
Chapitre 2 : La communauté apprenante

CHAPITRE 2 : LA COMMUNAUTÉ APPRENANTE

Partenaires de la communauté apprenante

Les classes à niveaux multiples forment une communauté diverse et naturelle, qui comprend des apprenants autonomes, l'enseignant, les administrateurs et les parents. Cette communauté apprenante est le fruit des bienfaits du temps et de la diversité - âges, cultures, styles d'apprentissage et aptitudes. Le temps permet aux partenaires de la communauté d'apprendre à s'apprécier les uns les autres et favorise la collaboration et la réflexion. La diversité crée un mélange naturel des membres de la communauté.

La communauté apprenante est axée sur les croyances fondamentales suivantes :

- **Tous les élèves ont une importance égale dans la classe.** La valeur d'un élève ne dépend pas de son âge ou de son stade de développement. La communauté apprenante respecte une approche « différente mais égale » en s'assurant que tous les élèves bénéficient d'une voix égale dans les discussions et les prises de décision.
- **Chaque élève possède des qualités exceptionnelles qui enrichissent la classe.** La communauté apprenante célèbre et affirme les points forts de chaque individu et s'accommode des différences et de la diversité.
- **Tous les élèves jouent un rôle dans l'apprentissage des autres.** La communauté apprenante favorise l'interdépendance et la responsabilité partagée plutôt que de renforcer la notion que toute responsabilité repose sur l'enseignant.

En contexte francophone minoritaire :

La dynamique entre l'école, le foyer et la communauté joue un rôle important dans la vitalité linguistique et le cheminement de tous les apprenants dans leurs constructions culturelles et identitaires. On explique dans le *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M à S4)* que « puisque la langue est un outil de croissance personnelle et sociale, il est primordial que l'élève développe ses habiletés langagières [et se construit un rapport positif à la langue] dans un contexte socioculturel francophone. » (p. xv)

En contexte d'immersion française :

Tous les membres de la communauté apprenante jouent un rôle important dans la valorisation de l'apprentissage du français comme outil de développement personnel, intellectuel et social. Bien que l'école joue un rôle primordial dans l'instauration d'un climat qui favorise cette valorisation et ce développement, le foyer joue le rôle d'appui et parfois d'enrichissement de l'apprentissage du français.

L'apprenant autonome

Tous les partenaires de la communauté apprenante à niveaux multiples ont un rôle important à jouer et leurs responsabilités sont interreliées. Le but ultime de la communauté apprenante est de soutenir son membre principal : l'apprenant autonome.

Les classes à niveaux multiples reposent sur le principe que les élèves sont, de par leur nature même, des apprenants actifs qui apprennent de façon appropriée à leur développement au sein d'une communauté apprenante qui les appuie. Les apprenants autonomes ne se caractérisent pas par leur aptitude à travailler tranquillement seuls, mais plutôt par leur capacité à s'approprier leur apprentissage. Ils se développent en tant qu'apprenants autonomes par la collaboration avec d'autres et par l'exercice de l'autorégulation, l'autoévaluation et de la réflexion.

Collaboration

Un apprenant autonome n'est pas quelqu'un qui travaille de manière isolée, mais quelqu'un qui peut collaborer de façon efficace avec d'autres partenaires de la communauté apprenante. Dans la classe à niveaux multiples, comme dans toutes celles où les élèves participent activement à l'apprentissage, la collaboration joue un rôle déterminant dans cet apprentissage. En travaillant avec d'autres, les élèves utilisent le langage exploratoire en exprimant leurs idées et leurs réactions, en les comparant aux idées des autres et en essayant de nouvelles idées. C'est justement dans des contextes de collaboration ou d'interaction que les élèves peuvent développer et pratiquer des habiletés langagières. La classe à niveaux multiples offre un large éventail d'occasions de travail en collaboration. Les élèves peuvent travailler avec des pairs du même âge ou dans des relations de mentorat avec des élèves plus âgés ou plus jeunes. Dans des regroupements d'âges multiples, chaque élève est responsable de sa contribution et de sa participation en fonction de son degré de développement.

Le cercle de la parole, qui nous vient des enseignements des Premières nations, contribue à l'instauration d'un sentiment de confiance dans la classe (voir Le succès à la portée de tous les apprenants, page 7.5).

Les groupes coopératifs constituent une unité sociale élémentaire dans laquelle les élèves apprennent à :

- développer la confiance et l'interdépendance;
- travailler ensemble sur des projets à long terme;
- assumer diverses responsabilités de la classe (p. ex., accueil des invités, prise de présence, soins des plantes et des animaux familiers, gestion de la bibliothèque de classe, gestion des devoirs).

Les *regroupements pour l'apprentissage coopératif* facilitent et soutiennent la collaboration et l'indépendance dans la communauté apprenante à niveaux multiples (voir le Glossaire pour une définition de *groupes d'apprentissage coopératif*).

Autorégulation et Autoévaluation

L'autorégulation et l'autoévaluation sont fondamentales pour l'apprentissage autonome. Plutôt que de compter sur les autres pour leur dire s'ils font des progrès, les élèves apprennent à contrôler leur propre apprentissage.

L'autorégulation et l'autoévaluation créent et renforcent chez les élèves l'imputabilité et l'appropriation à l'égard de leur propre apprentissage. Les élèves apprennent plus efficacement quand ils jouent un rôle dans la détermination de l'orientation de leur apprentissage, quand ils sont des partenaires actifs plutôt que des bénéficiaires passifs de ce qui se déroule dans la classe. Les élèves qui prennent des décisions importantes et qui poursuivent leurs propres intérêts sont engagés et motivés. Quand les élèves sont engagés, la classe s'éloigne de la gestion des comportements et se concentre davantage sur l'apprentissage.

L'autorégulation et l'autoévaluation ne se limitent pas au remplissage d'un questionnaire à la fin d'un projet important. Elle s'intègre au tissu de la classe grâce à l'établissement d'objectifs, des rencontres formelles et informelles, et la réflexion qui renvoie la responsabilité de l'apprentissage à l'élève. Des termes comme *réflexion* et *qualité du travail* jouent un rôle essentiel dans le vocabulaire de la classe à niveaux multiples.

Les élèves qui exercent l'autorégulation et l'autoévaluation avec compétence savent reconnaître un travail de qualité. Ils réfléchissent aux points forts de leur travail et de celui de leurs pairs au fur et à mesure qu'ils exercent et développent leurs habiletés d'autorégulation et d'autoévaluation. Les élèves ont besoin d'indications pour élaborer les critères d'un travail de qualité. Ils tireront ces indications des modèles et exemples forts d'autres élèves (voir FR 2).

Élaboration des critères de la rédaction d'un journal de bord de qualité

Les enseignants travaillent avec les élèves au développement de critères solides axés sur la production d'un travail de qualité (Gregory, Cameron et Davies, *Setting and Using Criteria*, p. 7-14). L'exemple suivant illustre comment il est possible de développer des critères générés par les élèves pour la rédaction d'un journal de bord de qualité.

- Distribuez des modèles de journaux de bord bien rédigés, à partir d'exemples tirés de la littérature, d'un portfolio ou d'un journal de réflexion et demandez aux élèves de choisir et de présenter des exemples forts issus de leurs propres lectures et réflexions.
- Demandez aux élèves de déceler les qualités exceptionnelles de ces travaux. Le fait de demander aux élèves de déceler les qualités d'un travail réussi stimule leur pensée critique et favorise l'appropriation. Après plusieurs semaines de conversation réfléchie, de rédaction guidée d'un journal de bord et de partage d'exemples forts issus de leur propre journal de bord, les élèves seront prêts à générer des critères à partir de leurs propres modèles. Par exemple, en réponse à la question : « À quoi reconnaît-on un journal de bord de qualité? », ils pourraient générer les critères suivants :

La rédaction d'un journal de bord de qualité :

 - parle de quelque chose que j'ai appris;
 - indique un lien avec quelque chose que je sais déjà;
 - dit ce que je dois faire ensuite.
- Utilisez ces critères pour fournir une rétroaction aux apprenants et encouragez-les à utiliser les critères pour l'autorégulation, l'autoévaluation, la réflexion et l'établissement des objectifs.
- Guidez les élèves pour les aider à raffiner et à réviser ces critères au cours de l'année, tout en haussant constamment les attentes.

Réflexion

Avant que les élèves ne puissent effectuer une réflexion autonome et écrite, ils ont besoin d'une démonstration de la réflexion verbale et un enseignement explicite de la réflexion écrite. Toutefois, au fur et à mesure que les élèves acquièrent de l'aisance dans le choix et l'utilisation des stratégies de réflexion – p. ex., tableaux récapitulatifs en forme d'Y (voir FR 1), les billets de sortie (Gere) et la tenue d'un journal de bord – ils deviennent de plus en plus responsables de leur apprentissage et peuvent réfléchir de façon autonome.

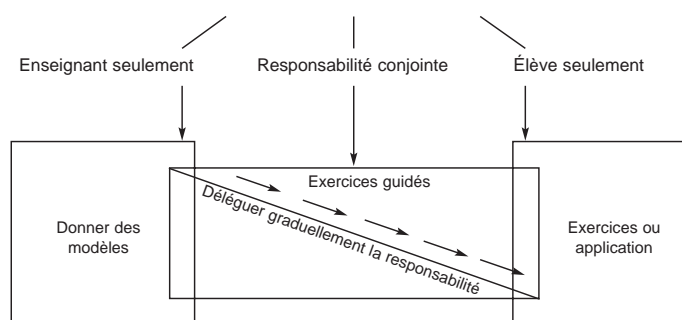
Enseignement de la réflexion selon le modèle d'enseignement explicite

L'enseignement de la réflexion englobe la réflexion démontrée, partagée, guidée et indépendante :

- **Démontrée** : La réflexion commence comme une habileté verbale et doit être démontrée dans le cadre de la conversation quotidienne. Lisez des exemples tirés de la littérature et expliquez à quoi ressemblent les réflexions. Utilisez fréquemment la stratégie *Pense tout haut* (Davey) pour partager les réflexions personnelles. Plutôt que de louer le travail d'un élève, engagez un dialogue qui renvoie aux différents aspects du travail. La démonstration de la réflexion est la clé de la réflexion indépendante.
- **Partagée** : Fixez avec les élèves un objectif de réflexion partagée pour la classe, en élaborant les critères pour évaluer les progrès vers la réalisation de l'objectif. Employez la stratégie réfléchir - partager - discuter (McTighe et Lyman) pour favoriser l'entraînement oral. Consignez ensemble les réflexions de la classe dans un tableau récapitulatif en forme d'Y, en faisant dire aux élèves ce qu'ils ont vu, ce qu'ils ont entendu et ce qu'ils pensent ou se demandent, ou même ce que pourrait être leur prochain objectif. Observez les élèves pour déceler ceux qui ont besoin de plus d'aide et ceux qui sont prêts pour la réflexion indépendante.
- **Guidée** : Il est possible que certains élèves aient besoin d'un enseignement explicite, ou d'un entraînement guidé, pour développer les habiletés et les stratégies nécessaires à la réflexion. Poursuivez la réflexion orale et enseignez aux élèves à utiliser les stratégies, les outils et les approches (billets de sortie, réflexions axées sur les portfolios, carnets d'apprentissage, journaux de bord) pouvant les aider à réfléchir à leurs propres processus et objectifs d'apprentissage. Demandez aux élèves de réfléchir en utilisant une stratégie *Réfléchir - partager - discuter*. Poursuivez les observations pour évaluer le degré d'indépendance des élèves et déceler ceux qui pourraient avoir besoin d'un enseignement différencié et d'un soutien pour réussir. Par exemple, il se pourrait qu'un élève ait besoin d'utiliser un tableau récapitulatif en forme d'Y pour soutenir la réflexion et qu'un autre requiert une adaptation, comme l'aide d'un scribe, pour noter les réflexions.
- **Indépendante** : Les élèves peuvent utiliser des stratégies, des outils et des approches (p. ex., billets de sortie, réflexions axées sur les portfolios, carnets d'apprentissage, réactions dans les journaux de bord) pour penser de manière métacognitive à leur apprentissage.

Modèle d'enseignement explicite

Proportion de responsabilité dans l'accomplissement des tâches



Modèle d'enseignement explicite : Tiré de *Contemporary Educational Psychology*, n° 8, P. David Pearson et Margaret C. Gallagher, « The Instruction of Reading Comprehension », page 337, © 1983, reproduction autorisée par Elsevier.

Grâce à la réflexion, la coopération, l'autorégulation et l'autoévaluation, les apprenants autonomes développent des connaissances, des habiletés, des stratégies et des attitudes qui les aideront à connaître la réussite au sein de la classe à niveaux multiples et au-delà.

L'enseignant

Les responsabilités des enseignants des classes à niveaux multiples sont nombreuses. Pour être efficaces, les enseignants des classes à niveaux multiples doivent :

- croire à l'autonomie des élèves;
- assurer et encourager la modélisation des rôles;
- faciliter l'apprentissage autonome;
- aider les élèves à se fixer des objectifs;
- faciliter les rencontres;
- gérer le temps, le mouvement et l'espace;
- développer la communication entre l'école et la maison.

Les rôles des enseignants des classes à niveaux multiples font l'objet ci-après d'une discussion plus détaillée.

Croire à l'autonomie des élèves

Il est indispensable pour le développement d'apprenants autonomes que l'enseignant croit que tous les élèves veulent apprendre, qu'il ait confiance que les élèves feront des choix responsables qui favorisent l'apprentissage et qu'il croit que l'interaction permet aux élèves de développer des habiletés langagières. Les enseignants qui expriment cette conviction :

- renvoient la responsabilité aux élèves en demandant : « Comment avez-vous découvert cela? » et « Que devez-vous faire ensuite? » plutôt que de faire l'éloge des « bonnes » réponses ou d'orienter les élèves vers la prochaine étape. De cette façon, l'enseignant valorise aussi la langue comme outil d'apprentissage et, plus précisément, comme outil métacognitif;
- offrent des choix réels qui s'accommodent d'une variété de styles d'apprentissage, reconnaissant que les résultats d'apprentissage peuvent être atteints d'une foule de façons et invitant les élèves à choisir ce qu'ils feront pour montrer ce qu'ils ont appris et pour identifier les mesures qu'ils prendront pour réaliser la tâche;
- mettent l'accent sur la motivation intrinsèque plutôt que sur les récompenses externes.

Les enseignants des classes à niveaux multiples voient et respectent leurs élèves en tant qu'individus. Ils croient en leur rôle au sein de la communauté apprenante et en leurs contributions à celle-ci.

Encourager la modélisation des rôles

Les apprenants autonomes ont besoin de modèles et d'exemples de travail réussi. Les enseignants sont aussi des apprenants qui :

- font preuve de curiosité, établissent des objectifs et réfléchissent;
- apprennent aux élèves à devenir des modèles compétents;
- partagent des exemples de travail de qualité et de réussite et enseignent aux élèves à identifier des exemples de qualité dans leur propre travail;
- utilisent la langue française dans une variété de contextes, comme outil communicatif, cognitif et stratégique;
- apprécient et valorisent des produits et des productions francophones.

En montrant l'exemple d'apprenants confiants et compétents, les enseignants des classes à niveaux multiples reproduisent et reflètent les qualités essentielles de l'apprenant autonome.

Faciliter l'apprentissage autonome

Plutôt que de gérer directement chaque aspect de la classe, les enseignants des classes à niveaux multiples misent sur leur leadership pour aider les élèves à assumer leurs responsabilités et leur apprentissage de manière autonome. Adoptant l'approche selon laquelle on délègue les responsabilités graduellement, telle qu'évoquée dans le Modèle d'enseignement explicite (Pearson et Gallagher), l'enseignant guide et surveille la progression des élèves vers l'indépendance. Ainsi, non seulement les apprenants autonomes assument la responsabilité de leur propre apprentissage et effectuent des choix pour promouvoir cet apprentissage, mais ils servent aussi de modèles et de guides compétents à de nouveaux partenaires de la communauté. Les apprenants autonomes connaissent et utilisent toute une gamme de processus, de stratégies et de matériaux et travaillent de manière interdépendante dans la communauté apprenante tout en réalisant leurs propres objectifs personnels d'apprentissage. Ainsi, les enseignants acquièrent la liberté de travailler de plus près avec des individus ou de petits groupes, n'ayant plus à consacrer du temps d'enseignement à la supervision constante des élèves.

Aider les élèves à se fixer des objectifs

Les enseignants des classes à niveaux multiples aident les élèves, tant dans le contexte de la classe entière qu'individuellement, à établir des objectifs d'apprentissage dans différents domaines, comme l'interaction sociale, les habiletés et les stratégies, les processus d'apprentissage et le contenu.

Les enseignants qui partagent leurs propres objectifs avec les élèves et qui réfléchissent aux progrès qu'ils réalisent pour les atteindre agissent comme des modèles puissants de l'apprentissage autonome.

- **Objectifs applicables à l'ensemble de la classe** : Les élèves travaillent ensemble dès le début de l'année afin de déterminer ce qu'ils doivent faire pour être une communauté apprenante responsable. En appuyant ce processus, les élèves sauront prendre des décisions sur les types de stratégies qui favoriseront l'apprentissage.
- **Objectifs individuels** : Le meilleur apprentissage se produit lorsque les objectifs de la classe coïncident avec ceux de l'élève. Les enseignants collaborent avec les élèves à l'établissement de leurs objectifs, utilisant des outils comme les continuums de lecture/écriture, les feuilles d'objectifs et les portfolios.
 - **Les continuums de lecture/écriture** permettent aux élèves de constater où ils en sont au plan de la lecture et de l'écriture, et ce qu'ils doivent apprendre par la suite.
 - **Les feuilles d'objectifs** permettent aux élèves de gérer leurs objectifs à l'école et à la maison (voir FR 3 : Mon carnet des objectifs d'apprentissage).
 - **Les portfolios** permettent aux élèves d'y inclure la preuve de leur progrès vers la réalisation des objectifs d'apprentissage.

Les enseignants qui aident les élèves à se fixer des objectifs accordent à ceux-ci le pouvoir de devenir des apprenants autonomes.

Faciliter les rencontres

Les enseignants rencontrent les élèves de diverses façons. En plus de répondre à une variété de besoins d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation, ces rencontres créent des contextes authentiques où les élèves utilisent la langue française comme outil de communication.

- **Rencontres informelles** : Une bonne partie de l'apprentissage dans une classe à niveaux multiples survient dans les conversations entre élèves ou entre les élèves et l'enseignant durant la journée. Ces rencontres informelles peuvent se produire lorsque l'enseignant effectue des rondes durant un atelier (voir le chapitre 4 pour plus de détails sur les ateliers). Ces conversations permettent aux enseignants d'observer et d'écouter et, par le fait même, de s'informer sur les progrès et les besoins de chaque élève. Elles fournissent aussi aux élèves une rétroaction immédiate sur l'apprentissage.

- **Rencontres formelles** : Souvent, lors d'un atelier, l'enseignant consacre de 15 à 20 minutes à des rencontres formelles avec deux ou trois élèves. L'objet de ces rencontres est de réexaminer les objectifs d'apprentissage et d'en fournir une rétroaction descriptive, d'inviter les élèves à réfléchir à leurs propres progrès et d'évaluer et de suivre leur apprentissage.

Lorsqu'ils planifient des rencontres, les enseignants pourraient songer à :

- afficher un horaire des rencontres ou un tableau à pochettes pour prévenir les élèves qu'une rencontre aura lieu pour que ceux-ci puissent se préparer à parler de leurs apprentissages avec l'enseignant ou un pair;
 - noter les observations de façon à suivre les apprentissages de l'élève au cours de l'année;
 - faire preuve de flexibilité, car il est possible que certains élèves aient besoin de rencontres plus fréquemment que d'autres.
- **Rencontres animées par l'élève** : Ces rencontres sont les pierres angulaires des évaluations sommatives dans la classe à niveaux multiples, car elles offrent aux élèves l'occasion de s'appropriier leur apprentissage. Les rencontres animées par l'élève offrent à ceux-ci des occasions de choisir et de présenter des travaux qui démontrent leur apprentissage et leur croissance et de négocier ou d'établir de nouveaux objectifs d'apprentissage avec leurs parents (voir FR 10 : Compte rendu de rencontre élève-parents-enseignant. Voir le chapitre 3 pour plus de détails sur les évaluations sommatives).

Les rencontres constituent des moyens d'apprendre à mieux connaître chaque élève.

Gérer le temps, le mouvement et l'espace

Les enseignants modèlent et enseignent une variété d'habiletés et de techniques de gestion de la classe.

- **Rituels, processus et stratégies** : Les élèves qui utilisent leur temps de manière productive connaissent les processus et les stratégies qui leur permettront de réaliser leurs objectifs. Il incombe à l'enseignant de diversifier et d'intégrer une variété de rituels, de processus et de stratégies.

Gestion d'une classe pour les apprenants autonomes

L'objectif des classes à niveaux multiples, comme dans toute autre classe, est d'aider les élèves à apprendre à se gérer eux-mêmes grâce à une variété de rituels, de processus et de stratégies.

- **Rituels** : Indiquez aux élèves ce que l'on attend d'eux à chaque moment de la journée. Mettez en place des protocoles clairs pour que les élèves connaissent les attentes de la classe et disposent de moyens pour gérer leur propre comportement. Invitez les élèves plus âgés à jouer un rôle de leadership dans le modelage des rituels.
 - **Rituels de démarrage** : Pour commencer à travailler de manière autonome, les élèves ont besoin de savoir ce que l'on attend d'eux. Les rituels de démarrage incluent la mise en route de dossiers, les discussions de club de lecture, la vérification des devoirs, la rédaction de journal de bord et l'utilisation de musique comme signal de transition.
 - **Responsabilités de la classe** : Affichez les tâches et effectuez la rotation de celles-ci : la gestion de la bibliothèque de classe, l'accueil des invités, la gestion des devoirs, le soin des plantes et des animaux familiers et le réapprovisionnement du matériel d'arts plastiques et des articles de sport.
- **Processus** : Informez les élèves au sujet des étapes qu'exigent les processus intégrés aux travaux de la classe, comme les ateliers, l'apprentissage coopératif, la réflexion, l'établissement d'objectifs, la planification des apprentissages et la célébration des apprentissages.
- **Stratégies** : Enseignez aux élèves comment choisir et utiliser des stratégies et des outils, comme les stratégies de lecture et les organisateurs graphiques, pour résoudre les problèmes de manière plus efficace et autonome.

- **Horaires** : Les élèves doivent connaître ce qui les attend durant la journée ou la semaine. La connaissance de l'horaire donne aux élèves un sentiment de stabilité, les aide à effectuer des choix, et valorise leur rôle de partenaires de la communauté apprenante. Dans la mesure du possible, les élèves collaborent à la préparation des horaires.

Lorsqu'ils préparent un horaire, les enseignants pourraient songer à :

- afficher l'horaire sur de grandes feuilles (une, deux ou trois semaines à la fois);
- affecter de grandes plages de temps à des ateliers et à l'exploration-recherche intégrée pour l'exploration de sujets ou concepts dans les matières à base thématique (voir le chapitre 6 pour plus de détails sur la démarche exploration-recherche);
- utiliser l'horaire comme structure de base pour la planification de l'ordre du jour avec la classe;
- allouer 10 à 15 minutes par jour à la réflexion (en faisant appel à des techniques comme la réflexion collective avec un tableau récapitulatif en forme d'Y, la stratégie réfléchir - partager - discuter, la rédaction d'un journal de bord, la mise à jour des portfolios, le partage de portfolios avec un pair ou les billets de sortie).

- **Périodes consacrées à l'ensemble de la classe et rencontres avec la classe** : Les expériences d'apprentissage vécues avec l'ensemble de la classe constituent un moyen important de développer la communauté et d'en partager les responsabilités. Les périodes consacrées à l'ensemble de la classe peuvent servir à la communication d'information, à la planification, au travail sur les habiletés collaboratives (p. ex., comment obtenir un consensus), à la réflexion et à la célébration des apprentissages. Les discussions collectives enseignent aux élèves qu'ils ont voix au chapitre et que leurs idées sont respectées.

Certaines classes à niveaux multiples tiennent des rencontres de classe formelles qui placent la responsabilité de la gestion de la communauté apprenante entre les mains des élèves. Au fur et à mesure que se développent les habiletés des élèves, des groupes coopératifs peuvent assumer à tour de rôle l'animation de rencontres de classe consacrées aux problèmes et aux besoins de la communauté apprenante.

Lorsqu'ils préparent les rencontres de classe, les enseignants ou les élèves pourraient songer à :

- confier un rôle à chaque membre : président, secrétaire, chronométrateur;
 - afficher un ordre du jour vierge en trois points, auquel tout élève de la communauté apprenante pourra ajouter des éléments;
 - demander aux élèves qui introduisent des éléments à l'ordre du jour d'une rencontre d'assumer la responsabilité de développer un plan d'action pour le suivi;
 - veiller à la brièveté des rencontres – 15 minutes représentent une durée idéale.
- **Choix continu des élèves** : Parce que les élèves pris individuellement ont besoin de périodes de durée variable pour exécuter une tâche, les enseignants des classes à niveaux multiples prévoient souvent des options de travail ou établissent des centres d'apprentissage qui tiennent compte des intelligences multiples et qui permettent aux élèves de mettre en situation, d'acquérir ou de mettre en application l'apprentissage. Comme ces choix génèrent des expériences très intéressantes, on accorde aux élèves qui travaillent plus lentement le temps de s'y engager.

Les centres d'apprentissage pourraient inclure des éléments comme ceux-ci :

- collections d'artéfacts autochtones dans le cas d'un module de sciences humaines;
- centres de mathématiques renforçant les concepts appris;
- centres d'observation scientifique avec carnets de bord pour noter des observations;
- bibliothèque de classe contenant de la littérature de qualité, et notamment, un large éventail de textes authentiques offrant des choix aux élèves (incluant des productions des élèves ainsi qu'une variété d'œuvres d'auteurs et d'illustrateurs franco-manitobains);
- centres informatiques pour les recherches en ligne ou les diaporamas;
- centres d'arts permettant d'expérimenter divers médias;
- centres d'écoute de chanteurs préférés en français;
- centres de condition physique encourageant une vie active et saine;
- centres intégrant diverses matières.

Ressources pour gérer l'emploi du temps des élèves

Les enseignants des classes à niveaux multiples utilisent diverses ressources pour gérer et surveiller l'emploi du temps des élèves, notamment :

- tableaux de planification ou tableaux à pochettes pour aider les élèves à planifier leur emploi du temps;
- ordres du jour pour les discussions collectives au début de chaque journée;
- aide-mémoire des tâches à exécuter chaque semaine avec un minimum de direction ou de supervision;
- plans quotidiens ou carnets d'apprentissage dans lesquels les élèves inscrivent comment ils utiliseront ou ont utilisé leur temps de travail;
- tableaux muraux et listes d'élèves pour assurer un suivi des choix des élèves.

Organisation de la classe : L'environnement physique transmet aux élèves un message puissant sur les attentes de la classe. Il facilite le développement d'une communauté apprenante en offrant un lieu de travail favorable à l'apprentissage qui peut se faire par le travail avec toute la classe, en petits groupes ou individuel. L'environnement physique doit mettre les ressources à la portée des apprenants autonomes.

L'environnement physique de la classe

Les classes à niveaux multiples ont :

- des tables qu'on peut facilement déplacer en fonction d'une foule de scénarios de groupe;
- de l'espace libre sur le plancher, si la salle le permet, pour tenir des expériences d'apprentissage collectives et des rencontres de classe et pour offrir de l'espace aux élèves qui préfèrent travailler sur le sol (lorsque les élèves sont assis sur le sol, la configuration en fer à cheval favorise l'écoute active);
- des fournitures communes (p. ex., crayons, gommes à effacer, règles, ciseaux, surligneurs) à chaque poste de travail;
- des emplacements de rangement permettant un accès facile aux matériaux et aux ressources, comme le matériel d'arts plastiques, le matériel de manipulation pour les mathématiques, les fournitures scientifiques et le matériel d'éducation physique;
- des étagères pour ranger les carnets de bord, les cahiers et les portfolios;
- des chariots de bibliothèque pour les textes utilisés à des fins d'enseignement stratégique, de pratique et de recherche;
- une bibliothèque de classe contenant un ensemble vaste et varié de textes visant le plaisir de la lecture;
- des sacs de lecture pour la lecture silencieuse, chaque sac contenant au moins un livre « facile », un livre « juste bien » et un livre « difficile »;
- deux ou trois cabines d'étude offrant un espace de travail individuel;
- un babillard pour l'affichage de renseignements comme les ordres du jour, les rituels, les listes de groupes, les critères, les continuums, les nouvelles de la classe et de l'école ainsi que les avis de célébration;
- des surfaces réservées aux présentations et aux projets.

La planification d'une utilisation efficace du temps, du mouvement et de l'espace joue un rôle primordial dans l'organisation d'une classe à niveaux multiples.

Développer de la communication entre l'école et la maison

Les enseignants communiquent fréquemment avec les parents. La tenue d'une rencontre d'information pour les parents en début d'année permet d'informer les parents des attentes, de l'établissement d'objectifs et des programmes d'études de la classe. Ces rencontres offrent des occasions de suggérer des moyens par lesquels les parents peuvent soutenir la communauté apprenante (voir FR 12 : Brochure pour les parents).

Les élèves peuvent jouer un rôle dans les rencontres d'information pour les parents en décidant ce qu'il importe que leurs parents sachent à propos de la communauté de la classe, y compris certains aspects comme les objectifs d'apprentissage personnels, le travail coopératif en groupe, le travail par projets, le travail de qualité, les portfolios, les continuums de lecture en classe, les présentations de livres et les clubs de sciences.

Les enseignants qui font participer les élèves à des échanges d'information hebdomadaires créent aussi, pour les élèves et les parents, des occasions de réfléchir à l'apprentissage.

Augmentation de la communication avec les parents

La communication s'effectue par divers moyens :

- **Enveloppes à emporter** : Préparez avec les élèves des enveloppes à emporter qu'ils peuvent utiliser pour emporter les travaux qu'ils considèrent comme les plus importants de la semaine, avec une note indiquant les motifs de ce choix. Les parents peuvent renvoyer l'enveloppe avec une réaction ou un autre message.
- **Carnets maison-école** : Établissez un programme hebdomadaire selon lequel les élèves décrivent leur semaine dans des lettres au membre de famille de leur choix. Les élèves peuvent conserver les lettres et les réponses dans une chemise intitulée Carnet maison-école. Un tel recueil de lettres peut constituer un dossier mémorable que la famille pourra conserver.
- **Livres et jeux** : Communiquez aux parents des stratégies qu'ils pourront utiliser pour soutenir l'apprentissage à la maison. Par exemple, choisissez avec les élèves des livres ou des jeux à partager avec la famille. Les élèves peuvent les apporter à la maison dans un sac en plastique muni d'une fermeture.
- **Bulletins de nouvelles de l'école** : Ajoutez, avec les élèves, des nouvelles de la classe dans les bulletins de nouvelles de l'école pour que les parents constatent que la classe à niveaux multiples constitue une partie intégrante de la communauté scolaire.
- **Sondages et demandes** : Préparez avec les élèves et envoyez aux parents des sondages ou des avis de recherche de bénévoles au début de l'année. Vous pourriez, par exemple, présenter les objectifs de l'année et demander aux parents de vous indiquer leurs domaines de compétence et leurs disponibilités.

Les élèves peuvent devenir responsables de la traduction, lorsque nécessaire, de l'explication et de la communication des informations et des directives de l'école à leurs parents. Cette communication permet aux élèves non seulement de consolider leurs apprentissages, mais aussi de partager leur compréhension du français ou d'utiliser la langue française comme outil de communication en contexte authentique.

Les enseignants des classes à niveaux multiples apprennent à tirer parti du « temps supplémentaire » dont ils disposent avec les élèves et les parents pour développer la communication entre les partenaires de la communauté apprenante sur plusieurs années.

Les parents

En tant que partenaires actifs et informés de la communauté apprenante, les parents comprennent, respectent et encouragent l'établissement d'objectifs par les élèves, l'apprentissage fondé sur l'exploration-recherche, l'apprentissage coopératif, l'autorégulation et l'autoévaluation des élèves et la réflexion, et les rencontres. Les parents respectent les théories pédagogiques qui sous-tendent la classe à niveaux multiples.

Les familles et les autres membres de l'école et de la collectivité environnante représentent des ressources extraordinaires pour une classe à niveaux multiples, et le fait de garder la porte de la classe

En contexte francophone minoritaire :

les parents deviennent des modèles francophones qui, en vivant en français au foyer et dans les activités sociales, renforcent la construction identitaire et culturelle de l'élève.

En contexte d'immersion française :

les parents jouent un rôle extrêmement important face à l'apprentissage et l'appréciation d'une langue seconde en encourageant le cheminement des élèves.

ouverte à de fréquents visiteurs apporte de nombreux avantages aux élèves, aux familles et aux enseignants. Avec un groupe de parents relativement stable durant plusieurs années, les classes à niveaux multiples peuvent développer un programme dynamique de bénévolat. En plus d'offrir un soutien essentiel à la classe, les bénévoles acquièrent une compréhension directe du fonctionnement de la classe.

Les parents peuvent participer et choisir la nature ou la portée de leur engagement comme bénévoles, en fonction de leur temps, de leurs intérêts et de leur degré d'aisance dans la classe à niveaux multiples. En tant que bénévoles, ils ont le choix d'options comme celles-ci :

- Soutien à des activités programmées comme les groupes de lecture.
- Partage d'expérience dans le cadre d'un projet ou d'une exploration-recherche.
- Supervision ou conduite des élèves lors des sorties de classe.
- Cueillette et don de matériaux (p. ex., épinglettes, capsules de bouteilles, couvercles de bocaux, clés) à utiliser comme matériel de manipulation pour les mathématiques.
- Préparation de matériaux pour les centres ou projets d'apprentissage.

Les parents pourraient aussi observer le déroulement de la classe à niveaux multiples. À leur arrivée, il est important qu'ils rencontrent brièvement un enseignant ou un administrateur qui leur indiquera l'objet des différentes expériences d'apprentissage et les preuves d'apprentissage à rechercher durant leur observation. Les visiteurs se transforment souvent en bénévoles assidus.

En tant que partenaires de la communauté apprenante à niveaux multiples, les parents représentent une ressource précieuse et une partie intégrante du soutien à l'apprentissage. Leur engagement envers l'apprenant autonome et la philosophie de la classe à niveaux multiples suscitent la confiance dans la communauté de la classe et dans la collectivité environnante.

Les administrateurs

Les administrateurs jouent un rôle actif dans la communauté apprenante. Les classes à niveaux multiples qui connaissent du succès sont soutenues par des administrateurs qui comprennent la théorie et les travaux de recherche sous-jacents à l'apprentissage dans les classes à niveaux multiples et qui croient fermement aux occasions que cet environnement peut offrir aux apprenants. Les administrateurs sont donc des « leaders » pédagogiques qui aident à créer une culture de travail qui valorise la collaboration, l'enseignement en équipe et la planification en équipe.

Les administrateurs des classes à niveaux multiples peuvent offrir des encouragements et un soutien de diverses façons :

- **Visites de classe** : Visitez la classe à niveaux multiples régulièrement.
- **Organisation de la classe** : Intéressez les enseignants au processus de prise de décision durant l'organisation d'une classe à niveaux multiples, que cette classe soit créée pour des motifs pédagogiques ou démographiques. Idéalement, les enseignants affectés à des classes à niveaux multiples comprennent les concepts qui sous-tendent l'enseignement à niveaux multiples et ont envie d'établir leur propre classe.
- **Temps pour activités professionnelles** : Accordez du temps aux enseignants pour leur permettre de visiter des classes à niveaux multiples existantes et parler de leurs plans avec des enseignants exemplaires. Cela est particulièrement utile pour les enseignants ayant à relever les défis exceptionnels de la programmation à niveaux multiples.
- **Enseignement en équipe** : Prenez des mesures pour faciliter la transition vers les classes à niveaux multiples. Par exemple, l'année précédant l'établissement de classes à niveaux multiples, appuyez les enseignants dans l'enseignement en équipe de modules intégrant plusieurs années scolaires et plusieurs matières, et assurez-vous qu'un noyau d'élèves faisant partie des classes des enseignants de l'année précédente se retrouveront dans une nouvelle classe à niveaux multiples.
- **Prise de décision par l'ensemble de l'école** : Planifiez un dialogue à l'échelle de l'école de façon à ce que tous les enseignants de l'établissement puissent développer une compréhension de la ou des classes à niveaux multiples et participer à la prise de décisions concernant l'ensemble de l'école – développement des horaires, sujets en rotation dans les matières, planification à long terme de la continuité curriculaire.
- **Préparation des horaires** : Travaillez avec les enseignants à préparer l'horaire et le plan qui optimisera l'utilisation du temps des spécialistes (le cas échéant) appelés à intervenir dans les classes à niveaux multiples. La programmation simultanée des cours d'éducation physique et de musique, par exemple, libère les enseignants de la classe et leur accorde du temps pour travailler en équipe. Assurez-vous que les enseignants disposent de grandes plages de temps à consacrer aux ateliers de la classe.

- **Perfectionnement professionnel** : Offrez un perfectionnement professionnel aux enseignants et aux spécialistes qui travailleront dans la classe à niveaux multiples. Tenez des séances de perfectionnement sur les classes à niveaux multiples pour l'ensemble du personnel de façon à ce que les enseignants reconnaissent et soutiennent les besoins et les objectifs de la programmation à niveaux multiples.
- **Débriefage** : Accordez aux enseignants du temps pour le partage des expériences et le débriefage.
- **Orientation** : Organisez au printemps une visite des parents dans une classe à niveaux multiples existante, à titre d'orientation, avant que leur enfant ne se joigne à une classe à niveaux multiples.
- **Information pédagogique et communication** : Aidez les enseignants à contribuer à l'éducation et à la préparation des parents, et tenez-vous prêts à répondre aux questions des parents. Créez, à l'intention des parents, une brochure ou une lettre expliquant les avantages de l'enseignement à niveaux multiples (FR 12 : Il est possible d'adapter ou d'utiliser à cette fin la brochure pour les parents).

Il y a un apprentissage et un enseignement de qualité lorsque les administrateurs conçoivent clairement les fondations théoriques sur lesquelles reposent les pratiques exemplaires dans les classes à niveaux multiples, assurent un soutien adéquat aux enseignants des classes à niveaux multiples et entretiennent une communication continue avec les parents.

La communauté apprenante dynamique

La composition de la communauté apprenante est diverse et dynamique. La remise des diplômes, les changements dans les nombres d'inscriptions, la mobilité et la modification des effectifs concernent tous les membres de la communauté apprenante. Même si des membres de la communauté apprenante y entrent ou en sortent, l'interrelation des rôles et des responsabilités des partenaires demeure.

La réussite d'une communauté apprenante repose sur la valorisation des bienfaits que représentent le temps et la diversité de ses participants. Chaque partenaire partage la responsabilité de soutenir l'apprenant autonome. L'engagement envers la classe à niveaux multiples et la philosophie sur laquelle elle repose, de même que le maintien d'une communication, profitent à tous les partenaires de la communauté apprenante, et surtout à son membre principal, l'apprenant autonome.

Références

- Brown, Ann L. et Joseph C. Campione. « Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques », *Revue française de Pédagogie*, n° 111, (avril-mai-juin 1995) : p. 11-33.
- Caron, Jacqueline. *Quand revient septembre : guide sur la gestion de classe participative*, vol. 1. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1994.
- Cohen, Elizabeth G. *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1994.
- Davey, B. « Think Aloud—Modelling the Cognitive Processes of Reading Comprehension », *Journal of Reading* 27.1 (Oct. 1983) : p. 44-47.
- Davies, A., C. Cameron, C. Politano et K. Gregory. *Together Is Better: Collaborative Assessment, Evaluation, and Reporting*. Winnipeg : Portage and Main Press, 1992.
- Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel – Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4)*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1996.
- Gaudet, Denise et coll. *La coopération en classe : guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1998.
- Gere, A.R., éd. *Roots in the Sawdust: Writing to Learning across the Disciplines*. Urbana : National Council of Teachers of English, 1985.
- Gregory, Kathleen, Caren Cameron et Anne Davies. *Self-Assessment and Goal Setting: For Use in Middle and Secondary School Classrooms*. Merville : Connections Publishing, 2000.
- . *Setting and Using Criteria: For Use in Middle and Secondary School Classrooms*. Merville : Connections Publishing, 1997.
- Hill, S. et T. Hill. *The Collaborative Classroom: A Guide to Cooperative Learning*. Portsmouth : Heinemann, 1990.
- Howden, Jim et Huguette Martin. *La coopération au fil des jours : des outils pour apprendre à coopérer*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1997.
- McTighe, J. et F.T. Lyman. « Mind Tools for Matters of the Mind », *If Minds Matter: A Foreword to the Future*. Vol. 2. Éd. A. Costa, J. Bellanca et R. Fogarty. Palatine : Skylight (1992) : p. 71-90.

- Nelson, J., H.S. Glenn et L. Lott. *Positive Discipline in the Classroom*. Rocklin : Prima Publishing, 1997.
- Pearson, P. David et Margaret C. Gallagher. « The Instruction of Reading Comprehension », *Contemporary Educational Psychology* 8 (1983) : p. 317-344.
- 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.
- Schwartz, Susan et Mindy Pollishuke. *Construire une classe axée sur l'enfant*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1992.
- Watson, D.J. « Welcome to Our Wonderful School: Creating a Community of Learners », *Making a Difference: Selected Writing of Dorothy Watson*. Éd. S. Wilde. Portsmouth : Heinemann (1996) : p. 268-295.