

Classes hétérogènes: Vestiges du passé ou pratique pédagogique pour le futur ?

Abdeljalil Akkari

Haute Ecole Pédagogique BEJUNE

Akkari. Abdeljalil@hep-bejune.ch

Le nombre des classes hétérogènes regroupant des élèves d'âges différents a fortement baissé ces dernières décennies. Pourtant, ce mode de gestion des classes revient à la faveur de récentes réformes réalisées dans de nombreux pays. L'objectif de cet article est de discuter les avantages et les inconvénients attribués aux classes hétérogènes et de rapporter les récents résultats des recherches entreprises sur ce thème.

INTRODUCTION: LA METAMORPHOSE DE L'HETEROGENEITE

La division de la scolarité primaire en plusieurs degrés a été historiquement justifiée par le besoin de scolariser un grand nombre d'enfants. Ce modèle qui a survécu pour près de 150 ans reste encore largement dominant. En effet, l'une des caractéristiques essentielles de l'éducation scolaire telle qu'elle s'est imposée en Europe, puis progressivement dans le monde entier est le regroupement des enfants du même âge dans une même classe. Cette caractéristique a mis assez longtemps pour s'imposer notamment dans les zones rurales (Akkari, 1994).

Sur la scène pédagogique, les classes hétérogènes ont donc une longue histoire. Dès le début de la scolarisation de masse, les responsables de l'éducation scolaire ont tenté d'ouvrir des classes à un seul degré partout où les conditions démographiques et économiques le permettaient. L'intensification de la mobilité des populations vers les centres urbains et la baisse générale du taux de redoublement ont considérablement réduit le nombre de classes hétérogènes.

L'école actuelle en milieu rural, reflet du déclin de l'activité agricole, évolue entre une demande de qualité des parents et les exigences d'économies budgétaires. Le développement

de regroupements pédagogiques intercommunaux a fortement réduit le nombre de classes hétérogènes.

Toutefois, dans le sillage du consensus général sur la nécessité d'ancrer la scolarisation dans la psychologie du développement (Walser, 1998), les classes hétérogènes ont fait dans les années 60-70 un retour remarqué (parfois sous une autre dénomination, cf. annexe) sur la scène pédagogique. Progressivement, l'idée de ne plus regrouper les élèves dans des degrés homogènes a compté de plus en plus de supporters.

Ainsi, nous avons vécu un changement radical de perspective dans certains pays industrialisés. D'une contrainte pédagogique subie, supportée, faute de mieux (c'est à dire les classes homogènes) en milieu rural, l'hétérogénéité des classes s'est transformée en innovation pédagogique provoquée, souhaitée et planifiée. Aussi bien aux Etats-Unis que dans quelques pays européens et même dans certains pays en voie de développement (par exemple la Colombie), l'ouverture des classes hétérogènes est au cœur des réformes éducatives actuelles.

AVANTAGES DES CLASSES HETEROGENES

Aujourd'hui, la plupart des classes à plusieurs degrés regroupent 2 plus rarement 3 degrés correspondant à différents âges chronologiques. Les enseignants commencent à percevoir le pouvoir d'un groupe d'enfants de plusieurs compétences et différents points de vue travaillant ensemble dans une même classe.

Les qualités pédagogiques reconnues aux classes à plusieurs degrés sont nombreuses. Ce type de classe semble améliorer les apprentissages en privilégiant un curriculum basé sur des projets pédagogiques, la coopération entre élèves et le partage des savoirs entre élèves d'âge et de maturité diversifiés.

De multiples justifications psychopédagogiques ont été utilisées pour vanter les mérites des classes hétérogènes. La principale concerne le changement dans la conception dominante de l'enfance. En effet, avant le 18^{ème} siècle, l'enfant de cinq à six ans était considéré comme un adulte en miniature pouvant apprendre de la même manière qu'un adulte. Rousseau a initié une rupture avec cette conception en s'intéressant à la pensée propre de l'enfant et en considérant sa maturation comme une suite d'étapes de développement. Au cours de chacune de ces étapes, l'enfant développe une conception propre du monde et de ce qu'il peut apprendre sur le monde.

Influencés par les travaux de Dewey, Montessori, Wallon et Piaget, les nouvelles approches de la petite enfance ont amené durant le 20^{ème} siècle une rupture radicale en devenant de plus en plus basées sur la psychologie du développement. La possibilité de ne plus regrouper les élèves dans des degrés hétérogènes est liée au concept "developmentally appropriate educational practice" tel qu'il a émergé du travail de nombreux psychologues du développement. L'idée centrale est que les étapes du développement de l'enfant ne coïncident

pas chez tous les individus et en plus ne correspondent pas au fractionnement de la scolarité en années homogènes. Une nouvelle vision de l'éducation durant la petite enfance s'est dégagée. Les classes hétérogènes sont justifiées par les gains cognitifs qui résulteraient des apprentissages dans un groupe hétérogène d'élèves. La théorie de Piaget semble aider à comprendre ces éventuels gains. En effet, Piaget (1977) affirmait que les interactions avec les pairs est un contexte favorable pour le développement cognitif des enfants. Quand les enfants ont l'occasion de se mesurer à d'autres et de débattre, ils peuvent développer une capacité de décentration indispensable au développement de leur pensée. Piaget remarquait à ce propos que les meilleurs gains cognitifs sont réalisés dans la confrontation avec des enfants d'un niveau comparable de développement conceptuel. Toutefois, Piaget remarquait que les enfants du même niveau de développement psychologique ont très peu d'occasions d'exposer leurs désaccords et donc d'avancer sur le plan cognitif. Le choix du degré d'hétérogénéité est très délicat dans la mesure où il ne doit pas être substantiel ni insignifiant. Pour que le conflit socio-cognitif soit productif, les écarts de maturation psychologique doivent être à la fois significatifs, mais pas très importants.

D'une façon plus globale, la recherche montre que les enfants apprennent plus, ont plus de plaisir à apprendre, pensent plus et se rappellent plus, passent plus de temps sur des tâches et sont plus productifs dans des classes travaillant dans des groupes coopératifs que dans des structures individualistes et compétitives (Brown & Palincsar, 1989, Cohen, 1994).

Même si les structure coopératives ne sont pas exemptes de conflits, elles permettent d'approfondir le niveau de compréhension des enfants par l'écoute des avis d'autrui, par l'expression de sa propre pensée et par des accommodations cognitives aux autres avis. Plus que la transmission verticale du maître vers l'élève, les classes hétérogènes permettent l'instauration de conflits socio-cognitifs constants sources d'apprentissage pour tous les élèves. Les classes hétérogènes permettent en particulier de:

1. décentraliser la classe dans le sens de rendre l'avis de l'enseignant moins dominant. Les avis des enfants plus avancés sur le plan cognitif sont également importants.
2. la diversité des âges permet un accroissement de la diversité des avis et donc d'augmenter la probabilité des conflits socio-cognitifs nécessaires aux apprentissages.

Sur le plan de l'articulation entre « éducation et niveau du développement », l'apport de Piaget est central. Il n'en demeure pas moins que sa théorie est pour l'essentiel issue de l'observation des interactions entre le sujet et le monde des objets, ce qui peut rendre son usage problématique en éducation qui est par définition un processus enraciné dans les interactions sociales (Perret-Clermont, 1986).

En somme, les classes hétérogènes peuvent être considérées comme un échafaudage dans le processus de construction des savoirs par les enfants. Il s'agit donc d'une structure provisoire mais nécessaire dans l'appropriation du métier d'élève par les jeunes.

Si l'on considère les interactions avec les pairs comme une des bases du modèle des classes hétérogènes, l'apport du psychologue russe Vygotsky est également primordial. En effet, avec son idée de la zone proximale de développement (ZPD), Vygotsky a ouvert le chemin du rôle central de la médiation des pairs ou des adultes plus expérimentés dans le processus de développement cognitif. En outre, les classes hétérogènes permettent d'élargir la médiation aux pairs et ne plus la concentrer entre les mains de l'enseignant. Les pairs plus avancés fournissent une aide sous la forme d'un échafaudage intellectuel (intellectuel scaffold) qui permet aux apprenants d'accomplir des tâches qu'ils seraient incapables de réaliser de leur seule initiative.

Les élèves les plus jeunes ont plus de possibilités de participer et contribuer à des activités plus complexes que ce qu'ils pourraient escompter avec des enfants du même âge. Un enfant plus jeune aura moins tendance à rejeter un enfant plus âgé que ses pairs du même âge (Katz et al., 1990).

Dans la tradition Vygotskienne de l'apprentissage, c'est le contexte social qui est l'ingrédient de base pour l'apprentissage. Même si Piaget, reconnaissait le rôle du social dans le développement, c'est Vygotsky qui a mis le plus l'accent sur la nature fondamentalement sociale de la pensée. Apprendre est plus une négociation de sens qu'une transmission de contenu (Vygotsky, 1978).

COMPARAISON CLASSES HOMOGENES / HETEROGENES

En raison du coût additionnel indéniable engendré par l'instauration de classes hétérogènes dans les écoles où les conditions démographiques permettraient la constitution des classes homogènes, les chercheurs en éducation se sont attelés à comparer l'efficacité pédagogique des deux modèles de regroupement des élèves.

Signalons d'emblée que ce thème de recherche très controversé dans la mesure où la diversité des situations locales interfère fortement dans les résultats des comparaisons. Il est en effet pratiquement impossible de neutraliser tous les facteurs qui peuvent parasiter la comparaison. Le mode de regroupement des élèves est l'une des multiples facettes de la relation pédagogique. Identifier les composantes d'une éventuelle corrélation entre performances scolaires et mode d'organisation de la classe est extrêmement ardu d'un point de vue méthodologique.

La diversité des termes utilisés pour décrire les différents modes d'organisation de la classe ne facilite pas non plus les recherches comparatives. Dans la littérature américaine, pas moins de six termes sont utilisés pour décrire les différents modes de groupements des élèves (Cf. annexe 1).

Dans une étude de 1992 comparant des classes hétérogènes avec des classes à un degré, Pavan (1992) a recensé 64 études aux USA et au Canada qui montrent que la majorité des classes

hétérogènes dépassent les classes à un degré dans les tests d'acquisitions (58 %) aussi bien que dans les tests d'attitudes envers l'école et de santé mentale (52%).

Pavan (1992) a montré que les élèves ayant accompli leur scolarité primaire dans des classes hétérogènes ont eu des meilleures performances que les élèves des classes à un seul degré. Pavan définissait les classes hétérogènes comme des dispositifs qui n'utilisent pas la terminologie degré - niveau pour les élèves ou les classes et dans lesquelles les progrès sont reportés en terme de tâches accomplies plutôt que de passage de degrés ou d'évaluation sommative.

Une recherche réalisée à l'université de Nijmegen (Norvège) est plus nuancée que celle de Pavan. Ainsi, Veenman a examiné 56 études qui comparent les résultats de tests standardisés de classes à 1 seul degré et de classes multi-degrés. Alors que cette étude concluait que les deux types de regroupement sont équivalents en terme d'acquisitions, elle soulignait qu'il y avait un léger effet positif pour les classes à plusieurs degrés concernant les tests de mesure de concept de soi (self-concept), d'estime de soi et des attitudes envers l'école.

Nye (1999) a effectué une étude longitudinale de 5 ans où elle avait suivi 2000 élèves de la première année d'école maternelle jusqu'à la troisième année de l'école primaire. Sa recherche a trouvé que les élèves qui ont fréquenté des classes hétérogènes avaient des scores semblables sur des tests standardisés que des élèves des classes homogènes. Ils avaient toutefois de meilleures productions écrites et moins de problèmes de comportement.

Étant donné les incertitudes concernant les résultats des recherches à ce jour, il est pratiquement impossible de préciser comment les effets positifs des classes à plusieurs degrés peuvent être mis à profit. Globalement, nous pouvons dire que les recherches comparant les classes hétérogènes et les classes homogènes ont mis en évidence qu'il n'y pas de différences significatives au niveau des performances scolaires. En revanche, une pertinence des classes hétérogènes a été constatée au niveau des attitudes envers l'école: self concept, estime de soi, anxiété envers l'école, amitié entre les pairs, comportement, développement des compétences sociales, développement des compétences en matière de leadership chez les étudiants plus âgés, développement des interactions entre élèves d'âge différent, réduction de l'agressivité, comportement pro-sociaux: entraide, échange, soutien, attendre son tour, etc.

QUELQUES INCONVENIENTS

Le premier élément qui freine l'engouement pour les classes hétérogènes est celui des coûts additionnels de ce mode d'organisation pédagogique. Il faut rappeler que des raisons économiques ont contribué au triomphe des classes homogènes. Quand les conditions démographiques le permettaient, les classes homogènes ont été généralisées pour réaliser des économies d'échelle.

La plupart des spécialistes s'accordent sur la nécessité d'augmenter la dotation en personnel enseignant lors de la planification de classes hétérogènes. Or, les salaires des enseignants constituent le poste le plus important dans le calcul du coût de la scolarisation. Or, dans le contexte actuel marqué par des restrictions budgétaires, les arguments pédagogiques doivent être prouvés pour pouvoir convaincre les responsables des politiques éducatives.

Sur le plan strictement pédagogique quelques inconvénients ont été également identifiés. Tout d'abord, les difficultés en matière de gestion de la classe (temps, espace, évaluation). Ensuite, l'émergence dans de nombreux pays de tests standardisés utilisés pour mesurer la qualité de l'éducation publique primaire ne facilite pas l'instauration des classes hétérogènes. En effet, ces tests sont actuellement basés sur le niveau scolaire atteint à un degré donné. Enfin, la limitation actuelle des classes hétérogènes au niveau primaire pose la question de la transition déjà difficile entre le primaire et le secondaire. Cette transition se trouve amplifiée par le développement de l'hétérogénéité au niveau primaire. En effet, d'une configuration d'un enseignant et plusieurs camarades d'âges différents durant sa scolarité primaire, l'élève peut passer à une classe avec des enfants du même âge et de nombreux enseignants. Ce type de transition nécessite de nombreux ajustements psychologiques et un véritable ré-apprentissage du métier d'élève.

REFORMES ACTUELLES ET ROLE DES ENSEIGNANTS

Durant les dernières décennies, les classes hétérogènes sont progressivement devenues une nécessité psychopédagogique, plutôt qu'une contrainte administrative, démographique ou économique. De plus en plus de réformes actuelles de l'enseignement primaire se basent sur les principes de cycles d'apprentissage et d'apprentissage coopératif. Ne plus regrouper les élèves par degrés homogènes est devenue une innovation.

Au Canada (Colombie britannique), la transition vers l'éducation primaire universelle sans degrés a été instituée en 1991, la généralisation a été réalisée en l'an 2000. Aux Etats-Unis, plusieurs Etats se sont engagés dans des réformes de fond basées sur le principe du regroupement hétérogène des élèves. En Oregon, la législation a prévu la généralisation de l'éducation primaire sans degrés pour toute l'école primaire. L'Etat du Kentucky a institué des programmes scolaires sans degrés pour les élèves de l'enseignement public de la maternelle jusqu'au degré 3. Toutefois, cette réforme éducative conduite par l'Etat de Kentucky stipulant l'implantation de classes "multi-âges-multi-habilités" a été abandonnée après 6 ans d'application. Actuellement, l'Etat laisse le choix aux commissions scolaires locales pour préciser le cadre dans lequel les classes primaires peuvent être organisées en suivant les directives générales de la loi scolaire. Les écoles primaires de cet Etat utilisent actuellement le groupement multi-âges uniquement une partie du temps scolaire. Les connaissances de base sont transmises lors de séances à degrés homogènes.

Plus récemment, le canton de Fairfax situé dans la banlieue de Washington DC a lancé en 1998 un plan de regroupement des élèves par habilités et non pas par âge. La phase expérimentale inclue 5 écoles primaires et se focalise sur les classes maternelles jusqu'au second degré. La généralisation à l'ensemble des classes primaires d'un canton qui regroupe près d'un million d'habitants est à l'étude. Pour les responsables des écoles de Fairfax, le regroupement par âge des élèves ne favorise pas les apprentissages. Déjà les détracteurs du projet se mobilisent, ils y voient une école à plusieurs vitesses avec la ségrégation qui s'installe entre élèves rapides et ceux qui sont lents. C'est le retour du tracking, mal récurrent de l'école américaine.

En Europe, il existe quelques expériences aussi ambitieuses que celles de l'Amérique du Nord. Ainsi, le Canton de Genève en Suisse qui s'est engagé dans une expérimentation à grande échelle des cycles d'apprentissage dans l'enseignement primaire (Groupe de pilotage de la rénovation, 1998).

Il nous semble que la question de base à se poser dans toutes ces réformes concerne l'objectif ultime du mode de regroupement choisi des élèves. S'agit-il de venir en aide aux élèves en difficultés, de lutter contre l'échec scolaire? Ou bien, les responsables scolaires ont une ambition plus vaste concernant la réforme éducative globale (y compris l'école secondaire) ou les relations école-famille.

Dans la plupart des cas, un large consensus semble se dégager sur les caractéristiques des écoles ou les classes sans degrés semblent fonctionner sur le plan pédagogique: des enseignants convaincus, des administrateurs et parents concernés et une solidarité effective entre enseignants (Miller, 1996). Les meilleures conditions pratiques pour implanter des classes à plusieurs degrés ont également été identifiées:

- faire un état des recherches sur le thème
- ne pas se contenter d'un seul modèle
- éviter les réformes imposées par l'administration centrale ou les initiatives individuelles isolées de certaines écoles
- reconnaître que des changements d'attitude envers l'enseignement et les enfants sont requis et non pas seulement des réformes législatives ou administratives
- être préparé pour des changements à long terme dans le processus de scolarisation

S'il y a un consensus largement partagé à propos des classes à plusieurs degrés, c'est qu'elles sont plus difficiles à diriger (Bozzone, 1995). Par ailleurs, elles exigent une autre conception de la formation initiale et continue des enseignants. Ces derniers se trouvent donc en première ligne dans toute nouvelle approche des regroupements des élèves en classe. En fait, les enseignants sont tiraillés entre trois préoccupations parfois contradictoires. D'un côté, les responsables des politiques éducatives s'alarment de la persistance de l'échec scolaire et des lacunes dans l'acquisition de la culture écrite pensent que les classes à plusieurs degrés

peuvent fournir la solution miracle (la panacée). Les didacticiens et les spécialistes du curriculum poussent quant à eux vers plus de fractionnement des tâches scolaires et une sophistication des contrats didactiques. Les parents s'inquiètent de leur côté du niveau d'acquisitions scolaires de leurs enfants dans un système qu'ils n'ont pas expérimenté dans leur grande majorité (au moins pour les habitants des zones urbaines) et qui est pour le moment limité à l'enseignement primaire.

CONCLUSION: UN CHAMP PROMETTEUR POUR L'EDUCATION COMPAREE

Si le nombre actuel des réformes se limite à des expériences pédagogiques isolées, il nous semble que les modalités de regroupement de classe est un champ prometteur pour les études internationales comparatives en éducation. En effet, si ce thème est dans l'actualité pédagogique du Nord comme innovation provoquée, il est vécu au Sud (et dans la périphérie rurale du Nord) comme une contrainte subie. La remise en question du regroupement des élèves est au centre du débat sur le sens de l'école au nord. Au sud, les alternatives pédagogiques à l'institutionnalisation de l'enseignement public de base sont au centre des préoccupations (Serpell, 1999).

Comme l'a montré la réforme éducative en Colombie (*escuela nueva*), les enseignants des zones rurales du sud combinent ingéniosité quotidienne et ouverture de l'école sur son milieu pour tirer profit d'une situation pédagogique et sociale très difficile.

Tous les systèmes éducatifs ont tendu jusqu'à maintenant à homogénéiser au maximum les niveaux et parfois même les origines socio-culturelles. Or, le mode de regroupement des élèves menace tout l'édifice pédagogique traditionnel: compétition, notes, rôle central du maître, rôle marginal des parents et des activités extra-scolaires. Il met aussi en question, les conceptions traditionnelles de l'enfance (Anderson, R.H. & Pavan, 1993).

Enfin, dans une période où l'éducation publique est de plus en plus différenciée (pour ne pas dire à plusieurs vitesses), il est sain de réfléchir aux effets à long terme de l'instauration des classes à plusieurs degrés sur les élèves appartenant à des catégories socioculturelles défavorisées. Parmi les 18 études qui concernaient spécifiquement les enfants défavorisés, toutes ont montré que les élèves avaient de meilleurs résultats scolaires, un meilleur développement social, un meilleur self-concept et une attitude plus positive envers l'école (Anderson & Pavan, 1993).

Le multiâge regroupe des élèves dans des "communautés d'apprenants" où chacun se sent responsable des progrès cognitifs des autres est une piste pédagogique prometteuse.

REFERENCES

- Akkari, A. (1995). Ruralité et éducation: une perspective européenne. *Recherche et Éducation*(17), 46-60.
- Anderson, R.H. & Pavan, B.N. (1993). *Nongradedness, Helping it to Happen*. Lancaster, PA: Technomic Publishing Co. Inc.
- Bozzone, M. A. (1995). Straight talk from multi-age class-rooms. Why teachers Favors Nongraduated Classes and how they make them work. *Instructor*, 104(6), 64-70.
- Brown, A. & Palincsar, A. (1989). Guided Cooperative learning and Individual knowledge acquisition. In L. Resnick (ed.). *Knowing, learning and instruction: Essays in Honor of Robert Glazer* (pp. 393-451). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, E. (1994). *Le travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Groupe de pilotage de la rénovation. (1998). *Vers des cycles d'apprentissage dans l'enseignement primaire genevois*. Genève : Département de l'instruction publique.
- Katz, L.G., Evangelou, D. & Hartman, J.A. (1990). *The case for mixed-age grouping in early education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Miller, B. A. (1996). What works in multiage instruction. *Education Digest*, 61(9), 4-8.
- Nye, B.A. (1999). The Long-term Effects of Small Classes: A Five-Year Follow-up of the Tennessee Class Size Experiment. *Education Evaluation and Policy Analysis*. Nashville (TN) : Center of Excellence for Research and Policy on Basic Skills, Tennessee State University.
- Pavan, B. N. (1992). The benefits of nongraded schools. *Educational Leadership*, 50(2), 22-25.
- Perret-Clermont, A.N. (1986). *La Construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- Piaget, J. (1977). *The development of Thought: Equilibration of cognitive Structures*. New York: Viking.
- Serpell, R. (1999). Local Accountability to Rural Communities: A Challenge for Educational Planning in Africa. In: F. E. Leach & A. W. Little (eds.), *Education, Cultures, and Economics: Dilemmas for Development* (pp. 111-139). New York & London: Falmer Press.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of Multigrade and Multi-age classes: A best Evidence Sythesis. *Review of Educational Reserach*, 64(4), 319-381.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walser, N. (1998). *Multi-Age Classrooms: An Age-Old Grouping Method is Still Evolving*. Harvard Educational Letter (July-August) :<http://www.edletter.org/past/issues/1998-if/multiage.shtml> (page consultée le 19 août 2003).

Annexe 1 : Les modes de gestion de la classe

Looping (évitement): les élèves restent avec un enseignants plus qu'une année scolaire
Classe multiâge ("mixed-age"): élèves de 2 ou 3 degrés sont regroupés ensemble dans une même classe en se basant sur l'idée que cette forme de regroupement améliore l'apprentissage et les attitudes envers l'école
Classe à degrés multiples: les élèves de plusieurs degrés sont regroupés ensemble en raison des effectifs. L'enseignement se réalise selon les programmes des degrés même si les élèves sont dans la même salle de classe
Classe multi-année (Multi-year): un terme générique qui désigne les classes où les élèves restent avec le même enseignant pour plus d'une année y compris les classes multiâges et looping
Classe sans-degrés: des élèves de différents âges sont regroupés en se basant sur une philosophie « mixed-age » qui met en valeur les progrès continus de l'élève au lieu des performances requises par son degré
Classe à 1 seul degré: Des élèves du même âge sont regroupés dans la même classe durant une année scolaire. Ils changent habituellement d'enseignant chaque année.

Adaptée de Walser (1998)