

QUELLES PRATIQUES PRIVILÉGIER DANS LES CLASSES À ANNÉES MULTIPLES?

DIANE LATAILLE-DÉMORÉ *Université Laurentienne*

RÉSUMÉ. Tant à l'échelle planétaire que locale, la pérennité des classes à années multiples ne fait plus aucun doute. Et quoique les défis inhérents à ce type de classe soient bien documentés, les recherches et les initiatives visant à faciliter la tâche des enseignants de ces classes demeurent rares et fragmentées. Ce texte présente une initiative d'appui auprès d'enseignants de classes à années multiples en Ontario français dans le domaine des pratiques pédagogiques, les recherches à l'échelle mondiale qui ont inspiré cette initiative ainsi que les conclusions qui en découlent.

WHICH PRACTICES OPTIMIZE LEARNING IN A COMBINED GRADE CLASS?

ABSTRACT. In Canada and elsewhere in the world, teachers of combined grade classrooms seek out practices that promote academic achievement despite the challenges inherent in this type of classroom. This article presents an initiative aimed at supporting teachers of combined grade classrooms in the French-speaking schools of Ontario in their search for effective pedagogical practices, the research supporting the initiative, and its results.

Au Canada et ailleurs dans le monde, les enseignants de classes à années multiples s'interrogent sur les pratiques les plus susceptibles de favoriser la réussite scolaire de leurs élèves, compte tenu des contraintes liées à ce type de classe. Ce texte présente une initiative d'appui auprès d'enseignants de classes à années multiples en Ontario français dans le domaine des pratiques pédagogiques, les recherches à l'échelle mondiale qui ont inspiré cette initiative et les conclusions qui en découlent.

LES CLASSES À ANNÉES MULTIPLES, UNE RÉALITÉ PERSISTANTE

Souvent perçues comme une réalité révolue, les classes à années multiples (CAM) demeurent pourtant très actuelles, tant en Ontario qu'à l'échelle planétaire, comme en attestent les statistiques suivantes. Dans les écoles de langue française en Ontario, il y avait, en 2004-2005, quelque 604 CAM regroupant 11 953

élèves, soit 18% des élèves dans 18% des classes. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007). Selon les données disponibles, les proportions sont similaires au Nouveau-Brunswick comme elles l'étaient également, pour tout le Canada, en 1991 (Gayfer). Pour l'Europe, 13 des 36 pays atteignent des proportions variant entre 23% (Suisse) et 53% (Pays-Bas) de CAM (Mulryan-Kyne, 2005). En Australie, la proportion de CAM est importante aussi bien en milieu urbain que rural et atteindrait même les 40% dans le nord du pays (Little, 2006). Aux États-Unis, toutefois, les proportions seraient plus faibles puisqu'on en retrouverait moins de 3% (Mason et Stimson, 1996), ce qui représente tout de même près de 2 000 000 d'élèves. Enfin, il n'est pas surprenant que les CAM prévalent dans les pays en voie de développement (Little).

Que ce soit dans des pays en voie de développement ou dans des pays plus favorisés, la raison d'être des CAM gravite, la plupart du temps, autour d'expédients d'ordre économique : le manque de ressources humaines, matérielles et financières dans les pays en voie de développement et dans les pays plus favorisés, ainsi que le souci de maintenir certains ratios maîtres-élèves malgré des effectifs fluctuants. Les motifs sont très rarement d'ordre pédagogique. En Ontario, ce type de classe existe principalement en raison de baisses d'effectifs résultant du dépeuplement des milieux ruraux ou même des centres-villes, qui se vident au profit des banlieues.

Il existe des termes équivalents pour désigner la même réalité : classes combinées, jumelées, hétérogènes, multi-niveaux ou à degrés multiples. Il est important de ne pas confondre une CAM et une classe multiâges ou sans échelons, qui, elle, se fonde plutôt sur des principes d'ordre pédagogique (Anderson et Pavan, 1993). Si ces deux types de classes se ressemblent sur le plan de leur composition, avec un enseignant responsable d'élèves d'âges et de niveaux de maturité variés, elles diffèrent sensiblement dans leur fonctionnement quotidien. Dans une CAM, les élèves appartiennent à un niveau scolaire bien identifié et l'enseignement est axé sur des attentes et des contenus distincts selon le niveau, tandis que la classe multiâges fonctionne à partir d'un continuum d'apprentissage à progression continue qui sert à baliser le cheminement de chaque enfant (Goodlad et Anderson, 1987). En outre, la CAM mise plutôt sur le travail individuel alors que la classe multiâges cherche à mettre en valeur la coopération et l'apprentissage par les pairs, par le biais de types de regroupements variés. On retrouve ce mode d'organisation en Australie, dans plusieurs états américains ainsi qu'en Colombie-Britannique, une des provinces du Canada.

Un troisième modèle organisationnel semble émerger au cours des dernières décennies, tout particulièrement au primaire. Il s'agit des cycles d'apprentissage. Cette forme d'organisation sans années scolaires *per se* existe surtout dans les pays européens francophones tels que la France, la Belgique francophone et le canton de Genève en Suisse, ainsi que dans certains états américains, le

Kentucky et l'Oregon en particulier (Grégoire, 1999). Ce fonctionnement est également très présent au Québec depuis la Réforme mise en place en 1997 (Ministère de l'Éducation du Québec, 1997). Les cycles d'apprentissage se veulent une façon de tenir compte de la grande hétérogénéité des élèves et d'éviter le redoublement scolaire, dont on a souvent démontré l'inefficacité dans la littérature scientifique (Paul et Troncin, 2004). Sur le plan pédagogique, le mouvement des cycles d'apprentissage se situe à l'intersection de l'école traditionnelle et du mouvement multiâges. Comme le mouvement multiâges, ce système d'organisation pédagogique vise à mettre l'enfant au cœur de l'intervention éducative. Pour ce faire, on s'inspire des pédagogies actives et différenciées.

Malgré la pérennité des classes multiniveaux à l'échelle de la planète, les décideurs politiques s'en soucient peu. Dans les pays développés, on les considère comme des anomalies, résultant de conditions extraordinaires et temporaires, qui se résorbent au gré des fluctuations de la population. Les programmes sont donc conçus pour les classes à niveau unique et l'enseignant de CAM est laissé à son sort. Même qu'à certains endroits où l'ancienneté prime sur le souci de l'élève, la tâche d'enseigner en CAM incombe souvent aux enseignants débutants ou aux moins expérimentés de l'école (Costa et Timmons, 2002).

L'insouciance face à cette question règne également dans la formation à l'enseignement, tant initiale qu'en cours d'emploi. À l'échelle mondiale, peu de programmes de formation initiale préparent les enseignants à œuvrer dans de telles classes (Gayfer, 1991; Thomas et Shaw, 1992; Veenman, 1995; Costa et Timmons, 2002; Little, 2004). Pour ce qui est de la formation continue, les initiatives existent, mais elles ne sont pas généralisées et rarement soutenues. De surcroît, elles ne sont pas nécessairement basées sur la recherche. À preuve, les guides rédigés par l'UNESCO (Mathot, 2001), la Banque mondiale (Thomas et Shaw, 1992) et le Northwest Regional Educational Laboratory des États-Unis (Ley, 1999), où l'on prône le recours à des pratiques en dépit de l'absence d'études empiriques à leur appui.

LA RECHERCHE SUR LES CLASSES À ANNÉES MULTIPLES

Au niveau de la recherche, les connaissances sur la question se développent lentement. La majorité des recherches répertoriées à ce jour date des dernières décennies et porte surtout sur l'efficacité des CAM. Quelques études traitent des perceptions et des attitudes des enseignants de ces classes et des directions d'écoles (Gayfer, 1991; Mason et Burns, 1995; Mason et Doepner, 1998). Peu d'études portent sur les perceptions et attitudes des élèves de CAM (Farmer et Bélanger, 2007). D'ailleurs, ce n'est que depuis ces dernières années que l'on s'intéresse au vécu quotidien de ces classes (Mulryan-Kyne, 2005; Little, 2006; Russell, Rowe et Hill, 1998).

En fait, depuis les années '60, plus de cinquante recherches expérimentales ont porté sur l'efficacité de ce type de classe au regard des apprentissages scolaires. Ces études, dont la majorité porte sur les comparaisons du rendement de ces élèves avec celui des élèves qui fréquentent des classes régulières, ont fait l'objet de synthèses ou de méta-analyses (Pratt, 1986; Miller, 1990, 1991; Veenman, 1995, 1996; Mason et Burns, 1997). La plus déterminante est la méta-analyse de Veenman, qui a mesuré l'ampleur de l'effet (*effect size*) de 38 études des CAM et de 11 études des classes multiâges provenant de 12 pays. Les résultats semblent indiquer, hors de tout doute, qu'au niveau du rendement scolaire, les élèves des CAM réussissent aussi bien que les élèves de classes à niveau unique. En ce qui a trait aux mesures d'ordre affectif (attitude face à l'école, sociabilité, concept de soi), les résultats sont semblables et même légèrement supérieurs. Si ces données font l'unanimité, il n'en est pas de même pour leur interprétation. Ce qui nous mène aux questions qui sont au cœur de notre recherche : Que se passe-t-il donc dans ces classes ? Comment y enseigne-t-on ?

Selon Veenman, les élèves des CAM réussiraient encore mieux que ceux des classes à degré unique si on y pratiquait des stratégies plus performantes; or, ce n'est pas le cas puisque le mode de fonctionnement dominant est l'enseignement alternatif accompagné de travail individuel. L'enseignement alternatif consiste à enseigner à un groupe-niveau alors que l'autre groupe fait du travail au siège, et vice versa : « *Using ineffective grouping arrangements and relying on single-grade instruction make the multigrade class no different from the single-grade class and thus minimize the potential positive effects of multigrade grouping* » (1995, p. 371).

Pour leur part, Mason et Burns (1997, 2002) soutiennent que l'enseignement dans ces classes est de moindre qualité que l'enseignement dispensé en classe à degré unique en raison de l'ampleur de la tâche d'enseignement qui, souvent, épuise et démoralise l'enseignant, nuisant ainsi à son rendement et par conséquent, à l'apprentissage de ses élèves. Selon ces auteurs, si les classes multiniveaux ont néanmoins un rendement équivalent à celui des classes simples, c'est grâce aux critères de sélection qu'utilisent les directions d'écoles dans le choix des enseignants et des élèves en vue de ces classes. Car la majorité des responsables des institutions affichent une réelle volonté de placer dans ces classes des enseignants plus compétents et des élèves autonomes, débrouillards, motivés et qui réussissent bien.

Ce débat, toujours non résolu, met bien en évidence la pauvreté des connaissances sur la réalité quotidienne de ces classes. Tout compte fait, ce qu'il importe d'en dégager se résume à la question suivante : quelles pratiques sont efficaces en CAM? Autrement dit, que doivent faire les enseignants de CAM pour développer des compétences, améliorer l'apprentissage et favoriser la réussite éducative de leurs élèves? Après des décennies d'études visant à mettre ce type de classes à l'épreuve, il serait pertinent, à ce point-ci, d'identifier des

moyens d'optimiser leur potentiel. Et pour réaliser cet objectif d'identifier des pratiques idéales, ne faut-il pas d'abord connaître les pratiques existantes? Telles sont les questions qui ont guidé l'initiative des CAM en Ontario, initiative qui sera présentée dans ce qui suit.

UNE INITIATIVE MINISTÉRIELLE POUR LA MISE EN PLACE DE STRATÉGIES EFFICACES EN CLASSE À ANNÉES MULTIPLES

En 1998, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (Canada) a effectué une réforme en faveur d'une approche par compétences et d'une programmation uniforme à l'échelle de la province. Ce nouveau programme d'études à caractère prescriptif comprend, pour chaque niveau du palier élémentaire (de la 1^{ère} à la 8^e année, de 6 à 13 ans) des attentes spécifiques dans chacune des sept matières. À titre d'exemple, les programmes-cadres de la 6^e et de la 7^e année comprennent, chacun, quelque 75 attentes. Ces dernières sont ensuite traduites en contenus, qui sont au nombre de 442 en 6^e année et de 458 en 7^e année. À cette nouvelle exigence d'apprentissages hautement différenciés par année de cours sont venues s'ajouter des évaluations provinciales, nationales et internationales périodiques, imposant de ce fait une pédagogie axée sur le rendement.

Comme les enseignants faisaient face à certaines difficultés inhérentes à ces nouvelles exigences, telles que l'absence de formation et le manque de ressources pertinentes, le ministère a mis sur pied une initiative dont l'objectif ultime était de fournir aux enseignants des CAM « 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 ciblés selon le niveau d'étude auquel ils appartiennent. La première étape de cette initiative comprenait différents volets, dont une revue de la littérature à l'échelle internationale sur les classes à années multiples (Lataille-Démoré et Fradette, 2001) et une enquête sur les pratiques courantes des enseignants de CAM des écoles de langue française de la province (St-Germain, 2000), dans le but d'identifier des pratiques pédagogiques efficaces en CAM. Les résultats de ces études firent l'objet d'un colloque provincial regroupant agents du ministère, surintendants de conseils scolaires, conseillers pédagogiques et enseignants. À l'issue de ce colloque, les participants ont suggéré la mise sur pied d'un projet comprenant la formation d'enseignants et la création d'activités pédagogiques visant les attentes des nouveaux programmes-cadres par le biais des pratiques jugées efficaces selon les études effectuées à l'échelle mondiale. Quelles étaient ces pratiques? Un survol des études pertinentes et des recommandations qui en ont découlé permettra de comprendre les choix effectués.

Les pratiques en classe à années multiples à l'échelle mondiale

La première constatation qui découla de la revue de la littérature fut que les données résultant d'expérimentations sont rares, voire quasi inexistantes. En 1996, Mason et Stimson affirmaient:

Malgré le fait que plusieurs chercheurs ont comparé le rendement et le développement affectif selon le type de classe: classes à années multiples et classes simples, les designs méthodologiques solides sont rares, l'information de base est limitée (par exemple, critères de sélection des élèves et des enseignants, types de groupement) et les recherches qualitatives qui cherchent à étudier les liens entre l'enseignement et l'apprentissage sont inexistantes.
p. 449, traduction libre

Une décennie plus tard, Mulryan-Kyne fait la même observation : « Further research on teaching practices in multigrade classes, across a range of contexts, is recommended in order to provide a basis for the preparation and support of multigrade teachers. » (2005, p. 1)

Les observations de plusieurs chercheurs révèlent la prédominance de l'enseignement alternatif dans les CAM (Gayfer, 1991; Mason et Burns, 1995, 1996, 1997; Mason et Stimson, 1996; Veenman, 1995, 1996). Or, quoique plusieurs recherches portant sur les classes dites régulières aient démontré l'efficacité de l'enseignement direct (Borman, Hughes, Overman et Brown, 2003; Wisconsin Policy Research Institute, 2001; Péladeau, N., 2000), on doit prendre en considération que dans une CAM, l'élève d'un niveau ne bénéficie d'un enseignement direct qu'une fraction du temps, l'autre fraction étant consacrée à un autre sous-groupe. Le travail individuel de ce même élève ne sera profitable que s'il a compris les concepts enseignés et la tâche à réaliser, ce qui n'est pas toujours le cas, étant donné que l'enseignant se limite souvent à l'essentiel, sans réaliser toutes les étapes d'un véritable enseignement direct explicite. De plus, ce travail ne sera bénéfique que si l'élève a la motivation de se consacrer à la tâche, sans déranger ses pairs et sans se laisser déranger par eux. Or, les recherches démontrent sans conteste l'incidence du temps à la tâche sur le rendement scolaire (Fraser, Walberg, Welch et Hattie, 1987; Scheerens, 1992) alors que le travail individuel semble moins productif (Gutiérrez et Slavin, 1992). Par conséquent, l'enseignement alternatif n'est peut-être pas la meilleure pratique en CAM. D'autant plus qu'il exclut la dimension sociale de l'apprentissage. Quelles sont, donc, les pratiques fructueuses dans ce type de classe?

Les pratiques efficaces en classe à années multiples

Les études examinées comprennent des recherches quantitatives et qualitatives. Parmi ces études, seules furent retenues celles qui décrivaient des pratiques existantes jugées réussies ou des pratiques recommandées. Ces études sont identifiées dans ce qui suit.

ÉTUDES QUANTITATIVES. Parmi les études quantitatives qui répondent à ce critère, on retrouve la méta-analyse de Veenman (1995, 1996) et deux synthèses de recherches (Miller, 1990, 1991; Mason et Burns, 1997), dont les auteurs ont partagé leurs observations et leurs recommandations. Dans la méta-analyse de Veenman, seulement quatre études empiriques de nature quasi-expérimentale

comprenaient une description des pratiques (Veenman, 1987; Lincoln, 1981; Rojas et Castillo, 1991; Higgins, 1980). Une seule fut retenue, celle de Rojas et Castillo. D'abord, parce qu'elle porte sur un projet très documenté - celui portant sur la Escuela Nueva de la Colombie -, mais aussi en raison de son succès. Il faut aussi faire remarquer que cette étude a été retenue même si l'ampleur de l'effet rapporté se situe dans la catégorie faible-moyen (0,39) et que le contexte sociopolitique de ce pays soit différent du nôtre. En raison de la faiblesse des résultats rapportés dans trois de ces quatre recherches, Veenman s'en est remis à la recherche en classe à niveau unique et en classe multiâges pour en dégager des pratiques réussies (Slavin, 1987; Gutiérrez et Slavin, 1992; Cohen, 1994; Palincsar et Brown, 1984 ; Rosenshine et Meister, 1994).

Également en 1995, Veenman et Raemaekers, ont évalué l'incidence à long terme d'un projet de formation d'enseignants. Formés dans cinq domaines, qui sont le temps à la tâche, l'enseignement explicite, la gestion de classe, l'apprentissage autonome et le climat de l'école, les enseignants ont maintenu, deux et cinq ans plus tard, les pratiques apprises en lien avec deux des cinq domaines, soit le temps à la tâche et la gestion de classe. Toutefois, ces comportements n'ont pas eu d'incidence sur les résultats aux tests standardisés.

La synthèse de Miller portait sur 13 études quantitatives. Elle fut reprise et enrichie en 1999 sous la direction de Ley. Quoique les critères d'inclusion aient été stricts, ce travail semble avoir omis de faire la distinction entre les CAM et les classes multiâges. Destinées aux enseignants des milieux ruraux, les recommandations sont nombreuses et regroupées en six livrets. Une deuxième synthèse est celle qu'effectuèrent Mason et Burns en 1997, après avoir reproché à Veenman d'avoir inclus quelques études de classes multiâges parmi les études de CAM. Cette dernière porte sur 18 études de CAM, qu'ils qualifient de « administratively expedient classes » pour les distinguer des précédentes.

ÉTUDES QUALITATIVES. Au chapitre des études qualitatives, on compte le rapport technique de Thomas et Shaw (1992) pour la Banque mondiale, rapport qui se base sur 39 documents, des rapports et des recherches de tous les coins du monde, ainsi que sur une synthèse de 3 observations et un compte rendu d'expérience en milieu rural américain réalisée par Miller (1991). Dans cette même catégorie, on compte aussi l'analyse réalisée par Mason et Burns, dans la synthèse précitée (1997), de 9 observations et de 12 sondages et entrevues. Parmi ces études, on en retient deux pour leur ampleur : une étude effectuée auprès d'enseignants de la Virginie (AEL/VEA), aux États-Unis et un sondage réalisé au Canada auprès de 380 membres du corps enseignant (Gayfer, 1991).

Ce qui suit est le résumé des recommandations qui découlent de toutes ces études. Avant de parcourir ce résumé, deux mises au point s'imposent. D'abord, il faut signaler que la recherche en CAM (Ley, 1999; Mason et Burns, 1996, 1997; Veenman, 1995; Thomas et Shaw, 1992) décrit très peu les pratiques. Elle réitère plutôt les résultats de la recherche en général, à savoir que la qualité de

l'enseignement constitue la source principale de la réussite scolaire des élèves (Wang, Haertel et Walberg, 1993; Brophy et Good, 1986; Rosenshine et Stevens, 1986). Les questions qui émanent de ces résultats demeurent donc, encore aujourd'hui, entières et très pertinentes : que font les enseignants compétents de CAM et quelles stratégies pédagogiques adoptent-ils ?

La deuxième mise au point consiste à rappeler que, sauf dans le cas des quatre études qu'a recensées Veenman et de celle qu'il a réalisée avec Raemaekers, les études répertoriées ne constituaient pas des études évaluatives des pratiques en CAM. Par conséquent, les recommandations qui suivent sont tantôt le résultat de recherches dans des classes multiâges ou à niveau unique, tantôt le résultat d'observations et de consultations. Parfois même, elles sont le produit des réflexions théoriques des auteurs. Mais puisqu'il n'existe, à ce jour, que très peu d'études sur les pratiques en CAM et qu'il importe néanmoins de faire progresser la pédagogie dans ces classes, il faut, pour l'instant, s'en remettre à ces résultats, ne serait-ce que pour les proposer comme hypothèses de travail, voire comme postulats de bonnes pratiques pédagogiques à adopter dans les classes de CAM, classes qui, rappelons-le, touchent actuellement près de 20% des classes en milieu francophone minoritaire en Ontario.

Méthode de compilation et d'interprétation des résultats

Dans le but de faciliter l'analyse et la comparaison des recommandations, qui sont nombreuses, il fut jugé propice de procéder selon l'approche de la théorie ancrée (Glaser et Strauss, 1967; Strauss et Corbin, 1990). La première étape a consisté à identifier les recommandations aussi fidèlement que possible pour ensuite les regrouper sous forme d'un tableau selon les divers aspects de la tâche d'enseignement visés, à la manière de la matrice à groupements conceptuels de Huberman et Miles (2003, p. 231). Ces aspects sont les suivants: la planification et l'organisation, l'ambiance, la gestion de classe, le type de regroupement et d'activités, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage et les stratégies d'évaluation. De plus, on a jugé important d'identifier l'auteur de chaque recommandation pour pouvoir faire le lien entre la recommandation, le chercheur et le type de recherche. Enfin, autant que possible, les recommandations ont été organisées selon l'ordre chronologique d'exécution des tâches d'enseignement. Les tableaux conceptuels permettent d'analyser les données recueillies par auteur ainsi que par thème et de constater les convergences entre auteurs ainsi que les rapprochements entre les facteurs identifiés.

ASPECTS DE LA CLASSE QUI FAVORISENT L'APPRENTISSAGE EN CAM SELON LES PRINCIPAUX AUTEURS D'ÉTUDES

TABLEAU 1. Planification et organisation

- Préparation soignée (enseignant vise à couvrir le programme, à maximiser le temps d'apprentissage et à présenter la matière de façon logique, séquentielle, efficace et variée) (Thomas et Shaw) (Miller) (Veenman)
- Intégration horizontale des matières (AEL/VEA) (Gayfer) (Mason et Burns)
- Intégration verticale des matières (Thomas et Shaw) (AEL/VEA) (Mason et Burns)
- Matériel adapté au milieu dans lequel vivent les élèves (Rojas et Castillo)
- Matériel adapté aux élèves (Thomas et Shaw)
- Temps à la tâche (temps d'engagement de l'élève dans son apprentissage, temps nécessaire à l'apprentissage, distribution du temps et pertinence de l'activité d'apprentissage) (Evertson, 1989 dans Veenman et Raemaekers) (Thomas et Shaw) (AEL/VEA)
- Prévision d'activités de façon à toujours occuper les élèves (Miller)

TABLEAU 2. Gestion de classe

- Disposition de la classe et des ressources pour favoriser une variété d'activités et de groupements (Miller) (Veenman et Raemaekers)
- Prévisibilité de l'horaire, des activités et des routines afin de favoriser la responsabilité individuelle (Miller) (Veenman et Raemaekers) (Thomas et Shaw)
- Enseignement d'attentes et de règlements clairs (Miller) (Kounin 1970 et Evertson et al 1984 dans Veenman et Raemaekers) (Thomas et Shaw)
- Vigilance, fluidité et momentum (enseignant conscient de ce qui se passe, peut faire plus d'une tâche à la fois, peut maintenir la concentration des élèves et s'assurer que le travail avance (Kounin 1970 et Evertson et al 1984 dans Veenman et Raemaekers) (AEL/VEA)
- Intervention prompte, discrète, affirmative et positive lors de comportements inappropriés (Miller) (Veenman et Raemaekers) (AEL/VEA)

TABLEAU 3. Attitudes et ambiance

<ul style="list-style-type: none"> • Coopération (interdépendance, entraide, collaboration) (Veenman) (Miller) • Désir d'apprendre (Miller) • Autonomie (indépendance) (Miller) (Veenman) • Responsabilité (Miller) • Apprentissage autonome (tâches comprises, règlements, routines et conséquences afin que les élèves utilisent leur temps de façon raisonnable) (Veenman et Raemaekers) (Thomas et Shaw) • Valorisation de la personne (Rojas et Castillo) • Valorisation de la vie en milieu rural (Rojas et Castillo) • Perception positive des CAM chez les parents et les élèves (Mason et Burns) • Engagement des parents et de la communauté (Rojas et Castillo) (Miller) • Climat d'école (gestion décentralisée, leadership actif, attentes élevées envers les élèves, ouverture au changement, formation du personnel, objectifs clairs, appui des collègues et plan pour composer avec les groupes à niveaux multiples) (Veenman et Raemaekers)

TABLEAU 4. Types de regroupements et d'activités

<ul style="list-style-type: none"> • Regroupements variés (Thomas et Shaw) (Gayfer) (Miller) (Veenman) : <ul style="list-style-type: none"> groupe-classe (Thomas et Shaw) (Miller), groupes hétérogènes (Slavin, 1987, Gutiérrez et Slavin, 1992 dans Veenman), groupes homogènes selon les habiletés, 7 conditions d'efficacité (Gutiérrez et Slavin dans Veenman) (Miller) (peu efficaces selon Good et Brophy, 2003) • Aide individuelle (Rojas et Castillo) • Différents types d'activités, soit : <ul style="list-style-type: none"> - Association de matières (différentes matières, dont une qui requiert de l'enseignement direct et l'autre, non, abordées au même moment) - Même matière pour tous en même temps, intégrée verticalement - Variété de tâches en même temps dans une même matière avec circulation de l'enseignant d'un groupe à l'autre ou aide individuelle (Miller) - Horaires individuels au choix de l'élève (Thomas et Shaw) - Enseignement en deux temps (présentation grand groupe puis travaux selon niveaux) (Miller) (Thomas et Shaw)

TABLEAU 5. Stratégies d'enseignement et d'apprentissage

<ul style="list-style-type: none">• Variété (Veenman)• Enseignement efficace, direct ou explicite (court énoncé des objectifs de la leçon, revue, présentation de la matière par petites étapes, pratique active guidée, avec rétroaction et correction, pratique autonome avec surveillance, revues périodiques) (Brophy et Good, 1986 et Rosenshine et Stevens, 1986 dans Veenman et Raemaekers) (Thomas et Shaw) (Miller)• Apprentissage coopératif (Cohen, 1994 dans Veenman), (Gayfer) (Miller) (AEL/VEA)• Enseignement réciproque (Palincsar et al, 1984, 1989, Rosenshine et Meister, 1994 dans Veenman)• Tutorat (Thomas et Shaw) (Miller) (Veenman), (AEL/VEA), (Gorrell 1998)• Discussion (Miller)• Pédagogie de la maîtrise (Veenman)• Enseignement différencié (Miller)• Apprentissage individualisé (Good et Brophy; Rosenshine et Stevens) (Thomas et Shaw) (Miller) (moins efficace selon Good et Brophy, 2003 ainsi que Guttiérrez et Slavin, 1992 dans Veenman)• Travail individuel (Gayfer) (moins efficace selon Guttiérrez et Slavin, 1992 dans Veenman)• Recherche individuelle (Gayfer)• Projets (Gayfer)• Tâches de remédiation (Thomas et Shaw)• Autogestion des apprentissages (Thomas et Shaw) (Miller)• Développement de stratégies d'apprentissage (Miller)• Technologies d'information et de communication (Miller)• Centres d'apprentissage (Miller)
--

TABLEAU 6. Stratégies d'évaluation

<ul style="list-style-type: none">• Évaluation et rétroaction assidues (charte murale, cahiers personnels) (Thomas et Shaw) (Russell et al 1998) (Kounin 1970 et Evertson et al 1984 dans Veenman et Raemaekers)• Évaluation authentique (observation, portfolio, entrevue) (Gorrell, 1998)• Évaluation interdisciplinaire et globale (profil de classe et des élèves) (Miller).
--

De prime abord, les pratiques identifiées dans ces tableaux semblent aussi pertinentes pour la classe à degré unique que pour la CAM. Il faut être conscient, néanmoins, qu'elles prennent une plus grande importance en CAM étant donné la plus grande diversité des attentes et des contenus et l'ampleur de l'écart des niveaux de maturité et de développement des élèves. C'est pourquoi les chercheurs précités semblent les avoir recommandées avec plus d'insistance.

On note plusieurs convergences dans les recommandations des chercheurs. Par exemple, un aspect qui semble faire l'unanimité chez tous est l'importance d'une préparation soignée qui assure une gestion plus efficace des activités et un meilleur usage du temps d'enseignement. À cet effet, on recommande l'intégration des matières, tant horizontale, c'est-à-dire entre différentes matières, que verticale, c'est-à-dire d'une même matière d'un niveau scolaire à l'autre. Sur le plan de la gestion, on s'entend sur l'importance de la disposition de la classe, de la mise en place de routines et d'attentes précises envers les élèves ainsi que de la gestion efficace des comportements. L'ambiance doit favoriser l'entraide, l'autonomie et l'application au travail. Des stratégies comme l'enseignement explicite, le tutorat, l'apprentissage coopératif avec regroupements variés et hétérogènes ainsi que l'autogestion des apprentissages permettent d'assurer le type d'atmosphère souhaitée. Enfin, des pratiques d'évaluation et de rétroaction assidues sont essentielles afin de soutenir la motivation et d'assurer la réussite des élèves. De plus, trois chercheurs s'entendent sur la valeur d'un appui parental et communautaire. Par contre, trois pratiques ont l'appui de certains chercheurs alors que Veenman en conteste l'efficacité, s'appuyant sur les recherches en classes multiâges de Gutiérrez et Slavin (1992); il s'agit de l'enseignement individualisé et du travail individuel ainsi que des regroupements homogènes.

Éclairés par la convergence de ces points de vue, les auteurs ontariens recommandèrent l'adoption de trois stratégies pédagogiques dans le cadre du projet des CAM des écoles de langue française de l'Ontario: l'apprentissage coopératif, l'intégration des matières et le tutorat. Il restait à s'enquérir des pratiques et des points de vue d'enseignants de CAM de la province. Ce que l'enquête suivante a permis de faire.

Enquête auprès d'enseignants de CAM en Ontario francophone

Réalisée auprès de 65 enseignantes de CAM dans les écoles de langue française de l'Ontario, l'enquête de St-Germain (2000) a porté, entre autres, sur les pratiques de planification, d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Il s'en est dégagé que les pratiques de planification les plus répandues sont le choix des aspects communs, la mise en commun des attentes, la planification par niveau et l'ajustement des attentes. L'intégration des matières augmente avec l'expérience. L'approche diffère en fonction de l'expérience, du niveau et de la matière, le français et les mathématiques recevant plus d'attention en classe. L'enseignement est surtout alternatif alors que la leçon commune avec intégration des attentes se classe comme deuxième choix. Les modes d'apprentissage les plus fréquents sont le travail individuel, suivi du travail de groupe. Enfin, la pratique évaluative la plus répandue est le test pour chaque niveau. Suivent la présentation orale et l'observation avec grille d'évaluation. Interrogés sur les conseils qu'ils donneraient aux débutants, les enseignants recommandent un grand degré d'organisation et le recours à l'apprentissage

coopératif. Quant à l'auteur de l'enquête, ce dernier recommande le tutorat, le projet intégrateur et la prise en compte des idées des élèves dans le choix des activités.

L'UTILISATION DES RÉSULTATS DANS LES ÉCOLES DE LANGUE FRANÇAISE DE L'ONTARIO

C'est au comité directeur du projet provincial des classes à années multiples que revint la décision des stratégies pédagogiques à adopter en vue de la formation des enseignants des écoles francophones de la province qui oeuvraient en CAM. Ce comité était composé de représentants d'acteurs majeurs en éducation de langue française en Ontario, à savoir le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires, les directions d'école, les associations professionnelles, les parents ainsi que les auteurs des études commanditées. En se basant sur les recommandations issues de la revue de la littérature et de l'enquête sur les pratiques décrites plus haut, ce comité a arrêté son choix sur cinq pratiques.

Les pratiques adoptées

Les stratégies pédagogiques qui ont été identifiées par le comité directeur sont les suivantes : l'apprentissage coopératif, l'intégration des matières, le partenariat communautaire, le tutorat et la différenciation pédagogique. Quatre de ces cinq choix sont liés visiblement à la revue de la littérature et à l'enquête. Quant au cinquième choix, la différenciation pédagogique, il est plutôt basé sur une tendance grandissante, dans la dernière décennie, d'adapter l'enseignement à l'hétérogénéité des groupes d'élèves. Notons qu'il s'agit d'une pratique que prône le mouvement multiâges. Toutes ces pratiques se veulent des moyens d'optimiser le temps et les énergies de tous, enseignants et élèves, en favorisant les activités d'apprentissage à l'échelle de toute la classe et les situations d'entraide et d'apprentissage par les pairs.

Avant de décrire le déroulement du projet provincial qui s'est réalisé par la suite, on se doit d'aborder une question: dans les choix de stratégies pédagogiques effectués, pourquoi avoir omis l'enseignement explicite ? Cette pratique fut omise parce qu'elle paraissait liée à l'enseignement alternatif, qui, selon les recherches, était déjà trop utilisé dans les CAM et jugé inapproprié, comme ce fut expliqué plus haut. Par conséquent, elle cadrait mal avec le projet, lequel visait à favoriser les échanges et la coopération entre les élèves. Par ailleurs, rappelons que l'on cherchait aussi des pratiques pédagogiques permettant de rejoindre les attentes du nouveau curriculum, ce qui éliminait les éléments portant sur l'organisation et la gestion de classe.

La démarche du projet

Dans un premier temps, en 2001, trente enseignantes de CAM du palier élémentaire (de la Maternelle à la 8^e année) du nord de la province ont choisi

une des cinq pratiques identifiées, ont été formées à cette pratique, l'ont mise à l'essai dans leur classe, soit à partir de scénarios rédigés par une équipe d'enseignants expérimentés, soit à partir de leurs propres scénarios. On leur a demandé ensuite de consigner les activités pédagogiques qu'elles avaient créées en vue d'une distribution à l'échelle provinciale. Les quelque cinquante activités ont été colligées, inscrites sur cédérom puis distribuées dans toutes les écoles de langue française de la province (Direction des politiques et des programmes d'éducation en langue française du ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2003). À la fin de la mise à l'essai, les enseignantes ont fait le bilan de leur expérience à l'aide d'un questionnaire. Voici, sous forme de tableau, les principaux résultats de cette mise à l'essai.

TABLEAU 7. Bilan de la mise à l'essai des pratiques prônées dans le projet des CAM

Pratique	Nombre de choix	Pertinence dans sa CAM	Facilité de la mise à l'essai	Recommandation aux collègues en CAM
Apprentissage coopératif	11	t.g. : 3 g. : 4 m. : 2 s. r. : 2	t.g. : 1 g. : 3 m. : 5 s.r. : 2	oui : 8 non : 0 s. r. : 3
Interdisciplinarité Pédagogique	4	g. : 4	m. : 4 (avec scénarios préparés)	oui : 4 non : 0
Partenariat communautaire (aide aux devoirs, bénévolat dans projet)	4	t.g. : 3 g. : 1	t.g. : 2 g. : 1 m. : 1 (parents anglophones)	oui : 4 (auprès de parents francophones) non : 0
Différenciation pédagogique (Stations selon les intelligences multiples. Journal et portfolio)	6 : 3 3	t.g. : 2 g. : 3 s.r. : 1	Stations : l. : 3 Journal et portfolio : g. : 3	oui : 6 non : 0
Tutorat	5	t.g. : 2 g. : 3	t.g. : 1 g. : 4	oui : 5 non. : 0
Total	30	t.g. : 10 g. : 15 m. : 2 l. : 0 s.r. : 3	t.g. : 4 g. : 11 m. : 10 l. : 3 s.r. : 2	oui : 27 non : 0 s.r. : 3

Légende : t.g. : très grande; g. : grande; m. : moyenne; l. : limitée; s.r. : sans réponse.

Quelques constats se dégagent de ces résultats. Le constat principal est que les cinq pratiques sont jugées pertinentes et susceptibles d'être recommandées dans une CAM. Ce constat vient en quelque sorte justifier le choix de ces

pratiques au niveau du projet. Il constitue aussi un appui aux recommandations des chercheurs qui se sont prononcés sur la question.

Un deuxième constat est que l'apprentissage coopératif constitue la pratique la plus prisée des enseignantes du projet initial puisque le tiers d'entre elles ont arrêté leur choix sur celle-ci. Deux études récentes en CAM (Veenman, Kenter et Post., 2000; Mulryan-Kyne, 2005) viennent confirmer la valeur pédagogique de ce choix. Les recherches démontrant l'efficacité de cette pratique sont à la fois nombreuses et très convaincantes (voir par exemple les travaux de Kagan, 1994; Johnson et Johnson, 1994; Slavin, 1995; Mulryan, 1995). L'apprentissage coopératif serait de plus déjà fort répandu. En effet, selon un sondage administré aux États-Unis en 1993 (Puma, Jones, Rock et Fernandez), 79% des enseignants de l'élémentaire recouraient à l'apprentissage coopératif.

Enfin, un troisième constat ne surprend pas : les enseignantes du projet ont utilisé les pratiques proposées dans deux matières surtout, les mathématiques et la langue, en l'occurrence le français. Cela vient confirmer les propos souvent rencontrés à l'effet que les enseignants de CAM consacrent à ces deux matières plus d'énergie qu'aux autres (Mason et Burns, 1997; Lataille-Démoré et Fredette, 2000; St-Germain, 2000; Mulryan-Kyne, 2005)

En janvier 2006, désireux de favoriser la dissémination du matériel créé, le Conseil ontarien de ressources pédagogiques (CFORP), dans le cadre du Projet sur la formation du personnel à l'amélioration de la réussite scolaire des élèves (FARE) a entrepris un **projet de formation et d'accompagnement des enseignants** de tous les niveaux de l'élémentaire de la province, en commençant, en 2006, par la 7^e et 8^e année. Une mise à l'essai a été réalisée de janvier à juin 2006 auprès de 5 enseignants de différentes régions de la province et dont l'expérience en enseignement était très variée. Cette mise à l'essai a été évaluée à partir des questionnaires administrés aux enseignants du projet ainsi que du journal de bord qu'ils ont tenu pendant cette période.

Les choix se sont arrêtés comme suit : trois enseignants ont opté pour l'apprentissage coopératif, un autre pour la différenciation pédagogique et une enseignante pour l'intégration des matières. En réponse au questionnaire administré en fin de projet, les cinq enseignants sont unanimes sur les points suivants en lien avec la stratégie qu'ils ont mis à l'essai : sa pertinence en CAM, la possibilité de son utilisation quotidienne, le besoin de changer leur façon de travailler en CAM et la recommandation de la stratégie à un collègue de CAM. Cela correspond beaucoup aux résultats du projet initial qui montraient également que ces stratégies sont jugées pertinentes et efficaces en CAM. Enfin, il faut souligner qu'à la fin du projet, ces enseignants ont rapporté, par le biais d'un test-retest, un sens d'autoefficacité accru en CAM. Si l'on s'en remet à la théorie de l'autoefficacité de Bandura, un tel gain est susceptible d'avoir une incidence positive sur la qualité de la pratique pédagogique quotidienne de ces enseignants. Fort des éclairages reçus, le projet a

démarré en septembre 2006 avec 21 enseignants de 7^e et 8^e années des quatre coins de la province.

CONCLUSION

Malgré le fait que bon nombre d'études portent sur les CAM, peu d'entre elles traitent des stratégies pédagogiques à adopter dans ces classes, voire des pratiques pédagogiques exemplaires. Ce texte a cherché à combler, en partie, cette lacune, d'abord et surtout en recueillant, avec une attention détaillée, les réflexions issues des expérimentations de chercheurs qui se sont intéressés aux CAM. On y a ensuite décrit la démarche de sélection et de mise à l'essai de cinq stratégies pédagogiques, inspirées, pour la plupart, des travaux consultés; il s'agit de l'apprentissage coopératif, de l'intégration des matières, du tutorat, de la différenciation pédagogique et du partenariat communautaire. En réponse à un questionnaire, les trente-cinq enseignants ayant réalisé la mise à l'essai ont affirmé que ces stratégies s'avéraient pertinentes en CAM, qu'elles avaient semé chez eux le désir de modifier leur enseignement et qu'ils les recommanderaient à des collègues de CAM. Il est donc possible d'affirmer qu'une première étape est franchie dans la validation des stratégies recommandées ainsi que dans la constitution d'un corpus de connaissances professionnelles sur l'enseignement en CAM. Idéalement, des expérimentations empiriques sur le terrain viendraient donner un plus grand poids à ces résultats.

D'ici là, d'autres facteurs, dont il n'a que peu été question jusqu'à maintenant, mériteraient davantage d'attention. Il s'agit des perceptions et des attitudes des principaux intéressés envers ce type de classe, nommément les enseignants, les enfants et leurs parents. De nombreuses études rapportent des attitudes négatives envers ces classes qui, du moins dans les pays développés, sont souvent créées puis dissolues au gré des fluctuations des nombres d'inscriptions (Gayfer, 1991; Mason et Burns, 1997; Mason et Doepner, 1998; Miller, 1990; Russell, Rowe et Hill, 1998). Les travaux de Benveniste et McEwan (2000) en lien avec la Escuela Nueva posent l'hypothèse de l'importance du facteur « engagement » des enseignants alors que ceux de Russell et al. dans le projet australien intitulé « Victorian Quality Schools Project » laissent entrevoir l'importance de rehausser les sentiments d'efficacité et de satisfaction professionnelle chez ces derniers. Si les enseignants bénéficiaient de l'aide et du soutien qu'ils nécessitent, ils seraient mieux disposés à leur tour à bien préparer les élèves et leurs parents aux nombreuses exigences des CAM fréquentées par des millions d'élèves dans le monde.

RÉFÉRENCES

- Anderson, R. E., & Pavan, B.N. (1993). *Nongradedness: Helping it to happen*. Lancaster, PA: Technomic.
- Bandura, A. (2003). *Autoefficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: deBoeck.
- Benveniste, L. A., & McEwan, P. J. (2000). Constraints to implementing educational innovations: The case of multigrade schools. *International Review of Education*, 46(1-2), 31-48.
- Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., & Brown, S. (2003, Été). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 73(2), 125-230.
- Brophy, J., & Good, T. (1986). Teacher behaviour and student achievement. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3e éd., pp. 328-375). New York: MacMillan.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.
- Conseil ontarien de ressources pédagogiques (2006). *Les classes à années multiples*. Cédérom. Ottawa: CFORP.
- Costa, E., & Timmons, V. (2002). Innate challenges and promising pedagogy: Training and support in multi-level classrooms. *Brock Education*, 12(1), 17-35.
- Direction des politiques et des programmes d'éducation en langue française du ministère de l'Éducation de l'Ontario (2003, 2007). *Les classes à années multiples*. Cédérom. Toronto: Ministère de l'Éducation.
- Farmer, D., et Bélanger, N. (2007). Le métier d'élève dans la classe à niveaux multiples : regards d'élèves dans une école de langue française en milieu minoritaire. In Y. Herry et C. Mougeot (dir.), *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone* (pp. 59-266). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W., & Hattie, J. A. (1987). Synthesis of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11, 147-252.
- Gayfer, M. (1991). *Les classes multiprogrammes, le mythe et la réalité*. Rapport de l'Association canadienne d'éducation. Tiré de l'étude menée par J. Gajadharsingh. Toronto, ON.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Good, T., & Brophy, J. (2003). *Looking in classrooms* (9^e éd.). Boston, MA: Allyn et Bacon.
- Goodlad, J. E., & Anderson, R. E. (1987). *The non-graded school* (2^e éd.). New York: Teachers College Press.
- Gorrell, J. L. (1998). *A study comparing the effect of multiage education practices versus traditional education practices on academic achievement*. (Service de reproduction documentaire Eric. No. ED424008).
- Grégoire, R. (1999). *Le renouvellement du curriculum: expériences américaines, suisse et québécoise. Première partie : La nouvelle piste de l'Oregon*. Étude réalisée dans le cadre des avis du Conseil supérieur de l'éducation sur le curriculum. Récupéré en ligne le 10 octobre 2000, de <http://www.cse.gouv.qc.ca>
- Gutiérrez, R., & Slavin, R.E. (1992, hiver). Achievement effects of the nongraded elementary school: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 62(4), 333-376.
- Higgins, J. (1980). *A comparative study between the achievement levels of students in a combination/ungraded class and students in a graded class*. Unpublished doctoral thesis, George Peabody College for teachers of Vanderbilt University, Nashville, TN.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Paris: deBoeck.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.

- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. (10^e éd.). San Juan Capistrano, CA: Kagan.
- Lataille-Démoré, D., & Fradette, A. (2001). Revue de la littérature. In Gouvernement de l'Ontario. *Les classes à années multiples... Où en sommes-nous ?* Tome I. [Cédérom] Toronto: Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Levy, J. (Dir.) (1999). *The multigrade classroom: A resource handbook for small, rural schools*. Basé sur le livre de Bruce A. Miller, auteur du livre du même titre, 1989. Portland, OR: Northwest regional educational laboratory.
- Lincoln, R. D. (1981). *The effect of single-grade and multi-grade primary school classrooms on reading achievement of children*. Thèse doctorale non publiée, Université du Connecticut, Storrs.
- Little, A. (2004). *Learning and teaching in multigrade settings*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005. The Quality Imperative. Unesco. Auteur. Récupéré en ligne le 21 mars 2007, de http://portal.unesco.org/education/en/ev.phpURL_ID=48712&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Little, A. (2006). *Education for all and multigrade teaching: Challenges and opportunities*. Londres, RU: Springer.
- Mason, D. A., & Burns, R. (1995). Teachers' views of combination classes. *The Journal of Educational Research*, Sept.-Oct., 89(1), 36-47.
- Mason, D. A., & Burns, R. (1996). "Simply no better" may simply be wrong: A critique of Veenman's conclusion about multigrade classes. *Review of Educational Research*, Fall, 66(3), 307-322.
- Mason, D., & Burns, R. (1997). Reassessing the effects of combination classes. *Educational Research and Evaluation*, 3(1), 1-53.
- Mason, D., & Doepner, R. (1998). Principals' views of combination classes. *Journal of Educational Research*, 91(3), 160-172.
- Mason, D., & Stimson, J. (1996). Combination and nongraded classes: Definitions and frequency in twelve states. *Elementary School Journal*, 96(4), 439-452.
- Mathot, B. (2001). *A handbook for teachers of multi-grade classes*. (UNESCO). France: Ag2i communication. Récupéré en ligne le 24 janvier 2007, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001259/125919eo.pdf>.
- Miller, B. (1990, Fall). A review of the quantitative research on multigrade instruction. *Journal of Research in Rural Education*, 7(1), 1-8.
- Miller, B. (1991, Winter). A review of the qualitative research on multigrade instruction. *Journal of Research in Rural Education*, 7(2), 3-12.
- Ministère de l'Éducation. (1997). *L'école, tout un programme*. Énoncé de politique. Québec.
- Mulryan, C. (1995). Fifth and sixth graders' involvement and participation in cooperative small groups in mathematics. *Elementary School Journal*, 95, 297-310.
- 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 le 20 décembre 2006 de <http://www.umaine.edu/jrre/20-17.pdf> Palincsar, A. S., et Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Paul, J.-J., et Troncin, T. (2004). *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*. Paris: Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- Peladeau, N. (2000). Qui a peur de l'enseignement direct? In N. Giroux et J. Forget, *Pour un nouveau départ assuré en lecture, écriture et mathématique et autres apprentissages personnels et sociaux. Guide pédagogique destiné aux enfants en difficulté*. Montréal: Auteurs.
- Pratt, D. (1986). On the merits of multi-age classrooms. *Journal of Research in Rural Education*, 3(3), 111-115.
- Puma, M. J., Jones, C. C., Rock, D., & Fernandez, R. (1993). *Prospects: The congressionally mandated study of educational growth and opportunity*. Rapport intérimaire. Bethesda, MD: Abt Associates.

Quelles pratiques privilégier dans les classes à années multiples?

- Rojas, C., et Castillo, Z. (1988). Evaluation del programa Escuela Nueva en Colombia. Bogota, Colombia: Instituto SER de investigacion.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479-530.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, (3^e éd., pp. 376-391). New York: MacMillan.
- Russell, V. J., Rowe, K. J., & Hill, P. W. (1998, novembre). *Effects of multigrade classes on student progress in literacy and numeracy: Quantitative evidence and perceptions of teachers and school leaders*. Texte présenté à la conférence annuelle de la Australian Association for Research in Education, Adelaide. Récupéré le 23 mai 2000, de <http://www.aare.edu.au.98pap/>
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: Research, theory and practice*. London: Cassell.
- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools. A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57, 293-336.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research and practice* (2^e éd.). Boston: Allyn & Bacon.
- St-Germain, M. (2000). Recherche qualitative. Rapport général. In Gouvernement de l'Ontario. *Les classes à années multiples... Où en sommes-nous ?* Tome II. [Cédérom] Toronto: Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Thomas, C., & Shaw, C. (1992). *Issues in the development of multigrade schools*. (Rapport technique No. 172 de la Banque mondiale) Washington, DC: The World Bank.
- 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.
- Veenman S. (1996). Effects of multigrade and multi-age reconsidered. *Review of Educational Research*, 11(3), 171-180.
- Veenman, S., Kenter, B., & Post, K. (2000). Cooperative learning in Dutch primary schools. *Educational Studies*, 26(3) 281-302.
- Veenman, S., & Raemaekers, J. (1995, August). *Long-term effects of a staff development program on effective instruction and classroom management for teachers of multigrade classes*. Texte présenté à la European Conference for Research on Learning and Instruction. Nijmegen, Pays-Bas. Document ERIC No 388 652.
- Wang, M., Haertel, G., & Walberg, H. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-295.
- Wisconsin Policy Research Institute (2001, mars). *Direct instruction and the teaching of early reading. Wisconsin's teacher led insurgency*. Rapport, 14(2). Récupéré le 2 mars 2007, de <http://www.wpri.org/Reports/Volume14/Vol14no2.pdf>

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 gestion de classe. Ses domaines de recherche sont les classes à années multiples, les stratégies pédagogiques, la gestion de classe et les modèles de cheminement professionnel. De 2000 à 2008, elle a participé aux initiatives du Ministère de l'éducation de l'Ontario en lien avec les classes à années multiples.

DIANE LATAILLE-DÉMORÉ is an associate professor at the School of Education, Laurentian University. She specializes in pedagogical intervention and classroom management. Her areas of research are combined grade classes, teaching strategies, classroom management, and career development models. From 2000 to 2008, she took part in the initiatives of the Ministry of Education of Ontario in connection with combined grade classes.

