

THÉORIE EN LIEN AVEC LA
CLASSE MULTINIVEAU

Classes multi-niveaux

Qu'est-ce qu'une classe multi-niveau?

Une classe multi-niveau est le regroupement d'élèves de plusieurs niveaux d'âges (Ex : PS-MS-GS-CP), dans une même classe avec le même enseignant.

D'un point de vue pédagogique

Cette structure favorise la continuité pédagogique pendant la durée d'un cycle et permet des interactions fructueuses entre des groupes hétérogènes. Cette continuité pédagogique permet une meilleure connaissance réciproque entre élèves et enseignant.

Pour les apprentissages

La classe multi-niveau crée une dynamique de diversification des apprentissages.

- a) l'auto-apprentissage : l'hétérogénéité de l'enseignant oblige à des moments d'autonomie, où l'enfant sera seul face à sa recherche. Il est seul, mais pas abandonné.
- b) l'inter-apprentissage : la différence de niveaux permet l'apprentissage entre pairs. Tout simplement, l'entraide entre enfants, voire l'imitation. Et aussi le parrainage, le tutorat...
- c) le rétro-apprentissage : bénéfice que retire celui qui sait en expliquant à celui qui ne sait pas. (On apprend en tentant d'expliquer).

La classe multi-niveau permet en début d'année un démarrage beaucoup plus rapide, puisque les 2/3 des enfants et l'enseignant se connaissent déjà. L'enseignant connaît déjà, dès la rentrée, le niveau, les compétences et les comportements d'une bonne partie de sa classe. Ce qui raccourcit d'autant les évaluations de départ et permet donc une entrée plus rapide dans les apprentissages.

Le travail y est individualisé ou en petits groupes.

Des outils sont mis en place favorisant l'autonomie, le réinvestissement des notions étudiées.

Les élèves ne sont plus obligés de choisir leurs copains parmi ceux nés la même année qu'eux. Il y a suppression d'une grande partie des rivalités scolaires entre élèves (compétition).

Il y a coopération entre élèves. Les enfants sont éduqués à la différence : les grandes apprennent à respecter et à tolérer les plus jeunes, les jeunes profitent de l'expérience des anciens, ils travaillent et jouent ensemble... Le fait que les plus grands reformulent et expliquent aux plus petits les aide eux aussi à mieux maîtriser les savoirs.

La dynamisation du groupe : un grand est souvent piqué au vif lorsque la réponse est donnée par un plus jeune. Les plus jeunes sont souvent impatients d'accéder au savoir des grands.

En fin de scolarité primaire, les élèves issus de classes multi-niveaux se montrent particulièrement autonomes.

Les élèves en difficultés peuvent réviser les notions qui leur posent des difficultés sans ralentir le reste de la classe.

Les élèves les plus forts avancent sans limite supérieure. Ils ont la possibilité d'acquérir certaines compétences plus tôt que prévu (par l'enseignant).

Les élèves des premiers niveaux sont déjà mis en présence (même si on ne leur demande pas explicitement de travailler dessus) de notions qu'ils devront acquérir plus tard.

Les élèves des derniers niveaux bénéficient plus ou moins indirectement des aides et travaux réalisés par les plus jeunes (consolidation des acquis).



The Literacy and Numeracy Secretariat
Le Secrétariat de la littératie et de la numératie

Faire la différence ... De la recherche à la pratique

Une série de monographies sur la mise en pratique de la recherche produite en collaboration par le Secrétariat de la littératie et de la numératie et l'Ontario Association of Deans of Education.

Comment le personnel enseignant peut-il optimiser l'apprentissage en classes à années multiples?

Research Tells Us

- La recherche indique que les élèves en classes à années multiples réussissent aussi bien que ceux des classes à un niveau.
- Dans l'ensemble, les activités d'entraide et de coopération rapportent de nombreux bénéfices aux élèves des classes à années multiples.
- Les stratégies spécifiques au groupe-classe telles que l'enseignement explicite, l'apprentissage coopératif et l'intégration des matières améliorent l'apprentissage dans les classes à années multiples.

DIANE LATAILLE-DÉMORÉ est professeure agrégée à l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne. Elle se spécialise en intervention pédagogique et en microenseignement. Depuis 2000, elle mène des recherches sur les classes à années multiples et participe aux initiatives du Ministère de l'Éducation en lien avec cette question.

Monographie n° 9

Enseigner dans une classe à années multiples

par Diane Lataille-Démoré, Ph. D.

Écoles des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne

La question

Les classes à années multiples (CAM)¹, c'est-à-dire les classes regroupant des élèves provenant de deux niveaux consécutifs ou plus dans un même lieu et avec un seul et même enseignant, constituent un phénomène étendu à l'échelle du globe². En Ontario, environ 21% des classes figurent dans cette catégorie³. L'on trouve généralement ce type de classe à l'intérieur de systèmes scolaires axés sur un programme sectionné en objectifs par niveau. De ce fait, la CAM se distingue du modèle multiâges, prôné dans certains milieux américains et australiens, et qui se veut axé sur le développement individuel⁴. Il faut se rappeler que la division en groupes-niveaux selon l'âge est un phénomène plutôt récent, qui date de la révolution industrielle⁵.

La recherche sur l'impact des CAM sur le rendement scolaire et le développement psychosocial est abondante⁶⁻⁸. Une deuxième question, d'ordre plus pratique, est **comment optimiser l'apprentissage en CAM?**⁶⁻¹² Or, peu de recherches ont porté sur le fonctionnement de ces classes ou sur l'incidence de facteurs tels que le niveau, l'âge des élèves, l'écart accru entre eux, l'équilibre numérique des niveaux ou les perceptions des élèves^{7,11,13}. Parmi celles qui existent, on note une convergence des points de vue quant aux pratiques jugées idéales, quoiqu'on soit encore loin d'avoir un corpus de données professionnelles testées, comprises et mises en pratique^{6,7,10}. Enfin, la recherche visant l'évaluation de l'impact de certaines pratiques est encore plus rare².

Les résultats de la recherche

La recherche indique que les élèves de CAM réussissent aussi bien que ceux des classes à un niveau. Certains chercheurs croient que ces résultats positifs sont dus au fait que, la plupart du temps, ce sont des enseignants et des élèves performants qui sont choisis pour ces classes et que si ce n'était pas le cas, les résultats seraient inférieurs^{14,15}. D'autres estiment plutôt que, de par la diversité de leur composition, les CAM permettraient des résultats encore meilleurs si on y pratiquait une pédagogie qui mettrait à profit cette diversité^{6,7}.

Certains chercheurs ont constaté que l'enseignement se fait souvent en alternance, c'est-à-dire à un groupe-niveau alors que l'autre groupe-niveau fait du travail au siège. Or, ce fonctionnement s'avère problématique à deux égards^{7,14}. D'abord, parce que l'enseignement qui s'y fait est plutôt sommaire dans un souci de procéder rapidement, faisant en sorte que le travail au siège qui s'ensuit est souvent inefficace puisque certains élèves n'ont pas compris la tâche ou ne sont pas motivés à la réaliser. Puis, parce que l'enseignement en alternance isole les élèves des niveaux

Stratégies clés

- L'enseignement explicite assure par la pratique et le suivi, le développement des compétences essentielles à l'apprentissage.
- L'apprentissage coopératif contribue au développement de la classe en tant que communauté d'apprentissage où les élèves assument collectivement la responsabilité de leur développement.
- L'intégration des matières permet au personnel enseignant d'adapter le contenu et la durée des activités d'apprentissage aux différentes années ainsi qu'aux différents niveaux de performance.

présents, ne mettant donc pas à profit la richesse du groupe d'apprenants qui s'y trouve, des enfants d'âges et de niveaux de développement variés.

Des chercheurs recommandent de travailler au niveau de la classe entière et de pratiquer l'enseignement direct explicite, l'apprentissage coopératif et le tutorat^{5-7,10,15}. Au niveau de la planification, ils recommandent l'intégration des matières^{5,7,13,15}. Voyons pourquoi ces stratégies sont efficaces.

L'enseignement explicite se réalise en trois étapes, soit le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Les recherches attribuent l'efficacité de cette stratégie à la pratique et au suivi immédiats¹⁶.

Pour ce qui est des activités d'entraide et de coopération, elles rapportent de nombreux bénéfices comparativement à une situation de groupe-classe¹⁷. Les élèves sont plus motivés à entreprendre des défis ou des tâches exigeantes en équipe que seuls. Ils servent de modèles les uns aux autres, par exemple au sujet des méthodes qu'ils utilisent. Ceci est particulièrement vrai des élèves de CAM, où les plus vieux servent de modèles aux plus jeunes. Ils développent leurs habiletés de communication orale, bénéfice important en milieu minoritaire où l'utilisation de la langue dans des situations authentiques assure l'amélioration de la compétence orale. C'est un moyen efficace de toucher les attentes des programmes-cadres au niveau de la communication. Enfin, le travail coopératif favorise le développement psychosocial des élèves car il leur permet de vivre des relations interpersonnelles et des expériences sociales formatrices¹⁸.

Le travail coopératif ne doit toutefois pas se substituer à l'enseignement et au suivi personnalisé. Il va de soi aussi que les méthodes appropriées et les compétences sociales nécessaires doivent être enseignées et pratiquées pour que ce genre de travail soit efficace. De plus, l'enseignant doit observer les élèves pour s'assurer que les principes de l'apprentissage coopératif soient respectés¹⁸.

En ce qui touche le tutorat, des études ont permis d'observer que le fait d'expliquer la matière à un pair constitue une expérience d'apprentissage effective tant pour l'élève qui explique que pour celui qui écoute les explications¹⁹. Notons toutefois que l'efficacité du tutorat est plus probable lorsqu'il se situe au moment de la mise en pratique des enseignements qu'en guise de substitution à ces derniers.

Les études s'entendent aussi sur l'importance accrue d'une planification et d'une organisation soignées qui optimisent le « temps à la tâche », c'est-à-dire la pertinence des activités d'apprentissage et le temps d'engagement de l'élève dans son apprentissage^{10,12}. À cet effet, l'intégration des matières est essentielle.

Quelque cinquante enseignants ontariens de CAM, qui ont mis en pratique l'apprentissage coopératif, le tutorat et l'intégration des matières dans le cadre d'un projet, ont estimé ces stratégies pertinentes et efficaces²⁰.

Les implications pratiques

En raison des pressions accrues dans une CAM (programmation multiple, besoins des élèves, écarts des savoirs)^{5,13}, les pratiques jugées efficaces y prennent une plus grande importance. Voici des moyens de mettre ces stratégies en pratique.

L'intégration des matières requiert une connaissance des attentes et des contenus visés. Elle se réalise sur deux plans : *l'intégration verticale*, qui consiste à intégrer les attentes et les contenus d'un niveau à l'autre dans une même matière. Puis, *l'intégration horizontale*, qui touche plus d'une matière²⁰. L'intégration verticale se fait en départageant, pour les niveaux visés, les trois types d'attentes et de contenus : ceux qui sont *identiques* d'un niveau à l'autre, ceux qui sont *progressifs* et ceux qui sont *distincts*. Les attentes et contenus *identiques*, comme ceux qui sont reliés aux processus de base en écriture et en lecture, peuvent être abordés avec le groupe-classe entier. Il s'agit de viser un niveau de performance plus élevé pour les élèves de niveau supérieur. Quant aux attentes et contenus *progressifs*, comme ceux, en mathématiques, consistant à passer graduellement du matériel concret aux



moyens plus abstraits, ceux-ci peuvent s'aborder aussi au niveau du groupe-classe, dans un premier temps. Le deuxième temps peut servir de pratique guidée aux plus jeunes, qui travaillent, par exemple, en dyades d'apprentissage, alors que l'enseignement se poursuit auprès des élèves du niveau supérieur. Ces derniers passent ensuite à la pratique guidée, en dyades aussi, ce qui permet à l'enseignant de vérifier le travail du groupe-niveau inférieur d'abord, pour terminer avec la pratique autonome pour tous. Enfin, plusieurs démarches (projets, enquêtes, études de cas, résolutions de problèmes) peuvent permettre l'apprentissage d'attentes *distinctes* en regroupant ces dernières autour d'une compétence ou d'un concept unificateur. Par exemple, en Français, en étudiant le journal, les élèves de 6^e et de 7^e années peuvent réaliser ensemble une comparaison entre le reportage et la chronique journalistique, pour ensuite réaliser le reportage en 6^e année et la chronique en 7^e année. Ce travail peut s'intégrer à l'histoire du Canada en amenant les élèves à rédiger en lien avec les époques étudiées. Cette façon de procéder augmente les échanges et la coopération et diminue l'enseignement en alternance.

Pour ce qui est de l'enseignement explicite, rappelons qu'il constitue un investissement quand il s'agit de compétences de base, comme l'utilisation des habiletés de traitement de l'information. Chaque étape de la démarche est importante. La première consiste à présenter la matière de façon séquentielle, logique en ayant recours à des moyens variés, dont la démonstration. L'enseignant tente alors de rendre son raisonnement explicite en expliquant le quoi, le pourquoi, le comment, le quand et le où utiliser la démarche. La deuxième étape comprend des tâches à réaliser, en équipes, qui ressemblent à celles qui ont été présentées lors du modelage. À la troisième étape, l'élève réinvestit seul ce qu'il a appris et pratiqué en équipe, de façon à automatiser les savoirs acquis, libérant ainsi la mémoire de travail en vue de tâches plus complexes.

Un autre défi consiste à développer, chez ses élèves, un esprit de corps et des attitudes positives envers leurs pairs, leur travail et les CAM. Des activités coopératives de groupe-classe, des discussions à l'effet que ce type de classe ressemble à une famille où l'on partage et s'entraide, ainsi que l'enseignement des habiletés sociales, comme savoir exprimer son désaccord de façon positive, sont des moyens d'y arriver. Une habileté essentielle en CAM est l'autonomie. L'enseignant de CAM doit inculquer à ses élèves un sens de responsabilité face à leurs apprentissages. Le leitmotiv *Travail + stratégies appropriées = succès* résume bien l'attitude à promouvoir. Enfin, des tâches avec clés de correction et chartes de progrès sont des moyens concrets de favoriser cette autonomie.

L'apprentissage coopératif et le tutorat remplacent avantageusement le travail individuel. Quoique l'apprentissage coopératif soit bien connu, certains aspects centraux de la stratégie mériteraient plus d'attention pour assurer son efficacité; il s'agit des cinq principes de base, l'interaction directe, l'interdépendance, l'imputabilité individuelle, le développement des habiletés sociales et l'analyse du fonctionnement du groupe^{21,22} ainsi que de la structure de récompense « Tous pour un et un pour tous! ». À titre d'exemple, lorsque les élèves doivent réaliser un algorithme, l'on peut avoir recours à une structure comme « Têtes numérotées », qui fait en sorte que tous les membres de l'équipe doivent maîtriser cet algorithme puisqu'ils ne savent pas à quel membre du groupe l'enseignant fera appel. De plus, les recherches recommandent le recours à des groupements variés comprenant des groupes hétérogènes plutôt qu'homogènes²³. Ceci peut se réaliser en groupant des élèves de niveaux différents ou encore, de niveaux de performance différents, indépendamment du niveau scolaire.

Idéalement, les élèves s'initieraient progressivement à ces stratégies à partir de leurs débuts scolaires et ils les utiliseraient à tous les niveaux. De cette façon, ils développeraient des compétences sociales poussées, qu'ils n'auraient qu'à mettre en pratique lorsqu'ils sont en classe à niveaux multiples. Cela contribuerait à faire de chaque classe, qu'elle soit à année simple ou à années multiples, une véritable « communauté d'apprentissage ».



Notes et références

Vous cherchez des ressources?

Visitez le Secrétariat de la littératie et de la numératie sur Internet.

- Consultez le www.edu.gov.on.ca/fre
- Dans le menu déroulant des Sujets populaires, sélectionnez Littératie et numératie

Téléphone :

416 325-2929
1 800 387-5514

Courriel :

LNS@ontario.ca

Une autre ressource pour les CAM

Classes à années multiples :

Stratégies pour rejoindre tous les élèves de la maternelle à la 6e année

Cette ressource, produite par le Secrétariat de la littératie et de la numératie, présente des stratégies en littératie et en numératie pour aider le personnel enseignant et administratif à gérer avec succès les classes à années multiples, de la maternelle à la 6e année.

Cette ressource est disponible en ligne à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/combinedf.pdf>



1. D'autres termes employés pour désigner ces classes sont : classes multiprogrammes, multiniveaux, combinées, jumelées ou encore à niveaux multiples.
2. Mulryan-Kyne, C. (2005). The grouping practices of teachers in small two-teacher primary schools in the republic of Ireland. *Journal of Research in Rural Education*, 20(17). Récupéré en ligne le 8 décembre 2006 de <http://www.umaine.edu/jrre/20-17.pdf>
3. Direction des politiques et des programmes d'Éducation en langue française. Ministère de l'éducation, Gouvernement de l'Ontario. (2007). [Statistiques sur les écoles en Ontario.] Données brutes non publiées.
4. Kasten, W.C., Clarke, B.K. (1993). *The multi-age classroom: A family of learners*. Katonah, New York: Richard C. Owen.
5. Gayfer, M. (1991). *Les classes multiprogrammes, le mythe et la réalité*. Étude canadienne. Toronto, Ont. : Association canadienne d'éducation.
6. Miller, B.A. (1989). *The multigrade classroom: A resource handbook for small, rural schools*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.
7. Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4): 319-381.
8. Veenman, S. (1996). Effects of multigrade and multi-age classes reconsidered. *Review of Educational Studies*, 11(3): 171-180.
9. Russell, V.J., Rowe, K.J., Hill, P.W. (1998). Effects of multigrade classes on student progress in literacy and numeracy: Quantitative evidence and perceptions of teachers and school leaders. Paper presented at the 1998 Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Adelaide, Nov.-Dec. Récupéré en ligne le 7 décembre 2000 de <http://www.aare.edu.au/>
10. Thomas, C., Shaw, C. (1992). Issues in the development of multigrade schools. *World Bank Technical Paper number 172*. Washington, D.C.: The World Bank.
11. Miller, B.A. (1991). A review of qualitative research on multigrade instruction. *Journal of Research in Rural Education*, 7(2): 3-12.
12. Veenman, S., Raemaekers, J. (1995). Long-term effects of a staff-development program on effective instruction and classroom management for teachers of multigrade classes. Paper presented at the European Conference for Research on Learning and Instruction. 33 p. ED 388 652.
13. St-Germain, M. (2001). *Recherche sur les classes à niveaux multiples. Volet : enseignants et enseignantes*. Ottawa, Ont. : Faculté d'éducation, Université d'Ottawa.
14. Mason, D.A., Burns, R. (1996). "Simply no worse and simply no better" may simply be wrong: A critique of Veenman's conclusion about multigrade classes. *Review of Educational Research*. Automne. 66(3): 307-322.
15. Burns, R.B., Mason, D.A. (2002). Class composition and student achievement in elementary schools. *American Educational Research Journal*. 39(1): 207-233.
16. Rosenshine, B.V. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*. 43 (7): 60-69.
17. Mulryan, C. (1995). Fifth and sixth graders' involvement and participation in cooperative small groups in mathematics. *Elementary School Journal*. 95: 297-310.
18. Good, T., Mulryan, C. et McCaslin, M. (1992). Grouping for instruction in mathematics: A call for programmatic research on small-group processes. In Grouws, D. *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: MacMillan. 165-196.
19. Good, T. L. et Brophy, J. (2003). *Looking in classrooms*. 9^e édition. Boston: Pearson Education.
20. Lataille-Démoré, D. (2005). Guide documenté des pratiques réussies. Projet des classes à niveaux multiples. Cédérom. Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
21. Veenman, S., Kenter, B. et Post, K. (2000). Cooperative Learning in Dutch primary schools. *Educational Studies*. 26.3:281-302.
22. Slavin, R.E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*. 21: 43-69.
23. Slavin, R.E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*. 57: 293-336.

***Chapitre 1 : Apprentissage et enseignement
dans la classe à niveaux
multiples***

CHAPITRE 1 : APPRENTISSAGE ET ENSEIGNEMENT DANS LA CLASSE À NIVEAUX MULTIPLES

Mise en application des pratiques exemplaires dans les classes à niveaux multiples

Dans cet ouvrage, le terme *parents* désigne à la fois parents et tuteurs et on l'utilise tout en reconnaissant que, dans certains cas, un seul parent participe à l'éducation de l'enfant.

Cet ouvrage examine les données des recherches applicables aux classes à niveaux multiples, dans lesquelles un enseignant est responsable d'élèves de tranches d'âge plus étendues que ce que l'on rencontre généralement dans une classe normale à année unique. Il apporte un soutien pédagogique et pratique afin d'aider la communauté apprenante (élèves, enseignants, administrateurs et parents) à tirer parti des occasions exceptionnelles qu'offrent les classes à niveaux multiples. Les démarches axées sur l'enseignement et l'évaluation suggérées pour ces classes représentent aussi les pratiques exemplaires pour les classes à année unique.

Définition de certains termes

Dans cet ouvrage, le terme classes à niveaux multiples s'applique à des classes axées sur les élèves, où ceux-ci apprennent dans une même classe pour deux années d'études ou plus et bénéficient de l'enseignement du même enseignant pendant un minimum de deux ans. Au Manitoba, on applique aussi à ces classes les termes multiâge, à années multiples, multiprogramme ou classes combinées. Des écoles, des divisions ou des districts utilisent aussi les termes programme d'éducation alternatif (syn. programme d'éducation non traditionnelle) ou programmes complémentaires lorsque l'enseignant s'occupe d'élèves appartenant à une large tranche d'âges pendant plus de deux ans.

Raison d'être des classes à niveaux multiples

La décision de créer des classes à niveaux multiples repose sur des considérations pédagogiques ou démographiques :

- Des écoles/divisions/districts optent pour les programmes à niveaux multiples pour des motifs philosophiques. Les classes à niveaux multiples, qui sont constituées délibérément, misent sur un continuum des apprentissages plutôt que sur les années scolaires. Dans de telles classes, des élèves travaillent avec le même enseignant durant deux ans ou plus.
- Dans les collectivités où la population scolaire est peu nombreuse, il est possible que l'enseignement aux élèves de la jeune enfance, de l'intermédiaire, ou de la maternelle à la 8^e année, se donne dans la même classe. Ces classes, comme les classes à niveaux multiples, constituées délibérément, peuvent aussi miser sur un continuum des apprentissages.

- Il est possible que d'autres écoles affectent deux années scolaires ou plus au même enseignant compte tenu de la diminution des inscriptions. La mise en place de ces classes est souvent considérée comme une mesure temporaire au sein de l'école.

Que les classes à niveaux multiples soit créées pour des motifs pédagogiques ou démographiques, on peut les considérer comme un atout, car elles favorisent la qualité de l'apprentissage.

Les fondements des travaux de recherche

Les recherches utilisent abondamment les termes *multiâge* et *années multiples*. Les fondements des travaux de recherche cités ici se reflètent pour la plupart dans toutes les classes à niveaux multiples, à l'exception des classes formées pour une seule année.

Les recherches montrent que des élèves qui apprennent dans un contexte comprenant des enfants plus jeunes et plus vieux comporte de nombreux avantages. Les avantages pédagogiques de l'apprentissage à âges multiples sont tellement démontrés par les recherches que certaines autorités scolaires en Amérique du Nord ont exigé la mise en place de classes multiâges dans des écoles des années primaires et intermédiaires (Kasten; Miller, Multigrade Classroom).

Même si les recherches ne couvrent pas les classes combinées à court terme, on dispose d'une foule de données sur les classes multiâges où des élèves passent deux ans ou plus avec le même enseignant. Des études majeures portant sur ces recherches sur l'apprentissage dans un milieu à âges multiples ont révélé plusieurs tendances constantes. En examinant 57 études canadiennes et américaines, Pavan a découvert que dans 91 % des études, les élèves des classes à années multiples réussissaient aussi bien ou mieux dans leurs études que ceux des classes à année unique (p. 22-25). Les progrès les plus importants se situaient en langues et en lecture. Lolli attribue ces succès en littératie à l'intégration des matières et à la construction de sens là où les habiletés et les stratégies linguistiques sont des outils utilisés pour apprendre le contenu. Les avantages d'une approche intégrée de l'apprentissage sont également bien documentés dans les recherches basées sur le fonctionnement du cerveau et dans le modèle de Gardner sur les intelligences multiples (Sousa; Politano et Paquin; Lazear; Jensen, Teaching; Gardner; Armstrong).

Dans des indicateurs affectifs et sociaux, les élèves des classes multiâges l'emportent nettement sur ceux des classes à année unique (Miller, « Multiage Grouping »; Pratt; Connell). Ils obtiennent des notes plus élevées au plan des habitudes scolaires, de l'interaction sociale, de la motivation personnelle, de la coopération et de leurs attitudes envers l'école (Gayfer). Politano et Davies proposent que « ce type de regroupement prépare bien les individus à la diversité des interactions sociales présentées au cours de la vie. » (p. 4)

Les recherches montrent les avantages que représente la présence d'élèves plus âgés aidant leurs pairs plus jeunes. Selon les études, les élèves bénéficiant du tutorat et ceux qui l'exercent améliorent leurs résultats scolaires (Anderson et Pavan). Kasten insiste sur le fait que « l'acte d'exprimer sa compréhension par le langage requiert un grand effort intellectuel » (p. 5); et c'est bien ce que fait le tuteur. La théorie du langage de Vygotsky prétend aussi que la construction de sens survient dans le contexte social de l'apprenant et que l'interaction avec des utilisateurs compétents et positifs du langage fait partie intégrante du développement des habiletés langagières. Rosée Morissette souligne l'importance du travail de groupe en indiquant que « pour activer, nommer, développer et confronter leurs représentations, pour compléter, comparer et valider de nouvelles informations, pour explorer et chercher, pour accepter le déséquilibre, le travail en équipe devient indispensable, voire une valeur ajoutée pour apprendre. » (p. 31)

La présence d'élèves de plusieurs années scolaires dans une même classe ne crée toutefois pas en soi une classe multiâge qui est performante. Les classes multiâges découlent d'une approche axée sur les élèves dans laquelle les matières sont intégrées. Si un enseignant affecté à une classe multiâge, combinée ou à années multiples emploie des approches utilisées normalement dans les classes à année unique et tente d'enseigner des programmes d'études séparés et distincts à chaque groupe, les avantages disparaissent. Selon Goodlad et Anderson, quand des enseignants tentent de dispenser des cours distincts à chaque année scolaire dans une classe à niveaux multiples, les élèves finissent par faire davantage de travail « seuls à leur pupitre » qu'ils ne le feraient dans une classe à année unique.

Miller (« Multiage Grouping ») et Costa et Timmons ont découvert que des classes multiâges exigent de l'enseignant qu'il consacre plus de temps à la planification et au perfectionnement professionnel. Ainsi, une planification insuffisante peut influencer la réussite de la programmation de façon négative. Les enseignants des classes à niveaux multiples doivent également posséder une connaissance approfondie des pratiques évaluatives effectuées en classe (Gaustad; Stiggins). Scallon justifie la formation des enseignants en insistant « qu'il n'existe pas d'outils universels, d'instruments d'observation ou d'évaluation qui conviendraient à toutes les situations d'enseignement et d'apprentissage[...] Les structures d'observation doivent être adaptées à des situations bien particulières et être inscrites dans des mises en scène qui dépendent grandement des caractéristiques de chaque situation d'enseignement et d'apprentissage[...] » (p. 310)

Il est donc primordial que les enseignants qui sont confrontés au défi que représente la cohabitation de deux années d'études ou plus dans leur classe bénéficient d'un perfectionnement professionnel dans le domaine des stratégies et des approches développées par les éducateurs de classes multiâges.

On incite aussi les administrateurs à maintenir une classe combinée pendant au moins deux ans pour que les élèves puissent bénéficier des avantages qu'apporte le regroupement de plusieurs années scolaires, avantages qui ne sont pas aussi évidents la première année que la ou les années suivantes. Un engagement de deux ans en faveur d'une classe à niveaux multiples permet aussi aux enseignants de planifier la mise en œuvre de programmes d'études dans des matières à base thématique comme les sciences de la nature et les sciences humaines, plutôt que d'enseigner deux programmes différents simultanément.

Les nombreuses études techniques se butent à une limite. On y trouve des « instantanés » des attitudes et des performances des élèves à un moment donné; peu d'études suivent les élèves au cours de plusieurs années. On rencontre aussi, dans les recherches, un parti pris à l'effet que les enseignants à qui l'on confie des classes multiâges seront généralement plus expérimentés, et que l'on choisit parfois les élèves à placer dans des classes à niveaux multiples en raison de l'autonomie qu'ils manifestent dans leurs habitudes de travail. Burns et Mason suggèrent que là où l'on affecte des élèves à des classes à niveaux multiples, les critères de placement devraient reposer sur le parcours scolaire des apprenants.

Néanmoins, de nombreuses études qualitatives et quantitatives indiquent clairement que les élèves dans les classes multiâges réussissent aussi bien que ceux des classes à année unique lors des tests basés sur les normes et qu'ils affichent une attitude plus positive envers l'école, une estime de soi plus élevée et de meilleures relations avec leurs pairs. Kasten prétend que « les enfants présentant un éventail de besoins, de points forts, d'aptitudes et de moyens de savoir s'épanouissent dans ces classes » (p. 8).

Avantages des classes à niveaux multiples

Les avantages des classes à niveaux multiples qu'explore cet ouvrage s'appliquent aux classes établies durant deux années ou plus. Il existe des avantages distincts pour l'ensemble de la communauté apprenante – apprenants, enseignants et parents.

Avantages pour la classe et l'apprenant

La mise en place des classes à niveaux multiples repose sur l'hypothèse que la diversité n'est pas un défi à surmonter, mais bien un atout et une ressource qui favorisent l'apprentissage. En réalité, toutes les classes comportent des différences. Avant que les élèves n'aient atteint l'âge de huit ans, leur performance scolaire dans une classe à année unique peut s'étaler sur trois années ou plus. En outre, les élèves apportent à la classe un large éventail d'approches d'apprentissage, de stades de développement, d'aptitudes, d'intérêts, d'expériences, d'antécédents culturels et de personnalités. Il n'existe donc pas de classe homogène.

La composition naturellement variée d'une classe à niveaux multiples offre des avantages particuliers aux apprenants :

- La programmation à niveaux multiples reconnaît que chaque élève est à un stade différent de l'apprentissage et se concentre sur le stade de développement de l'apprenant; la priorité passe nécessairement à un apprentissage individuel qui s'inscrit dans un continuum. Cela réduit la concurrence parce que les élèves reconnaissent et acceptent le fait que chaque pair est à un stade différent de son apprentissage. Les élèves apprennent à établir des objectifs d'apprentissage personnels, à se réguler, à s'évaluer et à réfléchir à leur propre apprentissage.
- Les classes à niveaux multiples offrent aux élèves des occasions d'améliorer leur connaissance de soi grâce à leur interaction avec des pairs plus âgés et plus jeunes. Durant leur vie, les gens ont rarement l'occasion d'évoluer dans des groupes qui sont systématiquement séparés par âges. La variété des relations sociales que développent les élèves dans une classe à niveaux multiples reflète plus fidèlement la diversité des situations sociales que l'on rencontre dans les lieux de travail, dans les collectivités et dans les familles. En réalité, tout comme le benjamin d'une famille franchit généralement plus tôt les grandes étapes du développement que ses frères et sœurs par l'observation et l'écoute de ses aînés, les élèves plus jeunes s'instruisent en puisant dans la base de connaissances plus étendue de leurs pairs plus âgés et en se modelant sur leurs habiletés et leur comportement. Cet échange est un facteur crucial dans le développement de la langue et d'un rapport positif à la langue. Les élèves plus âgés deviennent des modèles langagiers et contribuent à la construction identitaire et culturelle des autres. Les élèves plus âgés développent eux aussi leurs aptitudes, car ils assument des rôles de leadership et expriment ce qu'ils ont compris en partageant leur apprentissage avec des plus jeunes.

Dans la classe à niveaux multiples, cependant, la position relative d'un élève par rapport à ses pairs change chaque année. Les élèves qui possèdent de fortes habiletés de leadership dans leur groupe arrivent en classe comme les élèves les plus jeunes et acquièrent de précieuses habiletés en suivant le leadership. Les élèves qui sont moins assurés ou qui requièrent davantage de soutien ou d'orientation obtiennent des occasions de partager leur apprentissage avec les plus jeunes et apprennent à se comporter comme des leaders.

- Les classes à niveaux multiples favorisent la continuité de la progression. On peut offrir des défis à chacun des apprenants. Dans un environnement à niveaux multiples, les élèves n'ont pas besoin de s'attarder sur des concepts et des habiletés qu'ils maîtrisent déjà. Les élèves qui n'ont pas atteint des résultats d'apprentissage spécifiques en fin d'année ont l'occasion de le faire l'année suivante. Dans les classes à niveaux multiples, on attend de tous les élèves qu'ils atteignent les résultats d'apprentissage, et le temps devient une variable qui peut les aider à y parvenir (voir le chapitre 3 pour en savoir plus sur l'évaluation).
- Les classes à niveaux multiples apportent aux élèves de la stabilité et de la continuité dans leur relation avec l'enseignant. La continuité au sein de la même classe durant plusieurs années contribue à atténuer l'anxiété associée au passage dans une nouvelle classe au début d'une nouvelle année et, en réduisant le temps nécessaire à l'acquisition de nouvelles habitudes, laisse ainsi plus de temps à l'enseignement.

Avantages pour les enseignants

De nombreux enseignants ayant l'expérience des classes à niveaux multiples rapportent que la présence d'élèves se trouvant à des stades de développement différents atténue certaines difficultés. Tout comme les familles considèrent que, au plan du soin des enfants, les naissances multiples représentent un plus grand défi que les naissances espacées de plusieurs années, les enseignants considèrent que la présence d'un contingent d'élèves plus âgés dans une classe représente des avantages.

Les classes à niveaux multiples offrent divers types d'avantages aux enseignants :

- Les enseignants disposent de plus de temps pour développer une connaissance plus approfondie des points forts et des besoins de chaque élève sur une période de deux ans ou plus. Ils peuvent ainsi planifier l'enseignement en fonction du niveau de développement de l'élève. Les enseignants des classes à année unique ont souvent l'impression à la fin de l'année qu'ils commencent à peine à connaître leurs élèves. Une classe à niveaux multiples permet

aux enseignants de se prévaloir de leur compréhension de la personnalité, des intérêts et des styles d'apprentissage propres à chaque élève, et leur offre la satisfaction d'accompagner la croissance d'un élève durant plusieurs années.

- Les enseignants ont moins d'élèves à apprendre à connaître chaque année. L'orientation en début d'année est plus simple et prend moins de temps. Les élèves plus âgés savent comment les choses se font et montrent l'exemple aux nouveaux élèves.
- En planifiant la programmation pour deux années ou plus, les enseignants jouissent d'une plus grande souplesse au plan des programmes d'études. Ils peuvent ainsi planifier des projets axés sur les intérêts des élèves et sur les événements courants de la collectivité.
- Les enseignants peuvent développer avec les parents un programme stable de bénévolat en comptant sur les mêmes bénévoles pendant plusieurs années. Avec le temps, de nombreux parents éprouvent le désir de faire du bénévolat parce qu'ils connaissent mieux l'enseignant. Si l'on place des frères et sœurs dans une classe à niveaux multiples, les enseignants ont l'occasion de travailler avec un plus petit nombre de familles.

Avantages pour les parents

Tout programme qui enrichit l'apprentissage de leur fils ou de leur fille représente un avantage évident pour les parents. Les parents apprécient la stabilité de la communauté apprenante que représente la classe à niveaux multiples, ainsi que son engagement envers l'apprenant et envers le développement d'habiletés interpersonnelles, de maturité affective et d'autonomie.

Les classes à niveaux multiples procurent aux parents les avantages suivants :

- Ils ont l'occasion de développer une relation de confiance avec l'enseignant. Il y a du temps pour s'attaquer aux problèmes et les résoudre. Grâce à une relation prolongée, les parents et l'enseignant développent un partenariat axé sur le soutien de l'apprenant autonome.
- Parce que les classes à niveaux multiples reflètent les regroupements naturels de la famille, on place généralement les frères et sœurs dans la même classe. Cela simplifie la tâche des parents – participation aux événements de classe, activités de bénévolat, communication avec l'école.
- Les parents apprécient que leur enfant éprouve un stress moindre à l'idée de débiter une nouvelle année et de s'adapter aux attentes et aux habitudes d'un nouvel enseignant.

Pour un tour d'horizon des questions les plus fréquentes en matière de classes à niveaux multiples, consulter le document FR 12 : Brochure pour les parents.

Relever des défis présente des avantages

Les défis que représentent l'apprentissage et l'enseignement dans une classe à niveaux multiples se traduisent par l'augmentation de la satisfaction à mesure que tous les partenaires commencent à comprendre les avantages qu'offrent les classes à niveaux multiples. Avec le temps, l'expérience et un appui soutenu, les apprenants des classes à niveaux multiples développeront les connaissances, les habiletés et stratégies, ainsi que les attitudes nécessaires pour devenir des apprenants autonomes.

Références

- Anderson, R.H., et B. Pavan. *Nongradedness: Helping It Happen*. Lancaster : Technomic, 1993.
- Armstrong, Thomas. *Les intelligences multiples dans votre classe*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1999.
- Brossard, Luce et Margaret Rioux-Dolan. « Faire l'école en région éloignée », *Vie pédagogique*, n° 76 (janvier-février 1992) : p. 17-36.
- Burns, R.B. et D.A. Mason. « Class Formation and Composition in Elementary Schools », *American Educational Research Journal* 35.4 (1998) : p. 739-772.
- Connell, D.R. « The First 30 Years Were the Fairest: Notes from the Kindergarten and Ungraded Primary (K-2) », *Young Children* 42.5 (1987) : p. 30-68.
- Costa E. et V. Timmons. « Innate Challenges and Promising Pedagogy: Training and Support in Multilevel Classrooms », *Brock Education* 12.1 (2002) : p. 17-35.
- Gardner, H. *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligences*. Paris : Retz, 1996.
- Gaustad, J. « Implementing the Multiage Classroom », *ERIC Digest* 97 (1995) : p. 1-4.
- Gayfer, M. *Les classes multiprogrammes, le mythe et la réalité, Étude canadienne*. Toronto : Association canadienne d'éducation, 1991.
- Goodlad, J. et R.H. Anderson. *The Nongraded Elementary School*. Éd. rév. New York : Teachers College Press, 1987.
- Jensen, Eric. *Teaching with the Brain in Mind*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.

- Kasten, W.C. « Why Does Multiage Make Sense? Compelling Arguments for Educational Change », *Primary Voices* 6.2 (1998) : p. 2-9.
- Lazear, D. *Eight Ways of Knowing: Teaching for Multiple Intelligences*. Palatine : Skylight, 1999.
- Lolli, E.M. « Multiage Magic », *Primary Voices* 6.2 (1998) : p. 10-17.
- Miller, B.A. « A Basic Understanding of Multiage Grouping », *School Administrator* 53.1 (1996) : p. 12-17.
- . *The Multigrade Classroom: A Resource Handbook for Small Schools*. Portland : Northwest Regional Educational Laboratory, 1999.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. *Les classes à niveaux multiples... Où en sommes-nous? Projet provincial sur les classes à niveaux multiples*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2001.
- Morissette, Rosée. *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.
- Pavan, B.N. « The Benefits of Nongraded Schools », *Educational Leadership* 50.2 : p. 22-25.
- Politano, Colleen et Anne Davies. *La multiclasse : outils, stratégies et pratiques : pour la classe multiâge et multiprogramme*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1999.
- Politano, Colleen et Joy Paquin. *Brain-Based Learning with Class*. Winnipeg : Portage and Main Press, 2000.
- Pratt, D. « On the Merits of Multiage Classrooms », *Research in Rural Education* 3 (1986) : p. 111-115.
- Scallon, Gérard. *L'évaluation formative*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique inc., 2000.
- Sousa, David A. *Un cerveau pour apprendre : comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.
- Stiggins, R. *Student-Involved Classroom Assessment*. 3^e éd. Upper Saddle River : Prentice-Hall, Inc., 2001.
- Vygotsky, L.S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge : Harvard University Press, 1978.