesure de DNÉ implantée par le Ministère de l'éducation du Québec en 2000-2001? Pouvez-vous donner des exemples?

*(Troisième question, réponse ouverte)*

3. Pouvez-vous dire si vous avez constaté les effets de cette mesure lorsqu'elle a été implantée sur le nombre d'élèves dans votre classe?

*(Quatrième question, réponse de type booléen et ouverte)*

4. Avez-vous constaté que le nombre d'élèves dans votre classe avait diminué ou était-il resté le même ?

*(cinquième question, réponse de type booléen)*

5. S'il est resté le même, avez-vous bénéficié d'une compensation monétaire pour les dépassements d'élèves?

*(sixième question, réponse de type booléen)*

6. Si vous n'avez pas constaté les effets de cette mesure dans votre classe, pensez-vous que c'est parce que le nombre d'élèves dans celle-ci est resté trop élevé?

Si vous n'avez pas constaté d'effets dans votre classe, la suite de cette étude ne vous concerne pas et nous vous remercions pour votre collaboration. **Veuillez cliquer ici** (le répondant en cliquant sauvegarde les données et ferme la session, il est redirigé vers la page d'accueil)

Si vous avez constaté les effets de cette mesure dans votre classe, nous aimerions que vous nous donniez des précisions à ce sujet en répondant aux questions suivantes. **Veuillez cliquer ici** (le répondant en cliquant sauvegarde les données et est dirigé vers la page de l'entrevue semi dirigée)

*(septième à seizième question, réponse ouverte)*

Pouvez-vous nous dire si vous avez constaté des effets :

7. sur la gestion de votre classe? Pourriez-vous nous donner des exemples?
8. sur vos pratiques pédagogiques? Pourriez-vous nous donner des exemples?
9. sur les apprentissages de vos élèves? Pourriez-vous nous donner des exemples?
10. sur vos relations avec vos élèves? Pourriez-vous nous donner des exemples?
11. sur le climat dans votre classe? Pourriez-vous nous donner des exemples?
12. sur les résultats scolaires de vos élèves? Pourriez-vous nous donner des exemples?
13. sur vos relations et votre collaboration avec vos collègues, la direction et les professionnels de l'école ou de la communauté? Pourriez-vous nous donner des exemples?
14. sur vos relations et votre collaboration avec les familles de vos élèves? Pourriez-vous nous donner des exemples?
15. sur l'organisation de votre école? Pourriez-vous nous donner des exemples?
16. sur le climat dans votre l'école? Pourriez-vous nous donner des exemples?

*(Dix-septième et dix-huitième question, réponse de type booléen et ouverte)*

17. Pensez-vous que cette mesure soit efficace, compte tenu des coûts qu'elle engendre, pour améliorer la réussite scolaire?
18. Pensez-vous qu'il y aurait d'autres mesures plus efficaces pour les mêmes coûts? Pouvez-vous nous donner vos suggestions?

Nous vous remercions d'avoir participé à cette enquête. Vous avez terminé cette entrevue semi-dirigée et vous pouvez fermer la session afin d'enregistrer les données.

**Pour sortir et enregistrer les données, veuillez cliquer ici**

*(sortie de l'étude et enregistrement des données)*

*(page d'accueil :le répondant est redirigé vers la page d'accueil. Une fois les deux instruments complétés il ne peut pas les ré-ouvrir)*

*(Page de l'entrevue semi-dirigée adressée aux intervenants scolaires, directeurs d'école et professionnels non enseignants)*

*(Première question, admissibilité de type booléen)*

1. Avez-vous exercé des fonctions auprès des classes du préscolaire et du primaire avant 2000-2001 dans une école située dans un milieu défavorisé ou avant 2001-2002 dans toute autre école et continué les années suivantes?

**Si oui, veuillez continuer l'entrevue**

**Si non, nous vous remercions pour votre collaboration, cette étude ne vous concerne pas. Veuillez cliquer ici (le répondant est redirigé vers la page d'accueil)**

*(Deuxième question, réponse ouverte)*

2. Pouvez-vous nous dire ce qu'évoque pour vous la mesure de DNE implantée par le Ministère de l'éducation du Québec en 2000-2001? Pouvez-vous donner des exemples?

*(Troisième question, réponse de type booléen et ouverte)*

3. Pouvez-vous dire si vous avez constaté les effets de cette mesure lorsqu'elle a été implantée sur le nombre d'élèves dans les classes de maternelle et du premier cycle du primaire de votre école? Avez-vous constaté que le nombre d'élèves avait diminué ou était resté le même? Ou les enseignants ont-ils bénéficié d'une compensation monétaire pour les dépassements d'élèves avec le même nombre d'élèves qu'auparavant?

*(Quatrième question, réponse ouverte)*

4. Si vous n'avez pas constaté les effets de cette mesure dans ces classes, pensez-vous que c'est parce que le nombre d'élèves dans celles-ci est resté trop élevé?

Si vous n'avez pas constaté d'effets dans ces classes, la suite de cette étude ne vous concerne pas et nous vous remercions pour votre collaboration. **Veuillez cliquer ici** (le répondant en cliquant sauvegarde les données et ferme la session, il est redirigé vers la page d'accueil)

Si vous avez constaté les effets de cette mesure, nous aimerions que vous nous donniez des précisions à ce sujet en répondant aux questions suivantes. **Veuillez cliquer ici** (le répondant en cliquant sauvegarde les données et est dirigé vers la page de l'entrevue semi-dirigée)

*(Cinquième à quatorzième question, réponse ouverte)*

Pouvez-vous nous dire si vous avez constaté des effets :

5. sur la gestion de ces classes par les enseignants? Pourriez-vous nous donner des exemples?
6. sur leurs pratiques pédagogiques? Pourriez-vous nous donner des exemples?
7. sur les apprentissages de leurs élèves? Pourriez-vous nous donner des exemples?
8. sur les relations des enseignants de ces classes avec leurs élèves? Pourriez-vous nous donner des exemples?
9. sur le climat dans leurs classes? Pourriez-vous nous donner des exemples?
10. sur les résultats scolaires de leurs élèves? Pourriez-vous nous donner des exemples?
11. sur leurs relations et leur collaboration avec leurs collègues, avec vous-même ou avec les intervenants de la communauté? Pourriez-vous nous donner des exemples?
12. sur leurs relations et leur collaboration avec les familles de leurs élèves? Pourriez-vous nous donner des exemples?
13. sur l'organisation de votre école? Pourriez-vous nous donner des exemples?
14. sur le climat général dans votre l'école? Pourriez-vous nous donner des exemples?

#### **Quatorzième et quinzième questions**

Pensez-vous que cette mesure soit efficace, compte tenu des coûts qu'elle engendre, pour améliorer la réussite scolaire?

Pensez-vous qu'il y aurait d'autres mesures plus efficaces pour les mêmes coûts? Pouvez-vous nous donner vos suggestions?

Nous vous remercions d'avoir participé à cette enquête. Vous avez terminé cette entrevue semi-dirigée et vous pouvez fermer la session afin d'enregistrer les données.

**Pour sortir et enregistrer les données, veuillez cliquer ici**

*(Sortie de l'étude et enregistrement des données)*

*(Page d'accueil : le répondant est redirigé vers la page d'accueil. Une fois les deux instruments complétés il ne peut pas les ré-ouvrir)*

**ANNEXE V**  
**ENQUÊTE AUPRÈS DES COMMISSIONS SCOLAIRES POUR LE RECUEIL DES**  
**RÉSULTATS SCOLAIRES DES ÉLÈVES**

**5.1 Protocoles des démarches d'enquête**

L'un des objectifs de l'étude était d'évaluer les retombées de la mesure de diminution du nombre d'élèves (DNÉ) sur les performances scolaires des élèves. Il était donc nécessaire de récupérer et de compiler les résultats scolaires d'élèves ayant bénéficié de la DNÉ en respectant les années de son implantation, avant et après l'année scolaire 2000-2001 (*cf. tableau 12*), alors qu'aucun dispositif évaluatif n'avait été préalablement prévu. Par conséquent, il n'était pas possible, avant d'amorcer la recherche, de savoir s'il existait des données scolaires stables dans le temps, standardisées, locales ou nationales disponibles.

**Tableau 12 – Implantation progressive au Québec de la mesure de la DNÉ au préscolaire et au 1er cycle du primaire de 2000 à 2009**

| 2000-01 | 2001-02             | 2002-03              | 2003-04              | 2004-05              | 2005-06              | 2006-07              | 2007-08                 | 2008-09                  |
|---------|---------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|-------------------------|--------------------------|
| Mat déf | 1 <sup>re</sup> déf | 2 <sup>e</sup> déf   | 3 <sup>e</sup> déf   | 4 <sup>e</sup> déf   | 5 <sup>e</sup> déf   | 6 <sup>e</sup> déf   | 1 <sup>re</sup> sec déf | 2 <sup>e</sup> sec déf   |
|         | Mat tous            | 1 <sup>re</sup> tous | 2 <sup>e</sup> tous  | 3 <sup>e</sup> tous  | 4 <sup>e</sup> tous  | 5 <sup>e</sup> tous  | 6 <sup>e</sup> tous     | 1 <sup>re</sup> sec tous |
|         |                     | Mat tous             | 1 <sup>re</sup> tous | 2 <sup>e</sup> tous  | 3 <sup>e</sup> tous  | 4 <sup>e</sup> tous  | 5 <sup>e</sup> tous     | 6 <sup>e</sup> tous      |
|         |                     |                      | Mat tous             | 1 <sup>re</sup> tous | 2 <sup>e</sup> tous  | 3 <sup>e</sup> tous  | 4 <sup>e</sup> tous     | 5 <sup>e</sup> tous      |
|         |                     |                      |                      | Mat tous             | 1 <sup>re</sup> tous | 2 <sup>e</sup> tous  | 3 <sup>e</sup> tous     | 4 <sup>e</sup> tous      |
|         |                     |                      |                      |                      | Mat tous             | 1 <sup>re</sup> tous | 2 <sup>e</sup> tous     | 3 <sup>e</sup> tous      |
|         |                     |                      |                      |                      |                      | Mat tous             | 1 <sup>re</sup> tous    | 2 <sup>e</sup> tous      |
|         |                     |                      |                      |                      |                      |                      | Mat tous                | 1 <sup>re</sup> tous     |
|         |                     |                      |                      |                      |                      |                      |                         | Mat tous                 |



### **5.1.1 Indicateurs retenus pour l'évaluation des effets de la MDNÉ sur les performances scolaires**

Pour évaluer les effets de la DNE sur les performances scolaires, deux types d'indicateurs étaient ciblés: les résultats des élèves aux épreuves obligatoires au primaire ou au début du secondaire et la proportion d'élèves passant au secondaire sans retard scolaire, (l'âge des élèves lors du passage et la proportion d'élèves en retard).

Il fallait identifier les cohortes (élèves, classes ou écoles) ayant bénéficié de la mesure au fil des ans et de s'assurer des possibilités de comparaison des performances scolaires selon les années concernées. Dans les cohortes concernées, il s'agissait de connaître les ratios maître-élèves effectifs pour savoir si chacun des élèves dont les dossiers devaient être analysés avait bénéficié ou non de la DNE. Il était indispensable donc de détenir des informations sur le nombre d'élèves réel par groupe, et ce, tout au long de leur parcours scolaire. Par exemple, il se pouvait que certains élèves aient bénéficié de la mesure en maternelle et en 1<sup>re</sup> année, mais pas en 2<sup>e</sup> tandis que d'autres, pour diverses raisons, n'en aient pas bénéficié du tout, même si elle était prévue. Ainsi, même si d'autres variables risquaient d'avoir influencé les performances des élèves, étant donné les nombreux changements survenus au cours des années 2000 dans le cadre de la réforme de l'éducation, cette information était primordiale pour pouvoir tenter de mesurer les effets de la DNE. Il était donc pertinent de poursuivre le travail de récupération et d'analyse des données scolaires seulement si cette information était disponible.

Les données recherchées correspondaient aux résultats d'élèves à des épreuves standardisées en lecture, en écriture ou en mathématiques dans les commissions scolaires, et ce, avant l'implantation de la DNE et après son implantation. Concrètement, il s'agissait des résultats pour les années qui précédaient 2000-2001, par exemple 1996-1997, 1997-1998 ou 1998-1999, puis des résultats pour les années subséquentes, par exemple 2001-2002 pour des élèves de 1<sup>re</sup> année de milieux défavorisés, 2002-2003 pour des élèves de 1<sup>re</sup> année (tous types de milieux) et de 2<sup>e</sup> année de milieux défavorisés, 2003-2004 pour des élèves de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année (tous types de milieux) et de 3<sup>e</sup> année de milieux défavorisés, etc. (*cf. tableau 12*). Pour pouvoir comparer les résultats aux mêmes épreuves, il était aussi

important d'obtenir des résultats pour des élèves provenant des mêmes niveaux d'enseignement.

Enfin, en ce qui concerne la taille de l'échantillon, nous devions récupérer des informations sur l'ensemble des élèves concernés par la DNÉ selon les différentes régions administratives du Québec. Si cela s'avérait impossible, nous souhaitons minimalement constituer des sous-échantillons représentatifs de chacune des régions administratives afin d'avoir un portrait contrasté selon diverses variables (différentes commissions scolaires de provenance, les statuts socioéconomiques et socioculturels, l'âge des élèves, etc.).

### **5.1.2 Démarches entreprises et les difficultés rencontrées**

Dès le début de la collecte de données, nous avons constaté que, contrairement à nos attentes, la majorité des informations recherchées n'étaient pas centralisées et détenues par le MÉLS. Celui-ci avait, certes, en sa possession des données sur le parcours scolaire ou les résultats des élèves aux épreuves nationales, mais les données spécifiques nominalisées que nous recherchions étaient détenues par les commissions scolaires. La collecte des données s'est donc réalisée auprès de deux instances, soit le MÉLS pour les données concernant le cheminement scolaire des élèves (retard scolaire, âge de passage au secondaire, retard dans les cycles) et les commissions scolaires pour les résultats des élèves aux épreuves obligatoires au primaire ou au début du secondaire (lecture, écriture, mathématiques). Ainsi, le MÉLS nous a fourni des fichiers comprenant des informations sur divers aspects du parcours scolaire des élèves au primaire pour chacune des commissions scolaires (l'âge à l'entrée dans un cycle, la prolongation des études dans un cycle, l'intégration des élèves EHDAA et la fréquentation d'une classe d'accueil). Cependant, les données étant générales et dénominalisées, il nous était impossible de les mettre en lien avec la DNÉ. Il fallait donc nous tourner vers les données spécifiques détenues par les commissions scolaires. Pour nous faciliter l'accès à celles-ci, nous avons bénéficié du soutien de nos deux partenaires principaux (le MÉLS et la FCSQ). Le premier (MÉLS) nous a fourni une lettre d'appui que nous avons jointe à toutes nos demandes de collaboration aux responsables des commissions scolaires. Le deuxième (FCSQ) a sensibilisé ses membres à la recherche et à l'importance d'y participer. Malgré ces appuis, il nous a été impossible de récupérer les données recherchées. D'une part, nous avons rapidement constaté des différences

importantes entre les commissions scolaires en ce qui concerne les types d'informations conservées et leur traitement. Certaines avaient en leur possession de nombreuses données qu'elles avaient parfois préalablement analysées selon divers indicateurs et sur plusieurs années pour tenter de cerner les forces, les faiblesses et la progression des élèves tandis que d'autres avaient seulement des données de base. De plus, nous avons été à même de constater la difficulté d'avoir accès aux résultats scolaires des élèves, et ce, malgré les lettres d'appui ainsi que les appels téléphoniques de nos partenaires. Nous avons senti une certaine crainte de la part de plusieurs responsables des commissions scolaires, à savoir comment seraient perçus, traités et utilisés les résultats de leurs élèves. En effet, malgré le soin que nous prenions lors de nos demandes pour rassurer les responsables des commissions scolaires sur le respect des règles d'éthique et de confidentialité, nous pensons que le contexte social actuel, qui met régulièrement en exergue la question de la réussite/échec scolaire ainsi que la compétition entre les écoles, peut susciter la crainte de voir les résultats des élèves se retrouver entre les mains de parents, d'associations ou des médias. Enfin, au terme de ces démarches, nous avons constaté que les données ne sont pas centralisées et disponibles au MÉLS. De plus, elles ne sont pas recueillies depuis la période précédant la mise en application de la DNÉ et les données disponibles dans les commissions scolaires ne sont pas toutes du même ordre ou de même nature. Enfin, les nombreux changements apportés dans le contexte de la réforme de l'éducation, notamment ceux liés au plan d'évaluation, ne permettent pas la comparaison des résultats pré et post DNÉ.

Pour tenter de remédier à ces contraintes, nous avons contacté les responsables des épreuves évaluatives de la Société de Gestion du réseau informatique des commissions scolaires (GRICS). Ceux-ci nous ont expliqué qu'ils possédaient seulement les épreuves évaluatives utilisées par les écoles, les résultats des élèves étant confidentiels et centralisés dans les commissions scolaires. Étant donné la difficulté, voire l'impossibilité de récupérer les résultats des élèves aux épreuves standardisées pour l'ensemble du Québec, nous avons opté pour un contact personnel en réalisant plutôt une étude de cas des résultats scolaires auprès d'élèves de cinq commissions scolaires. Il s'agissait surtout d'explorer les types de résultats disponibles dans les commissions scolaires, notamment pour savoir s'ils

répondaient à nos critères. Nous avons donc contacté cinq commissions scolaires. Trois ont accepté de nous donner accès à leurs résultats. Par la suite, l'une s'est désistée et une autre permettait seulement la consultation des résultats sur place. Cependant, après discussion avec les responsables de l'évaluation, il est apparu rapidement que les informations recherchées, particulièrement la possibilité d'identifier si les élèves avaient réellement bénéficié d'une baisse de ratio dans leur classe, n'étaient pas disponibles. Dès lors, il devenait impossible de réaliser l'évaluation des retombées de la DNÉ sur les performances scolaires des élèves en raison de limites liées à l'impossibilité d'identification des élèves ou des groupes d'élèves ayant réellement bénéficié de la mesure, à la diversification des instruments de mesure utilisés lors des évaluations, à l'impossibilité de comparer les résultats sur plusieurs années et aux nombreuses variables incontrôlables en jeu qui découlent entre autres des nombreux changements survenus au cours de l'implantation de la DNÉ (curriculum, approche évaluative, organisation par cycles, etc.). Par conséquent, les effets de la DNÉ sur les performances scolaires des élèves ne peuvent qu'être inférés à partir de l'analyse des autres données recueillies dans la recherche (questionnaires et entrevues).

### **5.1.3 Résultats inférés**

En conclusion, bien qu'il soit impossible d'évaluer les retombées directes de la DNÉ sur les performances scolaires des élèves, il semble que celle-ci représente une avenue intéressante pour favoriser la réussite scolaire. L'ensemble des résultats laisse cependant supposer que la diminution des ratios enseignant/élèves ne constitue pas la seule mesure à envisager pour améliorer, de façon directe ou indirecte, les performances scolaires des élèves. Pour permettre une réelle évaluation des effets de la DNÉ (ou d'autres mesures) sur les performances scolaires des élèves, il serait indispensable de mettre en place un dispositif évaluatif national standardisé dont les résultats seraient centralisés et accessibles.

## 5.2 Lettres d'appui des partenaires du milieu

Lettre d'appui du MELS

**Destinataires:** Directrices générales et directeurs généraux des commissions scolaires  
Directrices et directeurs des services éducatifs des commissions scolaires

**Expéditeur:** Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

**Date:** 23 mars 2010

**Objet:** Collaboration à une recherche portant sur la réduction du nombre d'élèves dans les classes

Bonjour,

Une recherche évaluative est actuellement en cours au sujet des retombées de la diminution du nombre d'élèves dans les classes au préscolaire et au 1<sup>er</sup> cycle du primaire, telle que mise en place à partir de 2000-2001 par la mesure *Agir tôt*. Cette recherche évaluative, élaborée conjointement par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, en collaboration avec la Fédération des commissions scolaires, répond notamment à une exigence de la convention collective du personnel enseignant. L'équipe de recherche provient de trois universités québécoises: M. Bernard Terrisse de l'UQAM à titre de chercheur responsable et messieurs Serge J. Larivée de l'Université de Montréal et Jean-Claude Kalubi de l'Université de Sherbrooke à titre de co-chercheurs.

Afin de colliger les informations requises relativement aux retombées de cette mesure sur le rendement scolaire des élèves, M. Serge J. Larivée sollicite actuellement votre commission scolaire afin d'avoir accès à certains résultats scolaires de vos élèves. Les chercheurs nous ont assuré que ces données seront traitées de façon confidentielle selon les règles d'éthique auxquelles ils sont soumis. Nous vous encourageons à collaborer avec M. Larivée afin de documenter cet aspect important des effets d'une diminution du nombre d'élèves dans les classes.

Le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture organisera une activité de transfert des connaissances lorsque la recherche sera terminée et les commissions scolaires y seront invitées. De plus, si vous le souhaitez, une copie du rapport final de recherche pourra vous être transmise. Sachant que nous pouvons compter sur votre habituelle collaboration, recevez, Madame, Monsieur, nos plus sincères salutations.

Anne Robitaille

La directrice de l'adaptation scolaire,

Diane Charest

La directrice de la recherche,  
des statistiques et de  
l'information par intérim

**Lettre de sollicitation de l'équipe de recherche adressée par les partenaires aux directions des écoles primaires**

Madame,  
Monsieur,

Notre équipe, composée de chercheurs de l'Université du Québec à Montréal, de l'Université de Montréal et de l'Université de Sherbrooke, mène actuellement une recherche évaluative sur les retombées de la mesure de diminution du nombre d'élèves (DNÉ) par classe au préscolaire et au premier cycle du primaire, implantée au Québec au début des années 2000. Dans ce projet, subventionné par le Fonds Québécois de la Recherche sur la Société et la Culture (FQRSC), en partenariat avec le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) et avec la Fédération des Commissions Scolaires du Québec (FCSQ), nous sollicitons la collaboration des conseils d'établissement de près de 1800 écoles primaires du Québec et des membres de direction d'établissements scolaires du Québec.

**Notre demande de collaboration :**

À titre de directeur et de directrice d'école, vous pouvez nous aider à réaliser cette importante recherche de deux manières :

en cliquant sur le lien ci-dessous et en répondant à notre questionnaire d'enquête (prend environ 10 minutes);

en transmettant cette invitation, notamment le lien donnant accès au questionnaire d'enquête, aux autres personnes concernées par l'étude, soit les divers membres du conseil d'établissement ainsi que les enseignants et les autres catégories de personnel non enseignants de votre école.

Pour participer à cette étude en ligne, les participants peuvent suivre l'hyperlien ci-dessous.  
<http://semato.uqam.ca/guidexpert-ato/greass/accueil-greass.asp>

Nous vous remercions pour votre précieuse collaboration et demeurons à votre disposition pour des informations supplémentaires.

Veillez recevoir nos sincères salutations.

Bernard Terrisse, Ph.D.

Responsable de la recherche

**Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale (GREASS), N-5740**

Département d'Éducation et de Formation Spécialisées (DÉFS)

Faculté des Sciences de l'Éducation Université du Québec à Montréal (UQAM)

C.P.8888, succ. « Centre-ville », Montréal, H3C 3P8

Adresse courriel : [greass@uqam.ca](mailto:greass@uqam.ca) Téléphone : 514-987-3000, poste 3857

<http://www.unites.uqam.ca/terrisme/>

## ANNEXE VI DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

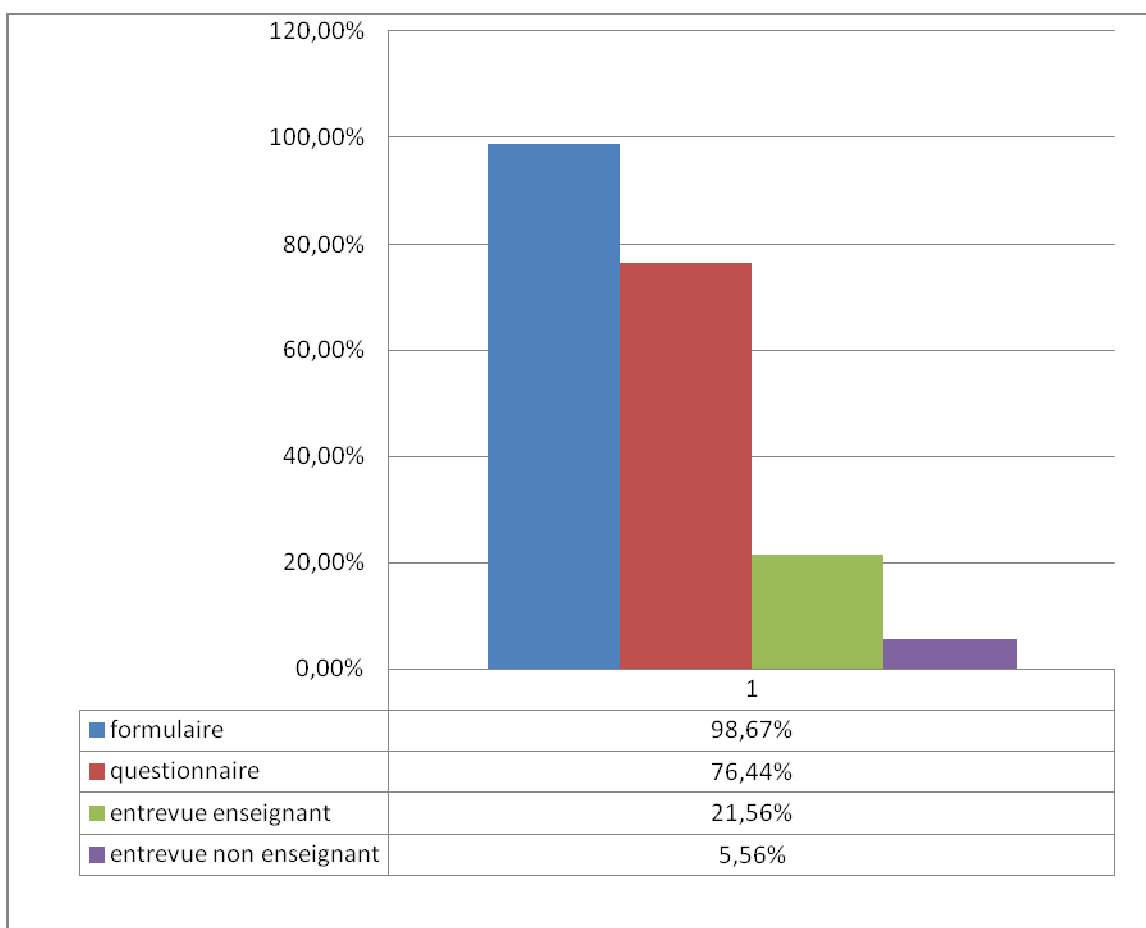
### Échantillon

**Tableau 5 – Répartition des répondants selon les catégories de participation**

| Répartition de l'échantillon                                   | % *    | n/450   |
|--|--------|---------|
| Formulaires de données sociométriques                          | 98.67% | 444/450 |
| Questionnaire adressé aux membres des conseils d'établissement | 76.44% | 344/450 |
| Entrevue adressée aux enseignants                              | 21.56% | 97/450  |
| Entrevue adressée aux non-enseignants                          | 5.55%  | 25/450  |

\* Les pourcentages sont calculés sur le total des répondants (n=450).

**Figure 11 – Répartition des instruments de recherche\***

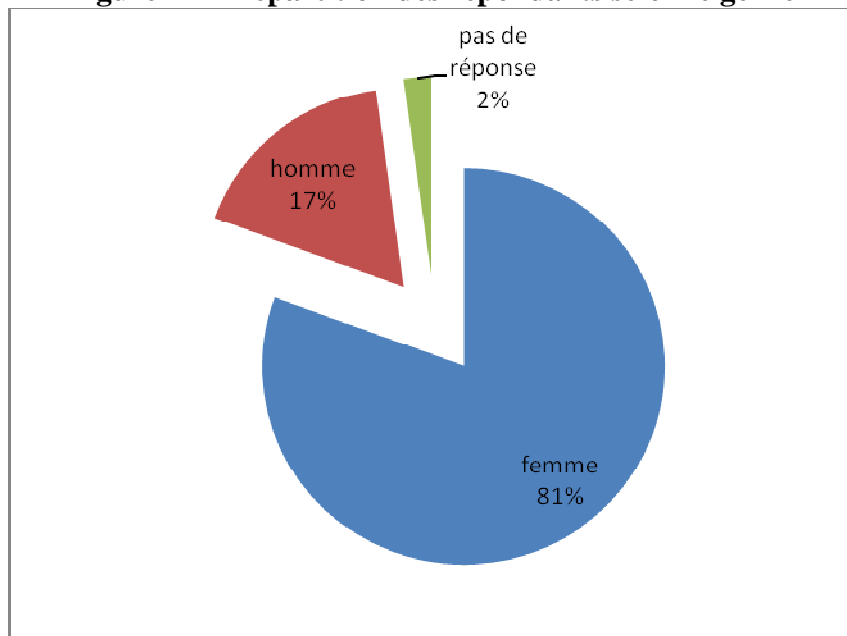


\* Les pourcentages sont calculés sur le total des répondants (n=450).

**Tableau 6 – Répartition des répondants selon le genre**

| Genre          | %      | n/450   |
|----------------|--------|---------|
| Femme          | 80.67% | 357/450 |
| Homme          | 17.38% | 77/450  |
| Pas de réponse | 2.03%  | 9/450   |

**Figure 12 – Répartition des répondants selon le genre**

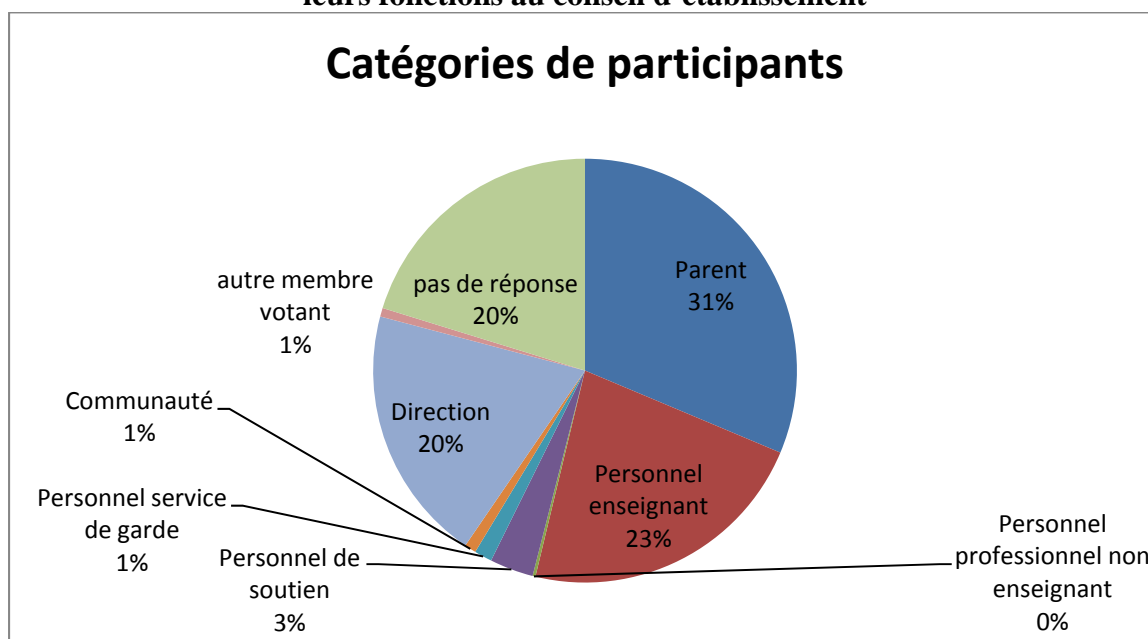




**Tableau 7 – Répartition des répondants selon leurs fonctions au conseil d'établissement**

| Fonction                                | %      | Nb. |
|---|--------|-----|
| Personnel professionnel non enseignant  | 0.23%  | 1   |
| Autre membre votant                     | 0.68%  | 3   |
| Communauté                              | 0.90%  | 4   |
| Personnel de soutien                    | 1.35%  | 6   |
| Personnel affecté aux services de garde | 1.35%  | 6   |
| Personnel de soutien                    | 2.03%  | 9   |
| Direction                               | 19.41% | 86  |
| Personnel enseignant                    | 22.80% | 101 |
| Parent                                  | 31.38% | 139 |
| <i>Pas de réponse/</i>                  | 19.86% | 88  |

**Figure 13 – Répartition des répondants selon leurs fonctions au conseil d'établissement**



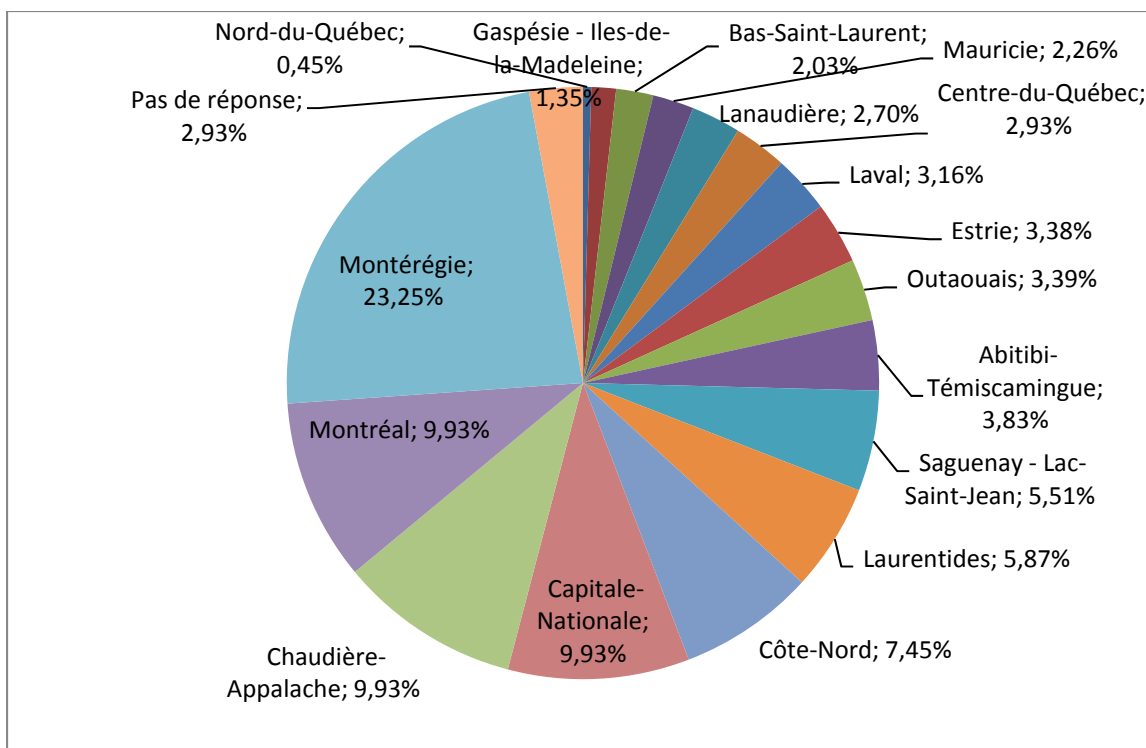
**Tableau 8 – Répartition des répondants aux entrevues semi-dirigées selon leurs caractéristiques**

| Répartition des répondants pour les entrevues      | %      | n/450   |
|--|--------|---------|
| Enseignants  | 21.56% | 97/450  |
| Non-enseignants                                    | 5.19%  | 25/450  |
| Autres répondants ayant participé au questionnaire | 73.59% | 328/450 |

**Tableau 9 – Répartition de l'échantillon par région**

| Région                             | %      | Nb. |
|------------------------------------|--------|-----|
| 1. Nord-du-Québec                  | 0.45%  | 2   |
| 2. Gaspésie - Iles-de-la-Madeleine | 1.35%  | 6   |
| 3. Bas-Saint-Laurent               | 2.03%  | 9   |
| 4. Mauricie                        | 2.26%  | 10  |
| 5. Lanaudière                      | 2.70%  | 12  |
| 6. Centre-du-Québec                | 2.93%  | 13  |
| 7. Laval                           | 3.16%  | 17  |
| 8. Estrie                          | 3.38%  | 15  |
| 9. Outaouais                       | 3.39%  | 15  |
| 10. Abitibi-Témiscamingue          | 3.83%  | 17  |
| 11. Saguenay - Lac-Saint-Jean      | 5.51%  | 20  |
| 12. Laurentides                    | 5.87%  | 26  |
| 13. Côte-Nord                      | 7.45%  | 33  |
| 14. Capitale-Nationale             | 9.93%  | 44  |
| 15. Chaudière-Appalache            | 9.93%  | 44  |
| 16. Montréal                       | 9.93%  | 44  |
| 17. Montérégie                     | 23.25% | 103 |
| <i>Pas de réponse</i>              | 2.93%  | 13  |

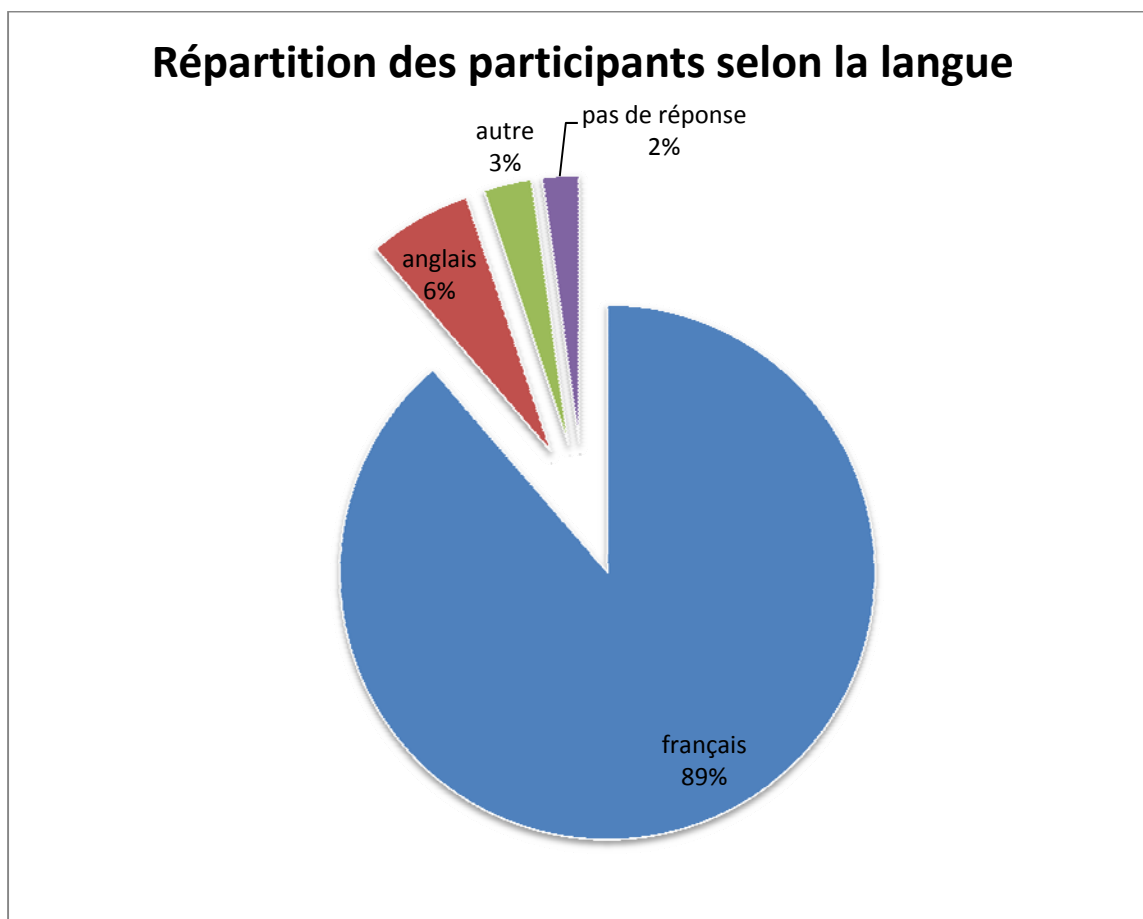
**Figure 14 – Répartition de l'échantillon par régions**



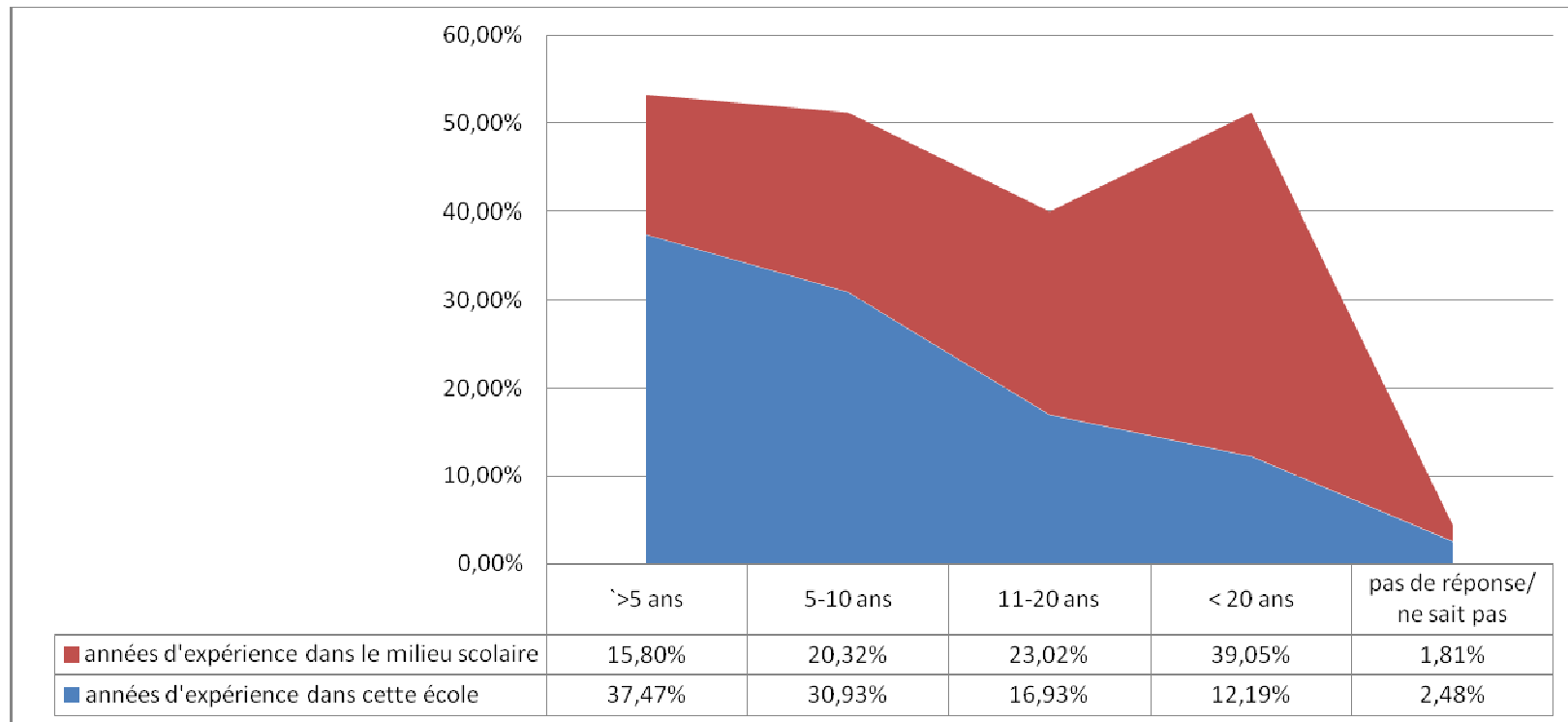
**Tableau 10 – Répartition des répondants selon la langue**

| Langue maternelle     | %      | n/450   |
|-----------------------|--------|---------|
| Français              | 88.94% | 399/450 |
| Anglais               | 6.22%  | 28/44)  |
| Autre langue          | 2.89%  | 13/450  |
| <i>Pas de réponse</i> | 2.22%  | 10/450  |

**Figure 15 – Répartition des répondants selon la langue**



**Tableau 12 – Répartition des répondants selon le nombre d'années d'expérience**



**Tableau 12. Profil des écoles participantes par région selon l'échelle IMSE (MÉLS, 2009-2010)**

| Nom de l'école |  | Région | IMSE   |
|----------------|--|--------|--------|
| 1.             | Académie Sainte-Agathe                             | 1. 15  | 1. 8   |
| 2.             | Académie Sunshine                                  | 2. 16  | 2. 5   |
| 3.             | Adélarde-Desrosiers                                | 3. 6   | 3. 10  |
| 4.             | Adrien-Gamache                                     | 4. 16  | 4. 10  |
| 5.             | Alfred-Pellan                                      | 5. 13  | 5. 2   |
| 6.             | À l'Orée-du-Bois                                   | 6. 16  | 6. 3   |
| 7.             | Arc-en-ciel  | 7. 16  | 7. 2   |
| 8.             | Asbestos-Danville-Shipton                          | 8. 5   | 8. 8   |
| 9.             | Atelier  | 9. 6   | 9. 8   |
| 10.            | Boréale  | 10. 8  | 10. 10 |
| 11.            | Bouchard   | 11. 15 | 11. 9  |
| 12.            | Boucherville                                       | 12. 16 | 12. 1  |
| 13.            | Bruno-Choquette                                    | 13. 16 | 13. 8  |
| 14.            | Butler   | 14. 5  | 14. 8  |
| 15.            | Cardinal-Léger (rue Des Ormeaux)                   | 15. 6  | 15. 7  |
| 16.            | Carlyle  | 16. 6  | 16. 9  |
| 17.            | Centrale   | 17. 4  | 17. 9  |
| 18.            | Centrale de Nouvelle                               | 18. 11 | 18. 8  |
| 19.            | Chabot et du Châtelet                              | 19. 3  | 19. 4  |
| 20.            | Champlain  | 20. 6  | 20. 10 |
| 21.            | Chelsea  | 21. 7  | 21. 1  |
| 22.            | Clair Matin  | 22. 15 | 22. 6  |
| 23.            | Coursol  | 23. 13 | 23. 5  |
| 24.            | Crestview  | 24. 13 | 24. 7  |
| 25.            | Curé-A.-Petit                                      | 25. 16 | 25. 6  |
| 26.            | D'éducation internationale Filteau - Saint-Mathieu | 26. 3  | 26. 2  |
| 27.            | D'éducation internationale Notre-Dame-des-Neiges   | 27. 3  | 27. 2  |
| 28.            | D'Evain  | 28. 8  | 28. 6  |
| 29.            | Dante  | 29. 6  | 29. 7  |
| 30.            | De Cloutier - Rollet - Montbeillard                | 30. 8  | 30. 6  |
| 31.            | De Drummondville                                   | 31. 12 | 31. 6  |
| 32.            | De Fontainebleau                                   | 32. 15 | 32. 1  |
| 33.            | De l'Apprenti-Sage                                 | 33. 3  | 33. 1  |
| 34.            | De l'Aquarelle                                     | 34. 16 | 34. 1  |
| 35.            | De l'épervière, Sainte-Thérèse                     | 35. 12 | 35. 6  |
| 36.            | De L'Escalade                                      | 36. 3  | 36. 2  |
| 37.            | De l'Everest                                       | 37. 3  | 37. 3  |
| 38.            | De l'Harmonie-Jeunesse                             | 38. 15 | 38. 7  |
| 39.            | De l'Odyssée                                       | 39. 12 | 39. 1  |
| 40.            | De l'Orée-des-Bois                                 | 40. 13 | 40. 3  |

|     |   |        |        |
|-----|---|--------|--------|
| 41. | De la Broquerie   | 41. 16 | 41. 1  |
| 42. | De la Chanterelle   | 42. 12 | 42. 1  |
| 43. | De la Clairière   | 43. 15 | 43. 5  |
| 44. | De la Clé-des-Champs  | 44. 16 | 44. 3  |
| 45. | De la Colline   | 45. 7  | 45. 9  |
| 46. | De la Colline-Sainte-Apolline                                   | 46. 12 | 46. 9  |
| 47. | De la Croisée-des-Champs  | 47. 15 | 47. 5  |
| 48. | De la Feuille-d'Or  | 48. 5  | 48. 7  |
| 49. | De la Haute-Beauce  | 49. 12 | 49. 10 |
| 50. | De la Marée-Montante, de l'Orée-des-Bois et de l'étoile-Filante | 50. 1  | 50. 7  |
| 51. | De la Marelle   | 51. 12 | 51. 2  |
| 52. | De la Nouvelle-Cadie  | 52. 12 | 52. 5  |
| 53. | De la Passerelle  | 53. 3  | 53. 4  |
| 54. | De la Rose-des-Vents  | 54. 12 | 54. 1  |
| 55. | De la Ruche   | 55. 12 | 55. 1  |
| 56. | De la Seigneurie  | 56. 15 | 56. 3  |
| 57. | De la Source  | 57. 14 | 57. 5  |
| 58. | De la Vallée-des-Voyageurs                                      | 58. 7  | 58. 6  |
| 59. | De Morin-Heights  | 59. 15 | 59. 4  |
| 60. | De Sherbrooke   | 60. 5  | 60. 4  |
| 61. | Des 2 Rivières  | 61. 17 | 61. 9  |
| 62. | Des Cardinaux   | 62. 13 | 62. 1  |
| 63. | Des Deux-Rivières   | 63. 11 | 63. 9  |
| 64. | Des Prés-Verts  | 64. 16 | 64. 2  |
| 65. | Des Rapides-Deschenes   | 65. 7  | 65. 1  |
| 66. | Des Riverains   | 66. 9  | 66. 10 |
| 67. | Des Vieux-Moulins, Notre-Dame-du-Sourire et Riou                | 67. 1  | 67. 7  |
| 68. | Dollard   | 68. 4  | 68. 9  |
| 69. | Dollard-des-Ormeaux   | 69. 6  | 69. 9  |
| 70. | Du Boisé  | 70. 3  | 70. 4  |
| 71. | Du Cap-Soleil et des Loutres                                    | 71. 3  | 71. 2  |
| 72. | Du Grand-Pavois   | 72. 1  | 72. 4  |
| 73. | Du Havre/Saint-Rosaire  | 73. 1  | 73. 5  |
| 74. | Du Parc   | 74. 3  | 74. 6  |
| 75. | Du Premier-Envol  | 75. 16 | 75. 8  |
| 76. | Du Royal-Roussillon   | 76. 8  | 76. 7  |
| 77. | Du Rucher   | 77. 3  | 77. 4  |
| 78. | Du Sous-Bois  | 78. 3  | 78. 6  |
| 79. | East Hill   | 79. 6  | 79. 6  |
| 80. | Elizabeth Ballantyne  | 80. 6  | 80. 4  |
| 81. | Fernand-Seguin  | 81. 16 | 81. 3  |
| 82. | Flemming  | 82. 9  | 82. 10 |
| 83. | Fleur-de-vie  | 83. 13 | 83. 6  |

|      |  |         |         |
|------|--|---------|---------|
| 84.  | Général Vanier   | 84. 6   | 84. 8   |
| 85.  | Genesis  | 85. 13  | 85. 2   |
| 86.  | Grenville  | 86. 15  | 86. 7   |
| 87.  | Henri-Bachand  | 87. 16  | 87. 7   |
| 88.  | Henri-Bourassa   | 88. 14  | 88. 3   |
| 89.  | Hochelaga  | 89. 6   | 89. 10  |
| 90.  | Institutionnelle Christ-Roi - Youville                   | 90. 8   | 90. 9   |
| 91.  | Institutionnelle de la Vallée-de-Mékinac - La Providence | 91. 4   | 91. 8   |
| 92.  | Institutionnelle Saint-Georges                           | 92. 4   | 92. 9   |
| 93.  | Institutionnelle Saint-Marc - La Corne                   | 93. 8   | 93. 5   |
| 94.  | Intégrée Saint-Edouard - Sainte-Famille                  | 94. 17  | 94. 7   |
| 95.  | Jean-Leman   | 95. 16  | 95. 1   |
| 96.  | Jean-XXIII   | 96. 15  | 96. 3   |
| 97.  | Jolivent/L'Arbrisseau                                    | 97. 2   | 97. 10  |
| 98.  | Jose-Maria   | 98. 16  | 98. 3   |
| 99.  | Joseph-Paquin  | 99. 3   | 99. 3   |
| 100. | Kennebec   | 100. 12 | 100. 1  |
| 101. | L'Arc-en-ciel  | 101. 2  | 101. 7  |
| 102. | L'écho-des-Montagnes/Lavoie                              | 102. 1  | 102. 7  |
| 103. | L'Envol  | 103. 13 | 103. 5  |
| 104. | L'étincelle de Sainte-Marguerite                         | 104. 12 | 104. 7  |
| 105. | L'éveil  | 105. 12 | 105. 2  |
| 106. | L'Oiseau Bleu  | 106. 7  | 106. 7  |
| 107. | La Carrière  | 107. 2  | 107. 5  |
| 108. | La Relève  | 108. 15 | 108. 10 |
| 109. | Lanaudière   | 109. 6  | 109. 4  |
| 110. | Laurentia  | 110. 15 | 110. 6  |
| 111. | Le Castelet  | 111. 14 | 111. 4  |
| 112. | Les Marguerite   | 112. 16 | 112. 3  |
| 113. | Les Prés-Verts - Saint-Bernard                           | 113. 3  | 113. 1  |
| 114. | Litalien   | 114. 1  | 114. 6  |
| 115. | Longpré  | 115. 14 | 115. 5  |
| 116. | Louis-Dupire   | 116. 6  | 116. 9  |
| 117. | Louis-Saint-Laurent                                      | 117. 5  | 117. 3  |
| 118. | Marcel-Vaillancourt                                      | 118. 13 | 118. 6  |
| 119. | Marguerite d'Youville                                    | 119. 3  | 119. 8  |
| 120. | Mariboisé  | 120. 15 | 120. 7  |
| 121. | Mère-d'Youville  | 121. 9  | 121. 10 |
| 122. | Merton   | 122. 6  | 122. 3  |
| 123. | Monseigneur-Bouchard                                     | 123. 9  | 123. 10 |
| 124. | Mont Bruno   | 124. 16 | 124. 1  |
| 125. | Morissette   | 125. 12 | 125. 6  |
| 126. | Mountainview   | 126. 16 | 126. 2  |

|  |         |         |
|--|---------|---------|
| 127. Notre-Dame (rue Saint-Louis)          | 127. 15 | 127. 8  |
| 128. Notre-Dame (rue York)                 | 128. 16 | 128. 10 |
| 129. Notre-Dame-de-Fatima                  | 129. 5  | 129. 8  |
| 130. Notre-Dame-de-Fatima (rue Principale) | 130. 8  | 130. 10 |
| 131. Notre-Dame-de-la-Sagesse              | 131. 15 | 131. 9  |
| 132. Notre-Dame-de-Lorette                 | 132. 16 | 132. 3  |
| 133. Notre-Dame-de-Protection              | 133. 8  | 133. 9  |
| 134. Notre-Dame-du-Bon-Conseil             | 134. 9  | 134. 10 |
| 135. Notre-Dame-du-Paradis                 | 135. 5  | 135. 10 |
| 136. Notre-Dame-du-Rosaire                 | 136. 17 | 136. 6  |
| 137. Notre-Dame-du-Sourire                 | 137. 16 | 137. 1  |
| 138. Paul-De Maricourt                     | 138. 16 | 138. 9  |
| 139. Paul-VI                               | 139. 16 | 139. 1  |
| 140. Pie-X - de l'Assomption               | 140. 5  | 140. 8  |
| 141. Pie-XII                               | 141. 14 | 141. 4  |
| 142. Pierre Elliott Trudeau                | 142. 6  | 142. 9  |
| 143. Pierre-Elliott-Trudeau                | 143. 15 | 143. 4  |
| 144. Pointe-Olivier                        | 144. 16 | 144. 4  |
| 145. Providence                            | 145. 16 | 145. 3  |
| 146. Roger-LaBrèque                        | 146. 16 | 146. 10 |
| 147. Rose-des-Vents                        | 147. 15 | 147. 7  |
| 148. Royal Oak                             | 148. 16 | 148. 5  |
| 149. Saint-Albert-le-Grand                 | 149. 3  | 149. 7  |
| 150. Saint-Alexandre                       | 150. 9  | 150. 9  |
| 151. Saint-Bernard                         | 151. 16 | 151. 2  |
| 152. Saint-Bernardin                       | 152. 16 | 152. 8  |
| 153. Saint-Cœur de Marie                   | 153. 3  | 153. 10 |
| 154. Saint-Claude                          | 154. 3  | 154. 1  |
| 155. Saint-Clément (rue La Fontaine)       | 155. 6  | 155. 1  |
| 156. Saint-Eugène (rue Turgeon)            | 156. 16 | 156. 9  |
| 157. Saint-Félix                           | 157. 2  | 157. 10 |
| 158. Saint-Félix-de-Kingsey                | 158. 17 | 158. 8  |
| 159. Saint-Gabriel-Lalemant                | 159. 6  | 159. 9  |
| 160. Saint-Georges                         | 160. 4  | 160. 9  |
| 161. Saint-Gérard                          | 161. 16 | 161. 5  |
| 162. Saint-Isidore                         | 162. 2  | 162. 6  |
| 163. Saint-Jean-Baptiste                   | 163. 3  | 163. 7  |
| 164. Saint-Jean-Baptiste/Sainte-Marie      | 164. 15 | 164. 8  |
| 165. Saint-John Bosco                      | 165. 6  | 165. 10 |
| 166. Saint-Joseph (ch. Pierre-Péladeau)    | 166. 15 | 166. 7  |
| 167. Saint-Jude (rue Miller)               | 167. 16 | 167. 4  |
| 168. Saint-Jude (rue Préfontaine)          | 168. 16 | 168. 6  |
| 169. Saint-Julien                          | 169. 13 | 169. 8  |
| 170. Saint-Léon                            | 170. 16 | 170. 6  |

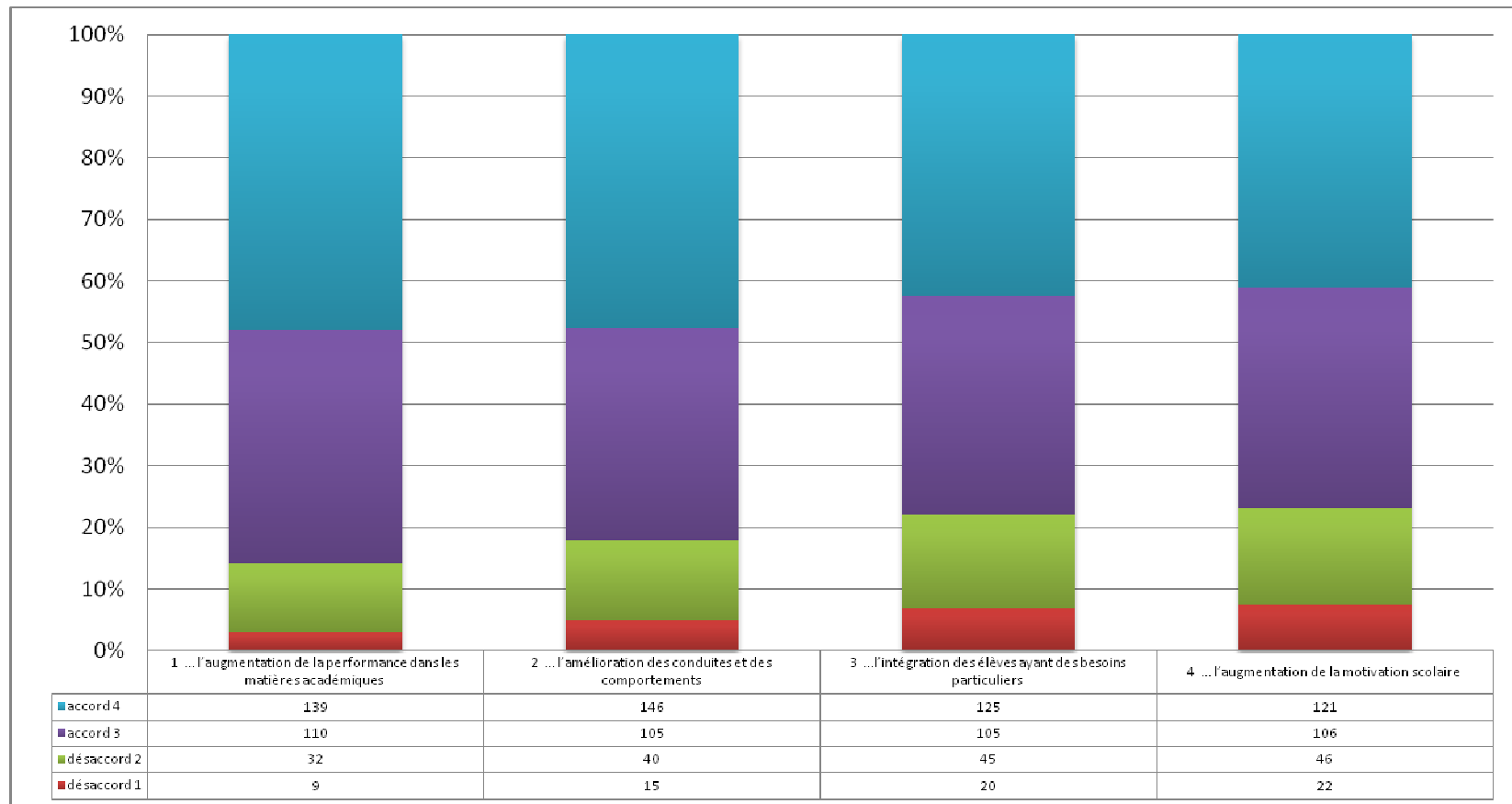


|                               |      |    |      |    |
|-------------------------------|------|----|------|----|
| 171. Saint-Louis              | 171. | 12 | 171. | 6  |
| 172. Saint-Malo               | 172. | 3  | 172. | 9  |
| 173. Saint-Michel             | 173. | 3  | 173. | 1  |
| 174. Saint-Nicéphore          | 174. | 17 | 174. | 6  |
| 175. Saint-Nom-de-Jésus       | 175. | 6  | 175. | 10 |
| 176. Saint-Paul               | 176. | 7  | 176. | 8  |
| 177. Saint-Pierre             | 177. | 15 | 177. | 8  |
| 178. Saint-Rédempteur         | 178. | 7  | 178. | 10 |
| 179. Saint-René               | 179. | 16 | 179. | 4  |
| 180. Saint-Vincent-Ferrier    | 180. | 16 | 180. | 5  |
| 181. Saint-Vincent-Marie      | 181. | 6  | 181. | 10 |
| 182. Sainte-Adèle             | 182. | 15 | 182. | 4  |
| 183. Sainte-Bernadette        | 183. | 12 | 183. | 10 |
| 184. Sainte-Catherine-Labouré | 184. | 6  | 184. | 9  |
| 185. Sainte-Germaine-Cousin   | 185. | 6  | 185. | 10 |
| 186. Sainte-Hedwidge          | 186. | 2  | 186. | 8  |
| 187. Sainte-Marie-Médiatrice  | 187. | 2  | 187. | 9  |
| 188. Terry-Fox                | 188. | 13 | 188. | 2  |
| 189. Val-des-Ormes            | 189. | 15 | 189. | 2  |

## ANNEXE VII RÉPONSES FERMÉES DU QUESTIONNAIRE SUR LES RETOMBÉES DIRECTES ET INDIRECTES DE LA DNÉ

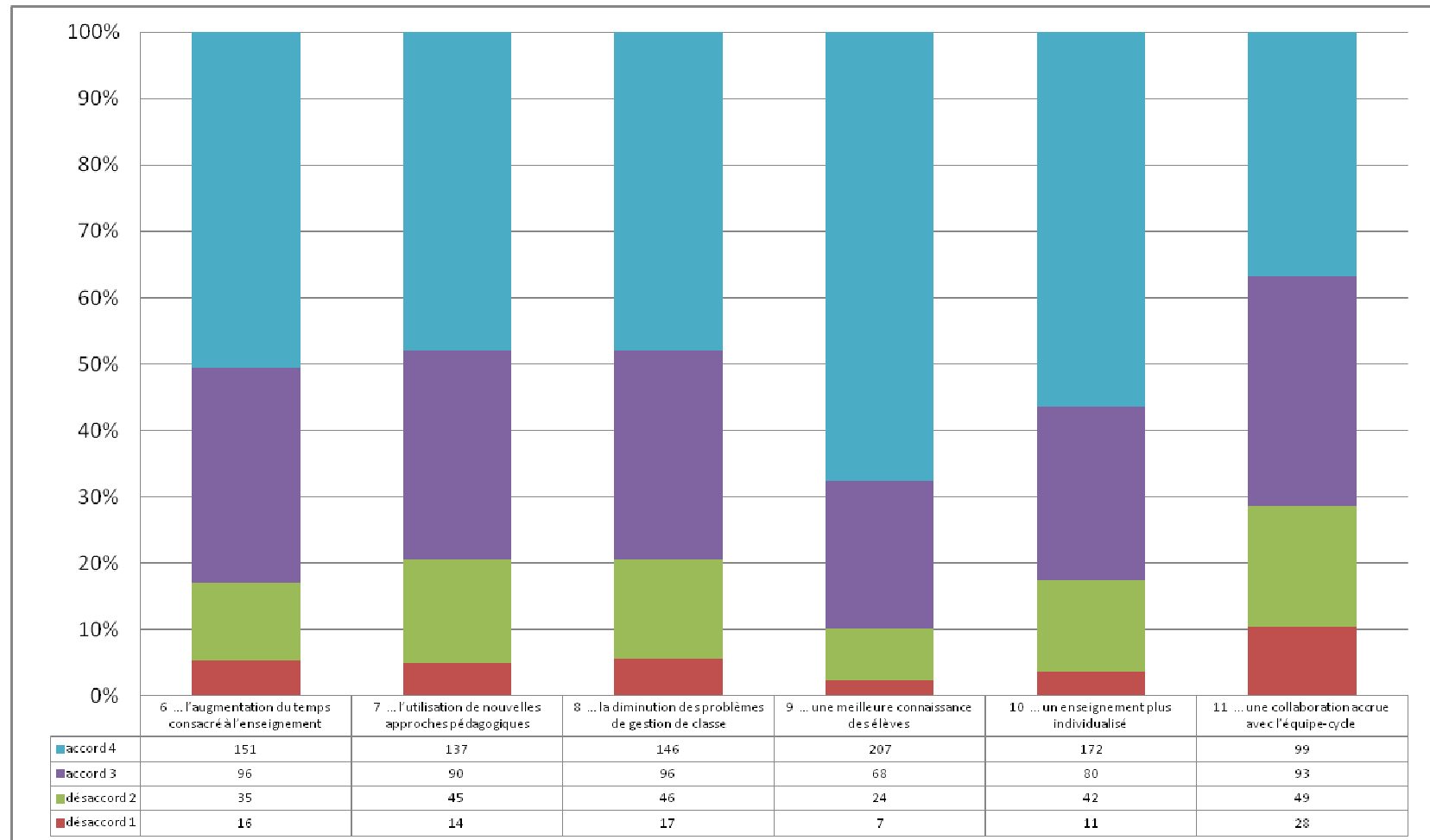
**Tableau 13 – Les retombées directes de la DNÉ sur les élèves d’après les répondants**

La DNÉ a favorisé :



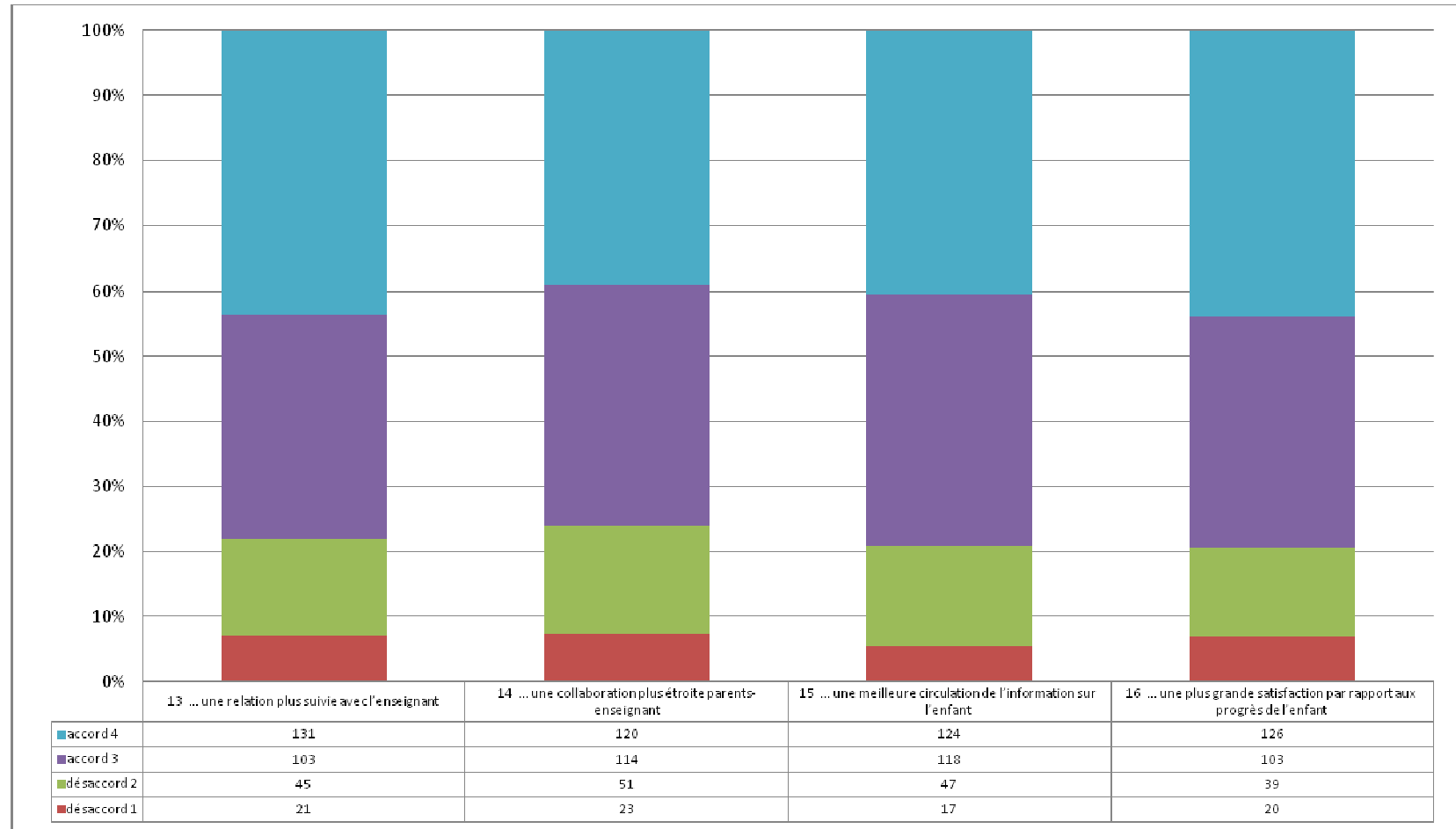
**Tableau 14 – Les retombées directes de la DNÉ sur les enseignants d’après les répondants**

La DNÉ a favorisé :



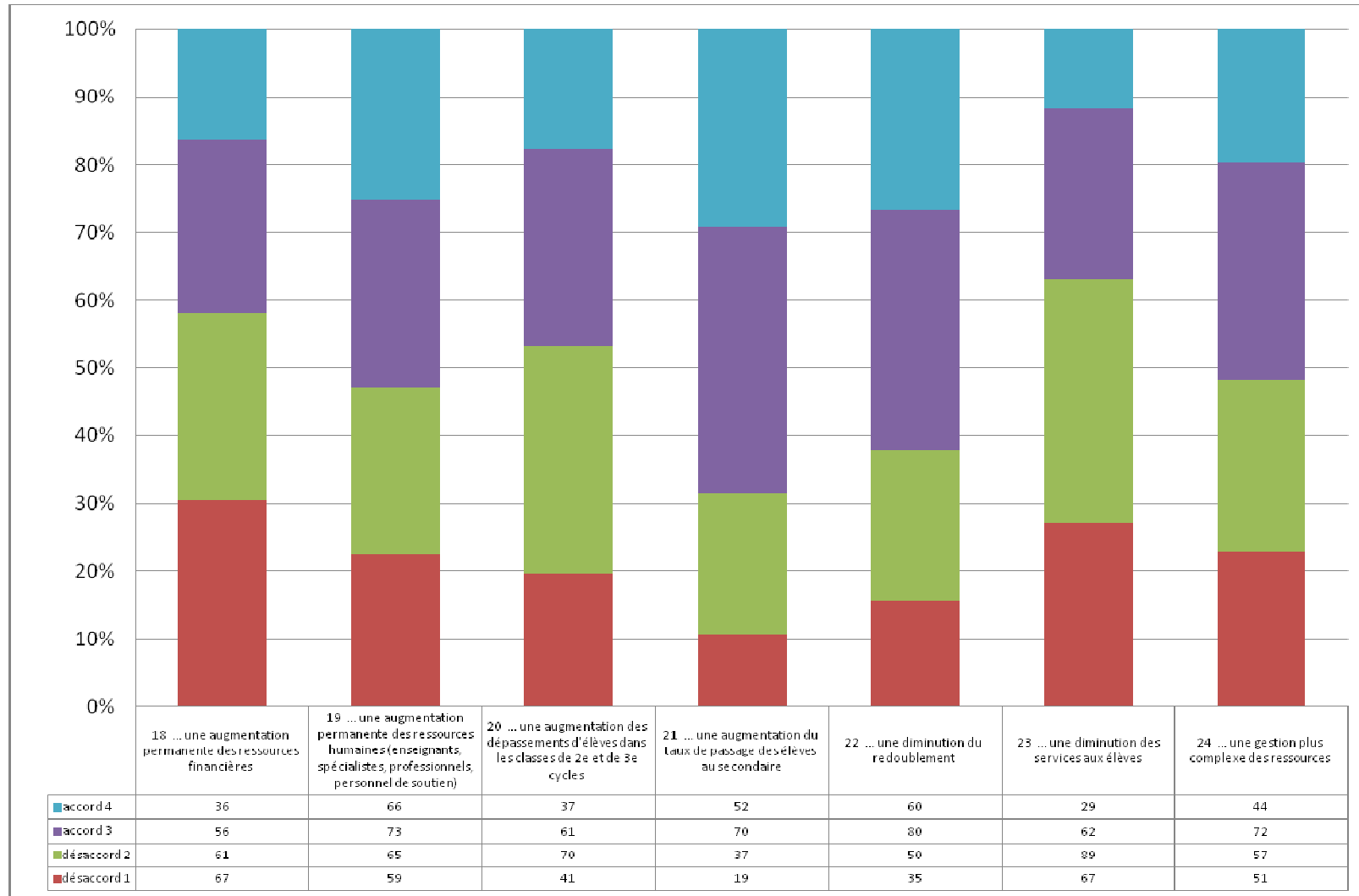
**Tableau 15 – Les retombées indirectes de la DNE sur les parents d’après les répondants**

La DNE a favorisé :



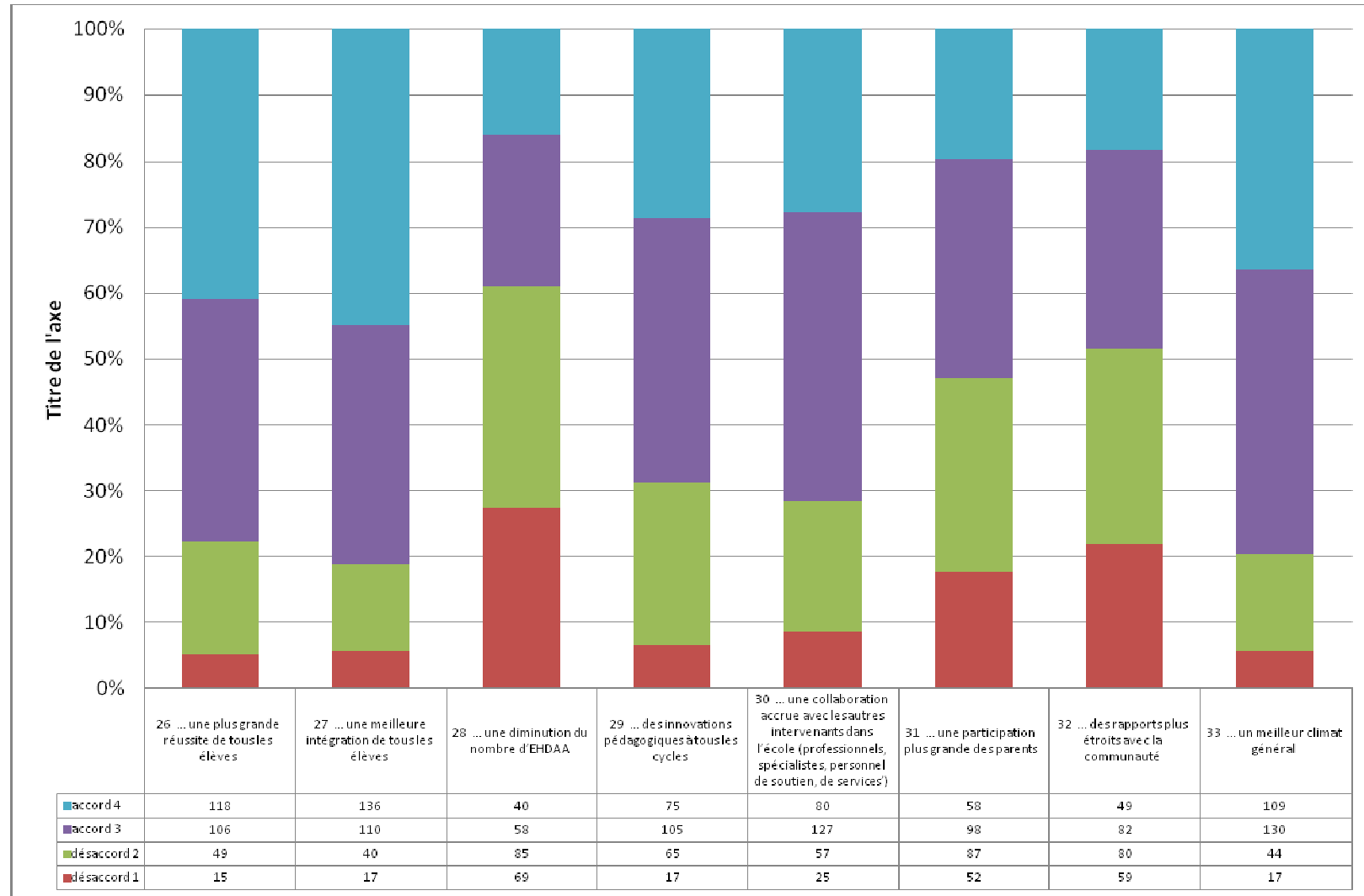
**Tableau 16 – Les retombées indirectes de la DNE sur la gestion de l'école d'après les répondants**

La DNE a favorisé :



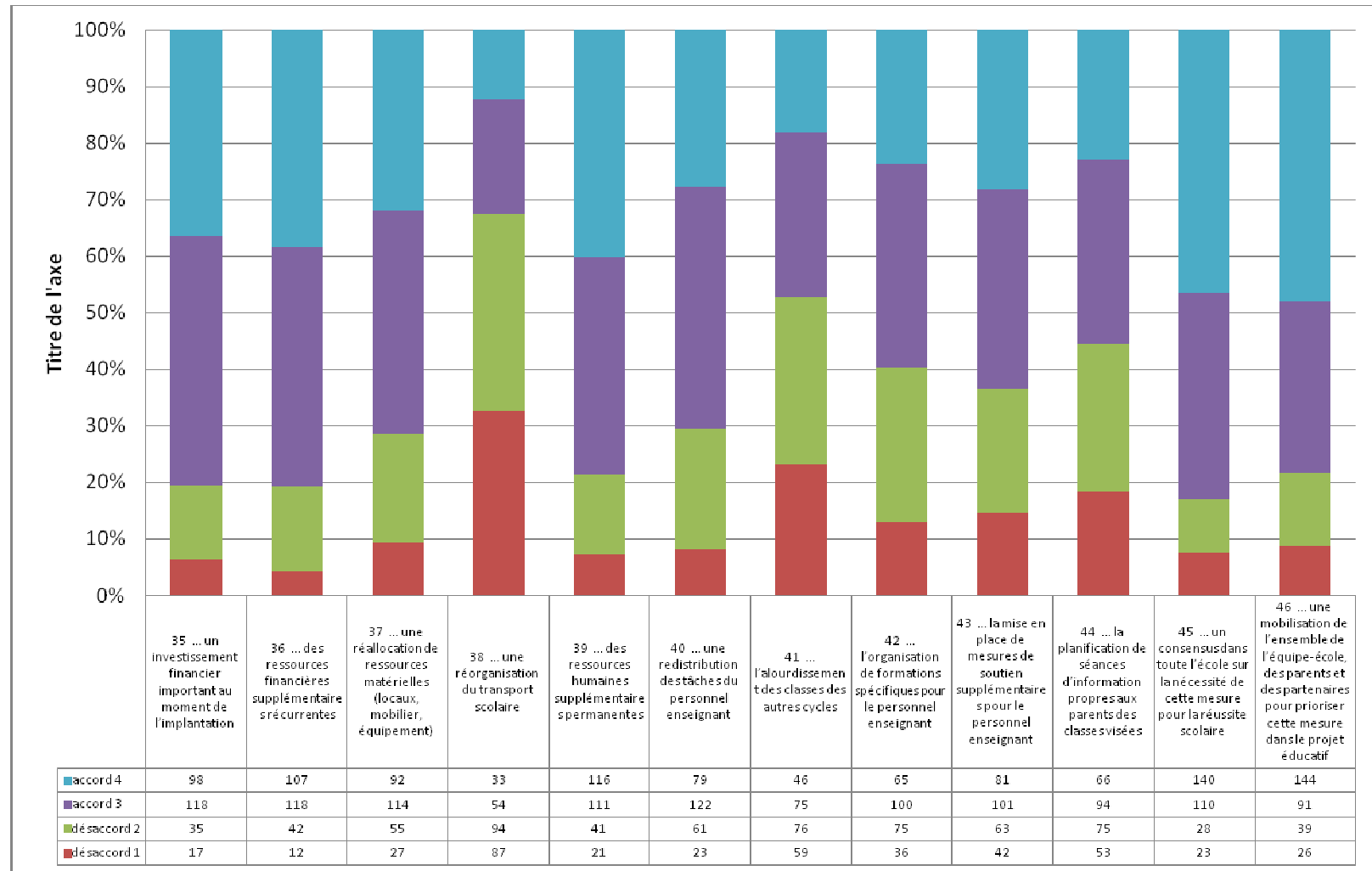
**Tableau 17 – Les retombées indirectes de la DNE sur l'école d'après les répondants**

La DNE a favorisé :



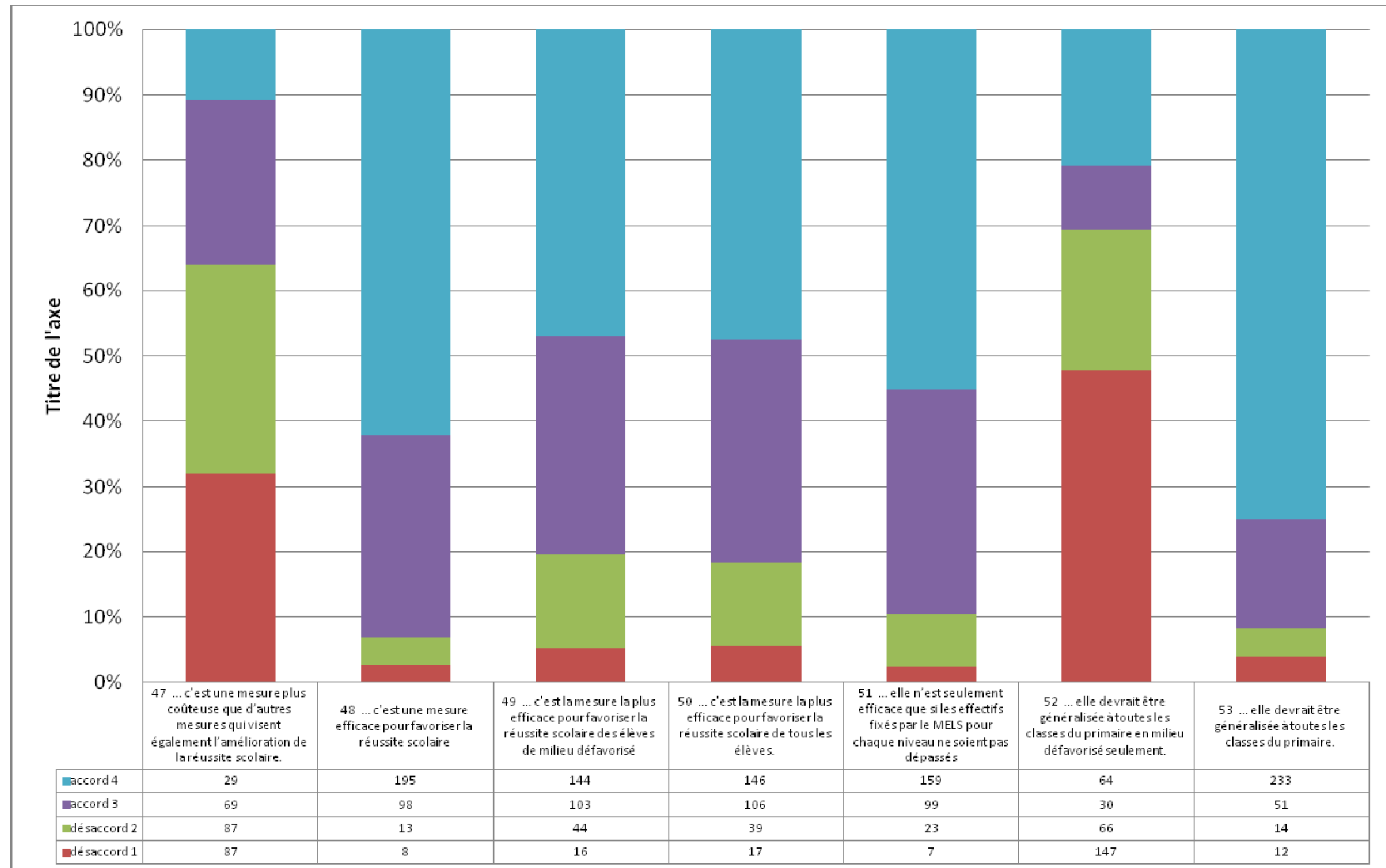
**Tableau 18 – Les conditions d’implantation de la DNE dans l’école d’après les répondants**

La DNE a demandé :



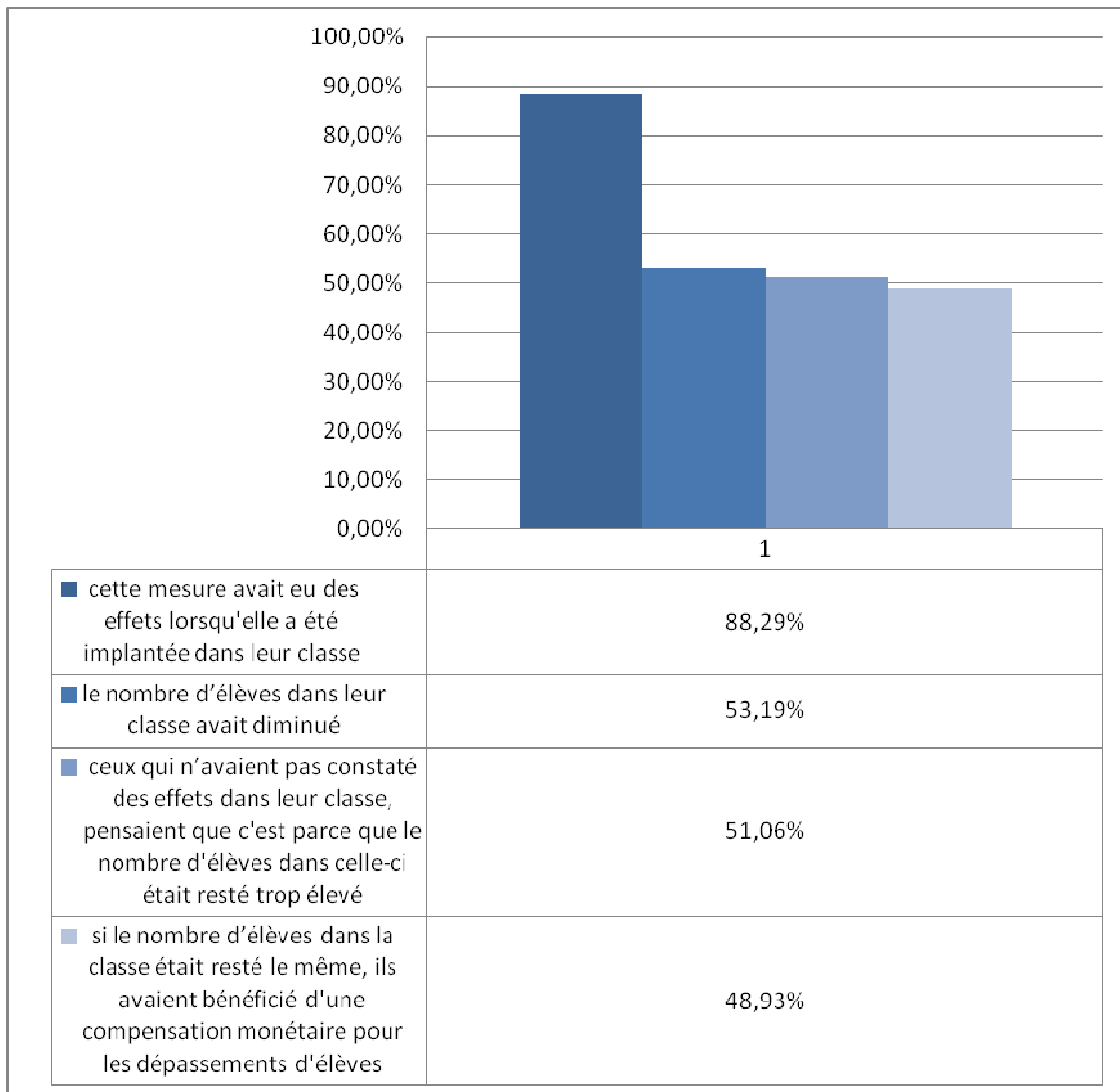
**Tableau 19 – La perception globale de la DNE d’après les répondants**

La DNE :

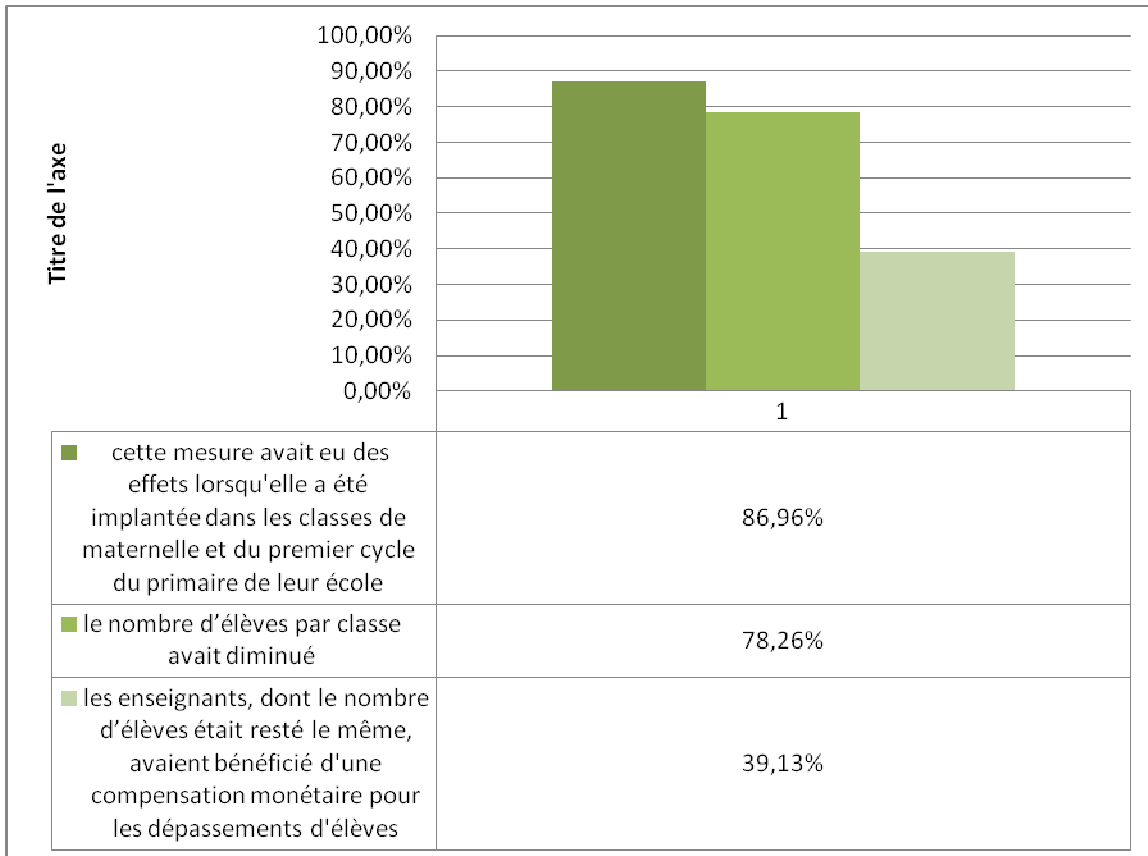




**Tableau 20 – Les retombées de la DNE dans les classes de son école d’après le personnel enseignant (n=94) aux questions fermées (Q2 à 5) et à l’entrevue semi-dirigée**



**Tableau 21 – Les retombées de la DNE dans les classes de son école d’après le personnel non enseignant (n=23) : questions fermées (Q2, 3 et 5) et à l’entrevue semi-dirigée**



**ANNEXE VIII  
RÉPONSES OUVERTES DU QUESTIONNAIRE ET DE L'ENTREVUE SEMI-  
DIRIGÉE**

**Tableau 22 – Les thèmes élaborés par « thématization émergente »**

| <b>Thème (th) des concepts principaux (cp)</b> | <b>Occurrence simple</b> | <b>Mot-clé</b>   |
|--|--------------------------|--|
| th-cp-pratique                                 | 317                      | aperçu, constat, constater, essentiel ***équipe composée de prof d'expérience / expérience, évidence, évident, expérience, ***année d'expérience / expérience, ***expérience de science / expérience, expérimenter, mesure expérimentée, observation, observer, ***observer...avantage / observer, ***observer...façon / observer, pratique réelle, remarquer, ressentir, sentir, ***ressentir...investissement / sentir, viable, vie de la classe, vivre, voir.   |
| th-dné-impact-positif                          | 308                      | baisse d'effectif, DNÉ améliore l'efficacité des enseignants, force, fort, fortement, impact fort de la dné, meilleur encadrement individuel, meilleur encadrement observé, meilleur suivi de la classe, meilleur suivi individuel, meilleure apprentissage chez les élèves, meilleure atmosphère, meilleure efficacité chez les enseignant, meilleure gestion, meilleure gestion spatiale de la classe, meilleure gestion spatiale de l'école, meilleure intégration des élèves en difficulté, meilleure répartition, meilleures conditions d'enseignement, meilleures relations avec les élèves, meilleures relations collègues, meilleures relations parents, moins d'agression, moins de violence, non application observée de la DNÉ, plus de disponibilité, plus de temps pour l'enseignement, plus d'espace, ***différence notable. |
| th-dné-importance                              | 220                      | amélioration des pratiques, conséquent, considérable, implication importante, importance, important, participation des élèves, plus de temps, plus de temps pour l'apprentissage, présence des élèves, remarquable, sentiment positif, sentiments favorables.  |

| Thème (th) des concepts principaux (cp) | Occurrence simple | Mot-clé   |
|---|-------------------|---|
| th-ratio                                | 202               | absence de dépassement, diminution des élèves, diminution du nombre d'élèves, nombre, petite classe, ratio, réduction des élèves par classe, réduction du nombre d'élèves.  |
| th-dné-difficulté-application           | 178               | baisse de population, dépeuplement, difficultés dans l'application, difficultés logistiques, effectif insuffisant, épuisement professionnel, manque de cohérence dans l'application, manque de collaboration entre membres de l'équipe école, manque de concertation, manque de condition, manque de personnel, manque d'effectif, multi, multi-âges, multi-niveau, multi-programme, non implication, petite école, préjugés. |
| th-dné-pratique                         | 139               | efficacité, enseignement, enseigner, équipe-école, pratique, pratiquement, pratiquer, profession, travail, travail d'équipe.  |
| th-besoins-particuliers                 | 124               | adaptation, adaptation scolaire, adapter, anxiété, autisme, autiste, besoin particulier, besoins particuliers, cas particuliers, classe spéciale, difficulté d'apprentissage, difficultés d'apprentissage, EHDAA, handicap, insécurité, intégration, intégré, jumelage, jumelé, jumeler, peine, retard du développement, retard scolaire, souffrance, TA.   |
| th-dné-gestion                          | 112               | autonomie, comportement, comportement correct, disciplinaire, discipline, discipliner, élève autonome, gestion de classe, groupe homogène, plus de temps consacré aux élèves, ponctualité, ***besoins particuliers, ***intégration TIC.   |
| th-dné-communication                    | 97                | agenda, avis, bulletin d'étape, collaboration, ***belle collaboration / collaboration, ***Project Oriented collaboration / collaboration, communication, communication parent-enseignant, communiqué, communiquer, conseil d'établissement, coopération, feed back, relation école-famille, relation parent-enseignant, rencontre Parent-Enfant, rétroaction.   |

| Thème (th) des concepts principaux (cp) | Occurrence simple | Mot-clé  |
|---|-------------------|--|
| th-cp-theorique                         | 92                | anticipation, conviction, croire, croyance, croyance en la DNÉ, espérer, opinion, projection, rêve, rêver, souhait, souhaitable, souhaiter, ***souhaiter faciliter / souhaiter, théorie, théoriquement.  |
| th-dépassement                          | 88                | changement cycle, compensation salariale, déborder, dépassement, ***rester...dépassement / dépassement, dépassement de nombre, dépassement du nombre d'élèves, dépasser, éviter...débordement, excéder...nombre, maximum, nombre d'élève, nombre des élèves, obtention de d'une compensation due au dépassement, ***dépeuplement, ***petite école, ***faible population, ***baisse de la clientèle scolaire, ***diminution du nombre d'élèves. |
| th-dné-évaluation                       | 73                | évaluation, ***tâche d'évaluation / évaluation, test, valeur, évaluer, performance, succès, performant, réussite, réussir, compétences, compétence, ***développement des compétences / compétence, capacité, compétent, capable.   |
| th-dné-ressources                       | 73                | aide pédagogique, amélioration des ressources, atout, conseil, conseiller, demande, direction, encadrement pédagogique, encadrement scolaire, intervenants externes, professionnels non enseignants, ressource, soutien familial, soutien pédagogique.   |
| th-aucun-changement                     | 72                | aucun changement, aucun effet, aucun impact, aucun impact observé, aucune amélioration, aucune évocation, aucune répercussion, pas de changement, pas d'effet, pas d'effet significatif, rien.   |

| Thème (th) des concepts principaux (cp) | Occurrence simple | Mot-clé  |
|---|-------------------|--|
| th-dné-implantation                     | 69                | administration scolaire, changement institutionnel, ensemble / scolaire, équipe, financement, implantation, ***année d'implantation / implantation, implanté, implanter, intégration à l'école, manque de financement, milieu scolaire, organisation de l'école, préscolaire, ***conscience au préscolaire / préscolaire, ***conseiller au préscolaire / préscolaire, ***rentrée au préscolaire / préscolaire, projet de l'école, scolaire, ***baisse de clientèle scolaire / scolaire, ***classe en adaptation scolaire / scolaire, ***demande scolaire nouvelle / scolaire, ***entrée scolaire / scolaire, ***garderie scolaire / scolaire, ***intervenant scolaire / scolaire, ***manuel scolaire / scolaire, ***notion scolaire / scolaire, ***rendement scolaire / scolaire, ***résultat scolaire / scolaire, ***réussite scolaire / scolaire, scolarisation, scolarité, structure, système québécois / système, vie de l'école, vie de l'écolier, ***soutien administratif, ***année scolaire. |
| th-dné-appliquée                        | 64                | application de la diminution, application observée de la DNÉ, ensemble de l'établissement, ensemble des cycles, ensemble des niveaux, facteurs administratifs, institution, mesure de DNÉ, mesure de DNÉ, mesure DNé, mesure DNÉ, mise en place de la mesure, niveau unique, qualité de service, ***incomplet.   |
| th-facteur-défavorisation               | 48                | abandon scolaire, décrochage, défavorisation, échec scolaire, enfants défavorisés, facteurs de défavorisation, facteurs socioculturels, facteurs socioéconomiques, génération, IMSE, mauvaises conditions, milieu défavorisé, multifacteurs, pauvre, population défavorisée, régions dépeuplées, sentiment critique vis-à-vis la DNÉ.  |

| Thème (th) des concepts principaux (cp) | Occurrence simple | Mot-clé   |
|---|-------------------|---|
| th-impact-réussite-scolaire             | 46                | approche individualisée, dné contribue à la réussite scolaire, effets de la DNÉ sur la réussite scolaire des élèves, effets de la DNÉ sur le cheminement individualisé des élèves, efficacité dans l'apprentissage, efficacité générale observée due à la DNÉ, encadrement élève, encadrement enseignant, impact de la DNé, impact de la DNÉ sur la réussite scolaire des élèves, impact favorable sur la réussite scolaire, impact sur la réussite, résultat scolaire, réussite des élèves, réussite scolaire. |
| th-dné-difficulté-de-comportement       | 43                | absences non motivées, absent, absentéisme, comportements difficiles, contraintes administratives, décrochage scolaire, demande de besoins, difficulté comportementale, difficulté de comportement, interaction désastreuse entre élèves, problème de comportement, problèmes de socialisation, problèmes d'interaction, TC, TED, THDAA, trouble de comportement.   |
| th-impact-moyen                         | 36                | augmentation des ressources mitigée, impact mitigé, impact moyen, impression nuancée, moitié, moyen, moyenne.   |
| th-impact-faible                        | 34                | besoin d'aide, changement insuffisant, changements difficiles, contraintes des conditions, contraintes mesure de DNÉ, incohérence, peu de changement observé.   |
| th-dné-savoirs                          | 31                | connaissance, ***connaissance des élèves / connaissance, ***connaissance des besoins / connaissance, notion, connaître, savoir-être, savoir-faire, acquisition des compétences, acquisition des savoirs, développement des compétences, meilleur apprentissage, ***connaître mieux les élèves, ***connaissance des besoins.   |

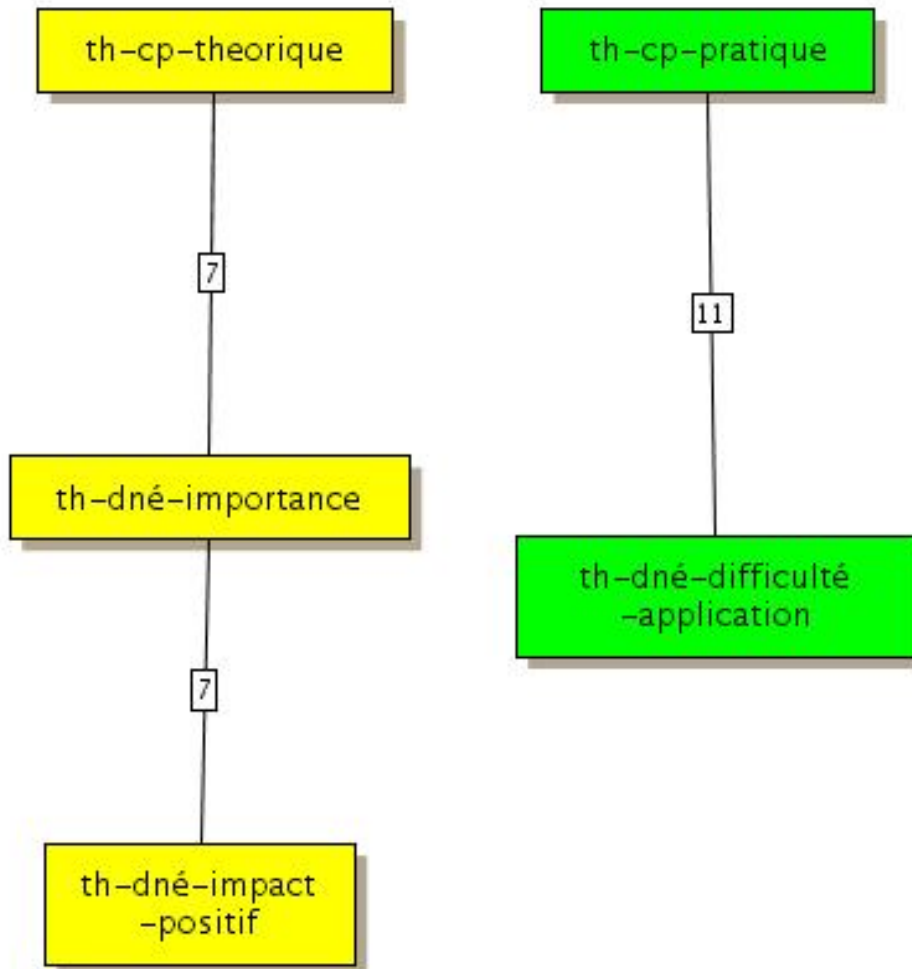
| <b>Thème (th) des concepts principaux (cp)</b> | <b>Occurrence simple</b> | <b>Mot-clé</b>  |
|--|--------------------------|---|
| th-impact-négatif                              | 27                       | couteux, désastre, détérioration du contexte, dispendieux, effet négatif, impact négatif, néfaste, plus de problème, problème, régression, sentiment défavorable, trouble d'apprentissage, ***moins-de-probème. |
| th-approche-combinée                           | 24                       | approche combinée, approche complémentaire, approche mixte, approche multidimensionnelle, changement de pratique, différenciation, personnalisation, programme complémentaire, SIAA.                            |
| th-dné-programme                               | 15                       | niveau pédagogique, planification, programme, soutien administratif, soutien financier, soutien logistique, soutien scolaire.   |
| th-dné-critique                                | 10                       | avoir des doutes, critique, critiquer, remettre en question, se questionner, utopie.  |



**Tableau 23 – Répartition des thèmes des réponses ouvertes du questionnaire et de l’entrevue semi-dirigée (tous les participants) par occurrence simple dans le texte**

| <b>Thèmes</b>                         | <b>%</b> | <b>n/450</b> |
|---------------------------------------|----------|--------------|
| 1. th-ratio                           | 20.22%   | 91/450       |
| 2. th-dépassement                     | 16.89%   | 76/450       |
| 3. th-dné-pratique                    | 14.44%   | 65/450       |
| 4. th-dné-importance                  | 14.44%   | 65/450       |
| 5. th-besoins-particuliers            | 13.33%   | 60/450       |
| 6. th-dné-implantation                | 10.89%   | 49/450       |
| 7. th-dné-évaluation                  | 9.56%    | 43/450       |
| 8. th-dné-gestion                     | 8.67%    | 39/450       |
| 9. th-dné-communication               | 8.44%    | 38/450       |
| 10. th-dné-impact-positif             | 7.11%    | 32/450       |
| 11. th-aucun-changement               | 5.78%    | 26/450       |
| 12. th-dné-savoirs                    | 5.78%    | 26/450       |
| 13. th-dné-ressources                 | 5.56%    | 25/450       |
| 14. th-impact-négatif                 | 5.33%    | 24/450       |
| 15. th-dné-difficulté-application     | 5.11%    | 23/450       |
| 16. th-impact-réussite-scolaire       | 4.67%    | 21/450       |
| 17. th-dné-appliquée                  | 4.22%    | 19/450       |
| 18. th-facteur-défavorisation         | 4.00%    | 18/450       |
| 19. th-impact-moyen                   | 3.56%    | 16/450       |
| 20. th-dné-difficulté-de-comportement | 3.33%    | 15/450       |
| 21. th-impact-faible                  | 2.22%    | 10/450       |
| 22. th-dné-programme                  | 1.78%    | 8/450        |

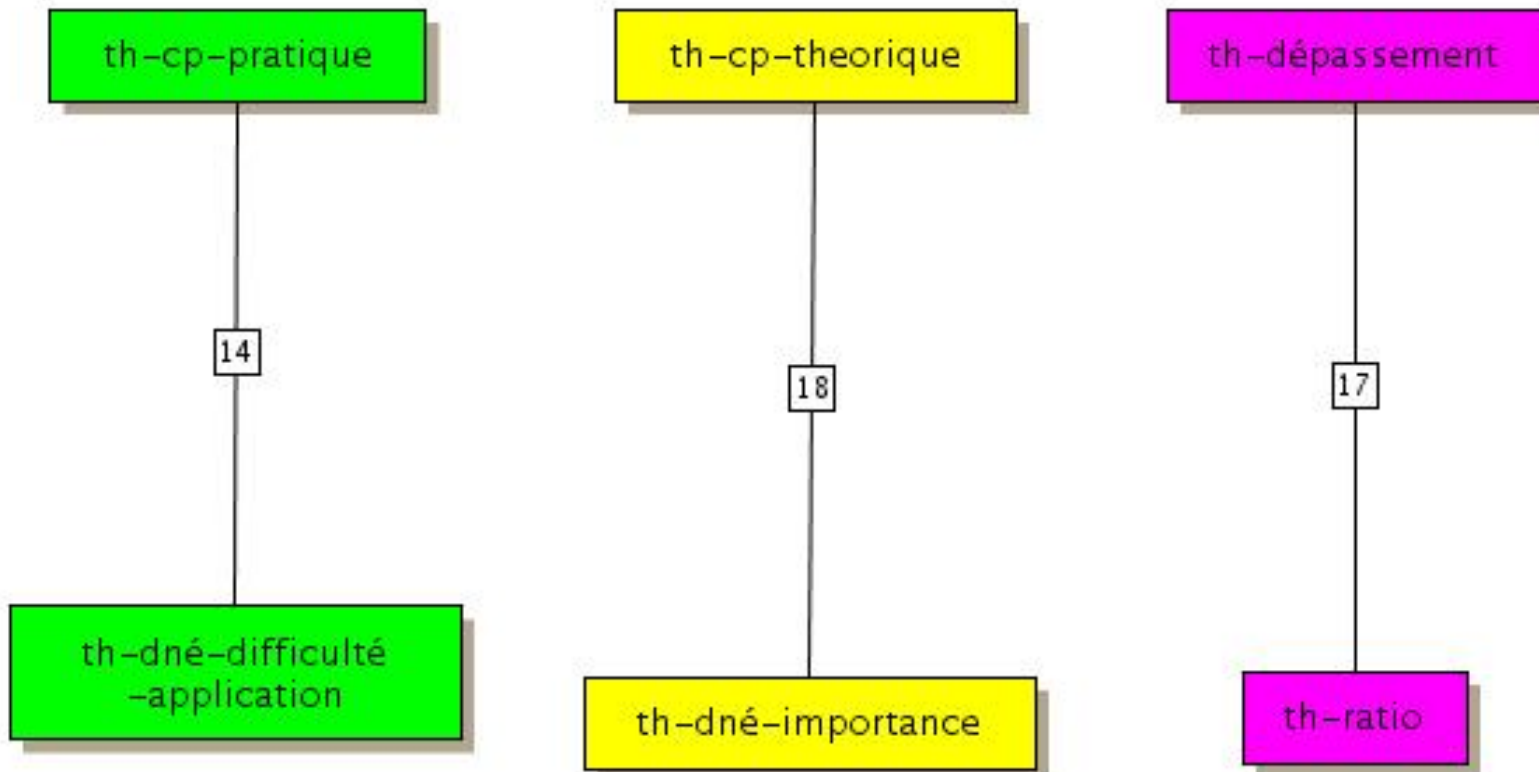
Figure 16 – Analyse textuelle par occurrence avancée des réponses ouvertes du questionnaire et de l’entrevue semi-dirigée (tous les participants)



**Légende**

- th=thème ; cp=concept principal
- Les nombres dans les cases représentent le poids relatif de chaque réseau.
- Le choix des couleurs est arbitraire et vise seulement à mettre en évidence les

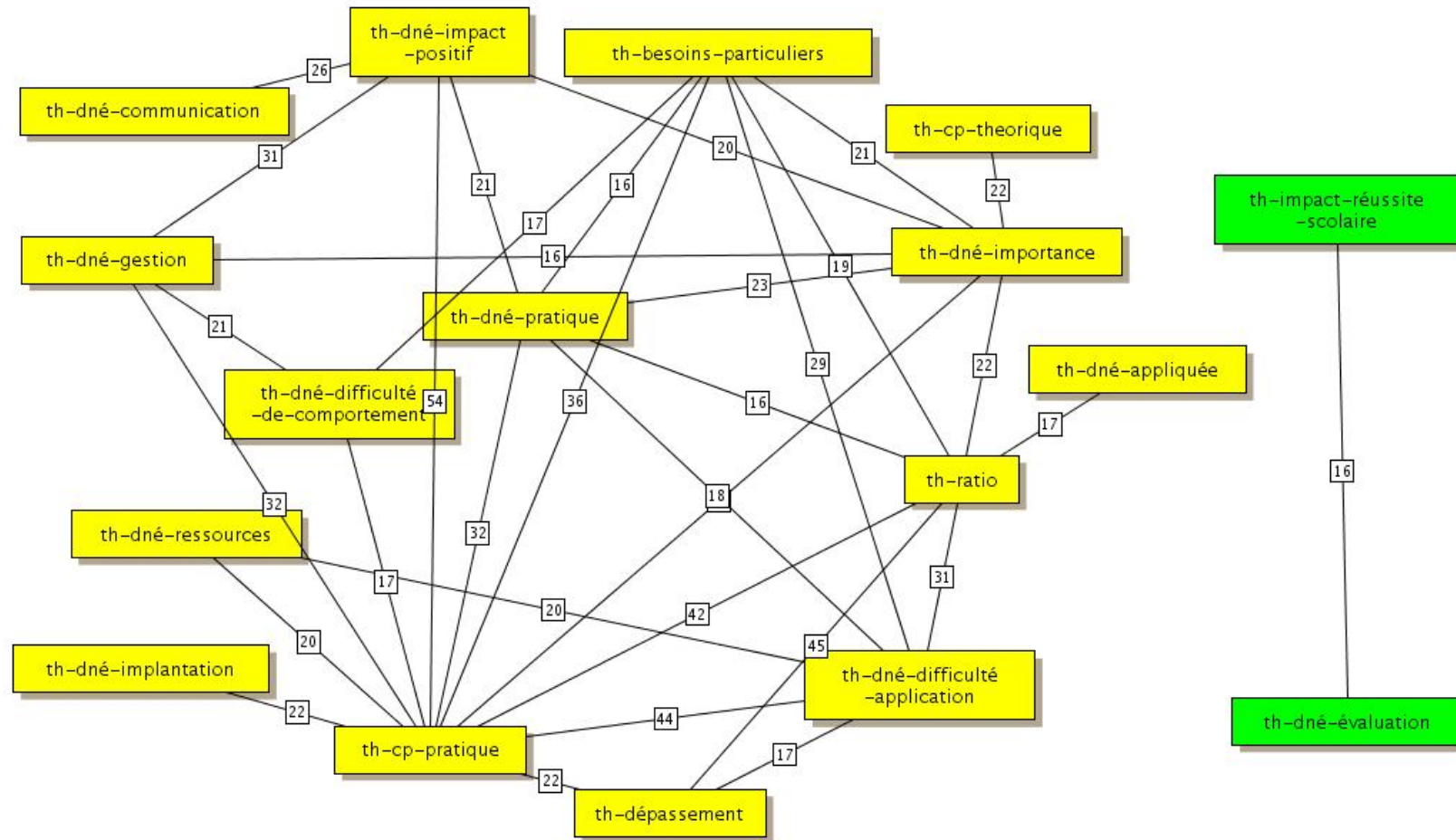
Figure 17 – Analyse textuelle par occurrence avancée des réponses ouvertes du questionnaire (tous les participants)



**Légende**

- th=thème ; cp=concept principal
- Les nombres dans les cases représentent le poids relatif de chaque réseau.
- Le choix des couleurs est arbitraire et vise seulement à mettre en évidence les

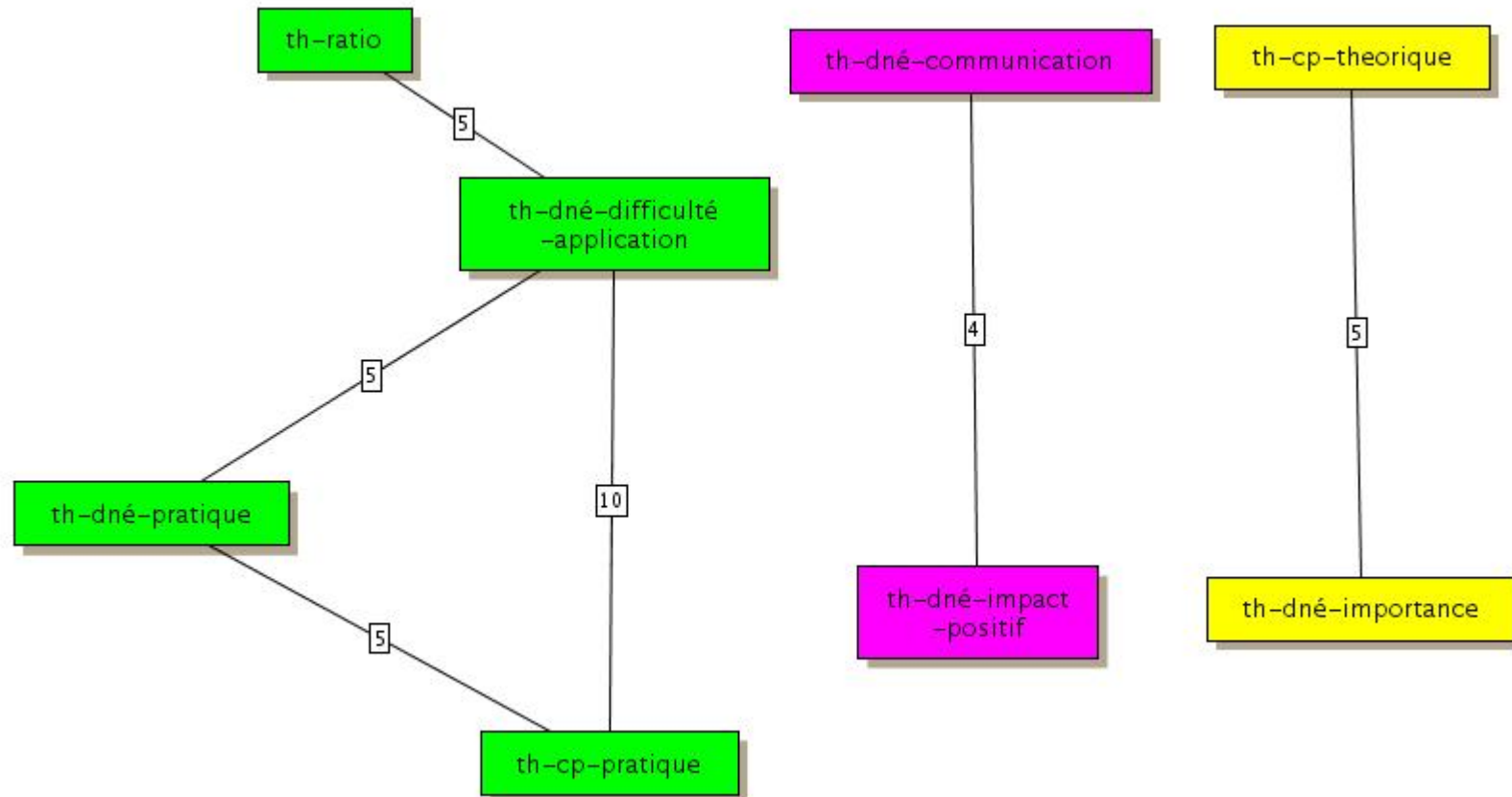
**Figure 18 – Analyse textuelle par occurrence avancée des réponses ouvertes de l’entrevue semi-dirigée (enseignants et non-enseignants)**



**Légende**

- th=thème ; cp=concept principal
- Les nombres dans les cases représentent le poids relatif de chaque réseau.
- Le choix des couleurs est arbitraire et vise seulement à mettre en évidence les

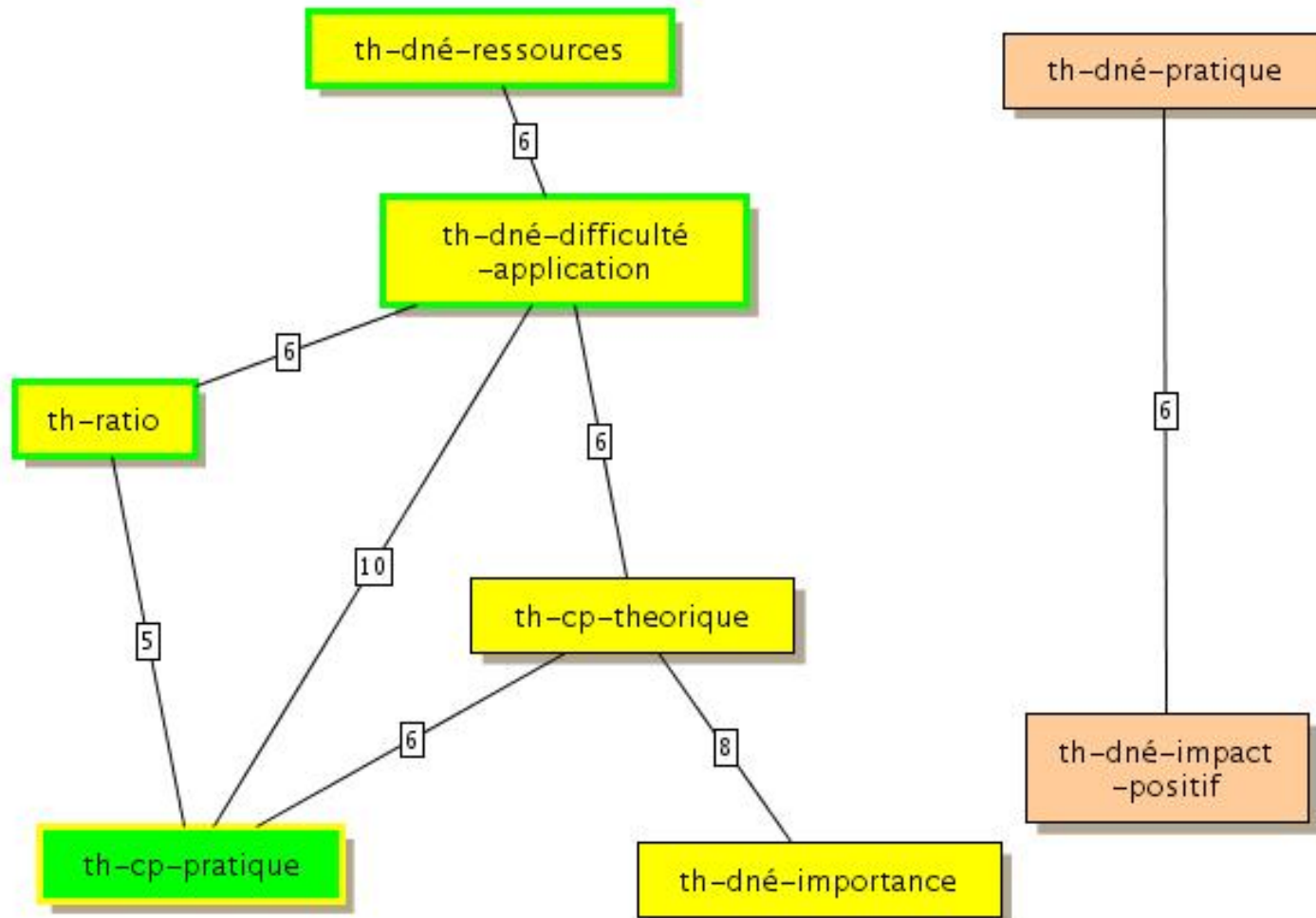
Figure 19 – Analyse textuelle par occurrence avancée des réponses ouvertes du questionnaire et de l’entrevue semi-dirigée (enseignants)



**Légende**

- th=thème ; cp=concept principal
- Les nombres dans les cases représentent le poids relatif de chaque réseau.
- Le choix des couleurs est arbitraire et vise seulement à mettre en évidence les

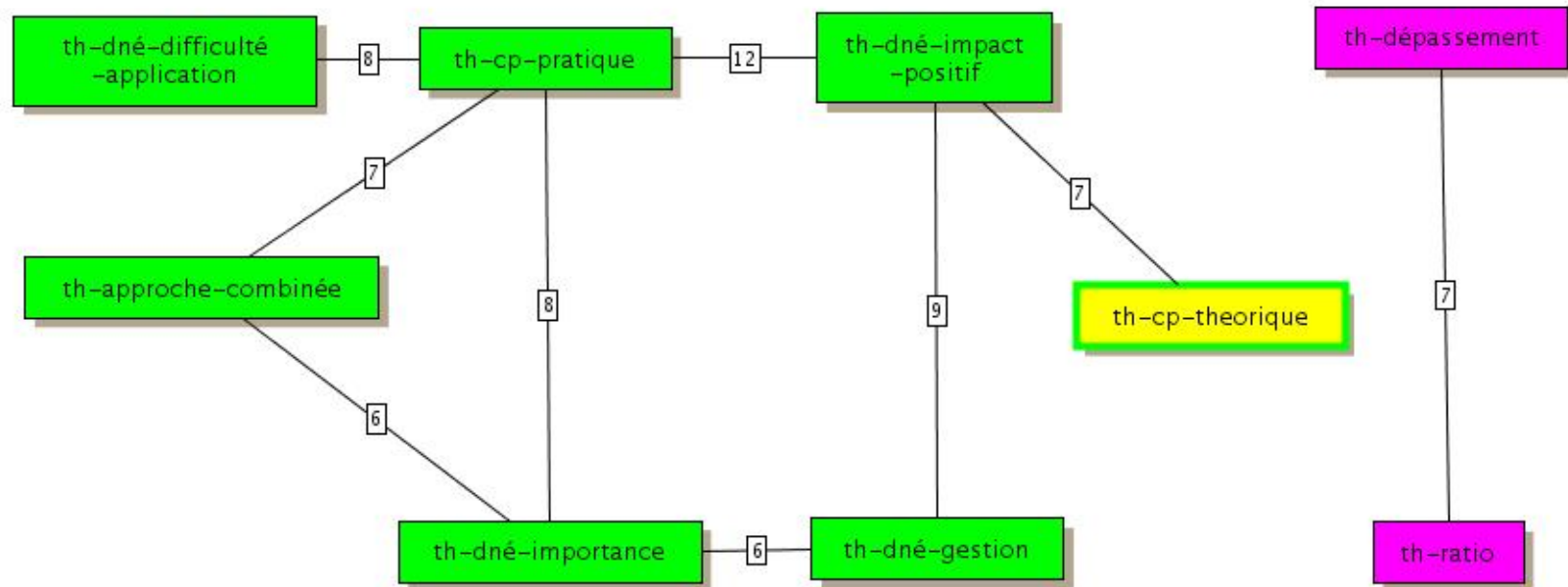
Figure 20 – Analyse textuelle par occurrence avancée des réponses ouvertes du questionnaire (enseignants)



**Légende**  
- th=thème ; cp=concept principal  
- Les nombres dans les cases représentent le poids relatif de chaque réseau.  
- Le choix des couleurs est arbitraire et vise seulement à mettre en évidence les



Figure 22 – Analyse textuelle par occurrence avancée des réponses ouvertes du questionnaire et de l’entrevue semi-dirigée (non-enseignants)

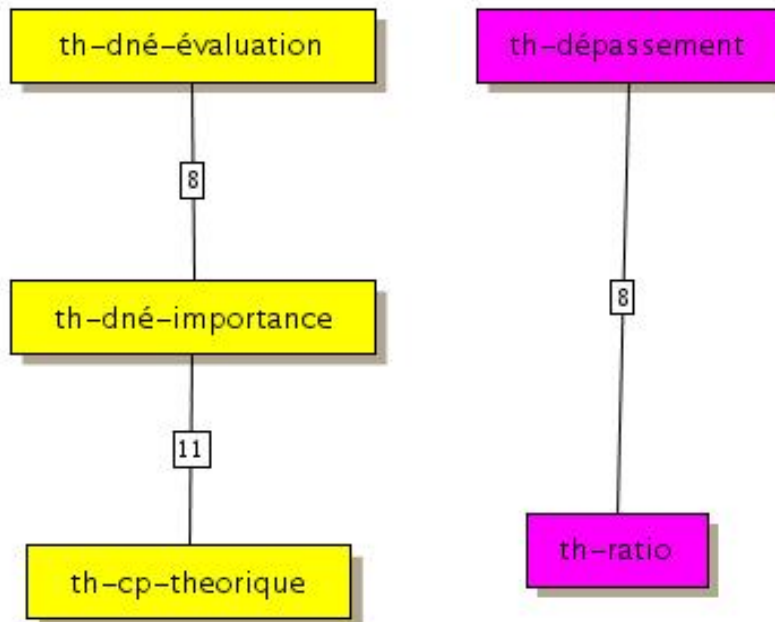


**Légende**

- th=thème ; cp=concept principal
- Les nombres dans les cases représentent le poids relatif de chaque réseau.
- Le choix des couleurs est arbitraire et vise seulement à mettre en évidence les



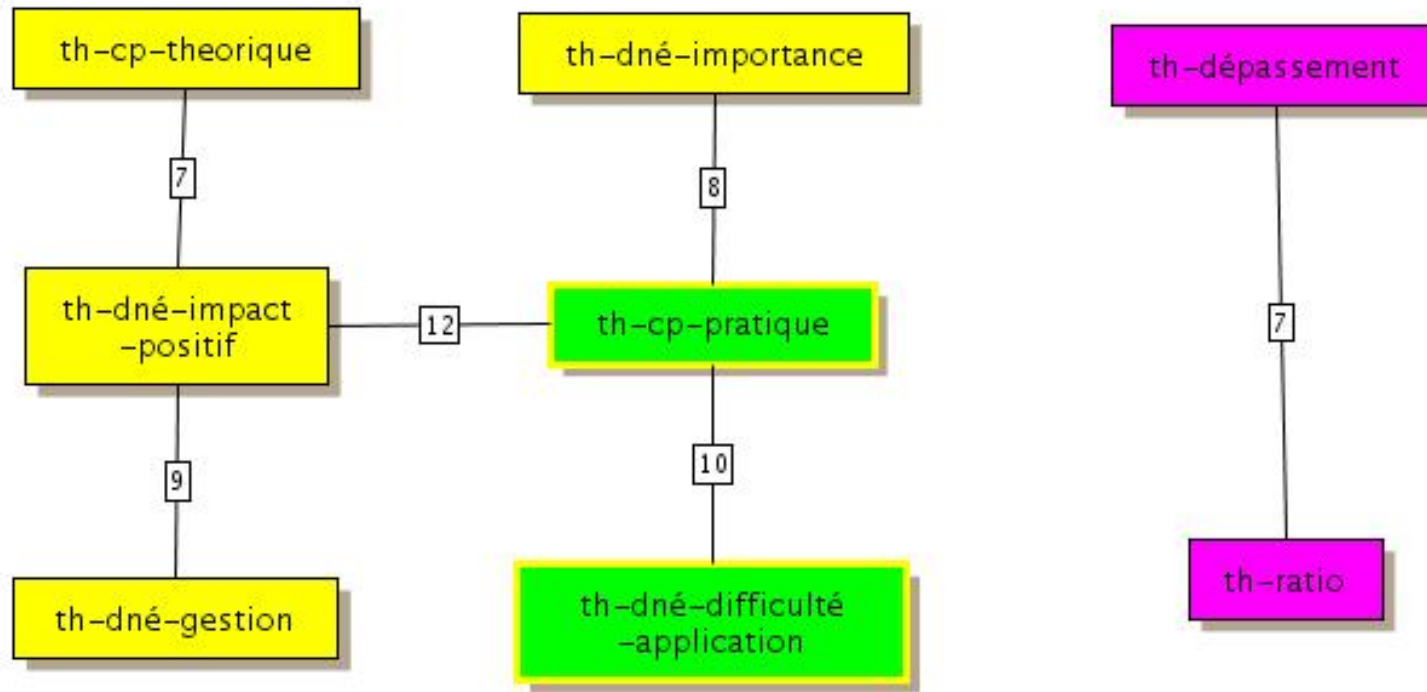
Figure 23 – Analyse textuelle par occurrence avancée des réponses ouvertes du questionnaire (non-enseignants)



**Légende**

- th=thème ; cp=concept principal
- Les nombres dans les cases représentent le poids relatif de chaque réseau.
- Le choix des couleurs est arbitraire et vise seulement à mettre en évidence les

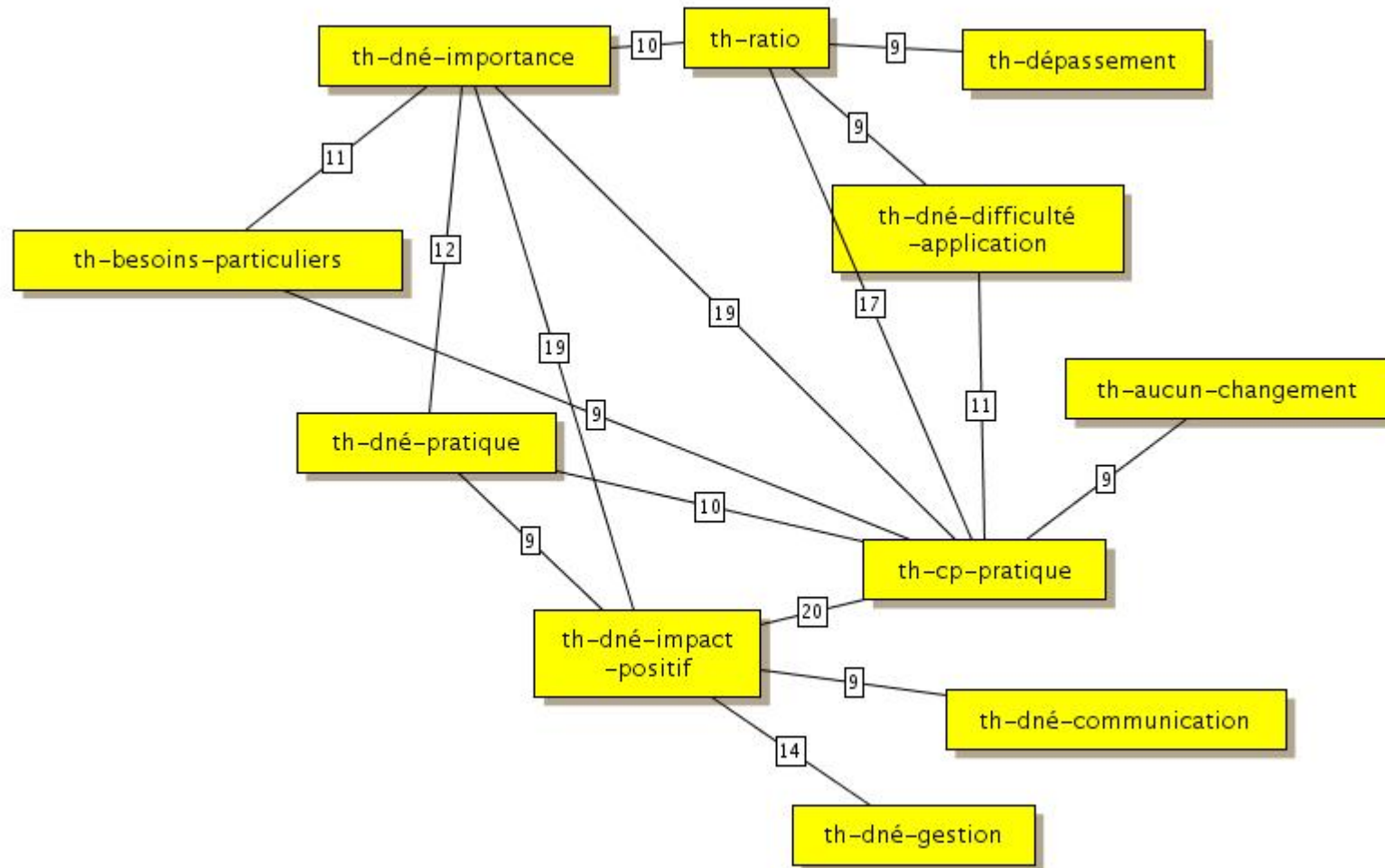
Figure 24 – Analyse textuelle par occurrence avancée des réponses ouvertes de l’entrevue semi-dirigée (non-enseignants)



**Légende**

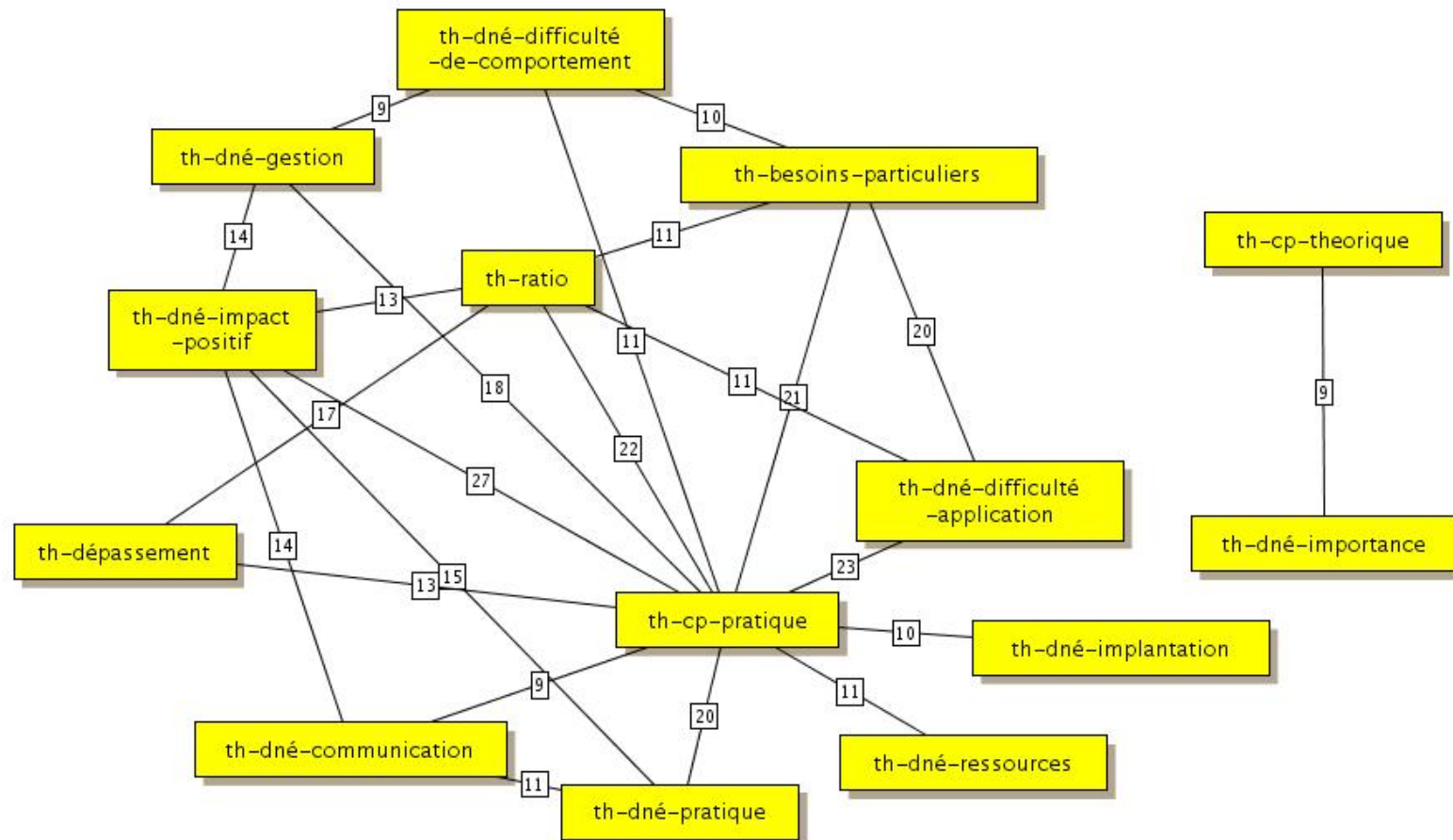
- th=thème ; cp=concept principal
- Les nombres dans les cases représentent le poids relatif de chaque réseau.
- Le choix des couleurs est arbitraire et vise seulement à mettre en évidence les

**Figure 25 – Analyse textuelle par occurrence avancée des réponses ouvertes de l’entrevue semi-dirigée (enseignants ayant entre 11 et 20 ans d’expérience)**



**Légende**  
 - th=thème ; cp=concept principal  
 - Les nombres dans les cases représentent le poids relatif de chaque réseau.  
 - Le choix des couleurs est arbitraire et vise seulement à mettre en évidence les

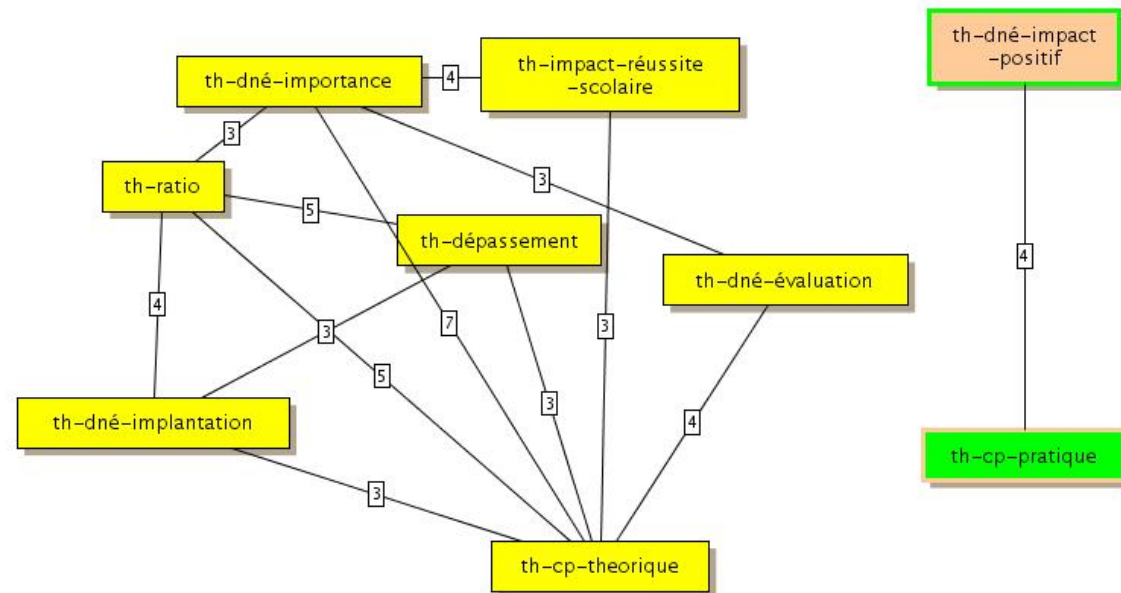
**Figure 26 – Analyse textuelle par occurrence avancée des réponses ouvertes de l’entrevue semi-dirigée (enseignants ayant plus de 20 ans d’expérience)**



**Légende**

- th=thème ; cp=concept principal
- Les nombres dans les cases représentent le poids relatif de chaque réseau.
- Le choix des couleurs est arbitraire et vise seulement à mettre en évidence les

**Figure 27 – Analyse textuelle par occurrence avancée des réponses ouvertes du questionnaire (parents)**



**Légende**

- th=thème ; cp=concept principal
- Les nombres dans les cases représentent le poids relatif de chaque réseau.
- Le choix des couleurs est arbitraire et vise seulement à mettre en évidence les

## ANNEXE IX QUELQUES PERCEPTIONS DES ACTEURS DE LA DNÉ

En nous référant au contenu des textes de quelques réponses, nous constatons que les participants confirment les représentations graphiques de l'analyse textuelle par « thématization émergente » (cf. *Tableau 21 et figures 9 à 20, Annexe VIII*).

Concernant les impacts sur la relation parent-enseignant, une mère écrit : « *J'ai été plus que satisfaite de l'année scolaire de ma fille en maternelle dans une classe de 13 élèves; j'ai communiqué sur une base régulière avec l'enseignante et j'ai toujours eu une réponse immédiatement. Je sais que l'enseignante avait le temps pour mon enfant.* » (form-001).

Ceci indique que le succès de la mesure dépend d'un ratio, situé d'ailleurs en deçà du ratio normal. Une enseignante avance en ce sens l'affirmation suivante : « *Le ratio professeur/élèves révisé est une mesure intéressante pour favoriser la réussite de tous les élèves. J'ai la chance cette année de travailler avec un petit groupe de 14 élèves en 1<sup>re</sup> année et je me sens efficace dans mon travail car je peux accorder le temps nécessaire pour un apprentissage solide à chaque enfant.* » (form-120). Cependant, elle nuance son propos en indiquant que « [...] le jumelage des niveaux en classe multi-âges au 1<sup>er</sup> cycle est, à mon avis, insensé !!! Nous sommes alors en mode survie et les difficultés s'installent lourdement chez les enfants à risque! ».

Selon les répondants, l'intégration d'élèves ayant des besoins particuliers pose aussi un problème lors de l'implantation de la mesure. Les effets positifs de celle-ci seraient annihilés par des facteurs affectant l'homogénéité du groupe d'élèves (groupe multi-âge, élèves en difficulté) et aussi par manque de ressources spécialisées. Un directeur affirme qu'il « [...] considère que la diminution du nombre d'élèves par classe augmente la qualité de l'enseignement et des relations avec les élèves. Avec moins de stress et plus de temps pour chaque élève, le sentiment d'efficacité est plus élevé chez les enseignantes et, par conséquent, toute l'école s'en porte mieux! » (form-083). Une directrice souligne que bien que la diminution du nombre d'élèves par classe contribue à la réussite des élèves, cette

mesure ne peut donner les résultats escomptés à elle seule : « *Je crois davantage aux compétences professionnelles des enseignants qui font la vraie différence sur la réussite des élèves.* ». Une enseignante ajoute que l'« *intégration d'élèves TED, dysphasiques, sans service ou presque; en dépassement du ratio de la convention (21 au lieu de 20) qui n'est pas toujours respecté* » (form-426).

Plusieurs enseignants et non-enseignants, tant au niveau des réponses ouvertes du questionnaire que de l'entrevue, considèrent la DNE comme une mesure efficace à condition d'être intégrée à d'autres mesures. Une autre enseignante affirme que « *les résultats sont directement liés au support et à l'accompagnement que chaque élève doit obtenir* » (form-424). Une professionnelle admet qu'« *il est difficile de constater les effets bénéfiques de cette mesure puisque celle-ci devrait être accompagnée d'autres mesures* » (form-852).

Nous constatons que ces témoignages portent principalement sur les retombées directes parce qu'ils s'inscrivent majoritairement dans des préoccupations d'ordre pédagogique et relationnel. Les répondants semblent affirmer que la DNE ne peut être efficace en termes de réussite scolaire qu'en l'associant à d'autres mesures de soutien aux élèves, particulièrement aux élèves ayant des besoins particuliers intégrés dans les classes ordinaires.