

PROFIL D'UNE INNOVATION² PÉDAGOGIQUE EN CLASSE À NIVEAUX MULTIPLES³

Sur le terrain de la recherche en éducation, dans sa pratique, pas seulement dans ses discours, quand imaginerons-nous des méthodes de recherche et de présentation de ses résultats qui rencontreront les exigences des pratiques du métier et les demandes de ses acteurs sans sacrifier celles du travail scientifique? (Van der Maren, 2003, p.474)

Aperçu. Le texte qui suit présente un projet de modification de pratiques pédagogiques institué par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, projet qui s'est voulu, avant tout, un appui auprès des enseignants⁴ de classes à niveaux multiples, aux prises avec le défi de gérer simultanément les nombreux contenus d'apprentissage des différents programmes-cadres de deux ou trois années de cours. Mon rôle dans ce projet a été de réaliser, avec une collègue, la revue de la littérature et ensuite d'agir comme coordonnatrice pédagogique de la démarche de mise à l'essai dans une trentaine de classes. Cette démarche étant terminée, je tente, en rétrospective, de dégager le profil de cette innovation afin de lui donner du sens, avant de m'engager dans une nouvelle démarche à plus grande échelle.

Contexte et problématique

La tâche d'oeuvrer de façon efficace en classe à niveaux multiples (c.n.m.), c'est-à-dire en une classe regroupant plus d'un niveau scolaire sous la gouverne d'un seul et même enseignant, constitue le défi que doivent relever 25% des enseignants des écoles de langue française de l'Ontario (Canada). Ce défi s'avère plus grand encore depuis 1998, année de la parution du nouveau programme d'études de l'Ontario. En effet, ce programme d'études à caractère prescriptif comprend, pour chaque niveau du palier élémentaire (1^{ière} à 8^e année, 6 à 13 ans) des contenus d'apprentissage spécifiques dans chacune des sept matières.⁵ À cette nouvelle exigence d'apprentissages hautement différenciés par année de cours sont venues s'ajouter des évaluations provinciales périodiques, imposant de ce fait une pédagogie axée sur le rendement.

Constatant les difficultés que ces nouvelles exigences posaient pour les enseignants et l'absence de formation ainsi que de ressources à cet égard, les conseils scolaires et les associations professionnelles enseignantes demandèrent au ministère de l'Éducation de leur venir en aide. Un projet subventionné par le ministère fut mis en place en 2000 à l'échelle provinciale.

Objectifs du projet et élaboration du cadre de référence. 2000-2001

L'objectif ultime du projet était de fournir aux enseignants des c.n.m. « des solutions concrètes », c'est-à-dire des ressources et de la formation qui leur permettraient de faire réaliser à tous leurs élèves les apprentissages visés pour leur niveau. La première étape du projet comprenait différents volets, dont une revue de la littérature à l'échelle internationale sur les classes à niveaux multiples (Lataille-Démoré et Fredette, 2000) et un recensement des

¹ Professeure agrégée. École des sciences de l'éducation, Université Laurentienne, Sudbury, Ontario, CANADA

² Le terme « innovation » est utilisé sans aucune prétention de présenter des pratiques nouvelles pour le lecteur mais plutôt pour signifier qu'il s'agissait de pratiques différentes de celles qui étaient communément utilisées dans plusieurs c.n.m. des écoles de l'Ontario français.

³ Je tiens à remercier mon collègue, Pounthioun Diallo, pour sa rétroaction attentive et constructive de mon texte.

⁴ L'utilisation du masculin a pour but de faciliter la lecture. Son usage n'est pas discriminatoire.

⁵ À titre d'illustration, les programmes-cadres de la 6^{ième} année comprennent 116 contenus généraux et 450 contenus spécifiques alors que ceux de la 7^{ième} année comprennent 120 attentes et 474 contenus.

pratiques courantes des enseignants des écoles de langue française de la province (St-Germain, 2000), qui avaient comme but d'identifier des pratiques pédagogiques efficaces⁶ en c.n.m. Les résultats de la revue de littérature et du recensement des pratiques ont donné lieu au cadre de référence qui allait alimenter la prochaine étape.

Cadre de référence

Les constatations qui sont issues de la revue de la littérature sont les suivantes : d'abord, que les c.n.m. sont des lieux complexes au sujet desquels nous possédons encore des connaissances très limitées, que les besoins sont grands, nombreux et variés, qu'il n'y a pas de solutions simples et que l'approche de la solution « venue d'en haut » ne convient pas. En ce qui touche l'apprentissage, l'on note la remise en question de la pratique de regrouper les élèves selon le principe de l'homogénéité chronologique. D'ailleurs, l'on constate que le recours généralisé à ce type de regroupement est un phénomène récent, historiquement parlant, et qui répond à expédients d'ordre administratif plutôt que pédagogique. Aussi, les recherches sur l'apprentissage, notamment celles des constructivistes et des socioconstructivistes, semblent appuyer le recours à des pratiques actives et interactives où les élèves développent leurs connaissances et leurs compétences au contact de matériel bien conçu et de pairs qui en sont à des niveaux de développement différents. Par ailleurs, les études réalisées à l'échelle provinciale et internationale (Miller, 1991; Gayfer, 1991; Veenman, 1995) sur les pratiques existantes et les besoins en c.n.m. semblent indiquer que l'enseignement en alternance⁷, une pratique répandue dans ce type de classe, ne constitue pas une approche idéale. Un consensus semble plutôt se dégager autour des approches selon lesquelles le groupe-classe forme une communauté d'apprentissage axée sur l'entraide et le cheminement individualisé.

S'appuyant sur ces constatations et ces hypothèses ainsi que sur des recherches sur les stratégies efficaces, les chercheurs proposèrent l'adoption de stratégies pédagogiques qui incarnaient l'approche de la communauté d'apprenants, soit l'apprentissage coopératif⁸, le tutorat⁹, l'interdisciplinarité pédagogique¹⁰, la pédagogie différenciée¹¹ et le partenariat communautaire¹².

⁶ Par efficacité, on entend le degré d'atteinte de l'objectif, dans ce cas, l'enseignement des contenus ciblés, et son impact, dans ce cas, la réussite des élèves.

⁷ L'enseignement en alternance consiste à enseigner à un groupe-niveau, alors que le deuxième groupe-niveau effectue du travail individuel, pour ensuite enseigner au deuxième groupe-niveau alors que le premier effectue du travail individuel.

⁸ L'apprentissage coopératif (Kagan, S., 1968; Johnson, D. et Johnson, R., 1989; Veenman, S. et al, 2000) est une approche systématique de travail d'équipes selon laquelle les élèves se regroupent selon différentes structures pour réaliser des tâches d'apprentissage tout en développant des habiletés sociales. Les membres de l'équipe doivent assurer un partage égal des tâches et coopérer en vue de la réussite de chacun.

⁹ Le tutorat est une stratégie qui consiste à regrouper les élèves en dyades d'entraide à l'intérieur desquelles un élève agit comme le tuteur ou l'expert et l'autre, l'élève *tuteuré* ou le novice. Le tutorat peut se réaliser entre deux élèves de niveaux différents ou de même niveau.

¹⁰ L'interdisciplinarité pédagogique consiste à préparer, organiser et réaliser des activités d'apprentissage qui permettent l'atteinte d'objectifs pédagogiques issus de différentes matières. (Freinet, 1994; Angers et Bouchard, 1986; de Flandre, C. 1986; Lenoir, Y., 1991)

¹¹ La pédagogie différenciée est une approche qui reconnaît l'individualité de chaque élève au niveau des besoins, des intérêts, du rythme et du style d'apprentissage. Elle se traduit par des attentes et des tâches d'apprentissage individualisées, comme le journal de bord, ou encore par des travaux d'équipes composés en fonction des caractéristiques des élèves, comme les stations de travail conçues selon les intelligences multiples. (De Peretti, A., 1984, Meirieu, P., 1987 ; Gardner, H., 1983)

¹² Le partenariat communautaire se veut un moyen d'élargir le cadre d'apprentissage pour bénéficier des apports des parents et des membres de la communauté; il se réalise par l'accueil d'invités, la réalisation de sorties éducatives ou encore la réalisation de projets nécessitant l'apport de gens du milieu.

Mise à l'essai et résultats. 2001-2005

Afin d'atteindre les deux objectifs visés, soit la formation des enseignants et la mise à leur disposition de matériel pédagogique qui leur permettrait de mettre en œuvre les stratégies proposées, le ministère institua une démarche selon laquelle des enseignants de c.n.m. seraient formés dans une stratégie de leur choix, concevraient des scénarios basés sur cette stratégie, en feraient la mise à l'essai dans leur classe et une révision subséquente. Ces derniers remettraient les scénarios révisés aux cordonnatrices de l'initiative afin qu'ils soient vérifiés, tant au niveau du contenu que de la forme, et colligés dans un recueil qui serait ensuite distribué à l'échelle provinciale. Une équipe était chargée de former et d'accompagner les enseignants. Il en résulta 53 scénarios pédagogiques, qui furent distribués dans toutes les écoles de langue française de la province. Durant cette période, qui dura un semestre, les enseignants devaient aussi documenter leur expérience. Dans un journal de bord, ils consignaient leurs objectifs de formation, les raisons justifiant leur choix de stratégie, chaque mise à l'essai et, à la fin de cette mise à l'essai, une évaluation de la stratégie choisie et de l'expérience vécue. La coordonnatrice pédagogique du projet, qui était aussi une des auteurs de la revue de la littérature, devait recueillir les réponses pour constituer un guide d'utilisation des cinq stratégies.

Deux ans plus tard, à la demande des conseillers pédagogiques, le ministère consentit une deuxième démarche semblable à la première, sans documentation de l'expérience, cette fois. Une deuxième version du recueil compte maintenant 100 scénarios pédagogiques.

Profil de l'innovation au plan des démarches de recherche en éducation

Tel que l'exprime Van der Maren, cité en introduction, une initiative telle que celle-ci, dont les visées sont pratiques, ne cadre pas bien avec une méthodologie de recherche arrêtée. Plutôt, elle emprunte des composantes de différentes méthodologies.

Une recherche-action

Dans son ensemble, cette initiative pourrait constituer une **recherche-action**, puisqu'elle comporte un ensemble d'activités planifiées en vue de produire un changement au niveau des pratiques d'enseignement et qu'elle comprend les trois sous-processus *recherche-action-formation* ainsi que des éléments d'une résolution de problème qui vise à réduire l'écart entre ce qui est observé et ce qui est souhaitable. En outre, elle est participative, en ce sens qu'elle fut initiée à la demande des Conseils scolaires à l'écoute des enseignants de c.n.m. et que le ministère confia sa direction à un comité représentatif des membres de la profession. Elle l'est aussi puisque les enseignants participants s'y sont engagés volontairement et ont adhéré aux objectifs visés. Enfin, elle peut être qualifiée de recherche-action puisque les produits qui en résultèrent furent distribués aux principaux intéressés, les enseignants.

Une recherche innovation

La démarche suivie s'apparente aussi à la recherche d'innovation ou plutôt de modification des pratiques. Conformément aux exigences de ce type de recherche, il en résulte un récit de l'innovation, qui permet de l'analyser au regard du problème auquel l'innovation est une réponse, « y compris le contexte qui a favorisé la rupture /ou créé le besoin/ ainsi que le coût des investissements émotionnels et matériels consentis pour réaliser l'innovation. » (Van der Maren, 1995, p.177)

À cet égard, les données recueillies ont permis de constater que pour 65,5% des participants ont affirmé que la stratégie choisie avait répondu à leurs attentes, 48% ont dit que la stratégie était très pertinente en c.n.m., et 38% l'ont jugée pertinente; ensuite, 14% des participants ont trouvé son utilisation très facile, 34% l'ont trouvée facile et 34% l'ont trouvée de difficulté

moyenne. Enfin, tous les répondants ont affirmé qu'ils recommanderaient la stratégie à un enseignant de c.n.m.

Une recherche collaborative de développement

La démarche suivie possède également des caractéristiques de la recherche de développement puisque le recueil de scénarios constitue un genre de « prototype » dont la visée est de répondre aux besoins des enseignants. Les scénarios composant le prototype ont tous été soumis à un essai en classe, et par la suite, à des révisions pour en assurer la faisabilité, la fidélité envers la stratégie et la valeur pédagogique¹³. Notons toutefois qu'il n'y a pas eu d'essais subséquents en contexte scolaire, tel que souhaité pour ce type de recherche.

Discussion

Maintenant que se prépare un élargissement de cette initiative à l'échelle de la province, quelques questions méritent une réflexion sérieuse. La question principale est sans doute: Quelles nouvelles connaissances en émergent? Les autres questions découlent de la principale : Peut-on affirmer avec assez de certitude que les cinq stratégies mises de l'avant sont efficaces en c.n.m, c'est-à-dire qu'elles y favorisent l'apprentissage? Peut-on affirmer qu'elles sont plus efficaces que l'enseignement alternatif et si oui, à quelles conditions? Y a-t-il d'autres facteurs qui interagissent avec le choix de stratégie pour déterminer l'efficacité d'un enseignant de c.n.m.? À cet égard, la recension des pratiques précitée a révélé l'impact de l'expérience en enseignement. De plus, il serait intéressant de vérifier à quel point les enseignants ayant effectué les mises à l'essai décrites ont persévéré dans la pratique des stratégies testées. Et s'ils sont devenus plus efficaces à la suite de cette expérience. Enfin l'on peut se demander s'ils ont effectué le changement paradigmatique associé à ces stratégies, soit de croire qu'ils ne sont pas les uniques détenteurs de savoirs et que les élèves peuvent réussir en étant plus autonomes et plus interdépendants en tant qu'apprenants.

¹³ La coordonnatrice pédagogique et la coordonnatrice générale du projet ont effectué ces révisions.

Références

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : de Boeck.
- Fradette, A. et Lataille-Démoré, D. (2003). Les classes à niveaux multiples, point mort ou tremplin pour une innovation pédagogique ? In *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. XXIX no.3, p.589-607.
- Gaustad, J. (1992). Making the transition from graded to non-graded primary education. *OSSC Bulletin*. 35(8), p. 1-48.
- Gauthier, C., Desbiens, J., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Sainte-Foy : Les Presses de l'université Laval.
- Gayfer, M. (1991). *Les classes multiprogrammes, le mythe et la réalité*. Rapport de l'Association canadienne d'éducation. Toronto, 50 p.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lataille-Démoré, D. et Fradette, A. (2000). Revue de la littérature. *Projet provincial des classes à niveaux multiples*. 142 p. Ministère de l'éducation : Cédérom.
- Miller, B.A. (1991). A review of qualitative research on multigrade instruction. *Journal of research on rural education*. Hiver Vol 7 no 2, p.3-12.
- St-Germain, M. Recherche sur les classes à niveaux multiples. Volet enseignants et enseignantes. *Projet provincial des classes à niveaux multiples*. 79 p. Ministère de l'éducation : Cédérom.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'université de Montréal/DeBoeck Université. 506 p.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and non-cognitive effects of multigrade and multiage classes: A best-evidence synthesis. *Review of educational research*. Vol. 65 no 4, p. 319-381.
- Veenman, S., Kenter, B et Post, K. (2000). Cooperative Learning in Dutch Primary Classrooms. *Educational Studies*. Vol. 26, No 3, p. 281-302.
- Wang, M., Haertel, G. et Walberg, H. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*. 63(3), p.249-295.