

# **Les classes à degrés multiples: les dispositifs d'enseignement-apprentissage mis en place.**

---

Formation primaire

**Mémoire de Bachelor de Fringeli Olivia**  
**Sous la direction de Clénin Julien**  
**Porrentruy, mars 2014**

## Remerciements

Je tiens à remercier particulièrement toutes les personnes qui se sont engagées lors de la réalisation de mon mémoire :

- Mon directeur de mémoire, Julien Clénin, pour son accompagnement, ses conseils et sa disponibilité dans le suivi de mon travail;
- Les trois enseignantes qui m'ont accordé leur temps et leur patience, afin que je puisse réaliser les entretiens;
- Mon grand-père, Michel Gury, pour ses relectures attentives et ses corrections ainsi que ma famille pour son soutien.

## Résumé

Dans mon présent travail, je m'intéresse aux classes regroupant plusieurs degrés.

Dans le cadre théorique, j'ai commencé par chercher la raison de l'existence de ces classes, leurs caractéristiques ainsi que les différentes appellations qui y sont associées. Je me suis intéressée au contexte à l'intérieur de la classe, c'est-à-dire à l'hétérogénéité. J'ai ensuite pu chercher des informations concernant les pratiques mises en place par les enseignants.

J'ai donc décidé de me concentrer sur les dispositifs d'enseignement-apprentissage utilisés par les enseignants dans ces classes. Comme méthode d'investigation pour récolter le corpus de données, j'ai alors choisi de mener trois entretiens semi-directifs avec trois enseignantes de l'espace BE-JU. Les trois enseignent dans des classes à degrés multiples de différents cycles: en 3-4H, en 3-4-5H (avec 6-7-8H pour certaines leçons) et 7-8H.

Ensuite, j'ai réalisé une analyse thématique des entretiens, mon but étant de connaître les différents dispositifs utilisés, leur pertinence et les raisons de ces choix effectués par les enseignantes.

## Mots clefs

- Classes à niveaux multiples et classes multiâges
- Dispositifs d'enseignement-apprentissage
- Hétérogénéité
- Autonomie
- Collaboration

## Liste des tableaux

Tableau 1 - Classes hétérogènes .....	5
Tableau 2 - Système d'aide entre élèves .....	29
Tableau 3 - Regroupement des élèves .....	31
Tableau 4 - Répartition des branches E1 .....	35
Tableau 5 - Répartition des branches E2 .....	35
Tableau 6 - Répartition des branches E3 .....	36
Tableau 7 - Dispositifs de corrections .....	37

## Liste des figures

Figure 1 - Les 3 manières de différencier selon Gillig (1999).....	8
Figure 2 - Carte conceptuelle selon Connac (2009).....	13
Figure 3 - Stratégies d'enseignement-apprentissage par L.-D.....	16
Figure 4 - Annotations des transcriptions .....	21
Figure 5 - Systèmes de collaboration .....	28

## Liste des annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Annexe 2 : Retranscription des entretiens .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Annexe 3 : Tableau des thèmes .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>

## Sommaire

Remerciements.....	i
Résumé.....	ii
Mots clefs.....	ii
Liste des tableaux.....	iii
Liste des figures.....	iii
Liste des annexes.....	iii
Introduction .....	1
Intérêt pour le thème.....	2
Questions de départ.....	2
1. Chapitre 1 - Problématique .....	3
1.1. La classe à degrés multiples : définition.....	3
1.2. Pourquoi de telles classes ? .....	3
1.3. La classe à niveaux multiples et la classe multiâge: les différences .....	4
1.4. L'hétérogénéité au sein de la classe .....	5
1.5. La différenciation pédagogique .....	7
1.5.1. Comment différencier dans une classe ?.....	8
1.6. Des difficultés en plus pour la gestion de classe ? .....	9
1.7. Des pédagogies de référence.....	10
1.7.1. Les techniques de Célestin Freinet.....	11
1.7.2. La pédagogie du projet .....	11
1.7.3. La pédagogie coopérative .....	12
1.8. L'autonomie dans le contexte scolaire.....	12
1.9. Principes et gestion de la classe.....	13
1.9.1. Principes de base pour la gestion de la classe .....	13
1.9.2. La gestion d'une classe à deux niveaux selon Greff et Kokyn .....	14
1.10. Les stratégies issues de la pratique des enseignants .....	15
1.10.1. Les recherches déjà menées sur les pratiques : où en sommes-nous ?.....	15
1.10.2. Les stratégies d'enseignement-apprentissage dans les classes.....	15
1.11. Une question de recherche .....	16
2. Chapitre 2 - Méthodologie .....	18
2.1. Fondements méthodologiques .....	18
2.2. La nature du corpus.....	18
2.2.1. La procédure de recherche .....	19
2.2.2. Règles de transcription .....	20
2.3. Récolte de données .....	20

2.3.1.	Procédés de traitement des données.....	21
2.3.2.	Démarche d'analyse .....	22
3.	Chapitre 3 - Analyse et résultats .....	23
3.1.	L'autonomie: une notion clef pour les enseignantes.....	23
3.1.1.	Le plan de travail.....	25
3.1.2.	La collaboration, le parrainage ou le «coaching» .....	27
3.1.3.	Dossier et activités : je le fais «seul» .....	30
3.2.	Le fonctionnement général de la classe.....	31
3.2.1.	L'emplacement des élèves .....	31
3.2.2.	Donner des cours dans une CAM .....	32
3.2.3.	La répartition des branches .....	34
3.2.4.	Les dispositifs de corrections .....	37
3.3.	L'enseignante doit être organisée.....	37
	Conclusion.....	39
	Présentation synthétique des principaux résultats .....	39
	Limites et analyse critique.....	40
	Apports personnels et professionnels .....	41
	Perspectives .....	41
	Références .....	42
	Ouvrages.....	42
	Liens internet.....	43
	Annexe 1 : Guide d'entretien .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
	Annexe 2 : Retranscription des entretiens.....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
	Premier entretien.....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
	Deuxième entretien .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
	Troisième entretien .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
	Annexe 3 : Tableau des thèmes .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>

## Introduction

La classe «à niveau unique», comme je l'ai connue moi-même durant mes années à l'école obligatoire est le «modèle de référence» de notre société : *«ce mode de regroupement s'est répandu et est entré dans la culture scolaire au point de constituer aujourd'hui une norme de référence tout à la fois implicite et incontournable»* (Fradette, A. et Lataille-Démoré, D. (2003), p. 591).

La classe «à degrés multiples», elle, est généralement imposée à l'enseignant, pour des raisons économiques ou par manque d'effectif. Dans les écoles rurales, il est moins rare de trouver ce type de classe que dans le milieu urbain. En Suisse, il est estimé que dans certains cantons, «20% des effectifs sont regroupés dans des classes multi-âges» (swissinfo, 2010).

Pour l'enseignant qui commencera à travailler dans une de ces classes, un véritable défi sera à relever. Pour les parents, bon nombre de questions apparaîtront sur la qualité de l'enseignement si leur enfant est placé avec d'autres camarades «moins avancés», d'un plus petit degré.

Une recherche menée par Diane Lataille-Démoré (2008) met en évidence que les programmes sont généralement conçus pour les classes «typiques» : du coup, les enseignants des CAM doivent se débrouiller seuls. Elle constate que les recherches effectuées à ce jour sur les CAM ne concernent que «l'efficacité» de ces classes, afin de voir si les élèves de CAM arrivent au même niveau que ceux des classes ordinaires. Les résultats indiquent que les élèves de ces classes réussissent aussi bien dans les autres classes : ils ne sont donc pas plus en échec en étant dans une classe multiniveau. De certains côtés, les résultats mettent en évidence de meilleures attitudes face à l'école, à la sociabilité et au concept de soi dans les CAM : c'est donc un point clairement positif. Elle remarque également la pauvreté des connaissances sur la réalité quotidienne de ces classes.

Pour se situer au niveau des apprenants, voici quelques réflexions d'élèves d'une classe à niveaux multiples, recensées par François Le Ménahèze (1994) : *«On apprend plus en groupe. On travaille ensemble»*, *«Ça permet de communiquer avec des enfants de niveaux différents, c'est difficile autrement»*, *«On peut expliquer aux autres. On peut apprendre des choses en les expliquant»*.

Dans les grandes lignes du plan de ce mémoire, ce qui m'intéresse particulièrement ne sera donc pas de savoir si le niveau des élèves est aussi bon que dans une classe ordinaire, mais de connaître ce que l'enseignant met en place au sein de sa classe afin «d'arriver» à enseigner dans un contexte tel que la classe «multiniveau». Je vais donc m'attacher, au niveau de la gestion de classe, aux dispositifs d'enseignement-apprentissage, à leurs intérêts et leurs éventuelles difficultés.

Pour cela, je vais commencer par examiner la raison de l'existence de ces classes, les différents «termes» pour nommer ces classes ainsi que leur définition. Ensuite, je m'intéresserai au contexte «hétérogène» à l'intérieur de la classe, ainsi que les façons possibles de l'appréhender. Puis, je me pencherai sur la gestion de classe, et plus particulièrement sur différents éléments qui peuvent être mis en place par les enseignants. Après avoir réalisé cela, je pourrai ensuite définir une question de recherche précise. A la suite de cette question, je réaliserai des entretiens semi-directifs avec des enseignants, afin de découvrir ce qu'ils mettent en place dans leur classe. Pour terminer, j'analyserai les entretiens par «thèmes».

## **Intérêt pour le thème**

Pourquoi ai-je décidé de m'intéresser à ces classes moins «traditionnelles» ?

Durant mes stages réalisés à la HEP, j'ai été placée plusieurs fois dans des classes à deux niveaux. Les stages réalisés dans ces classes à deux degrés sont ceux que j'ai «*préférés*», qui m'ont beaucoup appris en vue de ma future pratique.

J'ai trouvé la gestion de classe et la configuration des élèves intéressantes. Dans ces classes, l'autonomie des élèves est très développée: l'enseignant ne peut pas se dédoubler et toujours s'occuper des deux niveaux en même temps. J'ai pu constater, dans les 3 classes où j'ai été placée durant la HEP, que des pratiques très semblables ou différentes peuvent être mises en place.

Lorsque j'étais au gymnase, nous avons eu la visite de Sylvain Connac, un enseignant qui pratique une pédagogie collaborative à l'intérieur de sa classe à degrés multiples. Nous avons visionné une vidéo de sa classe, où nous voyions comment les élèves, avec uniquement un appui de l'enseignant, arrivaient à apprendre avec l'aide des plus grands élèves, sans pénaliser ceux-ci.

Même si la gestion de classe peut être déjà très différente selon le genre de pédagogie mise en place par les enseignants dans une classe à un seul degré, je souhaite m'intéresser plus particulièrement à ces classes où deux niveaux sont présents. Les élèves ne sont pas au même niveau et ne vont donc pas apprendre les mêmes contenus durant l'année scolaire ; les objectifs d'apprentissages sont différents pour chaque niveau.

Les seuls exemples de gestion de ces classes multiniveaux sont ceux que j'ai pu observer concrètement durant mes stages, le sujet n'ayant pas été abordé durant les cours à la HEP. J'aimerais donc approfondir mes connaissances sur le sujet. Je vais donc m'intéresser, dans la suite de mon travail, aux pratiques mises en place ici, dans les classes de la région.

## **Questions de départ**

L'expérience vécue en classe à degrés multiples m'amène donc à me poser ces questions :

" Que mettre en place dans une classe à degrés multiples afin de favoriser les apprentissages ?

"

" Que se passe-t-il dans une classe à degrés multiples ? "



# 1. Chapitre 1 - Problématique

## 1.1. La classe à degrés multiples : définition

Je vais commencer par chercher à expliquer ce qu'est concrètement «une classe à degrés multiples», puisque ce type de classe est le sujet principal de ma recherche.

Je vais pour cela utiliser la définition donnée par le Ministère de Terre-Neuve et du Labrador (1996) : «L'expression «les classes multi-âges» désigne une situation d'apprentissage où des élèves de plusieurs niveaux ont été regroupés pour fin d'enseignement [...] On y retrouvera des élèves d'âges différents, de capacités, de besoin et d'intérêts divergents, et que l'enseignement qui est livré doit pourvoir à ces différences» (p.2).

La classe regroupant plusieurs degrés scolaires peut être nommée de différentes manières : classe combinée, classe multiniveau, classe multiâge, classe multiprogramme, classe à degrés multiples, classe à niveaux multiples, classe à années multiples, classe à cours multiples, etc.

Même si toutes les appellations pour définir ces classes peuvent au premier abord sembler être des synonymes, il se cache derrière certains de ces termes des différences au niveau de la définition.

*«Les classes à niveaux multiples se définissent en Ontario comme des classes qui regroupent des élèves provenant de deux niveaux ou plus dans un même lieu avec un même membre du personnel enseignant. A l'intérieur de ce regroupement, chaque niveau maintient son programme et ses tâches spécifiques.»* (Fradette, A. et Lataille-Démoré, D. (2003), p. 591).

Cette notion de «classes à niveaux multiples» est reconnue comme telle au Canada. Dans d'autres pays, elle est équivalente à : «classes multiprogrammes, jumelées, multiniveaux, combinées, à degrés multiples, etc.» (ibid).

Pour résumer, c'est donc une classe avec des élèves de différents niveaux, par exemple 3H et 4H (anciennement 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> année primaire) où chaque niveau conserve cependant son propre programme. Les tâches de chaque niveau sont différentes puisque les objectifs à atteindre ne sont pas forcément similaires selon l'année scolaire dans laquelle se trouve l'élève.

## 1.2. Pourquoi de telles classes ?

*«Les classes à niveaux multiples sont formées lorsque les ressources humaines sont trop restreintes pour permettre la formation de classes dites régulières regroupant des élèves du même âge»* (ibid, p.592). Le paradigme est similaire en Suisse: ces classes apparaissent la plupart du temps pour des raisons démographiques et économiques (Stefania Summermater, 2010). Certains enseignants peuvent se voir imposer d'enseigner dans une classe à niveaux multiples, contre leur gré, si le quota d'élèves baisse une certaine année. La décision provient d'une instance plus haute que le simple choix des enseignants et n'est donc pas discutable.

La création des classes à degrés multiples résulte donc souvent d'un manque de quelque chose : de moyens, d'argent, d'enseignants ou d'élèves.

En me référant au texte de l'Equipe pédagogique de l'école L.-Grimault (1997), j'ai regroupé ainsi les différentes réalités de ces classes :

Organisation «subie» :

- ◆ Pour des questions d'effectifs dans des écoles urbaines.
- ◆ Structures habituelles dans les petites écoles rurales à faibles effectifs.

Organisation choisie :

- ◆ Projet pédagogique réfléchi et concerté, par exemple par des militants de la «pédagogie coopérative».

Dans de rares cas, ce genre de classe peut donc être lié à un choix pédagogique. En Suisse, certaines écoles primaires ont décidé de faire de ces classes *«un modèle pédagogique qui encourage l'autonomie, l'esprit de collaboration et la soif d'apprendre»* (Stefania Summermater, 2010), à l'école de Barberêche dans le canton de Fribourg par exemple.

Il y a donc un contraste évident entre «faire le choix de la classe à degrés multiples» et «se voir imposer une classe par manque de moyens».

Cette différence de choix se situe ici entre deux termes : «la classe à niveaux multiples» et «la classe multiâge».

### **1.3. La classe à niveaux multiples et la classe multiâge: les différences**

Selon Angèle Fradette et Diane Lataille-Démoré, «la classe à niveaux multiples» ou «CAM» est due à des raisons économiques, administratives ou démographiques. Elle est essentiellement centrée sur les programmes. Du point de vue de ces deux auteures, il y a une recherche «d'homogénéité» dans ces classes, comme on le ferait dans une classe dite «ordinaire».

*«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 [...]»* (Goodlad et Anderson, 1987 cités par Lataille-Démoré). On essaie donc de se rapprocher au plus près d'une classe à un seul niveau. Ce genre de classe vise plutôt le travail «individuel».

La classe dite «multiâge», elle, regroupe les élèves pour des raisons pédagogiques : elle est centrée sur la recherche «d'hétérogénéité». La classe multiâge résulte donc d'un choix pédagogique. *« [...] La classe multiâge fonctionne à partir d'un continuum d'apprentissage à progression continue qui sert à baliser le cheminement de chaque enfant »* (Goodlad et Anderson, 1987 cités par Lataille-Démoré). Ce genre de classe profite de l'hétérogénéité, de la différence d'âge et des différents niveaux des élèves : elle cherche plutôt à faire coopérer les élèves entre eux que de les isoler par niveau dans leur apprentissage. En m'inspirant du travail de ces deux auteurs, j'ai réalisé ce tableau pour résumer l'essentiel :

**Tableau 1 - Classes hétérogènes**

<b>Classe à niveaux multiples</b>	<b>Classe multiâge</b>
Raisons économiques, administratives, démographiques	Raisons pédagogiques
Centré sur les programmes	Centré sur l'enfant
Recherche d'homogénéité	Recherche d'hétérogénéité
<b>Structure hétérogène</b>	

Dans mon travail, j'utiliserai les termes cités par les auteurs afin de définir ce type de classe.

La recherche d'un modèle d'homogénéité ou d'hétérogénéité est donc à la base de ces deux différences. Lorsqu'un enseignant gère sa classe qui regroupe plusieurs niveaux, il peut donc choisir de prendre en compte l'hétérogénéité et de l'utiliser dans un but pédagogique, par exemple à travers la coopération. Il peut au contraire décider de privilégier un modèle d'homogénéité entre élèves, donc par niveau.

La coopération est donc privilégiée dans une classe considérée comme «hétérogène». Mais qu'est-ce que la coopération concrètement ?

Et qu'est-ce que l'homogénéité exactement ? Existe-t-il une classe, également celle regroupant un seul niveau scolaire, réellement «homogène» ?

Le prochain chapitre va me permettre d'explicitier les termes des deux dernières questions.

#### **1.4. L'hétérogénéité au sein de la classe**

L'hétérogénéité, telle quelle, est un concept assez abstrait : je vais donc m'efforcer de définir concrètement ce qu'il est suggéré dans le domaine scolaire par le terme «homogène», inséparable de son antonyme «hétérogène».

Voici la définition du dictionnaire le Petit Robert (2011):

*Homogène : « En parlant d'un tout, d'un ensemble : de structure uniforme ; dont les éléments constitutifs, les parties, sont de même nature ou répartis de façon uniforme. En parlant des parties d'un tout : qui est de même nature. Analogue, même, semblable. » ( le Petit Robert, 2011, p.1244).*

La ressemblance, l'uniformité sont donc les caractéristiques d'un ensemble homogène. A l'inverse, un ensemble hétérogène est lié à la différence : *« Qui est composé d'éléments de nature différente. Qui n'a pas d'unité. Divers, hétéroclite » (le Petit Robert, 2011).*

Pour avoir un ensemble «homogène», l'ensemble doit donc comprendre des critères précis de «ressemblance». Quelles ressemblances ? A quel niveau ? L'ensemble doit avoir des parties de «même nature», mais de quelle nature exactement ?

Par exemple dans une classe ordinaire, cette ressemblance peut être liée au critère de l'âge : tous les élèves de même âge. On peut également avoir une classe regroupant un sexe : filles ou garçons. Mais dans ces ensembles dits «homogènes», n'y a-t-il pas tout de même de la différence ?

*«Bien que l'âge soit un facteur très important dans l'apprentissage, il n'implique pas nécessairement et automatiquement le même degré de maturité et de socialisation pour tous les élèves [...] Les enfants vivent souvent dans les milieux hétérogènes à l'extérieur de l'école, soit dans le milieu familial ou la communauté»* (Ministère de Terre-Neuve et du Labrador, 1996, p.3)

Si l'on choisit un ou plusieurs critères de ressemblance, par exemple la culture et l'âge des élèves, il y aura toujours tout de même d'autres niveaux qui seront différents, comme cité au-dessus. Au final, ne sommes-nous pas tous différents bien que de nombreux facteurs fassent que nous nous ressemblons ? Rien que physiquement, aucun être humain ne ressemble exactement à un autre. L'homogénéité peut se baser uniquement sur quelques critères : considérant la personne humaine dans sa globalité, elle représente une sorte d'utopie.

Dans une classe, il y a tellement de différences au niveau des élèves qu'il est difficile de concevoir une classe qui peut se dire réellement «homogène». En se référant aux postulats de Burns, on constate que les différences, rien qu'au niveau de l'apprentissage, sont nombreuses et complexes. Aucun élève n'apprend exactement de la même manière, ni au même moment :

*« Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.  
Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.  
Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.  
Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.  
Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêts.  
Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts. »* (Burns, 1971, p.55).

Même au sein d'une classe regroupant des élèves du même âge et suivant le même programme, l'hétérogénéité sera donc constamment présente. Selon l'équipe pédagogique de l'école L.- Grimault (1997), la classe regroupant des élèves du même âge, considérée donc comme homogène, paraît plus simple à gérer qu'une classe à plusieurs niveaux. Mais ce mode de regroupement ne devrait pas constituer un modèle et le maître devrait diversifier sa pratique, même dans une classe ne regroupant qu'un seul niveau. Selon eux, la «différenciation des apprentissages» s'impose donc partout.

*«Depuis les années soixante, le mode dominant d'organisation de la scolarité n'a guère changé : on groupe les élèves selon leur âge (censé indiquer leur niveau de développement) et leurs acquis scolaires, en classes qu'on feint de croire suffisamment homogènes pour que chacun ait des chances d'assimiler le même programme durant le même temps»* (Perrenoud, P., 1997, introduction).

La classe ordinaire regroupant des élèves du même âge, le programme va pouvoir, selon le choix de l'enseignant, être le même simultanément pour tous. Cette possibilité, qui est discutable de nos jours, est difficilement applicable dans une classe à plusieurs niveaux: elle est encore plus «hétérogène» qu'une classe regroupant un seul degré.

Vouloir tenir compte de tous les facteurs d'hétérogénéité présents dans une classe «ordinaire» et, encore plus remarquable dans une classe multiniveau, est possible, selon certains auteurs, si l'on fait le choix de la pédagogie différenciée. Pour certains, cette hétérogénéité représente même une chance, exploitable au sein de n'importe quelle classe. En Suisse, certaines écoles ont même fait le pari que la diversité des classes pluriâges est une richesse selon l'article de Stefania Summermater (2010).

*«Devant la réalité de l'hétérogénéité des groupes-classes, la pédagogie de l'uniforme n'est plus adaptée. Celle du prêt-à-porter ne suffit pas non plus. Seule celle du sur-mesure permet une adaptation mutuelle.» (Connac, 2009, p.23).*

Que vont donc mettre en place les enseignants au sein des classes à plusieurs niveaux, encore plus «hétérogènes» que les classes ordinaires ? Comment adapter une pédagogie du «sur-mesure» ?

## **1.5. La différenciation pédagogique**

Selon l'équipe pédagogique de l'école L.-Grimault, dans une classe regroupant plusieurs niveaux on ne peut que différencier, pour eux «on n'a pas le choix».

Pour commencer, je vais donc devoir éclairer le terme de «différenciation». La différenciation regroupe *«l'ensemble des dispositifs éducatifs et pédagogiques pouvant répondre aux différences dans les manières d'apprendre et réduire les effets réducteurs de pratiques standardisées» (Dictionnaire de pédagogie, Morandi, F. & La Borderie R., 2006, p. 116)*. Ce terme dépeint le postulat de prise en compte éducative de l'hétérogénéité des élèves. On pourrait donc dire que la différenciation est une sorte de «solution» à la considération des différences entre les élèves: à la diversité.

En me référant au dictionnaire de pédagogie (2006), la pédagogie différenciée ne serait pas réellement une «pédagogie», mais *«une variété organisée d'approches, de situations utilisables. Elle permet de multiplier les parcours, les itinéraires, afin que chaque élève accède aux meilleures conditions pour apprendre»*. Il n'y a donc pas réellement de solutions miracles pour que les élèves arrivent à atteindre l'objectif d'apprentissage attendu par l'enseignant, mais plusieurs chemins pour y arriver.

La pédagogie différenciée permet donc de prendre en compte les différences entre les élèves : l'hétérogénéité autant culturelle que cognitive.

Pour Perrenoud (1997), la différenciation permet de lutter *«pour que les inégalités s'atténuent»* et *«pour que le niveau monte»*. Le but de la pédagogie différenciée est donc de permettre au plus grand nombre d'enfants de «réussir» à l'école.

Cependant, selon le service général du pilotage du système éducatif de Belgique (2007), le revers de la pédagogie différenciée peut être qu'elle creuse les écarts entre les élèves si l'on les enferme dans leur singularité. Afin d'éviter de tomber dans ce piège, il est important de garder un objectif minimal commun à tous les élèves.

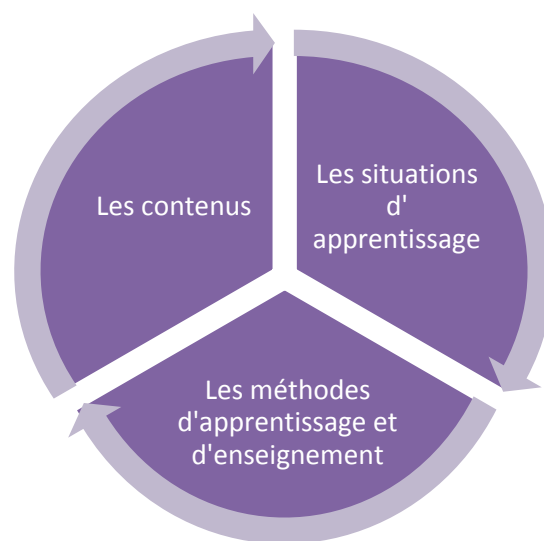
Il ne faut pas oublier que la différenciation est censée aider autant les élèves «qui ont de la peine» que ceux qui «réussissent».

La différenciation est donc un moyen qui permet aux élèves d'arriver au même objectif, même s'ils n'ont pas tous passé par le même chemin !

Décider de faire de la pédagogie différenciée, c'est être convaincu que personne n'apprend de la même manière : nous l'avons constaté auparavant avec les postulats de Burns. Autant un élève sera plutôt «auditif», un autre «visuel» ou encore «kinesthésique» : varier ces 3 modes est forcément avantageux pour tous. La différenciation est tout autant applicable et recommandée dans une classe «ordinaire» que dans une classe regroupant plusieurs niveaux.

### 1.5.1. Comment différencier dans une classe ?

Selon Gillig (1999), la différenciation peut s'effectuer par trois manières différentes :



**Figure 1 - Les 3 manières de différencier selon Gillig (1999).**

Différencier est donc un moyen de varier autant les contenus, les situations que les méthodes d'apprentissage-enseignement.

Meirieu (1985), lui, distingue deux sortes de différenciation : «successive et simultanée».

En différenciation successive, le contenu et les objectifs de la leçon sont pareils pour chaque enfant mais l'enseignant varie les outils et est flexible dans ses approches.

La différenciation simultanée, elle, permet de prendre plus en compte les besoins individuels des élèves : leurs tâches vont être différentes selon les moments. Un moyen serait par exemple le plan de travail individuel : «*Les élèves s'adonnent à des activités diverses, précisément définies pour chacun d'eux et correspondant à leurs ressources et à leurs besoins*» (Meirieu, P., 1985, p.135).

Selon cet auteur, on peut très simplement différencier «*en alternant différents outils et différentes situations d'apprentissage*». Un dessin en plus, un schéma, une explication reformulée, une explication écrite, une manipulation, etc. : ces choses qui peuvent paraître simples permettent de différencier l'enseignement. Cela serait plutôt de la différenciation successive.

La différenciation simultanée est cependant plus compliquée à appliquer : «*Un tel fonctionnement, nous fera-t-on remarquer, est très difficile à mettre en place et à contrôler... Mais qu'exige-t-il précisément? D'abord un changement d'attitude de l'enseignant qui ne doit plus mesurer son efficacité à son temps de parole devant toute la classe [...]*» (Meirieu, P., 1985, p.138).

En me référant à un dossier du service général du pilotage du système éducatif de Belgique (2007), voici quelques exemples d'activités «de pédagogie différenciée» :

- Les groupes de besoins: ils regroupent des élèves qui ont les mêmes «besoins» à un moment donné; ce sont des groupes temporaires.
- Les groupes de remédiation : ces groupes consistent à prendre les élèves en «difficulté» à part; l'enseignant ne s'occupe que d'eux à un moment défini afin de les aider.
- Les groupes de niveaux : ils regroupent, pendant une leçon par exemple, les élèves par rapport à leurs capacités. On va, selon le groupe de niveau, faciliter ou compliquer la tâche à réaliser.
- Les ateliers : les élèves doivent travailler seuls ou en groupe autour d'activités mobilisatrices, réparties dans des endroits différents de la classe.
- Le plan de travail : cet outil consiste à organiser la progression des apprentissages de l'élève et à faciliter la personnalisation des apprentissages.
- Le tutorat : un élève nommé «expert» est chargé d'aider un autre élève de la classe qui éprouve des difficultés. Les rôles peuvent être inversés, les élèves aidés devenant tuteurs. «*Le tutorat entre élèves constitue un mode d'engagement réciproque, de responsabilisation pour le tuteur, et d'assurance pour le tutoré : il peut y avoir également rapprochement, inversion des rôles*» (Dictionnaire de pédagogie, 2006, p.202).
- Les indices : l'enseignant peut donner des consignes différentes ou supplémentaires en fonction de la compréhension de l'élève, de ses besoins.
- Les projets personnels ou collectifs : ils consistent à placer l'élève au centre de son apprentissage, en lui donnant l'occasion de choisir lui-même un thème et ce qu'il veut rechercher, seul ou en groupe.

Ce type d'activités pourra donc être introduit dans une classe à plusieurs niveaux.

Je vais continuer mon travail par les difficultés «générales» éprouvées par les enseignants. La différenciation pédagogique est un moyen de prendre en compte l'hétérogénéité dans la classe. Mais à quelles difficultés, en plus de mettre en place une différenciation simultanée ou successive, se heurte l'enseignant ?

## **1.6. Des difficultés en plus pour la gestion de classe ?**

Gestion signifie «*exécuter, accomplir au départ pour le compte d'autrui*»: «*La gestion de classe correspond à l'analyse réfléchie du savoir pratique mis en œuvre quotidiennement pour «faire» la classe*» (Dictionnaire de pédagogie, Morandi, F. & La Borderie R., 2006,

p.178). Gérer la classe, c'est donc accomplir quelque chose pour les élèves en réfléchissant soi-même à ce que l'on met ou désire mettre en œuvre pour eux, afin qu'ils profitent d'un environnement favorable à l'apprentissage. Ce qui va m'intéresser, ce sont justement quelles pratiques sont mises en place dans ces classes afin de les «gérer».

Pour certains, l'hétérogénéité des classes multiniveau est donc vue comme une opportunité pédagogique, comme nous avons pu le constater dans le deuxième chapitre de mon travail. Cependant, d'autres y voient des difficultés supplémentaires pour les enseignants et leur gestion de classe : *«Ce type de classe pose un certain nombre de problèmes au niveau de l'organisation de la classe et de la gestion de l'enseignement/apprentissage que l'on ne retrouve pas dans une classe à un seul niveau»* (Gouvernement de Terre-Neuve et du Labrador, 1996, Introduction).

Selon Buscaglia et Sanchez (2010), la difficulté est plus grande pour l'enseignant car il doit faire preuve *«d'invention quant à l'organisation tant matérielle que pédagogique»*. Pour les enfants, elles y voient une chance réelle : *«les enfants plus petits pourront bénéficier de la présence et des savoirs de leurs aînés, alors que les plus grands pourront parfois se remémorer certaines notions qu'ils avaient oubliées»* (Buscaglia, C. & Sanchez, L., 2010, p. 165).

*«Un enseignant de classe multiniveau doit faire preuve d'une grande rigueur dans son organisation et particulièrement dans le découpage chronologique de son temps de classe. En effet, le plus souvent, le maître s'adressera à un groupe tandis que l'autre travaillera en autonomie.»* (Greff, E. & Kokyn, J., 1999, p.9). Greff et Kokyn se réfèrent à un principe de base pour l'organisation de la classe : le maître mène la leçon avec un groupe d'un degré tandis que l'autre travaille de façon autonome. Pour eux, les mots clefs de la classe à plusieurs degrés sont *«l'autonomie et la gestion du temps»*. Cette gestion du temps difficile est également stipulée par d'autres : *« Une gestion du temps et de l'espace difficile à maîtriser pour le maître, vécue comme quasiment insoluble lorsque les effectifs de chaque niveau sont déséquilibrés»* (J.-R. Ghier & P. Pierron, 1997, p.3).

En deçà des difficultés auxquelles l'enseignant doit faire face, des pistes de stratégies sont déjà proposées, telles que : différencier son enseignement, travailler avec un niveau et laisser l'autre travailler de façon autonome, le plan de travail, bénéficier des connaissances des aînés pour aider les plus jeunes.

Je vais désormais choisir des exemples concrets de classes regroupant deux degrés ou plus afin de constater quelles stratégies sont mises en place par l'enseignant.

## **1.7. Des pédagogies de référence**

Durant mes lectures, les pédagogies de «Freinet, du projet et collaborative/coopérative», qui sont intimement liées les unes aux autres, ont été citées maintes fois en lien avec les classes à niveaux multiples. Avant de continuer ce chapitre concernant les pédagogies de référence lorsqu'on parle de classe «à niveaux multiples», je vais rapidement clarifier le concept de «pédagogie».

En me référant au dictionnaire Petit Robert (2011), la pédagogie est *« la science de l'éducation des enfants»*.



Cette définition me semblant vague et encore à développer, j'ai choisi de prendre pour référence la définition du dictionnaire des concepts clefs de la pédagogie (2009), disant que la pédagogie est: *«toute activité déployée par une personne pour développer des apprentissages chez autrui»*.

### **1.7.1. Les techniques de Célestin Freinet**

Dans un dossier du Nouvel Educateur réalisé par Ghier et Pierron (1994), les auteurs citent à plusieurs reprises que les praticiens de la classe à «cours multiples» sont des militants de la pédagogie Freinet. Dans pratiquement chaque livre ou article consulté sur le sujet, j'ai pu constater que Freinet était cité positivement et de nombreuses fois comme «référence» pour les classes à degrés multiples : *«Ce n'est pas un hasard si la pédagogie de Freinet est née et reste surtout implantée aujourd'hui dans de telles structures»* (Dossier du nouvel éducateur, 1997, p.7).

Mais qu'est-ce que la pédagogie de Freinet exactement ?

Freinet est persuadé de *«l'importance de l'activité librement consentie de l'élève (la libre expression, le tâtonnement expérimental...), il cherche par tous les moyens à rendre l'élève actif»* (Pédagogie, dictionnaire des concepts clefs, 2009, p.207). En me référant au dictionnaire des concepts clefs de pédagogie (2009), voici plusieurs techniques qui ont été développées par Freinet : le journal de classe, l'édition du journal et l'imprimerie, le texte libre, le dessin libre, les échanges et la correspondance scolaire, les fichiers autocorrectifs, le plan de travail hebdomadaire, le conseil de coopérative, etc.

Ces différentes techniques doivent aider l'enfant à se préparer à sa vie d'adulte responsable, à devenir autonome. Freinet est l'un des précurseurs de la pédagogie «collaborative» : il a d'ailleurs fondé «l'Institut coopératif de l'école moderne».

*«Freinet a permis de faire avancer la pratique des pédagogies actives»* (Dictionnaire de pédagogie, 2006, p.243).

### **1.7.2. La pédagogie du projet**

Pour Beauté (2004), la pédagogie du projet est un des prolongements directs des méthodes actives. Les méthodes actives regroupent les méthodes qui impliquent concrètement l'apprenant dans son apprentissage : l'élève est au centre, l'autonomie est un principe.

Le projet, c'est *«une démarche volontariste supposant la représentation du but que l'on se donne et l'anticipation de son résultat»* (Dictionnaire de pédagogie, 2006, p.146). Avoir un projet c'est donc mener une entreprise à bien, c'est avoir une intention et espérer un résultat.

*«On propose aux enfants une réalisation concrète qui mobilise leur activité et en même temps donne l'occasion d'introduire des connaissances qui sont alors des moyens au service d'une fin»* (Beauté, J., 2004, p.61). A l'école, les enfants pourront donc réaliser un projet, soit personnel ou en groupe, et le mener à bien. Ce pourra être par exemple la réalisation d'un théâtre, d'un journal, un exposé, etc. Le projet met l'enfant au centre : c'est lui qui s'occupe de son projet du début à la fin : l'élève est actif dans son apprentissage, il en sera donc d'autant plus motivé.

### **1.7.3. La pédagogie coopérative**

«Une pédagogie coopérative peut se définir comme une forme d'enseignement dont les apprentissages sont possibles par la coopération entre les personnes qui composent le groupe ou celles qui interagissent avec lui. Nous entendons par coopération toutes les situations où des individus ont la possibilité de s'entraider par et dans la rencontre éducative» (Connac, S., 2009, p.21).

La pédagogie coopérative s'inspire de toutes les pédagogies qui exploitent l'entraide entre les élèves comme une source fructueuse d'apprentissages, la pédagogie de Freinet en faisant partie. Ce type de pédagogie est centré sur la collaboration, l'entraide plutôt que sur la compétition, la concurrence. Le «projet commun» est un exemple d'activité typique réalisable dans une classe coopérative.

«La pédagogie coopérative, c'est la collaboration du maître et des élèves et des élèves entre eux, au sein d'équipes de travail; elle peut s'étendre à tous les domaines de la vie scolaire» (Petit dictionnaire portatif de pédagogies, 1962, dossier).

Selon Connac (2009), c'est une pédagogie du «vivant», où il s'agit d'organiser un groupe où les membres se sentent en sécurité pour agir, en confiance les uns avec les autres afin que leurs constructions soient au service «d'apprentissages vrais et durables».

Valoriser l'individu et lui donner des responsabilités pourraient être, à mon avis, les mots clefs d'une pédagogie de ce type.

### **1.8. L'autonomie dans le contexte scolaire**

Le mot «autonomie» vient du grec «autonomos» qui signifie «qui se régit par ses propres lois» (Petit Robert, 2011). Indépendance et liberté font partie des synonymes de ce mot. On pourrait dire qu'être autonome, de manière utopique, c'est ne dépendre que de soi-même.

De quelle liberté et indépendance de l'élève à l'intérieur de la classe parle-t-on ?

Objectivement, dans une classe, l'autonomie de l'élève ne peut être que partielle : l'enseignant reste tout de même le dirigeant du «navire», même si ses passagers ont libre parcours sur le pont.

Selon Greff et Kokyn (1999), les enfants vont devoir développer leur autonomie: quand le maître ne s'occupe que d'un groupe-classe, l'autre groupe doit se débrouiller «seul»: « Nous sommes là au cœur de l'autonomie qui va s'acquérir peu à peu en prenant racine sur l'impossibilité structurelle de se faire aider, rassurer à un moment donné, une autonomie qui va de pair avec l'acquisition d'une confiance en soi [...]» (Buscaglia, C. & Sanchez, L., 2010, p.11).

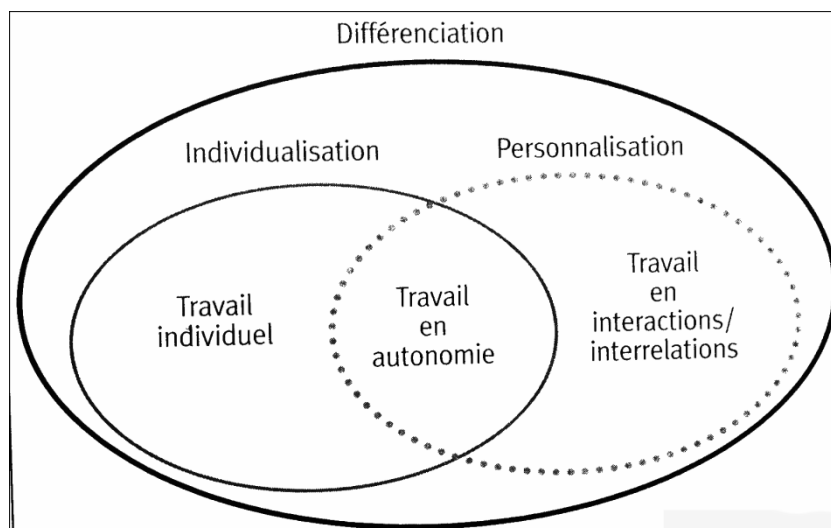
Selon le Gouvernement de Terre-Neuve et du Labrador (1996), dans les classes regroupant plusieurs niveaux, les élèves doivent développer une «indépendance et une autogérance» afin de suivre des consignes sans l'intervention de l'enseignante.

Sylvain Connac (2009) définit l'autonomie comme la capacité de l'apprenant à choisir et utiliser par lui-même les ressources mises à sa disposition afin de réaliser quelque chose par la suite.

La capacité à apprendre de manière indépendante devra donc être travaillée dans ces classes. Il faut apprendre à devenir autonome: cela ne va pas de soi. L'enseignant va donc devoir passer du temps à faire acquérir aux élèves les moyens, les compétences afin de devenir plus ou moins autonomes. Les stratégies qu'il va mettre en place devront également permettre aux élèves d'acquérir cette autonomie.

Par là, j'entends que l'enseignant doit sensibiliser les élèves à l'utilisation de moyens de références, tels qu'un dictionnaire, un livre de conjugaison, un fichier autocorrectif, les possibilités d'utiliser de nouvelles technologies comme l'ordinateur, etc.

Le plan de travail, déjà cité auparavant, peut être un moyen de rendre les élèves autonomes dans leurs apprentissages.



**Figure 2 - Carte conceptuelle selon Connac (2009).**

Comme le montre ce schéma de Connac, l'individualisation signifie que l'élève apprend seul. La personnalisation permet d'apprendre dans un contexte coopératif. Le travail en autonomie se trouve donc être une charnière entre le travail individuel et le travail en interactions avec les pairs.

## **1.9. Principes et gestion de la classe**

### **1.9.1. Principes de base pour la gestion de la classe**

Ghier et Pierron (1994) ont regroupé plusieurs «principes de base» pour la gestion de ces classes :

- Conserver une hétérogénéité dans chaque niveau.
- Equilibrer les effectifs des différents groupes.

- Doter la classe d'outils de suivi et de régulation des apprentissages tels qu'un contrat de travail et d'objectifs ou un tableau de suivi des activités réalisées individuellement ou collectivement.
- Utiliser les compétences des plus grands ou des plus «débrouillés» pour favoriser l'entraide ainsi que les responsabilités dans la classe.
- Ne pas hésiter à travailler avec les élèves autour de l'acquisition de savoir-faire tels que la gestion d'un plan de travail, l'utilisation de fichiers, le cheminement d'une recherche.
- Instaurer des temps et des lieux facilitant la mise en place d'une alternance entre les temps :
  - Collectifs
  - De travail en groupes restreints travaillant séparément
  - De travail individualisé

Ces auteurs décrivent la journée de la classe collaborative de François Le Ménahèze où le travail des élèves s'articule entre des moments d'apprentissages individualisés, des moments de projets individuels et de projets collectifs.

Durant les moments d'apprentissages individualisés, les élèves suivent un «contrat» réalisé avec l'enseignant en début de chaque semaine. Les élèves ont le choix de travailler en «autonomie», sous tutelle (l'enseignant vérifie les activités) ou tutorat (un enfant choisit d'aider un camarade).

Les moments de projets individuels consistent en un projet que l'élève désire effectuer et qu'il mène à bien jusqu'à la fin: réaliser un sketch, effectuer une recherche sur un sujet d'histoire, créer un objet original, etc.

Le projet collectif peut par exemple consister en une lettre que la classe élabore collectivement pour une autre école par exemple.

Pour cet enseignant, les interactions sont incessantes dans une classe de ce type : les compétences de chacun sont donc valorisées et permettent de mettre les élèves en confiance, l'un envers les autres et envers le maître.

On peut constater que la pédagogie du «projet» est exploitée de manière quotidienne dans cette classe : que ce soit de manière autonome ou collective. Je reviendrai donc par la suite de mon travail sur cette pédagogie qui semble incontournable dans ces classes.

### **1.9.2. La gestion d'une classe à deux niveaux selon Greff et Kokyn**

Ces deux auteurs donnent également des principes afin de gérer une classe regroupant spécifiquement deux niveaux. Pour eux, afin de favoriser la cohésion du groupe, il est tout de même important de débiter les leçons par des temps en commun. La constitution d'un «groupe classe», afin de créer une unité est également mentionnée par Buscaglia et Sanchez (2010).

Par la suite, Greff et Kokyn conseillent de faire travailler les élèves de chaque groupe sur des matières différentes. De cette manière, l'enseignant s'occupe d'un groupe alors que l'autre travaille en autonomie. D'autres fois, les activités en coopération peuvent être privilégiées :

dans ce cas, l'enseignant va décider que la matière à étudier sera identique pour les deux groupes. Dans une leçon comme l'EPS, le cours sera le même pour les deux niveaux : la différence se fera par rapport aux attentes de l'enseignant. Ils signalent que même si la branche est identique, comme en EPS, les exigences de l'enseignant doivent respecter le niveau de chaque groupe.

Prévoir de nombreuses fiches supplémentaires est également cité, afin que l'élève puisse s'investir seul dans des situations d'apprentissage.

*«Pour favoriser le travail en autonomie des élèves et une large prise de responsabilité dans la gestion de leurs apprentissages, il est nécessaire que la classe soit agencée de façon très fonctionnelle et modulable»* (Greff et Kokyn p.19). L'agencement spatial aurait donc aussi un rôle primordial dans le bon fonctionnement de la classe. Certains enseignants sépareraient les élèves par niveaux d'un côté de la classe ou de l'autre, d'autres alterneraient les niveaux, etc.

## **1.10. Les stratégies issues de la pratique des enseignants**

### **1.10.1. Les recherches déjà menées sur les pratiques : où en sommes-nous ?**

Mis à part les enseignants des classes se revendiquant partisans de telle ou telle pédagogie et de telle ou telle pratique, où en sont les autres ?

*« [...] Dans la majorité des classes à niveaux multiples qui ont fait l'objet de recherches, l'enseignement serait alternatif et il y aurait peu de collaboration entre les élèves des différents niveaux d'études »* (Lataille-Démoré & Fradette, 2008, p.599).

Les classes ne se revendiquant pas spécialement comme collaborative n'utiliseraient donc pas forcément la collaboration comme stratégie. Selon ces deux auteurs, les modes d'apprentissage les plus fréquents sont le travail individuel suivi du travail de groupe

Cependant, selon elles, la pédagogie de la coopération, le tutorat par pair et l'autogestion des apprentissages assureraient *«le type d'atmosphère souhaité»* et la pédagogie par projet serait *«plus adaptée à la spécificité des classes à niveaux multiples que l'enseignement alternatif d'un groupe à l'autre»* (p.602).

### **1.10.2. Les stratégies d'enseignement-apprentissage dans les classes**

Une recherche menée par Lataille-Démoré (2008), met en évidence ce que font les enseignants de CAM et les stratégies pédagogiques qu'ils adoptent dans leur classe.

Sa recherche démontre que les enseignants recommanderaient prioritairement à un enseignant débutant dans ces classes, d'avoir un grand degré d'organisation et de faire recours à l'apprentissage coopératif.

Au niveau des stratégies d'enseignement-apprentissage, elle a regroupé ces aspects de telle manière :

- 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 Gutierrez et Slavin, 1992 dans Veenman)
- Travail individuel (Gayfer) (moins efficace selon Gutierrez 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)

**Figure 3 - Stratégies d'enseignement-apprentissage par L.-D.**

Les trois stratégies pédagogiques retenues par l'auteure sont « *l'apprentissage coopératif, l'intégration des matières et le tutorat* » (2008, p.362). Pour le comité directeur de cette recherche, la différenciation pédagogique et le partenariat communautaire se sont ajoutés à ces trois stratégies. Ces stratégies ont ensuite été proposées à des enseignants de CAM : le résultat de la recherche prouve que ces stratégies sont pertinentes et recommandées par les enseignants les ayant essayées au sein de leur classe.

### **1.11. Une question de recherche**

Pour résumer, la considération de l'hétérogénéité dans les classes est inévitable : elle est encore plus visible et remarquable dans une classe multi-âges. Les pratiques mises en place, par exemple la différenciation pédagogique, peuvent répondre de manière adéquate à la prise en compte de la différence dans ces classes. Des exemples de classes multiâges cités dans mon travail se révèlent être influencés par des pédagogies dites « actives ». D'autres

stratégies ont été identifiées dans des recherches menées auprès d'enseignants dans ces classes.

Cela m'amène donc à poser la question de recherche qui suit :

*« Quels dispositifs d'enseignement-apprentissage sont-ils adoptés et mis en place par les enseignants de classes regroupant plusieurs niveaux au sein de l'espace BEJUNE ? »*

Les objectifs de ma recherche sont :

- ◆ Savoir ce qui se passe dans les classes regroupant plusieurs niveaux de l'espace BEJU et plus particulièrement de connaître les stratégies d'enseignement-apprentissage mises en place par les enseignants.
- ◆ D'établir des « profils » d'enseignants selon leurs stratégies
- ◆ De constater sur quels points les enseignants se rejoignent ou se séparent les uns des autres.

Voici quelques sous-questions se rapportant à ma question de recherche :

- Comment les enseignants appréhendent-ils l'hétérogénéité ? Différencient-ils l'enseignement et si oui, de quelle manière ?
- S'inspirent-ils des pédagogies de référence, utilisent-ils des aspects de celles-ci, tels que le projet et la coopération ? Si oui, comment le font-ils ? Si non, qu'instaurent-ils ?
- Quels moyens sont-ils mis en place afin de favoriser l'autonomie des élèves dans la classe ?

## **2. Chapitre 2 - Méthodologie**

Cette section de construction d'un modèle d'analyse va permettre d'identifier les données que je vais recueillir, ainsi que la manière dont je vais procéder.

### **2.1. Fondements méthodologiques**

Le but principal de ma recherche est de savoir quels dispositifs d'enseignement-apprentissage sont mis en place par des enseignants de classes regroupant plusieurs niveaux. Ma recherche s'intéresse donc aux «pratiques» de l'enseignant dans sa classe.

Etant donné que mon but est de me référer à l'expérience des enseignants, de leur vécu au sein de leur classe, sur le terrain, je vais utiliser, pour mon travail, la forme de recherche «démarche compréhensive». J'ai cependant hésité avec la démarche pragmatique, qui est l'analyse de certaines pratiques. Cependant, la démarche pragmatique est utilisée en vue d'améliorer les pratiques et de contrôler leurs effets, ce qui, ici, n'est pas mon but : je n'effectue pas une «recherche-action».

Afin de savoir quels dispositifs sont mis en place par les enseignants, il faudra aussi essayer de comprendre «pourquoi» ils ont choisi tel ou tel dispositif. Cette démarche permet donc d'expliquer et d'interpréter le sens donné à l'expérience vécue par un tiers : quel sens donne l'acteur à son action ? Quel choix a-t-il effectué et dans quelle optique ?

Mon travail va s'effectuer sur une recherche «qualitative». Comme ma recherche se rapporte à l'être humain et à ses actions, ses pratiques, il ne me semble pas envisageable, ou plutôt non approprié, d'utiliser un moyen quantitatif. Je réaliserai donc une analyse par entretien. La démarche de recherche est inductive.

### **2.2. La nature du corpus**

La technique utilisée pour la collecte et l'analyse des données sera l'entrevue. J'ai donc choisi comme méthodologie de recueil de données l'entretien «semi-directif». J'irai à la rencontre des enseignants afin de pouvoir réaliser une interview «face à face».

L'entretien semi-directif laisse plus de liberté à l'interrogé que le questionnaire et lui permet de donner du sens à ses propos: cette technique est plus compréhensive. Comme je ne souhaite pas recueillir des réponses d'un grand nombre de professionnels, ce moyen me paraît donc le plus approprié pour récolter les données. Il me semble donc que ce moyen, qui laisse une plus grande «liberté» de commentaires pour les interrogés, est adéquat en vue d'apporter des réponses à ma question de recherche.

Les questions de l'entretien seront les plus ouvertes possibles afin que les enseignants puissent répondre assez librement et ne soient pas influencés par une question trop dirigée. Pour cela, j'ai réalisé un guide d'entretien qui m'aidera à formuler des questions adéquates. Ce guide (cf. annexe 1) me permettra également de pouvoir mieux comparer, ou mettre en



adéquation, les réponses des interrogés. La première question sera : «*Que mettez-vous en place dans votre classe ? Quels dispositifs, quels moyens ? A quel(s) moment(s) ?*».

La première question posée à l'interrogé devra être la plus large possible, pour me permettre par la suite de diriger l'entretien sur les aspects qui m'intéressent le plus dans le discours de l'interviewé. Ensuite, selon la tournure que prend l'entretien, je pourrai revenir sur un point précis ou proposer des questions de relance. Je devrai également réorienter la discussion si elle s'éloigne trop du thème principal.

### **2.2.1. La procédure de recherche**

J'ai répertorié des noms d'enseignants de classes regroupant plusieurs niveaux de la région Berne francophone et canton du Jura. J'ai choisi de me limiter aux cantons de Berne et du Jura: ce sont les régions où j'ai réalisé mes stages professionnels durant ma formation; je me sens donc plus concernée par ces classes. L'âge ou le sexe n'entrent pas en compte pour mon choix des personnes interrogées: je n'ai pas fixé de critère autre que celui d'enseigner dans une classe à degrés multiples.

Parmi ces enseignants, j'ai retenu 3 enseignantes:

- ◆ 1 enseignante du cycle 1 (3-4H)
- ◆ 1 enseignante du cycle 2 (5-6H)
- ◆ 1 enseignante des cycles 1 et 2 (3-4-5-H) et parfois (3-4-5-6-7-8H)

Grâce aux trois enseignantes distinctes, j'aurai de cette manière l'occasion de constater trois contextes de classe multiniveau différents: je pourrai peut-être, de cette manière, observer plus de richesse, plus d'éléments différents dans les pratiques des enseignants. Ma recherche ne se limitera donc pas uniquement à un seul cycle.

Je vais donc prendre un premier contact téléphonique avec certains de ces enseignants afin de leur expliquer mon projet, leur demander si celui-ci les intéresse et s'ils seraient d'accord de collaborer. Une fois leur permission accordée, je prendrai rendez-vous et fixerai une date avec eux afin de réaliser un entretien.

Je vais enregistrer l'entretien avec un microphone. Je demanderai, avant le début de l'entrevue, si la personne est d'accord de se faire enregistrer et lui signalerai que l'enregistrement audio restera anonyme et ne sera pas diffusé en dehors du cadre de mon travail de mémoire. Avant de commencer avec la question d'amorce, je vais situer le contexte en expliquant à l'interviewé ce qui m'intéresse, le but de mon travail (cf. annexe 1).

Les entretiens vont se dérouler durant le mois de janvier. Je pense limiter entre 20 et 30 minutes le temps de discussion de chaque entretien, selon ce que l'interviewé a à me raconter.

### **2.2.2. Règles de transcription**

Je vais réaliser une transcription dite «élaborée» : je vais supprimer les éléments non verbaux et éviterai certains parasites de la parole, s'ils ne changent pas le sens de l'énoncé, par exemple : euh, ben, pi, etc. De cette manière, je pourrai me concentrer plus sur le contenu, le fond que sur la forme.

Afin de respecter le principe d'anonymat, les énonciateurs seront désignés par un numéro, par exemple : E1 : 1<sup>ère</sup> enseignant/e, E2 : 2<sup>e</sup> enseignant/e, etc.

### **2.3. Récolte de données**

Avant l'entretien, afin de situer le contexte, j'ai expliqué aux interviewés sur quoi portait mon travail et ce qui m'intéressait en particulier (cf. annexe 1).

L'entretien avec la première enseignante de classe à plusieurs niveaux s'est déroulé le lundi 13 janvier dans sa classe; il a duré 30 minutes. Cette enseignante a dès mon arrivée commencé à m'expliquer ce qui se passait dans sa classe. Je lui ai donc dit qu'elle pourrait me répéter tout cela dans l'entretien qui suit. Cette première enseignante, qui sera désignée par «E1» dans la partie d'analyse, travaille dans une classe de 3-4-5Harmos. Il lui arrive parfois d'enseigner à 6 degrés (3-4-5-6-7-8H), lorsque l'horaire l'exige.

Le deuxième entretien s'est déroulé le mardi 14 janvier, également dans la classe de l'enseignante. Il a duré environ 25 minutes. Cette enseignante a toujours eu deux niveaux, mais à partir de cette année, elle enseigne uniquement à un seul degré.

Le dernier entretien s'est déroulé le jeudi 16 janvier sur le site de la HEP-BEJUNE à Porrentruy. Il a duré environ 25 minutes. Cette 3<sup>e</sup> enseignante exerce dans une classe de 7-8H.

Pour interroger les enseignantes, je me suis référée à mon guide d'entretien (cf. annexe 1). J'ai donc commencé l'entretien par une question «ouverte» et ai ensuite utilisé des relances pour approfondir ou orienter la discussion sur un sujet ou l'autre. J'ai posé les mêmes questions de clôture de l'entretien à toutes les interrogées, même si la discussion avait pris une autre tournure étant donné que j'orientais l'échange selon ce que disait l'enseignante.

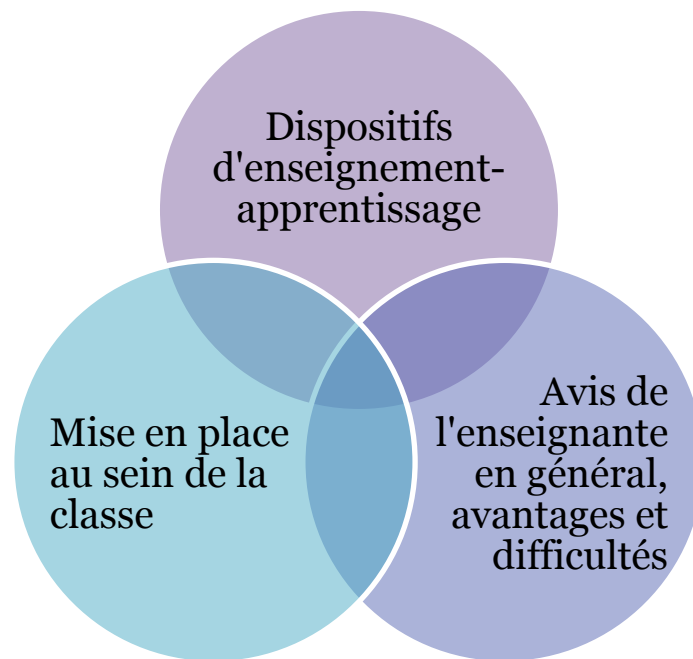
Ces questions de clôture «communes», présentes également sur mon guide d'entretien, sont celles-ci :

- Quelles conditions doivent être regroupées afin que ça fonctionne bien ?
- Qu'est-ce que vous ne changeriez surtout pas dans votre classe ?
- Quel bilan donneriez-vous sur le fonctionnement de votre classe ? Autres pistes, perspectives d'amélioration éventuelle, etc.
- Si aujourd'hui l'on vous proposait un poste dans une classe à degré unique, accepteriez-vous ? Pourquoi ?

### 2.3.1. Procédés de traitement des données

Les transcriptions ont été lues une à une, plusieurs fois sans marquages ni annotations. Ensuite, j'ai surligné les éléments « importants », qui avaient un lien direct avec ma question de recherche, de couleurs différentes selon ce que disait l'enseignante :

- Une couleur pour les dispositifs d'enseignement-apprentissage ;
- Une deuxième pour leur mise en place au sein de la classe;
- Une troisième pour l'avis de l'enseignante en général et les avantages et/ou difficultés.



**Figure 4 - Annotations des transcriptions**

Ces trois sortes d'annotations répondent aux questions : Quoi ? Comment ? Pourquoi ?

Après avoir effectué ce « tri » des informations en surlignant en couleur en plusieurs fois, j'ai relu les entretiens afin de voir si je n'avais pas oublié des aspects importants se rapportant à ma recherche.

Ensuite, j'ai inscrit des « rubriques générales », qui m'ont donné par la suite le nom des « thèmes » assez précis discutés durant l'entretien. Selon Blanchet & Gotman (2010), pour établir des thèmes, il est nécessaire de procéder à la lecture des entretiens un à un: cette lecture permet de prendre connaissance du corpus. Après, j'ai effectué des annotations dans la marge qui me serviront par la suite à établir des liens entre les thèmes et les transcriptions.

Une fois ces thèmes écrits, j'ai pu les classer par rapport à la fréquence de rencontres de ceux-ci dans l'entretien. J'ai pu constater de nombreux thèmes communs aux trois entretiens

réalisés. Certains apparaissent donc dans les trois transcriptions, d'autres sont communs à deux et d'autres thèmes n'apparaissent que dans une seule.

### **2.3.2. Démarche d'analyse**

*«L'entretien ne parle pas de lui-même. Il faut, pour parvenir aux résultats de la recherche, effectuer une opération essentielle qui est l'analyse des discours.»* (Blanchet, A. & Gotman, A., 2010, p.89).

J'ai donc choisi de ne pas analyser les entretiens «un à un», mais d'utiliser la méthode d'analyse «thématique», étant donné que j'ai pu constater beaucoup de liens communs «inter-entretiens».

L'analyse thématique consiste à *«repérer dans des expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents qui apparaissent sous divers contenus plus concrets»* (Mucchielli, R., 1998, p.259).

Mon analyse se déroule comme suit :

- ◆ Réalisation d'un tableau regroupant les différents thèmes principaux et secondaires (cf. annexe 3);
- ◆ Analyse des trois entretiens à travers ces thèmes: ressemblances, différences et liens avec la problématique;
- ◆ Création de tableaux «synthétiques», exposant pour chaque enseignante les dispositifs utilisés.

J'ai décidé d'utiliser les données recueillies pour créer les thématiques, et n'ai pas créé auparavant de tableau d'analyse: mon tableau d'analyse thématique s'inspire donc directement ce que j'ai voulu faire ressortir des entretiens réalisés avec les enseignantes.

Les tableaux récapitulatifs des dispositifs d'enseignement-apprentissage utilisés par les enseignantes permettront d'avoir un regard «global» sur les pratiques mises en place.

Pour finir, il ne faut pas oublier que l'analyse va s'effectuer sous mon regard, avec l'aide de «lunettes» que se doit d'utiliser un chercheur.

Néanmoins, il est impossible d'attribuer et d'atteindre le sens «en soi» des énoncés que m'ont fait parvenir les enseignantes à travers les entretiens: l'analyse va se réaliser avec mon interprétation de ce que j'ai partagé avec les interrogées.

Il est seulement possible d'analyser «phénoménologiquement» leurs discours; c'est-à-dire que je vais lier au mieux les entretiens avec ma problématique de recherche, avec des phénomènes «observables», sans essayer et sans avoir la prétention d'arriver à une «connaissance réellement établie».

### 3. Chapitre 3 - Analyse et résultats

Avant de commencer, il me semble important de me reporter aux premiers chapitres de la problématique qui se référaient aux «types» de classes regroupant plusieurs niveaux.

Les enseignantes que j'ai interrogées enseignent les trois dans des «CAM»; ces classes n'existent donc pas pour des raisons «pédagogiques» mais par manque d'effectif: les trois enseignantes interrogées travaillent dans des villages relativement petits.

Au début des trois entretiens, après ma première question posée aux interviewées, le terme «d'autonomie» apparaît rapidement dans leurs réponses. Il me semble donc capital de commencer par ce constat, étant donné que cette notion a été citée prioritairement par les enseignantes: elle est, à mon avis, une des «clefs» de compréhension des dispositifs d'enseignement-apprentissage qu'elles ont mis en place dans leur classe.

#### 3.1. L'autonomie: une notion clef pour les enseignantes

Dès le début de l'entretien, la deuxième enseignante parle «d'autonomiser» les élèves. Pour elle, il est primordial de rendre les élèves autonomes le plus rapidement possible, dès la rentrée scolaire:

*«Quand ils sont tous ensemble, j'essaie qu'ils soient les plus autonomes possible dès le début. Pour des 3H, ce n'est pas évident au début. J'essaie donc de les autonomiser le plus possible, qu'ils puissent travailler assez facilement seuls» (E2).*

Elle essaie donc de rendre les élèves autonomes le plus rapidement possible, ceci afin de pouvoir les laisser «travailler seuls»:

*«Quand ils sont tous ensemble, ils sont les plus autonomes possible, donc ils travaillent vraiment à leur banc» (E2).*

Le but de l'enseignante est donc de rendre les groupes de 3H ou 4H autonomes, de pouvoir les laisser travailler à leur banc, «seuls» sans son intervention afin de pouvoir mieux se concentrer sur l'un ou l'autre degré :

*«Une fois qu'ils sont partis dans leur travail, je peux mieux expliquer aux 3H, être plus avec eux qui ont plus besoin de moi» (E2).*

Cette enseignante se concentre donc plus particulièrement sur un degré, les 3P, alors que les élèves de l'autre degré travaillent à leur banc, seuls. Elle estime que ceux-ci ont besoin de plus d'attention de sa part: elle laisse donc l'autre groupe «aller» individuellement. Cette enseignante accorde sa confiance aux 4H: elle sait qu'ils vont être capables de travailler de manière autonome.

Pour Diane Lataille-Démoré, les CAM visent donc plutôt la réalisation de travaux «individuels»: les élèves font partie d'un degré scolaire et l'enseignement est basé sur des attentes et des contenus distincts par rapport au degré. C'est ce qu'on constate au premier

abord chez cette enseignante. Cependant, nous pourrions, par la suite de ce travail, constater que ce n'est pas uniquement ce mode de fonctionnement qu'elle utilise.

Ce type de fonctionnement, «s'occuper d'un groupe et laisser l'autre travailler de manière autonome», est également présent chez les deux autres enseignantes:

*«J'essaie, quand les 5P font quelque chose avec moi, de donner aux 6P de la matière afin qu'ils soient assez indépendants et qu'ils ne viennent pas trop souvent me déranger, pas trop interrompre notre leçon» (E3).*

Selon elle, les élèves s'habituent à ce fonctionnement. Lorsqu'elle donne par exemple des explications à un groupe, l'autre fait quelque chose de manière autonome pendant ce temps :

*«Ils sont habitués, ça ne les dérange pas. C'est vraiment quelque chose à mettre en place au départ. Il y a des explications à donner, mais ça se met presque naturellement en place» (E3).*

Pour Buscaglia & Sanchez (2010), les séances d'enseignement qu'elles appellent «différenciées» utilisent le principe suivant: le maître travaille avec un groupe pendant que l'autre groupe doit réaliser une activité en autonomie.

Pour la 3<sup>e</sup> enseignante, cette manière de travailler en autonomie se met donc «naturellement» en place, avec quelques explications de sa part au départ. C'est une «habitude» que les élèves prennent.

Comme le disent également Buscaglia & Sanchez, la spécificité de ces classes est que, pour les élèves, l'enseignant n'est pas disponible à tous moments et immédiatement. L'autonomie va donc s'acquérir et se construire peu à peu :

*«L'autonomie, elle s'acquiert petit à petit. Ils savent que quand je m'adresse à un groupe, ils doivent essayer de patienter». «Une fois qu'on a bien expliqué les choses ou que j'ai écouté ce qu'ils avaient à dire, ils se dispersent dans l'espace et chacun va travailler d'une manière autonome» (E1).*

Pour E1, l'autonomie s'installe donc également au fur et à mesure dans sa classe : elle donne des explications et laisse ensuite les élèves se «débrouiller». Les propos de E3 et E1 sont très proches: pour elles, l'autonomie est quelque chose qui s'acquiert petit à petit; au bout d'un moment, les élèves «savent» ce qu'ils doivent faire sans l'aide immédiate de l'enseignante et ne «doivent» pas la déranger.

Greff et Kokyn (1999) conseillent également d'utiliser ce mode de fonctionnement: les élèves d'un groupe travaillent sur quelque chose pendant que l'autre groupe effectue une autre activité. De cette manière, l'enseignant s'occupe d'un groupe alors que l'autre travaille en autonomie.

Même si l'acquisition de l'autonomie prend du temps et paraît, au premier abord de ces citations se mettre plus ou moins «naturellement» en place, les enseignantes vont mettre en œuvre dans leur classe des systèmes afin que les élèves deviennent de plus en plus indépendants et arrivent à un certain degré d'autonomie.

Selon le Gouvernement de Terre-Neuve et du Labrador (1996), les classes regroupant plusieurs niveaux doivent, comme stratégie d'enseignement, développer chez les élèves des qualités «d'indépendance et de coopération».

Je vais donc continuer mon analyse dans ce sens, afin de constater avec quels dispositifs et «comment», «de quelle manière» ces enseignantes favorisent l'autonomie dans leur classe.

### **3.1.1. Le plan de travail**

Pour «autonomiser» ses élèves, la 2<sup>e</sup> enseignante m'a cité, comme premier dispositif, un plan qu'elle utilise quotidiennement :

*«Je mets des plans au tableau, en tout cas pour les 4H. C'est un plan quotidien de ce qu'ils doivent faire pendant la journée en français et en math. Donc les 4H lisent au tableau ce qu'ils doivent faire et je leur explique avant : je les prends vers moi en début de matinée... » (E2).*

Pour développer l'autonomie, elle m'a dit qu'elle se fiait surtout à ce plan. En me référant à la transcription, elle trouve que c'est «bénéfique» d'avoir ce plan au tableau et de pouvoir les laisser aller. Tous les matins, elle écrit ce que doivent faire les élèves durant la journée en math, français ainsi que des corrections ou autres activités et leur explique avant de quoi il s'agit.

Elle ne changerait surtout pas ce système de plan : pour elle, c'est positif d'avoir ce support visuel, ce «référentiel» pour les élèves :

*«Pour moi, le plan journalier est la meilleure méthode : ça tourne, ça roule !» (E2).*

Elle trouve que le plan est la meilleure méthode pour empêcher d'avoir des blancs dans les journées. De cette manière, les élèves avancent chaque jour de manière autonome et à leur propre rythme. Ceci permet d'effectuer de la différenciation «simultanée»: les élèves de la classe ne vont pas tous faire le même exercice en même temps.

Avant d'utiliser ce plan quotidien, elle avait utilisé un plan hebdomadaire :

*«J'ai essayé en fait les plans de la semaine sur fiche. Ils avaient le plan de ce qu'il fallait faire durant la semaine. Ensuite, ils devaient colorier en vert, en orange, en rouge selon comme c'était allé» (E2).*

Cependant, elle trouvait que ce plan était compliqué à mettre en place: ce n'était pas évident au niveau de la préparation et les élèves étaient trop stressés, trop «sous pression» de voir une semaine à l'avance ce qu'ils avaient à réaliser.

Elle a donc opté et préfère utiliser un plan «journalier» et terminer les activités pas finies le jour suivant.

E3 utilise également ce moyen : écrire au tableau ce que les élèves doivent réaliser «seuls», sans son aide:

*«J'ai l'habitude de mettre au tableau ce qu'ils doivent accomplir seuls. Comme ça, ils se repèrent toujours à un plan et ils savent ce qu'ils doivent faire après. Ensuite, je reprends le groupe qui a travaillé seul et je commence une activité avec eux» (E3).*

Ces deux enseignantes utilisent donc un support visuel : le tableau de la classe où elles écrivent un plan de ce que doivent réaliser les élèves, par degré durant la journée.

Le plan de travail qu'utilisait Freinet était un plan hebdomadaire; c'était une forme de «contrat» entre lui et ses élèves. Les élèves inscrivaient sur ce plan les activités qu'ils avaient réalisées et dressaient un bilan final. A la base, le plan de travail serait donc un document *«sur lequel les enfants notent ce qu'ils ont choisi de faire»* et *«sur lequel l'élève planifie ses activités à partir de ce qu'il souhaite et peut réaliser, et de ce qu'il a à acquérir et maîtriser au terme de son cycle»* (Connac, 2009, p.23 et 96). Dans ce sens, Connac entend que le plan de travail est un outil spécifique à chaque élève.

Je constate donc que les plans de travail utilisés par les deux enseignantes sont différents que ceux utilisés initialement par Freinet. E2 avait cependant essayé un plan plus ou moins de ce type, hebdomadaire et sur fiche, avec un bilan à remplir en fin de semaine. Néanmoins, en plus de la difficulté qu'éprouvait l'enseignante pour l'organiser, elle trouvait que les élèves étaient *«tout déçus s'il y avait trois fiches pas faites»* et que *«ça leur mettait trop de pression»*.

Les activités inscrites sur le plan de travail mural de ces deux enseignantes sont choisies exclusivement par elles-mêmes. Le plan est adressé à tous les élèves d'un cycle, il n'est donc pas «individuel». Le degré de guidance didactique est donc plus considérable dans leur plan: les élèves ont le choix de l'ordre dans lequel ils réalisent les activités et peuvent avancer à leur propre rythme, mais ils doivent suivre le plan de l'enseignante.

Le terme de *«tableau de programmation»* convient également pour décrire ce qu'utilisent ces enseignantes. Chez Couture et al. (2011), l'utilisation de ce dispositif *«semble améliorer le fonctionnement de la classe»*: son application permet un enseignement spécifique à un seul degré alors que l'autre degré travaille en autonomie. Selon eux, ces tableaux soutiennent la différenciation pédagogique: ils permettent de bien distinguer les différentes tâches entre les degrés.

Comme déjà cité dans le chapitre précédent, les enseignantes fonctionnent généralement de cette manière : expliquer à un groupe, laisser l'autre travailler de façon autonome puis inverser les groupes. Cependant, E2 se focalise plus particulièrement sur le degré des élèves qui viennent d'entrer en 3H et laisse plus les 4H avancer de manière autonome. Ce plan quotidien est donc une manière, parmi d'autres, d'arriver à l'autonomie des élèves pour la 2<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup> enseignante.

Si l'on se réfère à la carte conceptuelle de Connac (p.16 de la problématique), leur plan de travail aiderait donc à «l'individualisation»: l'élève apprend seul, à son propre rythme.

E1, quant à elle, n'a pas cité l'utilisation d'un plan de travail durant l'entretien. Pour développer cette autonomie, elle s'est plutôt axée sur le «coaching» entre élèves. Je vais donc m'intéresser à cela dans les prochains chapitres.



### 3.1.2. La collaboration, le parrainage ou le «coaching»

J'ai pu constater que toutes les enseignantes m'ont parlé d'un système «d'aide» entre les élèves du plus grand degré et ceux du degré plus petit : nous nous situons donc en plein dans le tutorat et la «collaboration» entre élèves.

*«Ils peuvent aller demander à un plus âgé de les pistonner. Et ça, ils adorent. J'entends : les grands adorent soutenir, expliquer.» (E1).*

Cette sorte de «pistonage», de soutien, l'enseignante l'appelle «le coaching»:

*«Alors voilà : les grands coachent les plus petits si je n'ai pas le temps d'expliquer» (E1).*

Dans sa classe, les plus grands élèves soutiennent les «petits» et les aident. Cependant, ils doivent être conscients qu'il ne faut pas donner «directement» la réponse.

*« Il y a aussi les parrains, mais les parrains sont plus âgés, ils sont dans la classe en dessus» (E1).*

Ces parrains expliquent aux élèves de sa classe, en début d'année, comment fonctionne l'école et les soutiennent lors de la première leçon de gymnastique ou à la piscine.

Cette enseignante est très satisfaite de ce fonctionnement :

*«J'ai toujours utilisé entre guillemet le savoir des plus âgés pour soutenir les plus jeunes, et ça marche très bien» (E1).*

Les activités appelées de «tutorat» sont celles dans lesquelles *«les élèves les plus jeunes peuvent être aidés par les plus âgés» (Greff & Kokyn, 1999, p.173)*: c'est exactement ce que met en place cette enseignante dans sa classe. Le tutorat est considéré comme une activité appelée «différenciée» selon le service du pilotage du système éducatif de Belgique (2007).

Pour elle, c'est également important afin de transmettre les règles de vie de sa classe :

*«Vous avez des enfants qui viennent de commencer l'école, qui sont très vite pris en charge par les plus grands. Je n'ai pas besoin d'expliquer mille fois les règles de vie par exemple... Pour beaucoup de choses, ils sont très vite cadrés par les plus âgés.» (E1).*

Selon cette enseignante, les grands jouent également un rôle de «modèles» à suivre : les plus petits degrés s'inspirent de ce qu'ils font.

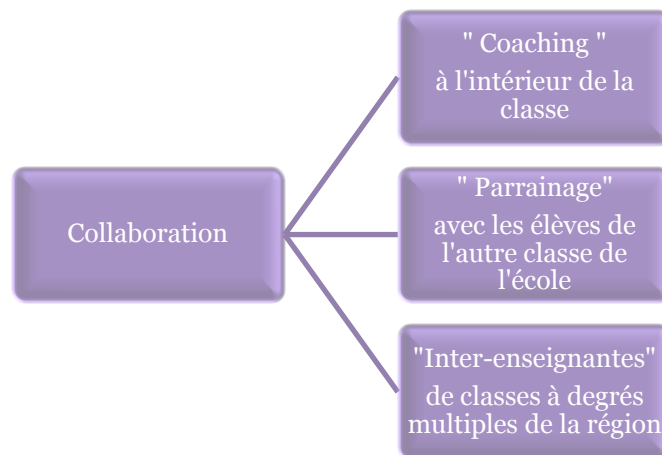
Cette enseignante, en plus d'utiliser ces systèmes dans sa classe, «collabore» avec d'autres enseignantes de CAM :

*«On s'est regroupées toutes les classes à degrés multiples. Les enseignantes organisent un groupe de travail depuis 20 ans, on se retrouve plusieurs fois dans l'année et on organise des journées culturelles» (E1).*

Elles organisent des théâtres, des journées sportives, etc. Couture (2011), relève que les *«enseignantes insistent sur l'importance d'établir des relations entre collègues pour*

*éviter l'isolement*». Toujours selon cette auteure, ces échanges professionnels sont importants pour la collaboration entre collègues et le soutien pédagogique.

Voici un schéma qui résume les systèmes collaboratifs qu'utilise cette enseignante (E1) :



**Figure 5 - Systèmes de collaboration**

La thématique de «*collaboration entre collègues*» ne revient cependant pas chez les deux autres enseignantes. Néanmoins, le soutien entre élèves est récurrent:

*«C'est clair: les 3H je leur ai toujours dit, si je m'occupe d'un élève en difficulté, qu'ils peuvent toujours aller demander à leur copain, parrain ou voisin de 4H. Je les mets toujours séparés: j'alterne un 4H et un 3H, ils sont à côté dans les bancs» (E2).*

*«En général, j'utilise quand même les 4H comme parrains. Parrains ou marraines : un 4H est parrain ou marraine d'un 3H» (E2).*

L'enseignante utilise donc souvent ce système de parrainage: les 3H savent qu'ils peuvent demander à leur parrain s'ils ont une question; ils se situent également à côté d'un 4H. Elle dit qu'elle fait cela pour que les 3H puissent toujours demander s'ils n'ont pas compris une consigne ou s'ils n'arrivent pas à la lire, étant donné qu'ils commencent l'apprentissage de la lecture :

*«Après, j'utilise assez souvent ça pour l'environnement par exemple, des choses comme ça. Surtout dans ces branches-là, où il faut lire des dossiers. Ça m'arrive parfois aux jeux de math : quand ils sont tous ensemble dans la classe, j'utilise les 4H pour aider les 3H, ou le 4H peut même lire la consigne au 3H » (E2).*

Pendant des leçons où l'enseignante écrit quelque chose au tableau, elle dit qu'elle utilise aussi toujours ce système : le 4H jette toujours un coup d'œil sur le 3H pour voir s'il écrit juste :

*«C'est vraiment quand il faut lire des consignes ou écrire des mots que le 4H regarde, vérifie. C'est ce système de parrainage qui fait tout en fait : tu l'utilises dans tous les domaines, et surtout dans les branches secondaires» (E2).*

E2 accorde une grande importance à ce système de parrainage puisqu'elle dit que c'est celui-ci qui «fait tout». Quant à E3, elle utilise de manière moins régulière ce système et choisit spécifiquement les élèves qu'elle sait «capables» de le faire :

*«Après, c'est aussi possible s'ils travaillent tous seuls que, au cas où je suis occupée avec un élève, je peux aussi dire à un 5P tu peux demander à un 6P, il peut t'expliquer. Ça n'arrive pas souvent, mais je pourrais mettre ça en place. Ça arrive parfois pour des choses assez simples, une correction par exemple ou un problème de math. Je choisis vers quel élève il va. Je sais qui a de la patience, qui peut un peu expliquer sans donner la réponse» (E3).*

Pour Connac (2009), la coopération est définie par toutes les situations où des individus ont la possibilité de s'entraider par et dans la rencontre éducative. Les trois enseignantes utilisent donc la «coopération» entre élèves comme stratégie. Chez E1 et E2, les élèves savent implicitement qu'ils peuvent solliciter leur parrain ou un coach afin d'obtenir de l'aide. Chez E3, cette aide entre élèves ne se réalise pas sans passer directement par son intermédiaire.

Cette collaboration entre élèves qu'ont mise en place ces enseignantes, plus particulièrement E1 et E2, dans leur classe, se situe dans la «personnalisation» des apprentissages, c'est-à-dire «permettre aux élèves d'apprendre des contenus d'enseignement de manière autonome, dans un contexte coopératif» (Connac, 2009, p.95).

Selon le Gouvernement de Terre-Neuve et du Labrador (1996), la diversité de ces classes demande que les élèves travaillent de manière indépendante et qu'ils donnent de l'aide à certains de leurs camarades pendant que l'enseignante s'occupe d'un autre groupe. C'est ce que je peux également constater dans les dires des enseignantes.

Voici un schéma pour résumer les moments où les enseignantes utilisent ce système, de quelle manière et leur avis :

**Tableau 2 - Système d'aide entre élèves**

Système d'aide entre élèves à l'intérieur de la classe:	1 <sup>ère</sup> enseignante	2 <sup>e</sup> enseignante	3 <sup>e</sup> enseignante
<b>Quand ?</b>	Si elle n'a pas le temps d'expliquer.	Si elle s'occupe d'un élève en difficulté.	Si elle est occupée avec un élève. Se produit rarement.
<b>Comment ?</b>	Les plus grands «coachent» les plus jeunes, dans tous les domaines. Ils prennent très vite en charge les enfants qui viennent d'entrer en 3H.	Les parrains ou voisins aident les 3H pour les lectures, la compréhension de consignes, pour les jeux de maths et vérifier s'ils écrivent juste, dans tous les domaines.	Elle choisit un élève qui a de la patience et qui peut expliquer sans donner la réponse, lors d'activités simples, corrections ou problèmes de math.
<b>Avis de l'enseignante :</b>	Très satisfaite de ce fonctionnement: parfois plus porteur quand ça vient d'un autre élève que d'un adulte.	C'est ce système qui «fait tout», elle ne le changerait surtout pas.	Elle pense qu'elle pourrait mettre cela plus souvent en place.

On peut donc constater qu'elles utilisent la plupart du temps ce système lorsqu'elles n'ont pas la «possibilité» d'aider elles-mêmes les élèves. Les deux enseignantes qui utilisent ce système ne le remplaceraient pas et la 3<sup>e</sup> se dit qu'il serait intéressant de le faire plus régulièrement. Ce travail en autonomie s'articule donc entre tutelle (aide de l'enseignant) et tutorat (aide d'un autre élève). En plus du plan de travail et de l'aide entre élèves, un autre moyen est mis en place par les enseignantes pour gérer l'hétérogénéité de la classe : des activités à réaliser quand les élèves ont «terminé» ce qu'ils avaient à faire.

### **3.1.3. Dossier et activités : je le fais «seul»**

Lorsque les élèves ont terminé leurs activités, lorsqu'il y a un «blanc», ils peuvent donc continuer de travailler de manière autonome grâce à un fichier qui est toujours à leur portée :

*«On met en place aussi un «je travaille seul», ce sont des feuilles photocopées qu'on a tirées de toutes sortes de fascicules et qu'on leur copie en début d'année» (E1).*

E2 utilise également un fichier de ce type :

*«Il y a toujours des dossiers ou des activités à faire. J'utilise aussi des «je lis tout seul», utiles autant pour les 4H que les 3H» (E2).*

Je constate que ces deux enseignantes utilisent des dossiers où l'élève est amené à travailler «seul», c'est-à-dire sans l'aide de l'enseignante. Cependant, les élèves peuvent toujours demander de l'aide à leur parrain ou à un coach pour la lecture ou la compréhension d'une consigne.

*«Au cas où ils ont fini leur plan, il y a toujours des activités en plus: des dossiers de math, de français ou ce qu'on appelle des Lexidata. Mais ce sont vraiment des activités autonomes, où ils sont seuls» (E2).*

Selon Greff et Kokyn (1999), durant les moments d'autonomie dans les CAM, il est important de prévoir de nombreuses fiches de travail permettant à l'élève de s'investir seul.

La 3<sup>e</sup> enseignante utilise également des fiches à réaliser seul, mais pas seulement :

*«Il y a aussi des activités quand ils ont fini : ils savent qu'il y a d'autres choses qu'ils peuvent faire. Soit je le note au tableau, soit je leur propose oralement... Ce n'est pas forcément moi qui propose certaines activités à faire quand ils ont fini. Parfois je leur demande «qu'est-ce que tu aimerais faire ?» (E3).*

Les élèves de E3 peuvent aller faire un jeu sur l'ordinateur ou choisir un jeu de math à réaliser à plusieurs élèves. Elle met également à leur disposition des feuilles plus «ludiques» de français ou de math. Les élèves peuvent aller lire un livre dans le coin lecture ou encore faire un dessin libre.

Selon Couture et al. (2011), organiser des coins lecture ou ordinateur favorise la différenciation au sein de la classe. Si elle estime que les élèves ont bien travaillé ou qu'il reste peu de temps, elle propose une activité à réaliser en groupe ou une lecture cadeau. E3

propose parfois aux élèves de choisir eux-mêmes ce qu'ils ont envie de faire. Cette enseignante favoriserait donc plutôt des activités «d'enrichissement» plutôt que de consolidation des savoirs.

E1 utilise, en plus de ces fiches, ce qu'elle appelle une «mangeoire» :

*«Il y a aussi une mangeoire donc une étagère dans ma classe, avec plusieurs étages... Tout en bas c'est les 3H, au deuxième les 4H, au troisième les 5H et puis tout en haut c'est le divers...» (E1).*

Elle appelle cette étagère une mangeoire, car il faut toujours qu'il y ait de la «nourriture» pour les élèves qui avancent très vite. Elle la remplit donc avec des fiches.

Cette enseignante, en opposition avec E3, laisse rarement jouer les élèves entre eux lorsqu'ils ont terminé ou les laisser lire un livre: elle trouve que cela fait trop de bruit et dérange les autres.

Ces activités, proposées en plus des activités obligatoires inscrites sur le plan de travail, s'articulent entre la consolidation et l'enrichissement des savoirs.

Je me suis donc concentrée en premier sur ces dispositifs car, pour les enseignantes, il me semble qu'ils permettent prioritairement aux élèves de devenir petit à petit autonomes dans la classe. Je vais désormais m'intéresser aux aspects plus généraux du fonctionnement de leur classe, en commençant par le rôle de l'emplacement des élèves dans la classe.

## 3.2. Le fonctionnement général de la classe

### 3.2.1. L'emplacement des élèves

Pour commencer, voici un tableau récapitulatif des différentes dispositions utilisées par les enseignantes, ainsi que la raison de leurs choix :

Tableau 3 - Regroupement des élèves

Regroupement des élèves dans la classe		
1 <sup>ère</sup> enseignante	2 <sup>e</sup> enseignante	3 <sup>e</sup> enseignante
<p><b>Avant :</b></p> <p>Les élèves sont regroupés par degré, l'un à côté de l'autre.</p>	<p><b>En début d'année scolaire :</b></p> <p>Les élèves sont regroupés par degré, les 3H sont d'un côté de la classe et les 4H de l'autre.</p>	<p><b>En début d'année scolaire :</b></p> <p>Les élèves sont regroupés en U. Elle change trois à quatre fois par année les élèves de place.</p>
<p><b>Maintenant :</b></p> <p>Les élèves sont alternés : 3H à côté d'un 4H, 4H à côté d'un 5H, etc.</p> <p>En forme de carré</p>	<p><b>Maintenant :</b></p> <p>Les élèves sont alternés par niveau : un 4H est toujours à côté d'un 3H.</p> <p>En rangées</p>	<p><b>Maintenant :</b></p> <p>Les élèves sont alternés par niveau: un 6H est à côté d'un 5H.</p> <p>En rangées</p>

L'enseignante dit que dans son ancien système, il y avait plus de «collaboration» mais les élèves se recopiaient plus.

Pour elle, l'avantage est que les élèves peuvent se référer à leur voisin s'ils ont une question.

De cette manière, elle est sûre que les élèves effectuent leurs exercices sans se recopier.

Actuellement, elle constate qu'il y a moins de compétitivité et elle trouve cela positif.

Cela leur évite de se «recopier» également.

Je peux donc constater qu'actuellement les enseignantes n'ont pas séparé visuellement les élèves d'un niveau mais les ont alternés. Durant l'entretien, E2 m'a fait part qu'elle considère les places qu'elle attribuait aux élèves comme un réel dispositif, étant donné que les 3H peuvent toujours se référer aux 4H. Grâce à cette disposition, son système d'aide entre élèves se réalise.

Je remarque également que les trois enseignantes préfèrent ne pas regrouper les niveaux afin d'éviter que les élèves se «recopient». Cependant, E1 axe donc l'avantage de ce type de regroupement sur «moins de compétitivité», E2 sur son système d'aide entre voisins et E3 pour éviter que les élèves se recopient. E1 s'est inspirée d'une école qu'elle a visitée et a ensuite décidé de changer son mode de regroupement.

Regrouper les élèves de cette manière permet de développer un sentiment d'appartenance au même groupe, à une «entité»: la classe ne fait qu'un. Selon E1, ses élèves ont l'impression que les autres degrés ont le «même âge»; elle dit même que : *«Pour eux, toute l'école a le même âge»*. Le sentiment d'appartenance à une classe est donc fortement marqué. Buscaglia et Sanchez (2010) insistent sur la constitution d'un «groupe classe» afin de créer une réelle unité.

Selon Couture et al. (2011), les enseignantes de CMA de premier cycle du primaire séparent généralement les deux niveaux au début de l'année scolaire, en raison des apprentissages de base liés à la lecture et l'écriture. Je constate que E2 fait cela: dans l'entretien, elle explique que c'est pour permettre aux 3H de connaître le fonctionnement de la classe.

Cependant, les deux autres enseignantes les regroupent directement. Les constats de Couture et al. (2011) sont que les enseignantes du deuxième ou troisième cycle disposent les élèves en équipe selon leurs niveaux ou de façon hétérogène. Les trois enseignantes interrogées disposent donc les élèves, actuellement, de manière dite «hétérogène».

Je vais désormais amorcer le prochain chapitre sur le fonctionnement général de leur classe en expliquant «comment» ces trois enseignantes s'y prennent pour mener leurs leçons dans ce contexte particulier.

### **3.2.2. Donner des cours dans une CAM**

Comment les enseignantes font-elles ? Donnent-elles une ou plusieurs leçons ? Comment les organisent-elles ? Les prochains chapitres vont s'intéresser à ces questions.

*«Quand ils sont tous ensemble, c'est beaucoup de «fiches», du travail au banc, à sa place. Je n'essaie pas forcément de faire des jeux en groupe quand ils sont tous ensemble... Je garde ça pour les sections !» (E2).*

Les élèves suivent donc le plan de travail et restent à leur place. Plus tard dans l'entretien, cette enseignante dira qu'elle envoie parfois les élèves faire des jeux de math au fond de la classe. Cependant, elle trouve que cela fait trop de bruit.

*«C'est clair que ça paraît assez frontal comme ça quand je le décris : frontal, à son banc» (E2).*

Le fonctionnement général de cette enseignante est celui-ci : prendre les élèves d'un groupe vers elle en début de matinée (les 4H), leur expliquer les fiches qu'ils ont à réaliser puis, une fois les élèves partis en «autonomie», elle se concentre plus sur le groupe des 3H.

Cette enseignante profite du co-enseignement où elle sépare sa classe en deux sections pour effectuer des jeux de maths ou introduire des notions de français.

E3 accorde de l'importance à la liberté au point de vue des horaires et est flexible là-dessus :

*«Je peux très bien travailler du français avec les 5<sup>e</sup> et des maths avec les 6<sup>s</sup>. Je les prends donc forcément par groupe». «Je prends vraiment une certaine liberté par rapport à mes branches. C'est vraiment mélangé: ils peuvent faire un exercice de français et après un truc de math» (E3).*

Cette enseignante, tout comme E2 et E1, travaille la plupart du temps avec un groupe et laisse l'autre en autonomie. Ensuite, elle reprend le groupe qui a travaillé seul et commence une autre activité avec eux: elle explique un nouveau sujet ou traite une nouvelle notion.

Pour E1, dans sa classe, c'est un «travail de groupe en permanence». Elle travaille en général par groupe d'âge. Avant, elle naviguait de groupe en groupe pour donner les explications. Désormais, elle rassemble les élèves au milieu de la classe, au centre de ce qu'elle a appelé le «fer à cheval» et s'adresse depuis là aux élèves d'un degré : *«Donc, je vais les rassembler au milieu de la classe, autour de cette table [...] et moi je m'installe aussi avec eux» (E1).* Quand elle veut écouter les élèves d'un degré ou leur expliquer quelque chose, elle les rassemble à cet endroit.

Une fois qu'elle a réalisé ces explications, les élèves se dispersent dans la classe et travaillent en autonomie: *«Alors voilà, je les réunis, j'explique, on repart dans les 4 coins de la classe, ceci pendant toute la matinée» (E1).*

E1 trouve qu'il faut de l'espace pour travailler en groupe; elle utilise donc les différents coins de sa classe pour faire travailler les élèves sur un thème qui concerne leur degré.

Deux enseignantes ont relevé que les notions n'étaient pas autant approfondies que dans une classe regroupant un seul degré; les explications à donner doivent être efficaces pour que ça fonctionne:

*«Dans un seul degré, on peut peut-être plus accentuer le niveau du travail, aller plus en profondeur dans les notions» (E2).*

*«Ce qui peut être parfois négatif, c'est que les moments où l'on part dans une explication sont limités. On sait qu'on est attendue par d'autres groupes, donc on va se dépêcher : on va droit au but, [...] ça va très vite !» (E1).*

E1 précise qu'elle avait l'impression de ne pas arriver à entrer dans les détails avec ses élèves. Cependant, maintenant, elle se rend compte que c'est «déjà assez». E3 n'aborde pas réellement ce sujet dans l'entretien, elle mentionne juste que si elle donne une petite explication à une question posée par les élèves, ils arrivent à se «débrouiller».

Cependant, elles ont relevé un avantage concernant l'écoute d'une consigne donnée à un degré, pendant que l'autre travaille en autonomie :

*«Vous avez les 4H qui vont profiter et l'année prochaine quand on reviendra à l'imparfait, ils vont se dire «ah ouais, elle avait déjà parlé de ça !». C'est là que c'est positif» (E1).*

*«Les 3P, c'est marrant, parce qu'ils entendent, ils s'intéressent déjà à ce qu'on fait avec les 4P. Si je donne une explication au tableau par exemple, quand ils arrivent en 4P ils disent: «ah mais on avait entendu ça !»» (E2).*

Etant donné que les deux degrés d'élèves sont dans la même classe, ils entendent les explications données à l'autre degré. E1 parle également d'un certain contexte enrichissant, dans lequel les plus jeunes élèves sont «dans un bain complet, en fait comme un bébé qui naît. Un bébé qui naît, on ne va pas lui dire : je vais t'apprendre d'abord le i, ensuite le a, ensuite je vais t'apprendre ceci, il est aussi tout de suite dans un contexte».

Comme cité précédemment, ces enseignantes optent pour le travail en autonomie d'un degré, alors que l'autre degré travaille avec elles. Selon Greff et Kokyn (1999), c'est un principe de base: l'enseignant mène une leçon avec un groupe d'un degré pendant que l'autre travaille de façon autonome. Je constate que c'est exactement ce que font les enseignantes. Seulement, elles n'utilisent pas ce principe pour toutes les leçons. Le chapitre suivant va donc le préciser.

### **3.2.3. La répartition des branches**

Afin de mieux comprendre leur fonctionnement, j'ai réalisé un tableau récapitulatif, pour chacune des enseignantes, sur la répartition des «branches» dans leur classe.

J'ai donc pu constater que certaines branches se déroulent en général en «plenum», avec tous les degrés, alors que d'autres s'effectuent, comme nous avons déjà pu le constater, en autonomie.

Buscaglia et Sanchez (2010) parlent de «séances communes»: la classe est menée comme s'il n'y avait qu'un seul degré. Ces auteures précisent que certains domaines se prêtent mieux à ce mode d'organisation, telles que l'éducation artistique ou la gymnastique.

Les branches regroupant la classe entière sont plutôt les branches nommées peut-être à tort «secondaires», alors que les branches comme les maths ou le français s'accomplissent différemment selon les degrés.



Les leçons telles que le français et les maths sont donc la plupart du temps différenciées, alors que les leçons comme la gymnastique, le chant ou l'EGS s'effectuent avec tous les élèves en même temps: c'est la même leçon pour tous.

D'autres activités menées en commun sont sous forme de «rituel». Chez E1, chaque matin débute avec une chanson tous ensemble ou une histoire racontée par l'enseignante. E3 réalise également des jeux pour clore certaines leçons. E2 ne le mentionne pas, cependant, lors de mon stage dans sa classe, j'avais pu constater des activités ritualisées en fin de matinée avec la classe entière. Toutes ces activités favorisent la cohésion de la classe.

Tableau 4 - Répartition des branches E1

1 <sup>ère</sup> enseignante			
Nombre de degrés	Branches	Type(s) d'activité (s)	Commentaires de l'enseignante
3 ou 6	<b>Chant</b> <b>Religion</b> <b>Formation générale</b>	Elle réalise également des «rituels» matinaux communs.	-
6	<b>Français (1x par semaine)</b> <b>Gymnastique</b>	Travail profitable à tous, afin que tout le monde puisse prendre quelque chose de positif: une histoire sur laquelle on va travailler et qui intéresse tout le monde.	Tous les niveaux peuvent apporter quelque chose. Les plus petits sont vite tirés en avant par les plus grands élèves.
5	<b>Dessin</b>	-	Les plus petits degrés dessinent déjà très vite et très bien: ils réalisent des tours de table et s'inspirent de ce que font les autres.
1	<b>Français</b> <b>Mathématiques</b>	Par exemple lors d'exercices de conjugaison, les 4H peuvent intégrer les explications.	En math, les élèves travaillent en groupe de degré sur un sujet commun.

Tableau 5 - Répartition des branches E2

2 <sup>e</sup> enseignante			
Nombre de degrés	Branches	Type(s) d'activité(s)	Commentaires de l'enseignante
2	<b>EGS</b> <b>Histoire biblique</b> <b>Chant</b> <b>Gymnastique</b>	<i>«Ce sont des leçons où on discute, où on peut faire part de ses idées».</i>	Ce sont des activités où les 3H sont au même niveau, où ils sont autant capables de comprendre. Ils sont tous ensemble, elle ne fait pas de différence entre les grands et les petits: c'est la même leçon pour tout le monde.
	<b>Français</b>	-	La matière est assez séparée entre les deux

1	<b>Maths</b>	niveaux : elle ne fait donc pas de cours en commun. Pendant le co-enseignement, elle profite de travailler en section.
---	--------------	---

**Tableau 6 - Répartition des branches E3**

3 <sup>e</sup> enseignante			
Nombre de degrés	Branches	Type(s) d'activité(s)	Commentaires de l'enseignante
2	<b>Science EGS Gymnastique Français (1x par semaine)</b>	Pour la leçon de français, elle travaille avec le dictionnaire, l'écoute avec un texte, etc. Elle fait un peu de conjugaison, des calculs, de la grammaire, par exemple reconnaître les groupes dans une phrase, etc.  Pour la science, recherche en groupe puis mise en commun.  Elle réalise parfois des jeux en commun.	Elle établit une distinction entre les «branches principales» et les «branches secondaires».
1	<b>Français Maths Allemand</b>	-	Comme les 7H ne connaissent pas encore certaines notions de calcul par exemple, il est difficile de les intégrer aux mêmes explications que les 8H. Ces leçons sont seulement quelques fois en commun.

Durant l'entretien, E3 m'a précisé qu'elle réalisait souvent des groupes durant la leçon de science, en mélangeant les différents degrés. Les 5P et les 6P sont donc amenés à collaborer durant une recherche commune:

*«La science est en commun: je fais des groupes la plupart du temps. Je mélange les 5P et les 6P. Après, on fait une mise en commun tous ensemble. Mais je fais une différenciation: par exemple pour les épreuves. Les 5P auront certaines questions en moins» (E3).*

Cette enseignante différencie donc le contenu sur les évaluations des élèves, même si la leçon et les recherches sont en commun: pour Buscaglia et Sanchez (2010), même si la réflexion est menée en commun, le niveau d'exigence de l'enseignante ne sera pas pareil pour les deux degrés. Les autres enseignantes n'ont en revanche pas abordé ce sujet.

### 3.2.4. Les dispositifs de corrections

Les trois enseignantes utilisent des dispositifs similaires afin de corriger les travaux des élèves.

J'ai pu constater que E2 pratique la différenciation, après avoir corrigé les feuilles des élèves, lorsqu'elle constate qu'une notion n'a pas été bien assimilée:

*«Si vraiment je vois qu'une fiche n'a pas été comprise, que tout était faux et que je me dis « ah, il n'a pas saisi la notion », là je prends un groupe à part et je réexplique la notion d'une autre manière : avec du matériel, quelque chose de visuel.» (E2).*

L'enseignante varie donc les outils et les supports : elle différencie les situations d'apprentissage. Pour Meirieu (1985), c'est une façon de différencier: alterner différents outils et différentes situations d'apprentissage.

Voici un tableau regroupant les dispositifs de corrections utilisés par les enseignantes :

Tableau 7 - Dispositifs de corrections

1 <sup>ère</sup> enseignante	2 <sup>ème</sup> enseignante	3 <sup>ème</sup> enseignante
Fourre correction	Boîte - compartiment	Deux bacs
Les élèves peuvent déposer les feuilles à corriger.	Les élèves peuvent mettre les fiches à corriger.	Pour rendre les devoirs.
Elle trouve que ce n'est pas simple de corriger en classe dans une classe à degrés multiples.	Les élèves peuvent également aller vers l'enseignante au bureau pour se faire corriger individuellement.	L'enseignante utilise un tableau à croix afin de noter qui a rendu quoi.

Aucune enseignante n'a mentionné l'utilisation de fiches d'autocorrection, qui pourraient être un dispositif développant la responsabilité des élèves. Elles laissent les élèves déposer leurs travaux et les corrigent elles-mêmes par la suite.

Pour clore la partie de l'analyse, il me semble primordial de terminer sur un thème commun à toutes les enseignantes: «l'organisation».

### 3.3. L'enseignante doit être organisée

Dans chaque entretien, la thématique de «l'organisation» est présente. Sans en avoir moi-même parlé, les enseignantes ont réellement insisté: il faut être organisée pour travailler dans une classe à degrés multiples. Pour elles, l'organisation est une stratégie d'enseignement presque «obligée», ou en tout cas pertinente dans un tel contexte.

*«Par contre, il faut être extrêmement organisé : dans votre tête, il vous faut avoir tout votre planning de la matinée bien ancré ou bien sur feuille bien sûr, une belle préparation où vous avez coupé en tranches de cake» (E1).*

Pour E1, il est vraiment important de savoir tout ce qu'on va faire et avoir un planning dans la tête. E2 relève également l'importance de «préparer» les journées :

*«C'est évident que ça demande beaucoup de travail, d'organisation et de planification. On ne peut pas arriver un matin et se dire «tiens, qu'est-ce que je pourrais faire ?» » (E2).*

Cette enseignante réalise donc un plan pour elle afin de s'aider. Pour elle, ce qui fonctionne c'est *«d'être bien carrée et structurée»*. Elle prépare un plan pour les 4H et un autre pour les 3H. E1 utilise le même principe et prépare sa matinée *«en tranches de cake»*. E3 mentionne également cette préparation:

*«Il faut vraiment avoir une bonne organisation, une bonne préparation» (E3)*

E2 parle de pouvoir *«jongler entre les deux niveaux»* et de savoir qui fait quoi et où se trouve le matériel à tout moment. Ce sujet revient également chez E1 et E3:

*«Je pense que l'enseignante doit être vraiment très organisée: elle doit savoir où trouver ses affaires au quart de tour, connaître les niveaux et son univers scolaire» (E1).*

*«Il faut être partout à la fois, c'est ça avec deux degrés. Les élèves font plusieurs choses en même temps: il faut être bien présent» (E3).*

Les enseignantes doivent être *«présentes»*, c'est elles qui doivent *«diriger»* la classe:

*«Vous devez être celui qui guide, celui qui cadre et celui qui commande. Il faut que l'enseignante soit très organisée, qu'elle ait dans sa tête le canevas de chaque leçon... » (E1).*

Ces différents extraits démontrent bien l'importance que les enseignantes accordent à la préparation de leurs leçons.

Même si la préparation est aussi prépondérante à une classe regroupant un seul degré, elle apparaît encore plus dans les classes regroupant plusieurs degrés. Différents auteurs citent l'importance et la difficulté liées à l'organisation de l'enseignant dans le contexte des classes regroupant plusieurs niveaux: Greff et Kokyn (1999) mentionnent la rigueur dont l'enseignant doit faire preuve dans l'organisation.

## Conclusion

Pour conclure, je vais commencer par exposer les résultats obtenus et les mettre en correspondance avec ma question ainsi que mes objectifs de recherche. Ensuite, je vais réaliser une analyse critique de la démarche de recherche, en établissant un bilan des difficultés rencontrées ainsi que les effets de l'étude sur ma future pratique professionnelle. Pour terminer, je présenterai de nouvelles pistes de recherches possibles.

### Présentation synthétique des principaux résultats

J'ai premièrement pu constater l'importance qu'accordent les enseignantes interrogées à l'autonomie des élèves : chacune l'a mentionnée et essaie de mettre en œuvre des dispositifs afin d'aller de plus en plus vers l'indépendance de l'élève.

Le plan de travail s'est révélé être un dispositif capital pour deux interrogées: il permet de laisser les élèves avancer à leur rythme et également de différencier les apprentissages selon les niveaux.

Ensuite, d'après leurs dires, j'ai remarqué que la collaboration est présente plus ou moins implicitement dans chacune de leurs classes. En soi, la collaboration n'est pas un dispositif proprement dit, mais le «parrainage» et le «tutorat» en sont deux. Deux enseignantes l'utilisent quotidiennement et la 3<sup>e</sup>, qui exploite ces dispositifs plus rarement, aurait envie de le mettre en place. En général, les élèves sont disposés dans la classe à côté d'un enfant d'un autre degré: cela permet plus aisément la mise en place de ce système.

En plus de l'emplacement dans la classe, les rituels et jeux réalisés en commun permettent de favoriser une cohésion dans le groupe classe et de maintenir une bonne ambiance entre les différents degrés.

De nombreux dossiers, fichiers ou coins sont également instaurés dans leurs classes. La mise en place de ces dispositifs permet d'individualiser les travaux que réalisent les élèves lorsqu'ils ont terminé les tâches «obligatoires».

De plus, les enseignantes ne donnent pas le même cours chaque fois à tous les élèves: elles différencient la matière selon leurs degrés. En général, ce sont pour le français et les maths que les cours sont différents. Habituellement, lors de ces deux cours, un groupe travaille en autonomie, de manière individuelle, pendant que l'autre est suivi par l'enseignante. L'enseignement est en général assez «efficace»: une de leurs stratégies est de donner des consignes concises, directes et claires aux élèves.

Les enseignantes utilisent des dispositifs qui leur permettent de corriger les travaux des élèves. Une enseignante effectue cependant de la différenciation a posteriori lorsqu'elle constate qu'une notion, après correction des fiches, n'a pas été correctement saisie par les élèves.

Pour finir, les trois entretiens ont également révélé l'importance de l'organisation de l'enseignante dans le bon fonctionnement de la classe: il est primordial de planifier ses leçons et d'être au clair avec ce qu'on va réaliser avec chaque groupe.

Ces enseignantes prennent réellement en compte l'hétérogénéité dans leur classe: elle n'est pas mentionnée telle quelle dans les entretiens, mais les dispositifs utilisés rendent compte de ce paramètre. Elles utilisent, au sein de leur classe, les dispositifs qu'elles trouvent les plus pertinents et qui, selon leur appropriation, «fonctionnent bien».

Il faut également relever que tous les dispositifs utilisés peuvent aussi être employés dans une classe «ordinaire», étant donné que l'hétérogénéité est également implicitement présente.

Cependant, les trois enseignantes ont relevé le stress que pouvait générer une classe à degrés multiples. Une des trois a demandé sa mutation et cherche à travailler dans une classe à un seul degré. Mais, pour finir, les trois enseignantes ont relevé des aspects positifs: la classe regroupant plusieurs niveaux est stimulante pour les élèves, elle est plus dynamique, on y voit beaucoup plus d'échanges entre les élèves.

En reprenant ma question de recherche : *«Quels dispositifs d'enseignement-apprentissage sont-ils adoptés et mis en place par les enseignants de classes regroupant plusieurs niveaux au sein de l'espace BEJUNE ?»* ainsi que mes objectifs de recherche qui étaient de savoir ce qui se passe dans les classes regroupant plusieurs niveaux de l'espace BEJU et plus particulièrement de connaître les stratégies d'enseignement-apprentissage mises en place par les enseignants, d'établir des «profils» d'enseignants selon leurs stratégies et de constater sur quels points les enseignants se rejoignent ou se séparent les uns des autres, je constate que j'ai réellement découvert des dispositifs d'enseignement-apprentissage utilisés par des enseignantes. Il faut également avoir à l'esprit qu'il est impossible d'en faire une généralité. Pour arriver à un résultat plus précis, il aurait fallu réaliser des entretiens ou questionnaires à grande échelle.

Dans mon choix de recueil de données, je me suis réellement concentrée sur un groupe restreint afin de pouvoir analyser plus en détail leurs pratiques et comprendre pourquoi elles les utilisaient. Par rapport à mes objectifs, j'ai effectivement pu comparer et/ou mettre en lien les avis des enseignantes.

Cependant, j'avais initialement pensé réaliser des «profils» d'enseignantes selon leurs dispositifs. J'ai finalement renoncé à établir un tableau des profils d'enseignants: j'avais suffisamment d'information avec l'analyse et ai préféré mettre en convergence ou divergences les avis sur les dispositifs utilisés dans ce chapitre. Je suis donc arrivée à une typologie de pratiques décrites dans l'analyse.

## **Limites et analyse critique**

Étant donné la nature de ma question de recherche, il faut avoir à l'esprit qu'il est impossible d'arriver à une réponse «précise». Je n'ai pu obtenir que des réponses que je pourrais qualifier de «partielles», car il n'est pas envisageable d'accéder à une typologie de pratiques «universelles» dans l'espace BE-JU. J'ai cependant pu constater ce qui a été mis en place par certaines enseignantes, comparer leurs pratiques utilisées et constater des points communs ou des divergences.

Comme déjà cité ci-dessus, il aurait été possible de réaliser davantage d'entretiens pour éventuellement rechercher plus de dispositifs utilisés et plus de différences dans les pratiques. Seulement, une démarche de ce type aurait été plus quantitative que qualitative:

dans ce travail, j'ai opté pour la deuxième option. J'ai constaté que trois entretiens étaient déjà très riches et denses à analyser.

Les trois enseignantes interrogées exercent dans des classes à degrés multiples. Il aurait peut-être été pertinent d'interroger un ou plusieurs enseignant(s) exerçant dans une classe «multiâge»: les pratiques auraient peut-être été encore différentes de celles étudiées dans ce présent travail. Seulement, j'ai porté mon choix sur des enseignants de l'espace «BE-JU» et ne me suis pas référée au type de classe comme critère à retenir pour mes entretiens.

Aucune enseignante n'a mentionné une «pédagogie» précise, dont elle s'inspire à proprement parler. J'aurais peut-être pu ébaucher une question mentionnant cela, afin de savoir si elles s'inspirent d'une pédagogie particulière: dans le cas présent, je me suis basée sur des stratégies utilisées et mises en place.

Concernant les entretiens, il était parfois difficile de rebondir directement avec des questions, même avec l'aide de mon guide d'entretien.

Pour le recueil des données, j'aurais pu effectuer, en plus des entretiens, des observations sur le terrain afin de pouvoir, en plus de l'entretien, découvrir les dispositifs mis en place par les enseignants. Néanmoins, avec les trois entretiens réalisés, j'ai remarqué que j'avais déjà beaucoup de matière. Il m'a été difficile de trier les informations: j'ai l'impression que j'aurais pu ou aurais eu envie d'analyser encore plus d'éléments en profondeur en me référant à mon recueil de données. Cependant, je me suis référée à mes objectifs de recherche pour analyser les données et ai vraiment dû synthétiser certaines informations.

## **Apports personnels et professionnels**

Grâce à ce travail, j'ai pu prendre conscience de certaines réalités des classes regroupant plusieurs degrés. Même si j'avais déjà effectué des stages dans des contextes similaires, j'ai pu découvrir certaines pratiques qui me seront utiles dans ma future pratique.

En réalisant la problématique, j'ai également découvert beaucoup d'ouvrages et de nombreuses lectures qui pourront me servir durant ma carrière professionnelle.

J'ai également pu enrichir mes connaissances en matière de recherche et ai pu acquérir une posture nouvelle en enfilant d'autres lunettes et en exerçant un autre regard que celui d'une étudiante ou enseignante.

Pour terminer, j'ai constaté que les trois enseignantes interrogées étaient vraiment engagées dans leur métier: cela me donne envie de m'investir de la sorte.

## **Perspectives**

Dans une autre perspective, une piste intéressante pourrait être de s'intéresser aux avis, aux points de vue des élèves de classes regroupant plusieurs degrés. Mais ce thème se situe encore dans un autre registre que celui étudié présentement dans mon travail.

Une suite pertinente serait de comparer les approches des enseignants selon le type de classe dans laquelle ils travaillent: dans une classe multiâge ou à degrés multiples.

## Références

### Ouvrages

- Beauté, J. (2004). *Courants de la pédagogie*, Lyon, Chronique Sociale, p.61.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2010). *L'enquête et ses méthodes, l'entretien*, Paris, Armand Colin, p.89
- Burns, R. (1971). *Methods for individualizing instruction*. Educational Technology, 11(6), p.55-56.
- Buscaglia, C. & Sanchez, L. (2010). *Réussir sa classe tous les jours... ou presque !* Toulouse, Cépaduès, p.165-170.
- Carbonnel, J. & George, J. (1996) *Dossier : La pédagogie coopérative*, Cahiers Pédagogiques n°347, p.13-31.
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, Paris, ESF éditeurs.
- Couture, C., Monney, N., Allaire, S., Cody, N., Doucet, M. & Thérault, P. (2011). *Intervenir en classe multiâge : stratégies issues de la pratique d'enseignantes du primaire*. Revue pour la recherche en éducation, Volume 1, p. 50-69.
- Descampe, S. Robin, F. & Trambly, F. (2007). *Pratiques de pédagogie différenciée à l'école primaire*. Service général du pilotage du système éducatif, Bruxelles.
- Fradette, A. & Lataille-Démoré, D. (2003). *Les classes à niveaux multiples : point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique ?* Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXIX, n°3, p.589 à 607.
- Ghier, J.-R. & Pierron, P. (1997). *Les classes à cours multiples, où en est-on ?* Le nouvel éducateur n°94, pages 3 à 12.
- Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées. Origines, actualité, perspectives*. De Boeck, Bruxelles.
- Greff, E. & Kokyn J. (1999). *Enseigner dans une classe à plusieurs niveaux*, Paris, Retz, p. 9-19.
- Lataille-Démoré, D. (2008). *Quelles pratiques privilégier dans les classes à années multiples ?* McGill Journal of Education, 43(3), 351-369.
- Maurice, L. (1996), *Les classes multi-âges et l'interdisciplinarité*, rapport du ministère de l'éducation, Terre-Neuve et Labrador, introduction, p.1-3.
- Meirieu, P. (2009). *L'école, mode d'emploi : des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF, p.135-138
- Morandi, F. & La Broderie, R. (2006). *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Nathan, p. 146, 202.
- Mucchielli, R. (1998). *L'analyse des contenus des documents de communication*, Paris, ESF, p.259.



Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF, introduction.

Raynal, F. & Rieunier, A. (2009). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris, ESF éditeurs, p.178, 207.

Rey-Debove J., Rey A. (2011). Dictionnaire «*Le Petit Robert 2011*», Le Robert, Paris, p.1244.

## **Liens internet**

[http://www.swissinfo.ch/fre/societe/Classes\\_multiages\\_reliquat\\_ou\\_pedagogie\\_du\\_futur.html?cid=33648564](http://www.swissinfo.ch/fre/societe/Classes_multiages_reliquat_ou_pedagogie_du_futur.html?cid=33648564) swissinfo, Stefania Summermater, 2010