MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2015-2016

MEMOIRE DE RECHERCHE : LES RITUELS SCOLAIRES

SEMESTRE 4

SESSION 1

BOUVE Justine

N° étudiant : 20140452

ESPE Villeneuve d'Ascq

Section 4

Climat scolaire, dispositifs, pédagogies et apprentissages

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Lille
Lille Nord de France

Remerciements

Je tiens à remercier l'ensemble des personnes ayant apporté leur aide et soutien dans la réalisation de ce mémoire, ainsi que les personnes qui m'ont permis d'obtenir le matériel adapté pour effectuer cette recherche.

A cet effet, j'adresse tout particulièrement mes remerciements à mon directeur de mémoire, Monsieur Abdelkarim ZAID, maître de conférence en sciences de l'éducation et formateur à l'Ecole Supérieur du Professorat et de l'Education de Lille Nord de France, pour sa disponibilité, son encadrement et pour tous les enseignants apportés au cours de la réalisation de ce mémoire.

Je remercie également mon directeur d'école et mes collègues pour les précieux conseils qu'ils ont pu m'apporter.

Et enfin merci aux parents d'élèves et à mes élèves de CM1/CM2 pour m'avoir tout simplement laissé la possibilité d'effectuer ce travail de recherche et de réflexion.

SOMMAIRE

INTRODUCTION **5**

RITUELS, ORDRE SCOLAIRE ET CLASSE MULTI-NIVEAUX **8**

I. Premières connaissances théoriques : les rituels de manière générale 8

A. Les auteurs ont-ils la même vision du rituel scolaire ? 8

1. La nature des rituels 8

2. Le fonctionnement et la bonne pratique des rituels 8

3. Analyse psychanalytique et sociologique 8

B. Les fonctions des rituels 10

II. Les rituels spécifiques à l'ordre en classe 11

III. Situations particulières à analyser 13

A. Le rituel du regroupement en école maternelle 13

B. Le rituel comme outil dans une classe multi-niveaux 14

METHODOLOGIE **18**

I. Le contexte 18

II. Les participants 19

III. Les types de données recueillies 20

A. Le dispositif prescrit 21

B. Le dispositif en cours d'actualisation 21

IV. Les types de traitement des données 22

A. La structure 22

B. Le contenu de chaque élément 25

LES RESULTATS **26**

I. Analyse globale 26

A. Les rituels qui facilitent la transition entre la maison et l'école, entre le jeu et le travail 26

B. Fonctionnement effectif du dispositif 26

C. Les dysfonctionnements 27

II. Analyse locale – Les résultats saillants 28

A. L'organisation spatiale 28
B. Les paroles de l'enseignant 30
C. L'instauration d'un climat de classe propice au travail 31

DISCUSSION 34
I. En quoi mes résultats répondent à ma question de recherche ? 34
II. En quoi mes résultats clarifient mes recherches antérieures ? 35

CONCLUSION 37

BIBLIOGRAPHIE 39

ANNEXES 41

INTRODUCTION

« *Chanter des chansons, réciter des comptines, écouter des histoires, faire l'appel, regarder la météo...* ». L'école est caractérisée par ces activités collectives, programmées à des heures fixes, et qui rythment la journée. Nous pouvons qualifier ces activités collectives et quotidiennes de « *rituels*[1] ». Pendant ces moments, les enfants sont regroupés autour de leur professeur et apprennent beaucoup de choses, sans forcément s'en rendre compte. En effet, s'asseoir autour du tapis, regarder et écouter le maître, savoir quand et quoi répondre aux questions, se faire comprendre par l'enseignant et par l'ensemble de la classe ou encore être capable de formuler des phrases correctes sont des exemples, parmi tant d'autres, de savoirs et savoir-faire que les enfants acquièrent dès les premiers mois d'école maternelle. Ces connaissances[2] ne sont pas innées chez les enfants, et la répétition quotidienne des rituels au cours de l'année scolaire permet donc aux tout-petits d'intérioriser[3] ces savoirs et savoir-faire, indispensables pour la suite de leur scolarité.

De plus, comme nous l'avons évoqué précédemment, les enfants n'ont pas toujours conscience d'apprendre lors des processus de ritualisation parce-que pour eux, ils ne sont pas dans un réel moment d'apprentissage. En effet, ils sont, au contraire, en train de faire une activité sous la forme supposée de jeu, d'écouter l'institutrice raconter une histoire ou de discuter avec elle de ce qu'ils ont fait pendant le week-end. Par conséquent, les enfants ne se représentent pas le rituel comme un réel moment d'apprentissage, mais plutôt comme une « *pause* » dans leur journée de travail, comme un moment collectif où ils partagent un instant particulier avec leur enseignant et leurs camarades. Les enfants ne se rendent pas compte que ces activités quotidiennes stimulent leur mémoire ou leur concentration, ni qu'elles les contraignent également à obéir à un certain nombre de règles, à se soumettre à l'ordre scolaire et les aident donc par la suite, lors des temps d'apprentissage. Ensuite, l'enseignant, même s'il utilise le mot « *rituel* » pour caractériser certaines activités, n'a lui non plus pas toujours conscience de ce processus. Laurence Garcion-Vautor le montre d'ailleurs dans un de ses articles, lorsqu'elle demande aux professeurs pourquoi ils font ces rituels le matin et que ceux-ci répondent « *Je ne pourrais commencer la classe sans eux* ». Selon l'auteure, « *'les rituels', ils ne savent pas à quoi ça sert, ils ne savent pas exactement pourquoi ils les font, mais s'ils ne les faisaient pas, ils n'arriveraient pas au même résultat* » (Garcion-Vautor, 2003, 141). Par conséquent, on

[1] Ils peuvent être également appelés « *routines* » dans certains pays, comme au Canada par exemple.
[2] Dans ce dossier, je ne fais pas de réelle différence entre savoir et connaissance, des recherches sur la question seront à approfondir.
[3] C'est-à-dire assimiler des règles propres à l'école et les faire siennes.

pourrait dire que ces rituels se caractérisent par une forme de socialisation latente[4], c'est-à-dire, dans un sens général, un processus où l'enfant intériorise les normes et les valeurs de la société dans laquelle il vit grâce à une multitude d'interactions avec son entourage, sans qu'il y ait d'action d'apprentissage méthodique. En d'autres termes, sans que les individus, socialisateurs ou socialisés, n'aient réellement conscience de participer à ce processus. Mais *quelles sont ces activités ritualisantes présentes dans toutes les écoles primaires ? A quoi servent-elles exactement ? En quoi ces rituels sont-ils vraiment importants ? Ont-ils vraiment un impact sur les élèves ? Sur l'ordre scolaire? Constituent-ils réellement une aide pour les professeurs des écoles ? Pourrait-on s'en passer ?* Des éclairages psychanalytiques et sociologiques, nécessaires pour répondre à ces interrogations et comprendre la notion de rituel, seront développés dans ce dossier.

Enfin, les rituels sont présents et déjà très importants dans les cours simples, ils permettent de prendre en compte l'hétérogénéité du groupe, mais aussi de contribuer à une bonne gestion de classe, et cela dans tous les cycles. Cependant, ils deviennent primordiaux, voir indispensables, lorsqu'il s'agit d'une classe multi-niveaux. Cette dernière n'est pas une pratique rare, bien au contraire, les classes multi-niveaux sont très courantes et posent d'ailleurs pas mal de problèmes aux enseignants (*la preuve en est tous les outils mis en place par les didacticiens ou encore les recherches sur les démarches et outils*). En effet, selon la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Education, le nombre de classes mêlant au moins deux niveaux a doublé en dix ans. C'est une réalité qui touche l'ensemble du territoire et qui agit considérablement sur le travail de l'enseignant et des élèves. Néanmoins, des chercheurs en éducation, tels que Christine Leroy-Audouin et Bruno Suchaut, ont démontré que ces classes, complexes à gérer sur le plan pédagogique, étaient le plus souvent attribuées à des professeurs d'école débutants. On pourrait alors se demander *comment font des enseignants novices pour gérer un multi-cours? Sont-ils vraiment armés pour faire face à ces classes ? Ont-ils les outils nécessaires pour gérer correctement ces différents niveaux ? Pour faire progresser tous les enfants ? Les rituels peuvent-ils faire office d'outil ?* C'est ce que nous allons également étudier dans ce mémoire de recherche. Ce travail n'est donc pas un simple retour sur ma pratique, mais au-delà de ça, il a comme objectif ambitieux de devenir, en quelque sorte, un outil de formation pour les enseignants novices.

Après avoir situé et présenté brièvement le rituel, il est donc nécessaire de poser la question de départ pour ce projet de mémoire. Par conséquent, ma problématique est ; e*n quoi les rituels favorisent-ils l'ordre dans la classe multi-niveaux ?* Je vais étudier le rituel en tant que dispositif[5], en

[4] Cette notion a été développée par ma professeure sociologue Aurélia Mardon, lors de mon parcours en Licence Sociologie-Ethnologie.

[5] Durant ce semestre, nous avons vu en cours d'UE3 qu'étudier des phénomènes scolaires comme des dispositifs permettait de se concentrer sur les conditions de mise en œuvre et d'usage, en prenant compte de

me plaçant plus particulièrement du côté de la pratique des enseignants. En effet, dans tous les rituels il y a un ensemble de composants mobilisés pour une fonction dominante, qui sera ici : l'ordre en classe. Grâce à des références théoriques et mes observations sur le terrain, je vais essayer d'apporter une réponse à ce questionnement. Tout d'abord, grâce à des articles et des ouvrages, j'ai décidé, dans une première partie, de fixer mon attention sur quelques questions, afin d'aborder les rituels d'une manière générale : *les auteurs ont-ils la même vision du rituel scolaire ? Quel est la nature des rituels ? Comment se déploient-ils ? Que disent les psychanalystes et sociologues à ce sujet ? Les rituels ont-ils tous la même visée ? La même fonction ?* Ensuite, ma revue de littérature se poursuivra avec l'étude des rituels spécifiques à l'ordre en classe. Enfin, il sera intéressant de se concentrer sur des situations particulières à analyser comme le rituel du regroupement du matin en école maternelle, ou encore le rituel comme outil dans une classe multi-niveaux. Puis, je vais évoquer ma méthodologie. Dans cette seconde partie, j'aborderai la façon dont j'ai tenté de répondre à ma question de départ, c'est-à-dire le contexte, les participants, les types de données recueillies ou encore les différents types de traitement des données. La troisième partie de ce dossier présentera les résultats (*au niveau global et local)* que mes données m'auront permis de mettre en avant. Enfin, nous allons terminer ce mémoire avec la discussion : *en quoi mes résultats répondent à ma question de recherche ? En quoi ils étayent, clarifient ou alors sont en contradiction avec les recherches antérieures ?*

.

leurs spécificités spatiales et temporelles. Ici, analyser le rituel en tant que dispositif implique donc de travailler sur deux moments : le moment de préparation, et le moment où cela se passe, c'est-à-dire où cet ensemble là se met en mouvement avec les élèves.

RITUELS, ORDRE SCOLAIRE ET CLASSE MULTI-NIVEAUX

I. Premières connaissances théoriques : les rituels de manière générale

A. Les auteurs ont-ils la même vision du rituel scolaire ?

1. *La nature des rituels*

De nombreux auteurs se sont intéressés aux rituels/ routines au sein du système scolaire, c'est donc difficile de donner une définition précise du rituel scolaire. Cependant, dans l'ensemble, ils sont d'accords pour dire que ce sont des activités quotidiennes et collectives, indispensables et chargées de sens. Passerieux par exemple, déclare que les rituels relèvent « *des situations habituelles, évidentes, incontournables. Se retrouver dans l'espace du regroupement, mettre son étiquette sur le tableau des présents, reconnaître le jour où l'on est, lever le doigt pour prendre la parole...font partie intégrante du déroulement et du fonctionnement de la classe* » (Passerieux, 2011, 51). Cette conseillère pédagogique à l'Education Nationale parle donc bien ici de la nature des rituels.

2. *Le fonctionnement et la bonne pratique des rituels*

Liliane Baron, elle, définit les rituels comme « *des moments réguliers, quotidiens, qui se déroulent chaque jour, à la même heure* » (Baron, 1999, 13). Elle donne des exemples tels que l'accueil, la collation, les récréations, la cantine, la sieste ou encore l'heure des mamans. Cependant, pour Anne-Marie Gioux, les activités régulières telles que regarder la météo, ou changer la date au calendrier ne sont pas de véritables rituels. Selon elle, seuls des moments comme l'appel en début de journée, la co-construction et le commentaire du rythme de vie, l'heure du conte et le bilan de fin de journée sont une forme de ritualisation qui n'est « *ni artificielle, ni réductrice* » (Gioux, 2009, 88). Beaucoup d'auteurs n'ont pas le même avis qu'Anne-Marie Gioux et estiment que la date et la météo sont des rituels importants à condition qu'ils soient construits. En effet, comme l'explique Carole Crammer et Agnès Florin, le travail sur la météo, par exemple, « *ne peut se limiter à regarder le temps qu'il fait par la fenêtre et à coller un nuage ou un soleil sur un tableau* », c'est un rituel qui doit être travaillé pour qu'il puisse « *favoriser le repérage dans l'espace, l'approche des quantités et la découverte des parties du corps* » chez les tout-petits. En effet, en observant le temps, ces derniers pourront, par exemple, savoir comment s'habiller lors de la récréation, mais aussi « *aborder les notions d'intérieur, d'extérieur et la représentation d'un espace connu* » (Florin et Crammer, 2009, 71)

3. *Analyse psychanalytique et sociologique*

Tout d'abord, le célèbre sociologue Bourdieu a comparé ces rituels à des actes d'institutions : « *Dans leur fonction sociale, les rituels scolaires tendent à consacrer ou à légitimer une limite arbitraire. C'est signifier, à travers une pratique collective, ce qui est licite et ce qui ne l'est pas ;*

c'est un acte d'institution » (Bourdieu, cité par Passerieux (2003)). Christine Passerieux reprend d'ailleurs la notion de Bourdieu lorsqu'elle explique dans son ouvrage que les rituels scolaires ont beaucoup plus qu'un simple caractère routinier, elle les analyse comme des « *'actes d'institution' permettant d'installer un cadre chez de jeunes enfants débutant leur scolarité* ». (Ibid, 51). C'est un point très important car ce cadre sera primordial pour la suite de la scolarité de l'élève.

Ensuite, des recherches dans d'autres domaines, comme en psychanalyse par exemple, peuvent nous permettre de mieux comprendre l'importance des rituels à l'école. En effet, Donald Winnicott, grand psychanalyste anglais, a mis en évidence le concept « *d'espace transitionnel* ». Ce dernier a été repris par de nombreux chercheurs, dont Jacques Lévine qui a employé la notion d'espace transitionnel pour parler de la transition entre le dedans et le dehors. Selon ce psychanalyste, une des grandes difficultés de l'enfant est de laisser de côté à l'école tout ce qui relève des aspects personnels, c'est-à-dire familiaux. C'est donc pour cela qu'il est, pour Lévine, primordial d'avoir un « *sas* », un « *temps* » où les enfants peuvent faire cette transition car sans celle-ci, il leur sera difficile d'entrer dans l'apprentissage « *scolaire* ». Par exemple, certains établissements ont mis en place des temps d'accueil où les enfants peuvent discuter ou prendre un petit déjeuner. Ces moments leurs permettent de passer de l'espace endogamique (celui de la famille) à l'espace exogamique (celui de l'école) plus facilement, certains rituels peuvent donc être pensés comme des « *sas* » de passage.

Et c'est à partir de là que le rituel rentre réellement en jeu. En effet, selon Michèle Fellous, le rite est « *une structure de séparation qui fait sens, le rite est une cérémonie organisée, structurée, efficace – Le rite crée un effet, crée le changement.* » (Fellous, cité par Garcion-Vautor (2003)) Les nombreux dispositifs mis en place le matin pour accueillir l'enfant, par exemple en maternelle accepter que l'enfant garde son doudou dans les premiers temps, saluer individuellement et chaleureusement chaque enfant, l'accompagner pendant le temps libre en proposant de nouveaux jeux ou en prévoyant de petites modifications dans les coins jeux ou en élémentaire, le fait que tous les élèves attendent calmement derrière leur chaise que leur professeur donne l'autorisation pour s'asseoir, sont tous des rituels nécessaires à l'enfant afin qu'il puisse construire cette transition entre le dedans et le dehors. Cela nous permet donc de mieux comprendre pourquoi les rituels du matin sont primordiaux.

Cependant, les rituels d'accueil ne sont pas les seuls et les rites n'ont pas tous la même fonction. Une journée en école primaire par exemple est, effectivement, remplie de rites différents (*rites scolaires, sociaux, de passage ou encore de transition*), tous aussi importants. Même si le caractère routinier et répétitif de ces « *pratiques courantes* » peut les rendre transparentes et peut leur conférer un rôle secondaire dans l'action de l'enseignant, elles constituent le cadre de mis en œuvre (Amigues, Zerbato-Poudou, 2000, 122, *voir la prochaine sous partie : B. La fonction des rituels*). En effet, ces différents rituels ont pour rôle d'opérer des transitions comme on en a parlé précédemment (*entre la*

maison et l'école, entre le jeu et le travail, etc.), mais ils ont également la fonction primordiale d'organiser la classe et de faire intérioriser aux enfants, ce que j'appellerai ici, les « *grandes habitudes scolaires* ». En d'autres termes, on pourrait, en quelque sorte, dire que les rituels ont pour rôle de rendre possible l'ordre scolaire.

Enfin, l'ordre scolaire correspond plus ou moins à « *l'expérience scolaire* » de François Dubet[6] ou la « *forme scolaire* » de Guy Vincent. Selon ce dernier, ce concept « *définit la relation pédagogique et fixe les normes et les règles de la vie scolaire. C'est la forme scolaire qui construit la continuité des habitudes, des postures et des positions, qui donne un rôle à chacun, qui établit ce que l'on appelle la pédagogie : un curriculum, des méthodes et des exercices, des apprentissages* » (Vincent, 1980, 102). En effet, que l'on soit en primaire, au collège, au lycée ou à l'université, il y a des valeurs, des normes et des contraintes posées par l'institution scolaire afin qu'il y ait, en quelque sorte, un bon fonctionnement de la classe mais également de l'établissement. On pourrait dire que l'ordre scolaire est donc explicité dans le règlement intérieur. Dans ce cas, un élève de quinze ans comprend qu'il doit respecter ces contraintes, ces règles s'il ne veut pas être sanctionné. Mais comment faire « *intérioriser* » cet ordre scolaire à un enfant de deux/ trois ans qui vient tout juste d'entrer à l'école ? Comment transposer des notions morales à des enfants ne disposant pas des outils intellectuels pour les saisir? Cela passe par des rituels qui permettront à l'enfant de deux/trois ans de se conformer au fil du temps à l'idée postulée par l'école, grâce à l'installation progressive d'un « *cadre collectif* » et de « *repères comportementaux et cognitifs* » (Passerieux, 2011, 51). Pour dire autrement, ces rituels apprennent à l'enfant, et ça dès son plus jeune âge, à « *devenir élève* ».

B. Les fonctions des rituels

Comme on a déjà commencé à l'aborder dans la partie précédente, les auteurs ayant manifesté de l'intérêt pour les rituels scolaires, ont tous conscience qu'ils ont un rôle primordial à l'école primaire car ça permet aux enseignants d'établir un ordre dans la classe, et aux enfants d'acquérir ce qu'on pourrait appeler des « *grandes habitudes* » qui leurs seront indispensables pour la suite de leur scolarité. En effet, pour Passerieux par exemple, les rituels ont une fonction très importante puisqu'elle dit : « *Plus qu'une 'mise en conformité', les rituels ont un rôle décisif pour l'assimilation de dispositions scolaires qui se construisent dans des cadres de travail particuliers* » (Ibid, 51). Ou encore, selon Anne-Marie Gioux, l'enjeu du rituel est de « *faire de l'enfant un acteur au plein sens du terme dans un jeu scolaire qui a du sens à long terme, et non pas de le conditionner à des tâches brèves, ponctuelles, insignifiantes* ». Ces dispositions scolaires vont se caractériser par des habitudes

[6] Pour François Dubet, l'école se caractérise par son aptitude à inculquer une culture et des dispositions que les élèves intériorisent. Pour mieux comprendre ce qu'il entend par le concept d'expérience scolaire, il faudrait se concentrer plus en détail sur son ouvrage « A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire » (1996).

de l'élève qui vont être actualisées de manière permanente dans le cadre scolaire. Nous pouvons donc mettre cela en lien avec la forme scolaire, car selon Guy Vincent : « *La forme scolaire d'éducation est l'organisation d'un enseignement systématisé comme point de passage obligé dans un lieu et un temps spécifiques, qui instaure un mode de socialisation durable dans une configuration historique donnée* » (Vincent, 1994).

Cependant, chaque rituel a des fonctions bien précises, il est donc impossible de toutes les expliquer ici. En effet, il y a des rituels de passage (*comme la rentrée scolaire*), des rituels de transition (*comme les rituels du matin ainsi que tous les rituels qui permettent de passer d'une activité à une autre*), des rituels scolaires (*comme l'appel*), des rituels sociaux (*l'habillage/ le déshabillage, le passage aux toilettes*), etc. Néanmoins, deux auteurs ont réussi à catégoriser les différents rituels du système scolaire par rapport à leurs fonctions. En effet, Amigues et Zerbato-Poudou ont proposé dans leur ouvrage *Comment l'enfant devient élève – Les apprentissages à l'école maternelle* (2000), quatre grandes fonctions du rituel : tout d'abord, la fonction sociale qui se caractérise par le rituel comme acte d'institution au sens de Bourdieu (*déjà explicité ci-dessus*). Ensuite, il y a la fonction chronogénétique, c'est-à-dire « *ce qui fait que l'enseignant est amené à introduire de nouveaux objets lorsque les élèves maîtrisent suffisamment les techniques opératoires correspondantes ou lorsqu'il veut les faire évoluer* », qui va de pair avec la fonction topogénétique, celle-ci désignant les « *places respectives du maître et des élèves dans le rapport au savoir* ». La fonction contractuelle correspond en quelque sorte au contrat didactique. En effet, cette fonction se réalise « *dans* » et « *par* » l'accomplissement de l'action collective. Enfin, la fonction intégrative, comme son nom l'indique, se caractérise par un travail d'intégration, à la fois instrumental et social : cette fonction permet tout particulièrement d'installer « *les conditions nécessaires à tout apprentissage scolaire* ».

Pour résumer et essayer de faire une synthèse de ces premières références théoriques, nous pouvons dire, comme nous l'avons déjà mis en évidence dans l'introduction, qu'une des fonctions des rituels scolaires est de faciliter les transitions entre la maison et l'école, entre le jeu et le travail, etc. afin que les élèves entrent, sans contraintes, dans l'apprentissage scolaire. Mais ils ont également pour rôle de sécuriser l'enfant, de le rendre autonome, de développer sa mémoire, son anticipation, de lui donner des repères spatiaux, temporels et cognitifs, de lui transmettre des savoirs et savoir-faire qui permettront le « *devenir élève* », d'organiser la classe et donc de rendre possible l'ordre dans la classe.

II. Les rituels spécifiques à l'ordre en classe

La problématique étant : e*n quoi les rituels favorisent-ils l'ordre dans la classe multi-niveaux ?*, nous allons nous intéresser dans cette sous-partie, aux rituels spécifiques à l'ordre en classe. Si on reprend les termes de France Lacourse, qui parle plutôt des « *routines écoles* », on pourrait classer ces

rituels dans la fonction « *gestion organisationnelle* » (*Cf. Annexe 1*). En effet, cette professeure et chercheuse définit cette fonction de gestion organisationnelle comme « *ce qui, dans l'intervention éducative, a trait à l'organisation de l'espace et du temps, à la discipline, aux évènements internes et externes* ». Ici, ce sont donc les rituels qui permettent la mise en place de l'ordre en classe par les enseignants et donc, en quelque sorte, les rituels qui permettent d'inculquer aux enfants les modes de conduite à l'école.

Pour étudier ces rituels spécifiques à l'ordre en classe, il est intéressant d'évoquer deux auteurs : Françoise Vincent et Alain Marchive, qui ont eu un rôle important dans l'élaboration de ma problématique car ce sont sur leurs articles que mon travail du semestre un s'est porté. En effet, dans un de ses articles, Françoise Vincent, conseillère pédagogique, ne s'est pas seulement attachée à décrire et expliciter les fonctions des rituels, mais a mis en évidence des idées intéressantes, qui m'ont ensuite amené à préciser ma question de départ, concernant l'ordre en classe, et dans un sens plus large, l'ordre à l'école. Selon la plupart des enseignants, les rituels tels que le regroupement, la date ou les différents signaux du professeur pour passer d'une activité à une autre, sont primordiaux car ils constituent, effectivement, des actes répétitifs nécessaires à la constitution d'un cadre sécurisant chez l'enfant. Cependant, d'autres enseignants se rendent compte que ces rituels ont une fonction encore plus importante car ils permettent aux enfants de « *créer des attitudes d'élèves* », comme Alain Marchive l'a évoqué avec le « *métier d'élève* ».

Ensuite, Françoise Vincent confirme ce qu'a mis en évidence Alain Marchive dans son article lorsqu'elle dit « *Ces gestes, répétés tous les jours tout au long de l'école maternelle et encore en grande section, sont destinés à être intégrés puis réinvestis dans la suite de la scolarité* ». En effet, grâce à ces rituels, il y a un ordre qui s'installe dès la maternelle et qui sera primordial pour le reste de la scolarité de l'enfant avec tout d'abord, une délimitation du temps caractérisée par des rappels à l'ordre, par exemple : « *Bon maintenant on va compter les absents* ». Puis, ces activités collectives permettent aux enfants, en plus de discipliner leurs corps en leur demandant de rester assis et de regarder la maîtresse, d'acquérir une certaine notion de l'espace grâce aux différents propos du professeur qui vont, justement, délimiter cet espace (« *assieds-toi* », « *tiens-toi tranquille !* »). Françoise Vincent évoque également, comme Alain Marchive, la règle importante qui est de lever le doigt pour demander la parole. Cette conseillère explique que ce n'est pas seulement une règle de politesse, mais c'est surtout une intégration des notions d'écoute des autres, de comparaison et d'ajustement de sa pensée, c'est donc en quelque sorte une « *règle de l'échange* », comme l'a nommée Alain Marchive.

Enfin, Françoise Vincent résume bien l'idée que les rituels sont des activités répétitives qui permettent à l'enfant de savoir regarder et écouter le professeur, s'asseoir autour du tapis, savoir quand

et quoi répondre aux questions, se faire comprendre par l'enseignant et par l'ensemble de la classe ou encore être capable de formuler des phrases correctes : ce sont des exemples, parmi tant d'autres, de savoirs et savoir-faire que les enfants acquièrent dès les premiers mois d'école maternelle. Cependant, Françoise Vincent insiste bien sur l'idée que grâce aux rituels, les enfants acquièrent surtout « *des dispositions, ils apprennent à se conformer à la forme scolaire, à respecter des règles collectives qui conditionnent la vie de la classe, à conduire une activité de réflexion en s'appuyant sur des repères écrits, bref à 'devenir élève'* », ce qui reprend bien la thèse d'Alain Marchive selon laquelle l'école est le lieu d'apprentissages implicite des règles de la vie scolaire et que ces dernières permettent de définir l'organisation au sein de la classe, les situations d'enseignement mais surtout de construire une partie de l'ordre scolaire. L'importance de ces rituels à fonction « *organisationnelle* » et de l'objectif du « *devenir élève* » est d'ailleurs mise en évidence dans les textes officiels tels que le BO n°3 du 19 juin 2008 ou encore dans d'autres instructions officielles que l'on peut retrouver sur les sites de l'Education Nationale[7].

III. Situations particulières à analyser

A. Le rituel du regroupement en école maternelle

Pour construire un début de réponse à la problématique : e*n quoi les rituels favorisent-ils l'ordre dans la classe multi-niveaux ?,* il est intéressant de prendre l'exemple du rituel de regroupement car il a un rôle primordial dans la constitution de l'ordre en classe en maternelle. En effet, les rituels du matin sont caractérisés par le regroupement, qui a eu lieu après l'accueil, et donc après un temps où les enfants sont « *libres* », dans le sens où ils peuvent participer aux activités de leur choix. Par conséquent, comment passer d'un temps « *libre* » à un temps « *structuré* » avec des enfants en bas âge, mais également avec des enfants un peu plus âgés ? Comment séparer le « *jeu* » du « *travail* » ? C'est le rituel du regroupement qui va, en grande partie, effectuer cette séparation et qui va donc permettre l'entrée des tout-petits dans l'apprentissage scolaire. De plus, durant le moment du regroupement, de nombreuses activités ritualisées se déroulent comme l'appel, le bilan des activités précédentes, la date, la météo, etc. qui ont un rôle important, comme on a pu l'étudier dans la première partie.

Laurence Garcion-Vautor (2003) a consacré toute une étude à cet instant et explique qu'au moment du regroupement (*que ce soit sur un tapis ou sur des bancs*), il y a un ordre qui s'installe avec tout d'abord, une délimitation du temps. En effet, « *un changement de ton apparaît : Stop, on lève son doigt maintenant* » (op. cit, 142). Nous pouvons dire que les mots « *stop* » et « *maintenant* » sont des

[7] http://eduscol.education.fr/cid48445/la-classe-au-quotidien.html

analyseurs, ce sont eux qui « *délimitent l'activité dans le temps en lui donnant un avant et un après* », par conséquent, ce sont ces deux petits mots qui marquent bien la séparation entre le jeu et le travail. Ensuite, cette activité collective permet aux enfants, en plus de discipliner leurs corps en leur demandant de rester assis et de regarder la maîtresse, d'acquérir une certaine notion de l'espace grâce aux différents propos du professeur qui vont, justement, délimiter cet espace (« *assieds-toi* », « *recule-toi* », « *viens près de moi* »). Puis, Laurence Garcion-Vautor nous explique que durant ce regroupement, les enfants apprennent également à lever le doigt pour demander à prendre la parole, c'est un geste que les enfants doivent absolument assimiler pour répondre aux attentes de l'institution scolaire. En effet, comme le déclare Laurence Garcion-Vautor, « *c'est en soumettant son corps, en se coulant dans les contraintes d'une institution, qu'un élève pourra entrer en rapport avec un savoir* » (op. cit., 143).

Pour finir, Laurence Garcion-Vautor insiste bien sur la fonction primordiale du regroupement qui est de passer de la maison à l'école avec par exemple « *la boîte aux mamans* » qui permet aux tout-petits d'amener une chose personnelle à l'école pour faciliter la transition. Françoise Héquet et Frédérique Lefèvre qualifie cela « *d'objet transitionnel* » qui a pour but de rassurer l'enfant (Héquet et Lefèvre, 1997, 20). Cependant, même si l'objet doit être pris en compte par la maîtresse afin de que le tout-petit se sente en sécurité, il ne doit pas perturber l'activité, c'est donc pour cela que Laurence Garcion-Vautor a mis en place cette boîte où les enfants peuvent déposer leurs objets qui proviennent de la maison. Pour conclure avec ce point, nous pouvons dire que « *ce moment de regroupement marque ainsi une transition, et par sa répétition quotidienne il va créer un lieu de liaison* » (Garcion-Vautor, op. cit., 144).

B. Le rituel comme outil dans une classe multi-niveaux

Nous allons terminer cette grande partie concernant la construction de la problématique à l'aide de textes mettant en avant le dernier point de notre question de départ, non abordé encore, excepté dans l'introduction: les classes multi-niveaux.

Tout d'abord, toutes les classes peuvent être caractérisées de « *multi-niveaux* », dans le sens où les classes homogènes n'existent pas. Il y a toujours eu des élèves avec plus de facilités, ou au contraire, plus de difficultés au sein d'une même classe, comme l'a évoqué Clotilde Chariot dans son mémoire de recherche sur la gestion de classe multi-niveaux. La *loi du 11 février 2005* concernant le handicap accentue ce point, étant donné que l'école primaire doit maintenant permettre l'inclusion de tous les élèves. De ce fait, depuis 2006, le nombre d'élèves en situation d'handicap scolarisés en milieu ordinaire a plus que doublé avec plus de 260 000 à la rentrée 2015, selon le ministère de l'Education

Nationale[8]. Par conséquent, des dispositifs de scolarisation, des parcours de formation individualisés ainsi que des aménagements personnalisés doivent être mis en place par les personnels de l'éducation pour permettre la scolarisation de ces élèves. La gestion de classe n'est donc pas toujours facile, même dans un cours simple, à cause de la très grande hétérogénéité qu'on peut retrouver, de nos jours, dans les classes.

S'ajoute à cela la montée en puissance des classes multi-niveaux. Ces dernières se constituent d'élèves dont les années de naissance sont différentes, comme par exemple une classe de PS/MS/GS, de CE1/CE2 ou encore de CM1/CM2. Dans ce cas, les professeurs des écoles doivent assurer plusieurs cours en parallèle. Mais on pourrait alors se demander, comment fait un nouvel enseignant pour gérer une classe avec des enfants d'âges différents (*des maturités, des programmes et des objectifs divergents*), mais également avec de l'hétérogénéité entre les élèves au sein de chaque niveau, et aussi parfois avec des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

C'est un projet tellement ambitieux et délicat qu'il est normal de penser qu'il n'y a uniquement les enseignants avec des années d'expérience pour le gérer. Néanmoins, c'est une tout autre réalité. En effet, Christine Leroy-Audouin et Bruno Suchaut dans *L'attribution des classes aux enseignants : le cas des écoles primaires* (2007), expliquent que le consensus est « *le refus du cours multiple et la priorité aux intérêts individuels* », en raison du surcroît de travail que les cours multiples occasionnent au professeur d'école en termes de préparation et de la conduite de classe difficile au quotidien. Cependant, lorsque des classes multi-niveaux sont tout de même créées, leurs attributions s'organisent selon le critère d'ancienneté, ce qui, selon les auteurs, n'est pas « *optimal dans la mesure où on confie à des professeurs d'école débutants, des classes plus complexes à gérer sur le plan pédagogique* ». Olivier J., professeur des écoles en Loire-Atlantique, confirme ce point comme on peut le voir dans son interview mise en avant dans l'article *Pédagogie : le boom des classes multi-niveaux,* paru dans la revue de l'Education: *« A mon avis, en début de carrière, je n'aurais pas été apte à gérer une classe multi-niveaux. Cela représente une charge importante et gérer un groupe du même âge est déjà prenant lorsqu'on débute. J'admets que je préférais m'armer avant de piloter plusieurs niveaux. Aujourd'hui, j'affiche douze années au compteur dont sept à la barre d'un CE1-CE2 ».*

De plus, dans l'article de Marion Dautry, *La moitié des élèves du primaire en classes multi-niveaux cette année* (2014), nous pouvons lire que malgré les résultats positifs, les enseignants ne sont pas formés à faire face à ces classes multi-niveaux durant leur formation universitaire : « *Ce type de classe est plus difficile à gérer et demande une organisation différente. On n'apprend pas du tout à faire face à cette situation dans les écoles de formation des instituteurs* », explique Jean Pauly,

[8] Chiffres récoltés dans l'article *La scolarisation des élèves handicapés*, sur le site « education.gouv.fr »

professeur d'école. Mais alors *comment fait un professeur novice pour enseigner dans un multi-cours sachant qu'il n'est pas formé pour y faire face ?*

Il n'y a malheureusement pas de réponse à cette dernière question. Les professeurs, admis au concours des écoles et se retrouvant dans une classe multi-niveaux à la rentrée suivante, n'ont pas d'autres choix d'apprendre « *sur le tas* ». C'est à eux d'effectuer les lectures nécessaires pour avoir quelques informations, conseils, outils pour la gestion de ces classes complexes. Par exemple, dans son mémoire de recherche, Clotilde Chariot met en avant les trois principales modalités d'enseignements primordiales dans un cours multiple : le travail collectif, le travail individuel (*comme les groupes de besoin par exemple)* et le travail de groupes. Cependant, il est utile de faire des nuances car la mise en place des groupes de besoin est très difficile dans une classe multi-niveaux. En effet, le temps d'autonomie des uns correspond souvent au temps collectif des autres. Ensuite, des professeurs des écoles déclarent dans des articles comme *Enseigner en classe multi-niveaux – Atelier D-SalleB302* ou *Gestion d'une classe multi-niveaux CE/CM* que la classe multi-niveaux est plus difficile à organiser que tout autre chose, mais cette difficulté ne veut pas dire impossibilité si on adopte quelques principes :

1) Travail sur la durée du cycle
2) Adaptation des programmes en fonction des disciplines
3) Apprentissage de l'autonomie
4) L'organisation du temps
5) L'organisation spatiale
6) La motivation des élèves

Cela demande donc une grande adaptation du côté du professeur des écoles. Bernard Rey a d'ailleurs mis en évidence les sept points essentiels dans la construction d'une séquence (1998) pour aider le professeur d'école dans une classe multi-niveaux : la transposition didactique, déterminer l'objectif de séquence, trouver une situation problématique, choisir les modalités de travail les mieux adaptés, expliquer les consignes pour chacune des tâches, préparer le matériel nécessaire, les fiches préparation, gérer son temps et gérer l'espace de la classe. La parole de l'enseignant est donc primordiale dans une classe multi-niveaux, notamment dans la transmission de consignes, qu'il doit faire reformuler par d'autres élèves pour plus d'efficacité. En effet, si les consignes ne sont pas claires, le groupe en autonomie demandera des explications sans arrêt et il rendra impossible le travail collectif avec l'autre niveau. Du côté des élèves, c'est donc une grande capacité à être autonome qu'on attend d'eux.

Par conséquent, nous pouvons terminer cette partie avec les paroles de l'enseignant-directeur dans son article *Enseigner en classe multi-niveaux*, qui permettent de se rendre compte que les rituels et les habitudes de travail apportent une aide pour installer un cadre structuré et rassurant dans ce type de classe : « *la classe multi-niveaux, complexe, présente des avantages et des inconvénients pédagogiques. Tout est lié, importance des rituels et de la répétition des mêmes séquences quotidiennes, elles installent un comportement scolaire, un climat de travail, des repères structurants propices à bien articuler les changements de séquence et à ménager le temps de passage dans les différents groupes* ». Idée sur laquelle nous allons donc nous pencher dans la suite de ce travail de recherche.

METHODOLOGIE

I. Le contexte

Après une année en Master MEEF Premier Degré, j'ai obtenu le concours en juin 2015. A la rentrée de septembre, j'ai été affectée, en tant que professeur d'école stagiaire, dans une classe élémentaire double, plus précisément des CM1/ CM2. L'école se situe à Haverskerque, petit village à environ quarante-cinq minutes de Lille, donc dans un milieu rural. Il s'agit de l'école primaire Antoine de Saint-Exupéry. Elle comporte cinq classes, depuis cette rentrée 2015, allant de la toute petite section (TPS) au cours moyen deuxième année (CM2). Ces dernières sont presque toutes des classes multi-niveaux, à l'exception de celle qui vient d'ouvrir :

1) Classe de TPS/PS
2) Classe de MS (*nouvelle classe depuis septembre 2015*)
3) Classe de GS/CP
4) Classe de CE1/CE2
5) Classe de CM1/CM2

C'est la seule école du village, les cours sont doubles et l'hétérogénéité est, par conséquent, omniprésente dans les classes. C'est d'ailleurs pour cela que le projet d'école tourne autour de ce point : la gestion de l'hétérogénéité dans le but d'améliorer la réussite de tous les élèves. Les APC (*Activités Pédagogiques Complémentaires*) sont donc construites sous forme de soutien pour les élèves ayant des difficultés ciblées. Ces derniers ont d'ailleurs un suivi partagé sur un espace numérique d'informations (*créé par le directeur de l'école*), très utile pour les enseignants qui peuvent même s'y référer l'année scolaire suivante. En effet, ce tableau de suivi de tous les élèves en difficulté de l'école, à mettre à jour dès qu'il y a des changements, permet de rendre compte des progressions de l'enfant et des dispositifs mis en place pour l'aider dans sa démarche.

Les recherches faites dans la première partie de ce dossier m'ont été d'une grande aide car, comme on l'a expliqué, les routines construites à l'école maternelle permettent de faire intérioriser chez les enfants un cadre propre à l'institution, qui sera ensuite actualisé de manière permanente dans la suite de leur scolarité. En classe de CM, nous allons, effectivement, toujours retrouver des rituels de passage, de transition, des rituels scolaires, sociaux, et bien sûr des rituels spécifiques à l'ordre en classe. Ce travail de recherche m'a permis d'avoir déjà quelques outils dans la gestion de ma classe.

De plus, j'ai trouvé intéressant de me concentrer plus en détail sur l'alternance entre les CM1 et les CM2. Une classe double signifie, effectivement, un travail alterné entre les deux niveaux, et

cette alternance ne peut pas se faire de manière efficace sans la mise en place d'un rituel qui permet d'occuper et de faire travailler chaque groupe à chaque moment. Les questionnements ici concernent donc l'actualisation du rituel en tant que dispositif : comment se met en place le rituel à chaque alternance ? De quelle manière ? Quelles sont les règles permettant à l'alternance de se dérouler dans les meilleurs conditions, c'est-à-dire pour que l'enseignant puisse tantôt travailler avec un groupe, tantôt avec l'autre groupe ? Y a-t-il des dysfonctionnements ? En d'autres termes, comment s'actualise ce dispositif dans cette classe ?

Il faut savoir qu'un dispositif est, « *d'une part, un ensemble prescrit de composants hétérogènes agencés en réseau et considérés par des acteurs comme pertinents ou nécessaires pour réaliser une fonction dominante et satisfaire des finalités. Un dispositif est, d'autre part, ce même ensemble en cours d'actualisation, c'est-à-dire un agencement évolutif de composants, structuré par une dynamique entre ceux-ci dans un contexte qui offre les ressources supposées pertinentes ou nécessaires pour réaliser une fonction dominante et des finalités et pour évoluer » (*Zaid, 2015). Par conséquent, la fonction dominante du dispositif ici est l'alternance dans un double niveau possible grâce aux rituels, ensuite, les composants sont les rituels, l'ensemble des règles, les comportements prescrits, le lieu, le temps, etc. Enfin, l'analyse de ces composantes amènera à trouver une dynamique, un contexte effectif.

II. Les participants

Je partage mon mi-temps avec une professeur qui a des années d'expérience avec les CM1/CM2. Notre binôme fonctionne bien, même si je ne la vois que très rarement, étant donné qu'elle est présente à l'école quand je ne le suis pas. Nous communiquons parfois par téléphone, mais elle me laisse souvent « *gérer* » toute seule. Concernant ma classe, elle se compose de 23 élèves : 7 CM1 et 16 CM2, avec 12 garçons et 11 filles. Même si c'est une petite école du village, le directeur et la titulaire de la classe m'avaient prévenue, avant la rentrée, que certains élèves pouvaient être difficiles à gérer (*des cas de vols, de violence, d'insolence).*

Comme on l'a expliqué précédemment, un double niveau amène forcement de l'hétérogénéité, ce qui n'est pas forcément facile à gérer les premiers temps, la maîtrise de la classe est donc primordiale. J'étais d'ailleurs paniquée, au début, de devoir gérer un cours double car j'ai eu l'impression de ne pas être formée à ça à l'ESPE. Néanmoins, je n'ai pas eu le choix de me débrouiller comme je pouvais, grâce aux conseils de collègues, aux lectures d'articles, d'ouvrages, m'offrant des outils. De plus, il s'avère que les CM1 ont un très bon niveau. En effet, trois d'entre eux ont même déjà quasiment un niveau CM2, ce qui me permet de faire beaucoup de choses en commun, comme les phases de

découverte, même si par la suite je différencie grâce aux exercices et aux évaluations, afin de respecter les programmes pour chaque niveau (*principe mis en avant par les professeurs d'école dans la première partie – Cf. B) III)).* Cependant, afin de respecter les programmes pour chaque niveau, l'alternance entre les CM1 et les CM2 est indispensable et, comme on l'a déjà évoqué ci-dessus, cette alternance ne peut pas se faire de manière efficace si on ne met pas en place un rituel, une routine qui permet d'occuper chaque élève.

Ensuite, au sein même de la classe, il y a des profils très différents. Certains (*environ 7 élèves*) ont des facilités et sont à l'aise dans toutes les matières, ils travaillent beaucoup, rapidement et sont suivis à la maison. La majorité de la classe a des résultats plutôt moyens, avec ici déjà différents profils ; des élèves qui ont de grandes capacités mais qui ne les exploitent pas assez pour différentes raisons (*environ 5 élèves*) puis, des élèves qui travaillent mais qui connaissent, malgré tout, des difficultés plus ou moins conséquentes dans certaines matières (*environ 6 élèves*). Enfin, il y a 5 élèves considérés « *en difficulté* » mais avec toujours des profils très divers. Tout d'abord, en CM2, il y a Henri[9] suivi par Danielle, une ASEH. Puis, il y a Kévin et Mattéo qui ont des résultats très faibles, liés à un manque flagrant de travail, un comportement assez perturbateur et à un très gros manque de suivi des parents, mais qui ont de grandes capacités. Du côté des CM1, il y a Thibault qui a un très gros problème de rythme, ses parents ont pris rendez-vous à la MDPH (*Maison Départementale des Personnes Handicapées*) en ce mois d'octobre 2015 et une forme d'autisme est suspectée. Pour finir, il y a Romain qui a un profil assez particulier et donc assez déstabilisant lorsqu'on débute dans ce métier : il n'a aucune confiance en lui. Les propos qu'il tient envers lui-même sont souvent très durs (« *Nul, c'est mon deuxième prénom* » ; « *Je n'arriverai jamais à le faire, je ne sais rien faire de toute façon* » ; « *La réponse était juste devant mon nez et je n'ai rien vu, c'est incroyable d'être aussi nul !* »). De plus, il pleure très souvent sans raison apparente, en se mettant parfois à l'écart de tous ses camarades qui, pourtant, l'apprécient beaucoup. C'est un élève qui a, certes, des difficultés dans la plupart des matières, mais qui peut très bien faire. Je me suis renseignée sur son contexte familial et il s'avère qu'il est issu d'une famille recomposée, avec un frère et une sœur de deux papas différents, et un suivi très faible de la part des parents.

III. Les types de données recueillies

J'ai effectué, de manière opérationnelle, des prises de vues à l'aide de caméras sur trépieds au sein même de la classe, à des endroits et des moments propices. Le but étant de déterminer la mise en place du rituel présent dans le discours déclaré et dans la situation effective. D'une part, nous avons, pour

[9] Par souci de confidentialité, les prénoms de tous les acteurs présents dans ce dossier ont été changés

cela, définir le dispositif prescrit « *classe multi-niveaux* ». D'autre part, il a fallu caractériser le dispositif en cours d'actualisation.

A. Le dispositif prescrit

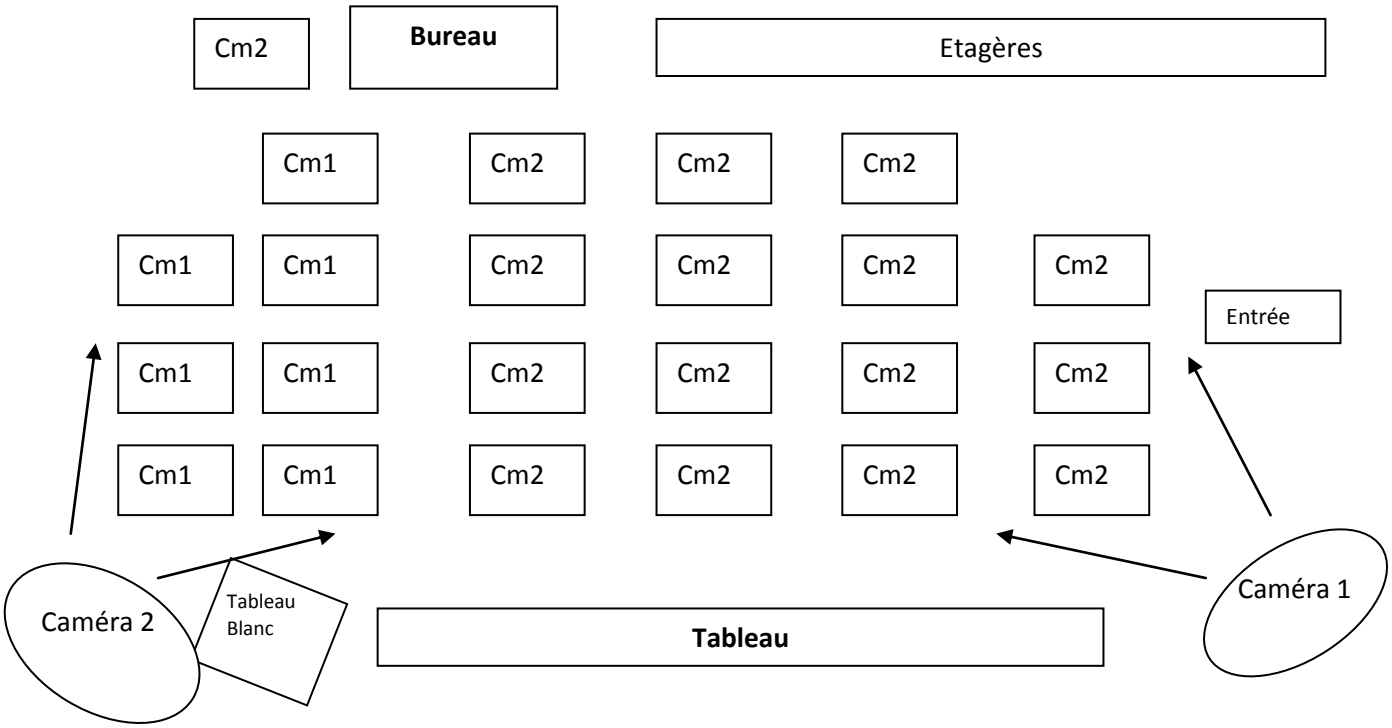
Lorsque l'enseignant se place devant les CM2 pour commencer une séance, les CM1 doivent obligatoirement être occupés, et vice versa, c'est une règle essentielle pour gérer les deux niveaux, pour que l'ordre règne dans la classe. Par conséquent, en plus du travail prescrit pour le niveau « *en autonomie* », une règle, figurant dans le règlement de la classe affiché sur un mur, est instaurée. Cette dernière se caractérise par « s*'occuper quand on a terminé le travail demandé (dessin de poésie, devoirs).* ». Cependant, lorsque les enfants finissent le travail prescrit, on pourrait se poser les questions suivantes : *est-ce que le rituel va réellement se mettre en place ? De quelle manière ? Que vont-ils faire ? Attendre ? Demander ? S'occuper ?* Afin de répondre au mieux à ces interrogations, nous avons décidé d'utiliser un outil particulier : des caméras. Grâce à celles-ci, nous pourrons comparer, en temps réel, la mise en place du rituel présent dans le discours déclaré et dans la situation effective.

B. Le dispositif en cours d'actualisation

Tout d'abord, pour pouvoir filmer les enfants et leurs réactions face au rituel mis en place, il était nécessaire de demander l'autorisation aux parents. Ce mot *(Cf. Annexe 2)* a été le premier outil à créer, il ne devait ni être trop flou, ni trop en dire pour ne pas que les parents puissent s'inquiéter ou se poser trop de questions. Mis à part une maman qui a souhaité être rassurée sur l'utilisation de ces vidéos, tout le monde a accepté et signé l'autorisation, ce qui me permettait de passer aux choses sérieuses : les caméras.

Pour se faire, j'ai emprunté deux caméras sur trépieds me permettant de les placer où je le souhaitais dans la classe et donc aux endroits les plus stratégiques pour pouvoir apercevoir la mise en place du rituel. J'ai effectué les premiers enregistrements en décembre et j'ai continué les prises de vue en avril. Au départ, il a fallu que je m'habitue à ces outils, et également que je sélectionne les moments les plus intéressants à filmer, ce qui n'a pas été évident en décembre.

Voici le schéma de ma classe avec le placement des deux caméras :



IV. Les types de traitement des données

Pour analyser ces contenus, je me suis inspirée du travail de Laurence Bardin (*L'Analyse du contenu*, 1977). Par conséquent, ce traitement de données s'est composé de deux étapes : la structure (*comment la séance a été organisée*) et le contenu de chaque élément, c'est-à-dire se concentrer sur chaque élément seul, sans faire attention aux autres (*déchiffrage individuel ou structural*). Enfin, une fois l'analyse de chaque vidéo terminée, j'ai fait attention aux aspects transversaux, en m'appuyant sur les travaux de Blanchet et Gotman, concernant la difficulté de la retranscription et l'analyse d'une transcription. J'ai également en prévision d'approfondir mes recherches et mes analyses vidéos grâce au logiciel Transana. Ça aurait été très intéressant, et surement plus révélateur, d'analyser directement ces vidéos avec ce logiciel, néanmoins, pour une question d'organisation, ça n'a pas été possible et c'est donc remis aux semaines à venir.

A. La structure

Tout d'abord, il faut savoir que j'avais énormément de prises de vues. J'ai donc visionné les vidéos en sélectionnant celles qui pouvaient m'intéresser. J'en ai choisi quatre, même si le choix était difficile à faire car tout me semblait intéressant à étudier. Cependant, j'ai dû me résoudre à en sélectionner et j'ai construit, par la suite, ce tableau pour m'aider à y voir plus clair :

Vidéos	Explications/ Remarques/ Questionnements	Action de l'enseignant	Action de l'élève
N° 1 29/02/16	Evaluation d'orthographe. Comme dans toutes les classes, l'hétérogénéité est omniprésente. Il y a donc des élèves qui terminent leur travail au bout de 5 minutes, et d'autres 20 minutes après. *Comment est géré l'ordre en classe dans ce cas ?*	L'enseignant est préparé à la situation qui l'attend et prévoit donc une activité après l'évaluation. C'est un exercice de préparation de dictée quotidien, où les enfants n'ont besoin d'aucune aide car ils savent ce qu'ils ont à faire (*qui sera dans tous les cas à terminer pour le lendemain*). Cependant, il ne prévoit rien après cet exercice, ce qui suppose qu'après l'activité, si les camarades sont toujours en évaluation, l'élève va devoir s'occuper.	Tous les élèves savent ce qu'ils doivent faire et le silence règne donc dans la classe. En effet, les plus rapides retournent l'évaluation sur le coin de la table et se lèvent pour commencer l'activité suivante, ils connaissent l'exercice. Quelques uns ont même fini l'exercice de dictée et peuvent donc s'occuper en attendant que tout le monde ait terminé l'évaluation. Une fois fini, on commence une nouvelle séance, tous ensemble.
N° 2 07/03/16	Le lundi d'après, même procédé. Les élèves ont un nombre obligatoire d'exercices à faire. Une fois terminé, ils peuvent faire l'exercice de préparation de dictée quotidien (*qui sera dans tous les cas à terminer pour le lendemain*). La différence ici est que le placement des tables a été modifié : elles sont en îlots, les enfants sont donc par groupe de 4.	L'enseignant dit régulièrement le temps qu'il reste aux élèves pour terminer le travail qu'ils sont en train d'effectuer : « *il vous reste 2 minutes pour finir ce que vous êtes en train de faire* ». Ça laisse le temps aux élèves de se préparer à la transition, au changement d'activité.	Les élèves font le travail demandé. Une fois les exercices terminés, puis la préparation de dictée, ils savent le temps qu'il reste pour s'occuper. Avec les interventions régulières du professeur, les élèves arrêtent leur activité dès qu'elle dit « *Stop, on écoute* ».
N°3 09/03/16	Ateliers du mercredi mis en place par l'enseignante pour varier les dispositifs en classe, mais également pour favoriser l'autonomie des élèves.	L'enseignant a expliqué les règles et les consignes lors de la présentation des ateliers en séance 1. Elle a affiché un tableau qui montre le roulement de ces ateliers chaque semaine, afin que les élèves puissent savoir d'avance dans quel atelier ils vont être. Une fois les ateliers lancés, elle passe dans chaque groupe pour rappeler les consignes et répondre aux questions.	Les élèves savent, à l'avance, ce qu'ils vont faire chaque mercredi. Ils savent également qu'il faut être calme et autonome car s'il y a un problème, l'enseignante ne peut pas intervenir dans la seconde. Les élèves sont au courant de la démarche : commencer l'activité et attendre que la maîtresse arrive pour poser les questions. Du tutorat s'est mis en place très rapidement.
N° 4 08/03/16	Observation de l'alternance CM1/CM2 lors d'une séance de vocabulaire.	Le professeur a préparé minutieusement sa fiche de préparation pour cette séance dans cette classe multi-niveaux. Elle suit les différentes étapes, tout est prêt (*matériel, organisation spatiale, temporelle*).	Les élèves ont l'habitude de ce genre de procédé, ils savent qu'ils doivent bien écouter les consignes s'ils ne veulent pas être embêtés par la suite dans la réalisation de l'exercice.

Le travail d'analyse pour quatre vidéos étant quand même conséquent, j'ai dû me résigner à en choisir deux : l'alternance CM1/CM2 pendant une séance de vocabulaire (*contenu 1*) et les ateliers (*contenu 2*).

La séance de vocabulaire sur les préfixes (*contenu 1*) a été préparée à l'avance par le professeur avec une fiche de préparation, indiquant les moments en grand groupe, les moments avec les CM1, avec les CM2 et le travail en autonomie. Une phase de découverte commune avait été réalisée la semaine précédente. Ici, cette séance est donc simplement la phase d'entraînement, de consolidation des acquis à l'aide d'exercices spécifiques. Pour respecter les programmes, ce sont des exercices différents pour chaque niveau, même s'ils traitent du même sujet : les préfixes. Avec également une quantité d'exercices plus grande ou plus faible pour certains élèves, à l'intérieur même des niveaux afin de différencier. Le professeur n'a donc pas les mêmes attentes et objectifs pour chaque élève, ce qui représente une difficulté dans sa gestion de classe.

Le contenu 2, c'est-à-dire les ateliers, est un dispositif que j'ai construit pendant les vacances de février. Ma binôme et moi avons réparti les mercredis de cette façon : de septembre à février pour la titulaire de la classe et de février à juillet me concernant. Les mercredis à l'école d'Haverskerque sont assez spéciaux. En effet, pour mes CM1/CM2, de 9h à 9h50 a lieu une séance d'EPS avec un intervenant extérieur. Puis, de 9h55 à 10h10 c'est la récréation. Nous reprenons les cours de 10h10 à 10h40 car un professeur de musique intervient dans la classe de 10h40 à 11h10. Enfin, la dernière tranche horaire est de 11h10 à 12h. Avec toutes ces coupures dans la matinée, difficile d'entamer quelque chose de « *sérieux* » comme débuter une nouvelle séquence par exemple, car les élèves sont plus dissipés. J'ai donc réfléchi à un moyen de construire de la répétition avec des séquences quotidiennes, une sorte de rituel qui a lieu tous les mercredis à la même heure ; difficile à mettre en place au départ mais qui se déroulerait beaucoup mieux une fois le dispositif compris par tous. J'ai créé des ateliers respectant le programme de chaque niveau, j'ai pensé à l'élaboration de groupes hétérogènes afin qu'une sorte de tutorat puisse se mette en place, j'ai organisé le temps, l'espace et le matériel. Par conséquent, le travail pour créer ces ateliers a été très conséquent. Ensuite, la première séance en classe a été consacrée à l'explication de tous les ateliers et au déroulement (*Cf. Annexe 3 – Tableau « roulement des ateliers » affiché en classe*). L'enseignant a expliqué les objectifs de ce dispositif. Il a également dû être très clair et précis dans ses consignes, et surtout sur la question de l'ordre en classe. En effet, il a clairement fait comprendre à ses élèves que ces ateliers n'étaient pas possibles si les groupes ne travaillaient pas et ne pensaient qu'à discuter. Enfin, depuis février, les ateliers fonctionnent à la même heure tous les mercredis pour le plus grand plaisir de mes CM1/CM2.

B. Le contenu de chaque élément

En effectuant les synopsis pour le contenu n°1 (*Cf. Annexe 4*) ainsi que pour le contenu n°2 (*Cf. Annexe 5*), j'ai ensuite visionner les vidéos une nouvelle fois en me concentrant sur quelques éléments uniquement. Le premier a été l'organisation spatiale de la classe. Cette dernière étant une classe multi-niveaux depuis de nombreuses années, l'espace est-il organisé au mieux pour un double niveau, pourrait-on changer ces « *rangs d'oignons* » par des îlots ? Je me suis également demandée si le placement du professeur avait réellement un impact sur une classe multi-niveaux. Ensuite, je me suis concentrée sur les paroles de l'enseignant, les propos qu'il choisissait, les transmissions de consignes et les outils qu'il utilisait pour s'assurer que les consignes étaient bien transmises. Enfin, le dernier point que j'ai souhaité analysé était le climat de classe. En effet, si ce climat n'était pas propice aux apprentissages, serait-il possible de mettre tout cela à place ? La relation de confiance entre professeur et élève n'est-elle pas primordiale dans les classes multi-niveaux ?

LES RESULTATS

I. Analyse globale

A. Les rituels qui facilitent la transition entre la maison et l'école, entre le jeu et le travail

Tout d'abord, l'arrivée en classe constitue un véritable rituel dans ma classe des CM1/CM2. Au tout début de ce dossier, nous avions effectivement évoqué les rituels de transition entre la maison et l'école, primordiaux en classe de maternelle. Cependant, en élémentaire, l'arrivée en classe est également importante pour faciliter la transition entre le jeu et le travail. Ici, il faut savoir qu'avant d'entrer en classe, les élèves doivent se ranger par deux dans un coin de la cour bien précis (*il y a un coin pour les CM1/CM2, un autre pour les CE1/CE2 et encore un pour les GS/CP*). Les élèves ne peuvent avancer s'ils ne sont pas bien rangés et dans le calme, cette routine ne doit, normalement, pas poser de véritables problèmes car ils y sont habitués depuis le CP (*rituel instauré en cycle 2, parfois même avant, et que l'on retrouve de manière permanente jusqu'aux années collège*).

Ensuite, une fois que le professeur leur donne l'autorisation d'avancer, les enfants entrent dans la classe, enlèvent leurs manteaux et attendent derrière leur chaise. Le maître attend le silence (*cela peut parfois prendre quelques minutes*), en voyant que l'enseignant les attend, les élèves se taisent, sans rappel à l'ordre et le professeur peut donc donner l'autorisation de s'asseoir. Les élèves sortent ensuite leurs affaires pendant que l'enseignant fait l'appel pour la cantine. Le lundi, par exemple, ils savent qu'une fois l'appel terminé, le professeur commence la dictée. Par conséquent, on a pu observer avec les prises de vues qu'une fois assis, les enfants ont l'habitude de sortir directement leur cahier d'évaluation pour écrire la date. Tout comme le regroupement en maternelle, ce rituel ici est primordial chez les CM pour leur faire comprendre, sans mot, que la récréation est terminée, qu'il faut arrêter de discuter afin de pouvoir se mettre au travail. C'est un rituel que l'on retrouvera dans cette classe, chaque jour, après chaque récréation (*à 9h, à 10h45 et à 13h30*). Comme on l'a évoqué précédemment, ces moments leurs permettent de passer de l'espace endogamique (*celui de la famille*) à l'espace exogamique (*celui de l'école*), et d'entrer dans les apprentissages plus facilement

B. Fonctionnement effectif du dispositif

Grâce aux premières prises de vues effectuées avant les vacances de décembre, nous avons pu observer qu'après avoir formulé le travail attendu aux CM1, l'enseignant se dirigeait vers les CM2 pour construire une nouvelle notion, dispositif prévu dans la fiche de préparation du professeur. Une fois le travail demandé par le maître terminé pour certains CM1, ces derniers sortent du travail, le

dessin de poésie ou leur livre de bibliothèque pendant que les autres continuent les exercices, le silence est donc conservé et le maître peut finir ce qu'il avait prévu avec les CM2. Après cela, le professeur s'adresse de nouveau à l'ensemble de la classe « *Stop. On arrête tous ce qu'on est en train de faire et on sort le classeur de géographie pour commencer un nouveau chapitre ensemble. Pour ceux qui n'ont pas terminé les exercices, on note dans le cahier de texte qu'ils sont à finir pour la semaine prochaine, pour les autres, on sort également le cahier de texte pour écrire de relire la leçon* ». Cette situation est la même lorsqu'on inverse les rôles, les CM2 les plus rapides s'occupent pendant que le professeur enseigne un nouveau chapitre aux CM1. Ici, le rituel est indispensable car, sans cette routine, le professeur serait sans cesse coupé par des questions du type « *On fait quoi maintenant Madame ?* », ou alors par des bavardages incessants provenant de la partie de la classe ayant terminée le travail demandé, et qui auraient des effets négatifs sur le maintien de l'ordre en classe et donc sur les apprentissages.

Grâce aux caméras, j'ai pu me rendre compte que cette routine se mettait en place tout le temps, et pas que dans les moments d'alternance entre CM1 et CM2. En effet, lors d'une séance de littérature commune aux deux niveaux, les élèves devaient faire, en quelque sorte, une fiche de lecture. Au bout de quelques temps, l'enseignante annonce « *Dans 5 minutes, on passera à autre chose, donc ceux qui n'ont pas terminés le travail devront le finir à la maison* ». Certains se dépêchent donc de finir leur feuille d'exercices pour ne rien devoir faire à la maison, d'autres ayant terminés sortent le cahier de texte (*l'enseignant note les devoirs au fur et à mesure, ici, ils vont devoir lire un nouveau chapitre pour la semaine prochaine et finir la feuille si ce n'est déjà fait*), Thibaut sort son cahier de poésie pour effectuer son dessin en attendant et Flore un dessin personnel (*pourtant non indiqué dans le discours déclaré par l'enseignant lors du règlement de la classe*), alors qu'ils savent tous les deux que cinq minutes après, on passe à autre chose. Un CM2 me demande également « *Madame, est-ce qu'on peut faire ça en attendant tout le monde si on a tout terminé?* », ce à quoi le professeur répond : «*Il reste à peine trois minutes donc oui à condition que quand je te demande de ranger, tu ranges* ». C'est cette relation de confiance entre le professeur et les élèves qui permet ce genre de dispositif.

C. Les dysfonctionnements

Néanmoins, nous pouvons également observer quelques dysfonctionnements. Par exemple, pour cette séance de littérature, après avoir déclaré « *Dans 5 minutes, on passera à autre chose, donc ceux qui n'ont pas terminés le travail devront le finir à la maison* », l'enseignant doit faire face à Kévin, un élève de CM2, qui sort son cahier de texte puis son dessin de poésie, alors qu'il n'a pas terminé sa fiche de littérature. Le professeur le remarque et lui demande s'il a terminé, Kévin répond « *non, je vais le faire à la maison* », le maître lui indique qu'il aura cinq minutes de récréation en

moins que les autres, car « *on s'occupe quand on a terminé le travail demandé* », phrase que l'enseignant a déjà dû répéter plusieurs fois depuis septembre. De plus, sur les vidéos, nous pouvons remarquer Grégory, CM1, qui a terminé sa fiche, noter les devoirs dans l'agenda puis qui patiente depuis plusieurs bonnes minutes. On le voit peu à peu gesticuler et se retourner vers son voisin de derrière, qui lui n'a pas terminé le travail, pour bavarder. L'enseignante le remarque et déclare : « *Grégory, à chaque fois c'est la même chose, si tu ne sais pas t'occuper, je vais te donner des feuilles d'exercices supplémentaires à faire* ». Après cette remarque, Grégory répond, paniqué, que non et sort des devoirs pour s'avancer. On peut donc voir que le rituel ne se met pas systématiquement en place avec tous les élèves. Le but de ce rituel pour les élèves est que ces derniers se responsabilisent, soient autonomes, sinon, l'alternance dans ce double niveau ne sera pas possible et l'ordre au sein de la classe sera fortement perturbé.

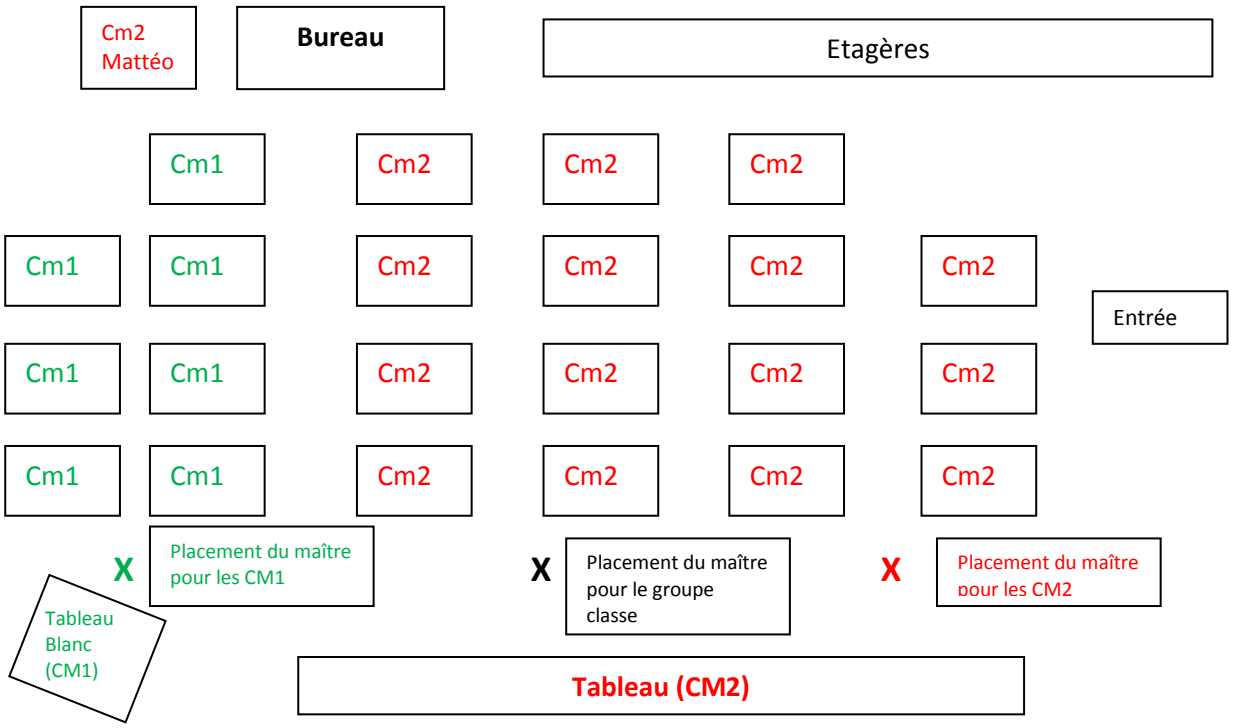
Après avoir effectué quelques recherches sur les routines au Canada, je suis tombée sur des vidéos de « *Madame Nadine* »[10], professeur d'école dans une école primaire au Canada. Elle explique à quel point il est primordial de responsabiliser les enfants grâce à des règles et des routines. En effet, selon elle, dans une classe où les routines sont bien établies, les élèves savent ce qu'ils ont à faire et comment faire en tout temps. Ils se sentent plus à l'aise, prennent confiance en eux et sont plus productifs. Elle déclare « *avoir des routines préétablies, c'est une des choses les plus importantes, j'ai des routines quand tu rentres le matin, quand tu reviens de la récré, quand tu pars pour la récré, quand tu es à la récré, quand tu reviens du dîner, quand tu fais ton sac. Les routines c'est très important car si les enfants ne savent pas quoi faire, ils peuvent faire autre chose.* ». D'après cette professeur, si les élèves ont une routine, ils ne pourront pas dévier ou alors, ils pourront dévier mais dans ce cas l'enseignant pourra dire « *Ah, qu'est-ce que t'es censé faire là ?* ». Madame Nadine pense qu'il faut le répéter sans cesse, il faut que ça soit conséquent, cohérent. Les routines peuvent être affichées, j'ai le droit, c'est ce que je dois faire. Dans la classe de Nadine, nous pouvons retrouver un rituel similaire à celui que je mets en place dans ma classe pour permettre l'alternance et l'ordre. En effet, après avoir terminé le travail, ses élèves ont le choix entre plusieurs activités : se préparer pour l'activité à venir, travailler à un projet personnel, lire, rédiger une entrée, prendre des notes, tenir son agenda à jour. Selon Madame Nadine, les activités de transition sont importantes.

II. Analyse locale – Les résultats saillants

A. L'organisation spatiale

[10] http://www.curriculum.org/k-12/fr/videos/instaurer-un-climat-de-classe-positif-etablissement-des-regles-et-des-routines-de-la-classe-code-de-vie

Lorsque j'ai effectué l'analyse des contenus, le premier élément marquant a été l'organisation de l'espace. En effet, aucune règle du type « *Ici c'est le coin des CM1 et là le coin des CM2. Lorsque je me place ici je ne m'adresse qu'aux CM1, ici qu'aux CM2 et ici à l'ensemble de la classe* » n'a été établie au début d'année. Par conséquent, c'est une organisation qui s'est mise en place toute seule, et très rapidement. En reprenant le schéma de la partie précédente, on peut voir qu'il y a un tableau « *destiné*» aux CM1 et un tableau « *destiné* » aux CM2. Lorsqu'il n'y a pas d'alternance et que le travail est commun aux CM1/CM2 (*comme en géographie par exemple*), tous les tableaux peuvent être utilisés.



La coupure spatiale entre les deux niveaux est nette. L'enseignant peut se placer uniquement devant les CM1 ou au contraire devant les CM2, lorsqu'il veut s'adresser à tel ou tel niveau. Au mois de janvier, j'ai réalisé un essai en changeant l'organisation de classe. En effet, j'ai placé les tables en îlots, les élèves étaient donc par groupe de 4. Cependant, j'ai remis les tables en place rapidement car si le travail en îlot était intéressant lors des séances communes, et plus particulièrement lors des séances de découverte et de recherche, c'était beaucoup plus complexe lors de l'alternance entre les CM1 et les CM2. De plus, grâce au contenu 1, je me suis rendu compte que Mattéo, élève perturbateur et en difficulté à cause d'un manque de concentration constant, ayant été mis à l'écart du groupe CM2 (*Cf. schéma ci-dessus*), pouvait éprouver des difficultés à cause justement de l'organisation spatiale. En effet, je m'adresse parfois à lui quand je suis du côté des CM1, on peut donc apercevoir sur les vidéos qu'il relève régulièrement la tête, même quand je suis occupée avec les CM1, pour être sûr que mes paroles ne le concernent pas. Je vais donc prévoir, à la rentrée prochaine, de changer le placement

de cet élève, car cet élément a peut être creusé ses difficultés ces dernières semaines. Par conséquent, l'organisation spatiale, avec des habitudes sous forme de rituel (*lors de l'alternance, aller d'abord le vers les CM1, puis vers les CM2 pour revenir vers les CM1 et finir par les CM2*) est un élément primordial dans une classe multi-niveaux.

B. Les paroles de l'enseignant

Les paroles de l'enseignant constituent un élément important dans n'importe quelle classe pour pouvoir mettre en place une ambiance, un climat propice au travail, un climat de confiance, comme on l'a déjà évoqué précédemment. Cependant, en me concentrant seulement sur les contenus 1 et 2, j'ai pu me rendre compte à quel point elles étaient primordiales dans les classes multi-niveaux. Prenons l'exemple de la transmission des consignes en classe doubles, les contenus 1 et 2 nous le prouvent bien. En effet, si elles ne sont pas claires, objectives par rapport au temps et adaptées au niveau des élèves, l'ordre de la classe est en danger.

Dans ma classe de CM1/CM2, une sorte de rituel s'est donc mis en place, rituel réfléchi au préalable car il est présent dans ma fiche de préparation. Tout d'abord, je note les exercices, ou la page à lire, pour les CM1 en explicitant à haute voix ce que je suis en train de noter. Ensuite, je me dirige vers les CM2. Ces deniers savent que si les CM1 font du français, ils travailleront également sur cette matière. Par conséquent, certains anticipent en sortant déjà le livre Interlignes (*Manuel de français utilisé dans ma classe*) avant que j'arrive. Puis, je note le travail à effectuer pour les CM2. Je prends un peu plus de temps au niveau des explications car je sais qu'après, je vais me consacrer uniquement aux CM1. Néanmoins, dans le contenu 1 à la 6ème minute, nous pouvons apercevoir que l'enseignant est coupé dans son travail avec les CM1 par un élève de CM2 qui discute. Puis, à la 10ème minute, un CM2 plus rapide que les autres a terminé ses exercices, le professeur le responsabilise donc en lui demandant de faire la correction au tableau de l'exercice, cependant, même si j'essaie de pratiquer de plus en plus ces responsabilisations, les élèves n'ayant pas l'habitude de voir un enfant corriger seul au tableau se posaient des questions et le désordre commençait à s'installer dans la classe. Par conséquent, le maître a dû de nouveau intervenir pour expliquer ce qu'il se passait et leur demandait de se remettre au travail. On peut apercevoir grâce à cette vidéo à quel point c'est important que la séance soit préparée à l'avance car il y a toujours des imprévus, des élèves plus ou moins rapides, des exercices non compris. Un enseignant face à un seul niveau s'adapte en s'occupant des élèves plus rapides, en corrigeant leurs exercices par exemple ou en réexpliquant individuellement une consigne non comprise. Cependant, ici, c'est impossible. Le professeur ne peut pas arrêter le travail avec les CM1 pour réprimander toutes les deux minutes des élèves en attentes de travail ou d'explications. La

préparation des séances avec des outils pour les imprévus est donc primordiale et cette adaptation s'acquière au fil des semaines.

Ensuite, à la 21ème minute, on peut remarquer le refus du professeur d'école pour répondre à un élève de CM1 lorsque la consigne a déjà été clairement explicitée et reformulée. Comme on l'a dit précédemment, l'enseignant ne peut pas être constamment coupé quand il travaille avec un niveau sinon les notions risquent d'être mal comprises par la suite. Par conséquent, le professeur doit se forcer à refuser de répondre aux élèves lorsque la consigne a été clairement donnée et reformulée, en leur rappelant qu'ils ont tous les outils nécessaires pour réussir l'exercice, mais tout de même en leur donnant une dernière solution pour ne pas qu'ils restent bloqués face à la difficulté (*aller chercher un dictionnaire ici)*. C'est donc une étape indispensable pour les pousser dans l'apprentissage de l'autonomie, voir parfois dans le tutorat pour certains d'entre eux.

C. L'instauration d'un climat de classe propice au travail

Comme on l'a expliqué précédemment, même si c'est une petite école de village, le directeur et la titulaire de la classe m'avaient prévenue, avant la rentrée, que certains élèves pouvaient être difficiles à gérer (*des cas de vols, de violence, d'insolence).* J'ai donc pris les choses en main directement en septembre pour ne pas me laisser déborder par la suite, il s'avère que le courant est très bien passé et j'adore ma classe. Lors de la première visite du conseiller pédagogique en octobre, il m'a fait remarqué dans mon rapport de visite que « *la conduite de classe était très maîtrisée, les activités des élèves bien cadrées et le climat général de la classe était propice aux apprentissages* ». Bien sûr, je dois parfois faire face à quelques comportements perturbateurs, cependant, ce n'est pas le point le plus difficile à gérer pour moi cette année, mais bien la diversité du niveau des élèves (*entre les CM1/CM2 et à l'intérieur d'un même niveau*).

Cependant, j'ai compris grâce à ces analyses que les deux étaient liés. En effet, la relation de confiance que j'ai pu construire avec eux m'aide grandement dans l'alternance entre les deux niveaux. La règle instaurée dans ma classe par exemple, qui est : « *Je m'occupe quand j'ai terminé le travail demandé (dessin de poésie, devoirs)* » et qui est affichée dans le règlement, se base également sur ce climat de classe. On a pu remarquer dans le tableau présentant brièvement les 4 vidéos (*A) La structure ; IV))* que lorsque tous les élèves savent ce qu'ils doivent faire, le silence règne donc dans la classe. En effet, lors des travaux individuels, les plus rapides laissent l'exercice sur le coin de la table et se lèvent pour commencer l'activité suivante, ils connaissent le second exercice car on le pratique toutes les semaines pour préparer la dictée, ils peuvent donc rester autonomes. Lorsque ces élèves ont fini l'exercice de dictée, ils peuvent donc s'occuper en attendant que tout le monde ait terminé. Le calme est toujours présent au sein de la classe car si ce n'est pas le cas, les élèves savent que je ne les

laisserai plus en « *activité libre* » mais qu'il y aurait un travail supplémentaire. Et une fois fini, on commence une nouvelle séance, tous ensemble.

Les premiers mois, je n'avais pas réellement fait attention à cette routine de « *s'occuper quand on a terminé* ».Néanmoins, avec les vidéos, j'ai pu m'apercevoir que les enfants sortaient parfois complètement autre chose que des dessins de poésie ou des devoirs. Ils sortent effectivement des livres empruntés à la bibliothèque de l'école ou encore des dessins personnels. A plusieurs reprises dans mes vidéos datant de décembre, on peut me voir regarder l'activité de l'élève qui a terminé, l'enfant fait également attention à ma réaction, je ne le réprimande pas et ne fait aucune remarque sur son dessin personnel car il est calme et qu'il respecte finalement la règle de « *s'occuper quand on a terminé* ». Au fil du temps, sans que personne ne s'en rende compte, ce rituel est donc passé de « *je fais mon dessin de poésie ou mes devoirs* » à « *je m'occupe calmement quand j'ai terminé le travail demandé/ je suis autonome*».

Mes paroles ont dû avoir une grande influence sur ce basculement de la règle. En effet, parfois, après avoir terminé le travail, certains élèves très rapides me demandent ce qu'il faut faire, et je leur laisse le choix : « *C'est bien tu as terminé le travail très rapidement et tu as tout bon Enzo. Maintenant tu as le choix, soit tu t'occupes calmement en attendant que tes camarades terminent, soit je te donne le travail que tu vas devoir faire à la maison pour la semaine prochain afin que tu puisses t'avancer* ». Au fil du temps, tous les élèves choisissent de s'avancer dans leur devoir car comme je leur dit souvent « *C'est pour vous* ». Je souhaite les aider à comprendre que leurs résultats dépendent beaucoup de leur motivation, et le travail à la maison également, s'ils veulent profiter durant le week-end, ils ont l'occasion de s'avancer en classe, je souhaite les responsabiliser et les rendre autonome au maximum. D'ailleurs, le tutorat se met également en place petit à petit, généralement, les plus rapides ont tendance à me demander « *Est-ce que je peux aider les élèves qui en ont besoin ?* », ce à quoi je dis oui. Néanmoins, je rappel à chaque fois le rôle de ces aides (*ne pas donner les réponses mais aider, guider le camarade*) et si je m'aperçois que deux copains discutent et ne travaillent pas, le tutorat est terminé.

De plus, lorsqu'un élève enfreint la règle, je lui fais remarquer et j'en profite d'ailleurs pour rappeler la règle, mais sans jamais sanctionner, sauf si bien sûr ce manquement à la règle arrivait fréquemment. Même si les élèves de CM1/CM2 sont censés « *être élèves* » et connaître donc la majorité des règles de l'école, ce mécanisme n'est pas acquis pour tout le monde, comme on a pu le voir avec l'étude de la classe de Mme Nadine : il faut sans cesse répéter. Par exemple, sur une vidéo on peut apercevoir un élève qui a terminé le premier exercice et qui n'avait pas fait attention aux 3 suivants notés sur le tableau. Je lui fais donc remarquer « *Maxime tu t'occupes en lisant un livre dans le calme c'est bien, mais relève la tête et regarde les 3 exercices qui t'attendent* ». Directement,

l'élève ferme son livre et s'excuse en disant qu'il n'avait pas vu, la « *réprimande* » s'arrête là. Par conséquent, nous pouvons reprendre les propos de « *Madame Nadine* » mis en avant précédemment, lorsqu'elle explique à quel point il est primordial de responsabiliser les enfants grâce à des règles et des routines. En effet, selon elle, dans une classe où les routines sont bien établies, les élèves savent ce qu'ils ont à faire et comment faire en tout temps. Ils se sentent plus à l'aise, prennent confiance en eux, sont plus productifs et ne peuvent surtout pas dévier ou alors, ils pourront dévier mais dans ce cas l'enseignant pourra dire « *Ah, qu'est-ce que t'es censé faire là ?* ». Comme j'ai pu faire avec Maxime, mon élève de CM2, ci-dessus.

Enfin, c'est grâce à l'analyse du contenu 2 que j'ai pu remarquer ce climat de classe. En effet, sans ce respect mutuel, le dispositif des ateliers ne fonctionnerait pas. Il y a, bien sûr, eu quelques remarques au début, lorsque par exemple un élève voyait que j'étais occupé à expliquer les consignes à un groupe et qu'il s'est levé pour me demander des explications, ou encore dans le contenu 2, une petite fille qui a profité de mon absence pour poussé un cri. Dans ces cas, les sanctions ont été immédiates et cette dernière a, par exemple, été mise à l'écart pour le reste des ateliers du jour. En effet, on essaie que le climat soit, certes, calme, confiant et rassurant mais, il ne faut pas oublier que les sanctions sont très importantes pour que le climat soit surtout propice aux apprentissages.

DISCUSSION

I. En quoi mes résultats répondent à ma question de recherche ?

Au début de ce dossier, nous avions parlé de l'importance du rituel de transition à l'école avec Donald Winnicott et son concept « *d'espace transitionnel* ». Comme on l'a évoqué, selon ce psychanalyste, une des grandes difficultés de l'enfant est de laisser de côté à l'école tout ce qui relève des aspects personnels, c'est-à-dire familiaux. C'est donc pour cela qu'il est primordial d'avoir un « *sas* », un « *temps* » où les enfants peuvent faire cette transition car sans celle-ci, il leur sera difficile d'entrer dans l'apprentissage « *scolaire* ». Comme par exemple, les rituels d'entrée en classe avec les CM1/CM2, attendre le calme pour s'asseoir ou pour commencer une nouvelle activité, réaliser des activités de transition pour se préparer à l'apprentissage d'une nouvelle notion, etc. Ces moments leurs permettent donc de passer de l'espace endogamique (*celui de la famille*) à l'espace exogamique (*celui de l'école*) ou d'entrer dans les apprentissages plus rapidement et facilement. Du côté du maître, ces habitudes transitoires lui permettent de maintenir l'ordre en classe.

Avec Laurence Garçion-Vautor, nous avions également appris que grâce aux rituels, il y avait un ordre qui s'installait dès la maternelle et qui allait être primordial pour le reste de la scolarité de l'enfant avec tout d'abord, une délimitation du temps caractérisée par des rappels à l'ordre, puis, des activités collectives permettant aux enfants, en plus de discipliner leurs corps, d'acquérir une certaine notion de l'espace grâce aux différents propos du professeur qui vont, justement, délimiter cet espace. Françoise Vincent et Alain Marchive avaient également évoqué la règle importante qui est de lever le doigt pour demander la parole. Par conséquent, ces rituels présents dès l'école maternelle et avec comme objectif de faire intérioriser des habitudes chez les élèves, sont toujours présents chez les CM1/CM2, pourtant censés être « *grands* », être « *élèves* ». En effet, des rappels à l'ordre doivent toujours être faits, tout comme des remarques sur la discipline des corps et la délimitation de l'espace (« *Mathieu, tiens toi correctement, tu n'arriveras pas à travailler comme ça* ». « *Sophie, arrête de discuter et écoute, sinon tu ne comprendras pas la consigne* » ; etc.)

Enfin, rappelons-le, ma problématique est : e*n quoi les rituels favorisent-ils l'ordre dans la classe multi-niveaux ?* Après avoir lu de nombreux textes officiels, pédagogiques, scientifiques, effectué des prises de vues, des retranscriptions, des analyses de ces contenus, je peux dire qu'une classe multi-niveaux est plus difficile à gérer dans le sens où il faut trouver, par soi-même, des outils, des dispositifs, des habitudes qui vont aider à gérer la classe. Certes, les textes nous aident à trouver des moyens, mais les classes sont toutes différentes et c'est à nous, professeur des écoles, d'appréhender ce qu'il est possible de faire dans telle ou telle classe. Le rituel qui consiste à s'occuper quand on a

terminé ou les ateliers mis en place cette année, par exemple, ne fonctionneront peut être pas l'année prochaine dans un cours simple car l'autonomie et le calme seront trop difficiles à obtenir. Cependant, même si un rituel ne fonctionne pas, il faut en trouver un autre adapté. Les recherches canadiennes nous ont effectivement prouvé qu'il était primordial de responsabiliser les enfants grâce à des règles et des routines. En effet, dans une classe où les routines sont bien établies, les élèves savent ce qu'ils ont à faire et comment faire en tout temps. Ils se sentent plus à l'aise, prennent confiance en eux et sont plus productifs. Et ces constats sont encore plus valables dans les classes multi-niveaux.

II. En quoi mes résultats clarifient mes recherches antérieures ?

Dans la première partie, des articles de maître d'école nous avaient permis de mettre en évidence certains principes indispensables pour faire cours à une classe multi-niveaux. Néanmoins, en les lisant, nous pouvions les trouver flous, ou du moins pas très concrets. Ici, mes résultats m'ont permis de clarifier ces recherches en mettant des exemples concrets tels que des rituels, des outils, des dispositifs sur ces principes :

1) Travail sur la durée du cycle

Dans une classe multi-niveaux, il faut optimiser au maximum le temps et l'énergie. En effet, lors de ma première visite, mon conseiller pédagogique m'avait expliqué que je n'étais pas obligée de tout différencier pour les CM1 et les CM2 car les programmes se rapprochaient beaucoup et permettaient donc de nombreuses choses en commun. J'ai donc pris l'habitude de démarrer une nouvelle séquence ensemble avec les deux niveaux, en commençant par une phase de découverte commune par exemple et en différenciant par la suite grâce aux exercices, à la trace écrite et à l'évaluation.

2) Adaptation des programmes en fonction des disciplines

Ici, l'idée est la même que dans le principe précédent : « *soulager* » le travail du professeur d'école et faciliter l'apprentissage de l'élève en adaptant les programmes. En effet, en plus de commencer des séquences avec tous les niveaux présents dans la classe et de différencier par la suite, on peut également décider d'associer complètement des niveaux pour certaines matières comme en EPS, en histoire, en géographie ou encore en arts visuels. Les progressions spiralaires peuvent donc constituer un élément indispensable ici.

3) Apprentissage de l'autonomie

L'autonomie ne s'acquière pas toute seule. C'est au professeur de mettre en place des dispositifs, un climat pour progresser dans cet apprentissage. Les ateliers du mercredi, par exemple, suivent cet objectif, en plus, bien sûr, de consolider les acquis des élèves en français et d'obtenir le B2i

(*Brevet Informatique et Internet*). Pour les ateliers sur ordinateur, j'ai réalisé des feuilles de route afin de pousser les élèves à être plus autonomes car, généralement, lorsqu'un enfant me pose une question sur la démarche à suivre, je lui réponds : « *Lis bien la feuille de consignes, la réponse que tu attends est surement écrite* » (*Cf. Annexe 6 – Feuilles de route pour les ateliers du mercredi*). Et je procède de plus en plus de cette façon pour d'autres dispositifs (*Cf. Annexe 7 – Feuille de route pour séance découverte de géographie*), si bien qu'à force, ils n'ont plus besoin de me poser de questions car ils savent qu'ils peuvent trouver la solution à leur problème eux-mêmes. Ce sont donc des habitudes, une routine que j'essaie de mettre en place pour que les élèves arrivent à devenir autonomes. De plus, des règles de vie doivent être respectées, chacun doit savoir ce qu'il a à faire, connaître et utiliser les outils dont il dispose pour s'aider. Enfin, les responsabilités ont un rôle dans cet apprentissage. En effet, chaque CM1/CM2 a des responsabilités dans ma classe (*facteur, chef de rang, cantine, distributeur/ramasseur, propreté, portier, etc.).*

4) L'organisation du temps

Pour le maître, c'est le cahier journal et les fiches préparation qui organisent sa journée et lui permettent de gérer la répartition entre les différents groupes, la différenciation, et donc l'ordre en classe, à tout moment et encore plus durant l'alternance. Pour les élèves, ce sont des rituels qui scandent leur journée, et également la connaissance de leur emploi du temps (*qui est affiché et qu'ils ont également noté dans leur cahier de liaison*).

5) L'organisation spatiale

Elle est très importante dans une classe multi-niveaux pour pouvoir gérer séparément les cours à certains moments, pour garder une certaine cohérence de classe et pour organiser les différents groupes (*comme pour les ateliers par exemple*). Nous avons pu voir que le placement du maître avait également ses effets. Les tableaux doivent aussi être bien préparés, par niveau pour ne pas laisser la possibilité aux enfants de se disperser, de même que les affichages qui doivent être placés par matière et niveau.

6) La motivation des élèves

Trouver des situations motivantes n'est pas évident. Cependant, il est indispensable de varier les dispositifs comme on a pu le voir dans la première partie (*le travail collectif, le travail individuel et le travail de groupes*), c'est d'ailleurs pour cela que j'ai voulu construire un nouveau dispositif avec les ateliers du mercredi, et cela fonctionne très bien depuis trois mois. Ensuite, la motivation des élèves passe par leur mobilisation en début de cours en les ritualisant ou encore par un climat propice au travail.

CONCLUSION

« *La forme scolaire définit la relation pédagogique et fixe les normes et les règles de la vie scolaire. C'est la forme scolaire qui construit la continuité des habitudes, des postures et des positions, qui donne un rôle à chacun, qui établit ce que l'on appelle la pédagogie : un curriculum, des méthodes et des exercices, des apprentissages* » (Vincent, 1980, 102). Cette définition, déjà mise en évidence dans la revue de littérature, est très intéressante car elle évoque les notions de « *normes* », de « *règles de la vie scolaire* » et « *d'habitude* ». En effet, grâce à mes recherches complétées par mon année de pratique, j'ai pu émettre une réponse à ma problématique « e*n quoi les rituels favorisent-ils l'ordre dans la classe multi-niveaux ? »* en mettant en avant l'idée que l'organisation d'une classe est rythmée par des moments ritualisés, et que cette organisation se poursuit jusqu'à la fin des années primaires, collèges et lycées. Cependant, malgré l'impression générale, j'ai pu entrevoir que ces moments n'ont rien de « *naturels* » car tous les enfants ne se comportent pas de la même manière face à ces rituels. De plus, nous avons également évoqué la visée des rituels : ces derniers répondent bien à un projet, ils ont une efficacité puisqu'ils contribuent à la construction d'un ordre, ici nous nous sommes concentrés sur l'ordre en classe. Les rituels permettent, effectivement, de faire intérioriser chez les enfants un rythme, un cadre ainsi qu'un rapport à l'espace et au corps, propres à l'institution, et qui seront ensuite actualisés de manière permanente dans la suite de leur scolarité. Le professeur en école primaire a donc un rôle majeur car c'est lui qui doit faire en sorte d'instaurer et de faire intérioriser ces grandes habitudes à l'enfant, à travers les rituels, néanmoins, la construction de ces routines continue encore les années suivantes, d'où le rôle primordial et surtout constant des enseignants. Si ce dernier n'a pas conscience de tout cela et ne met pas en place tous les outils permettant de donner du sens aux rituels scolaires, il pourrait effectivement, sans le vouloir, apporter un handicap dans la suite de la scolarité des enfants.

De plus, grâce à ce travail de réflexion, j'ai pu mettre en évidence la difficulté majeure des classes multi-niveaux, classe à laquelle j'ai été confrontée dès septembre 2015, et surtout le rôle important des rituels, routines, habitudes qui constituent une aide, un outil dans la gestion de ces classes. En effet, comme l'a évoqué un enseignant-directeur dans les textes étudiés en première partie : tout est lié. Répéter des séquences, des rituels quotidiens installent réellement un comportement scolaire, un climat de travail et des repères structurants propices à articuler correctement les changements. C'est d'ailleurs ce que j'ai pu remarquer grâce à mes données recueillies.

En étudiant le rituel en tant que dispositif et en me plaçant plus particulièrement du côté de la pratique des enseignants, j'ai pu me remettre en question, m'observer sur les vidéos, apercevoir pourquoi tel élève réagissait de cette façon, ou me rendre compte pourquoi telle séance n'avait pas

fonctionné. Les prises de vues, plus que n'importe quelles données, ont été un vrai élément déclencheur concernant l'analyse réflexive de ma propre pratique. Au départ, c'est très complexe de se visionner en train de travailler, de remarquer ses erreurs, sa pratique et sa faible expérience, je pense que ça été le point le plus compliqué pour moi. Néanmoins, on apprend au fur et à mesure, grâce à l'expérience mais surtout grâce au cours d'UE3, à relativiser et justement à se servir de ce dispositif pour chercher les outils qui nous aideront à faire mieux les séances d'après. Ce travail de réflexion, selon la démarche de l'UE3, m'a donc réellement permis d'interroger ma pratique.

Enfin, ce travail n'avait pas uniquement l'objectif de s'interroger sur les rituels qui pouvaient nous aider dans la gestion d'une classe multi-niveaux, il avait également comme objectif de produire une aide pour les futurs professeurs novices qui, comme moi, se retrouveront en classe multi-niveaux en septembre 2016 et se sentiront complètement déboussolés. En effet, c'était également une sorte de défi professionnel. Comme on l'a mis en évidence tout au long de ce dossier, enseigner à plusieurs niveaux est complexe, il faut bien connaître ses élèves, être au courant des outils à notre disposition, et réfléchir à différents dispositifs qui rendront les élèves soit plus autonomes, plus responsables ou encore plus motivés. Cela nécessite un temps de préparation en amont et en avale assez conséquent, mais ce n'est pas impossible, et je dirais même le contraire, c'est très enrichissant. Malgré l'année de M2 difficile, entre formation à l'ESPE et pratique sur le terrain, chargée autant en travail qu'en émotion, je suis très heureuse d'être tombée sur cette classe de CM1/CM2 cette année car je me sens beaucoup plus armée pour la suite. Les différentes situations vécues sur le terrain ont effectivement été très formatrices pour une professeur d'école stagiaire. Cela donne beaucoup de sens aux définitions théoriques que l'on a pu aborder durant notre formation à l'ESPE.

De plus, cette problématique de l'ordre en classe dans des cours simples ou multiples et de l'hétérogénéité est au cœur des réflexions chez les jeunes professeurs. En effet, les différents niveaux au sein d'une même classe, ou encore au sein d'un même niveau, engendrent, pour chaque enfant, des visions, des envies et des objectifs divergents ; un élève en difficulté ou alors avec des facilités, peut très bien être un élève perturbateur car pour l'un, il n'y arrive pas et pour l'autre, il s'ennuie et cherche donc une autre occupation. Ces deux thèmes sont en fait indissociables et l'on peut remarquer ici à quel point le professeur des écoles doit être polyvalent.

Pour finir, ces rituels et outils mis en place dans ma classe de CM1/CM2 ne s'adapteront surement pas à toutes les classes, et il y a de grandes chances pour que je sois de nouveau confrontée à des situations de gestion de classe qui me laissent dans l'embarras. En effet, l'hétérogénéité des élèves, la différenciation et l'ordre scolaire sont au cœur de notre métier, et il sera, chaque année et pour chaque niveau, nécessaire de se demander : comment les prendre en compte de telle sorte qu'ils soient une richesse et un moteur pour le développement de l'enfant ?

BIBLIOGRAPHIE

- **Articles :**

- Bélanger N. et Farmer D. (2012), Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Etudes de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada), *Education et sociétés*, p. 173-191

- Chariot, C. (2006), Mémoire professionnel - La gestion de classe multi-cours ou multi-niveau, *IUFM de Bourgogne-Dijon*

- Dautry, M. (2014), La moitié des élèves du primaire en classes multiniveaux cette année,

- Garçion- Vautor, L. (2003), L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin, *Ethnologie Française, n°1*, pp. 141-148.

- Lacourse, F. (2012), De l'analyse des routines vers la gestion de classe et la professionnalisation, *Phronesis, n°3*, pp. 19-32. Repéré à http://www.erudit.org/revue/phro/2012/v1/n3/1012561ar.html?vue=resume.

- Leroy Audouin C. et Suchaut B. (2007), L'attribution des classes aux enseignants : le cas des écoles primaires, *Carrefours de l'éducation*, p. 71-84

- Marchive, A. (2007), Le rituel, la règle et les savoirs. Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire, *Ethnologie Française, n°4*, pp. 597-604.

- Passerieux, C. (2003), Ecole maternelle : la socialisation, un préalable ou une construction scolaire ?, *Dialogue, Vol. 108, pp*. 1-4.

- Stoehr C. et Schmitt N., Des principes pour la gestion de la classe multi-niveaux, *Inspection de l'Education Nationale*, Circonscription de Vittel

- Vincent, F., Les rituels en Grande Section, *Cahiers pédagogique*. Repéré à http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-rituels-en-Grande-Section.

- Vincent, G. (2012), La forme scolaire : débats et mises au point, *Recherches en didactiques. Les cahiers Théodile, 13*, pp. 109-135.

- **Ouvrages :**

- Bardin, L. (1977), *L'Analyse de contenu,* Paris, P.U.F

- Baron, L. (1999), *Le jour et la nuit*, Belgique, Magnard.

- Briquet-Duhazé, S., Quibel-Périnelle F. (2006), *Les rituels à l'école maternelle. De la petite section à la grande section*, France, Bordas.

- Ducousso-Lacaze A., Baudoin, C. et Catheline, N. (2011), *La crèche ou l'école pour les 2 ans ? Eléments d'un débat*, France, Philippe Duval.

- Florin, A., Crammer, C. (2009), *Enseigner à l'école maternelle. De la recherche aux gestes professionnels*, France, Hatier.

- Gioux, A-M. (2009), *L'école maternelle, une école différente ?*, France, Hachette éducation.

- Lefèvre, F., Héquet, F. (1997), *Pour une classe réussie en PS*, France, Nathan Pédagogie.

- Passerieux, C. (2011), *Pratiques de réussite pour que la maternelle fasse école*, Lyon, Chronique Sociale.

- Pillot, J. (2004), *Enseigner à l'école maternelle. Quelles pratiques pour quels enjeux ?*, France ESF.

ANNEXES

- **Annexe 1 :** Tableau : « *Fonctions de gestion des routines en intervention éducative* »

Modèle **Fonctions**	**Modèle de l'intervention éducative**
Fonctions des routines	1. Gestion organisationnelle 2. Gestion de l'enseignement 3. Gestion sociale
Limites	Automatisation de la planification, des procédures et des séquences d'activités d'enseignement-apprentissage

- **Annexe 2 :** La demande d'autorisation distribuée aux élèves

AUTORISATION

Chers parents,

Dans le cadre d'une recherche universitaire, des prises de vues en vidéo vont être réalisées dans la classe de CM1/CM2.

Même s'il n'est pas le sujet principal de l'enregistrement, votre enfant pourrait éventuellement y être reconnu. La loi fait obligation, avant toute fixation ou utilisation de l'image d'une personne, de recueillir son accord explicite ou celui de ses représentants légaux. C'est pourquoi je me permets de solliciter votre accord, en vous demandant de bien vouloir compléter l'autorisation ci-dessous.

Vous noterez que ces enregistrements seront strictement réservés à mon propre usage dans le cadre d'une recherche universitaire que je mène.

Je vous remercie de toute l'attention que vous porterez à ces informations. Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me les poser.

Mme Bouve.

_ _

Je soussigné M./Mme _____, responsable légal de l'élève _____ autorise l'enregistrement vidéo dans la classe de Mme Bouve pendant l'année scolaire 2015/2016.

Signature :

- **Annexe 3 :** Tableau « *roulement des ateliers* » affiché en classe

ATELIERS CM

	Mission B2i	*Plan de travail papier*	*Atelier de lecture*	*Plan de travail numérique*	*Atelier d'écriture*
20/04	1	2	3	4	5
27/04	2	3	4	5	1
04/05	3	4	5	1	2
11/05	4	5	1	2	3
18/05	5	1	2	3	4

Groupe 1 ➔ *Grégoire, Mathilde, Thomas, Wendy, Valentine*
Groupe 2 ➔ *Léa, Hugo H, Samuel, Ahmel, Louna*
Groupe 3 ➔ *Flavie, Mathis, Marie, Hugo D, Mattéo M*
Groupe 4 ➔ *Théo, Mattéo P, Chloé, Eugénie*
Groupe 5 ➔ *Randy, Enzo, Magalie, Kylian*

- **Annexe 4 :** Synopsis contenu 1

Repères temporels (Début de phase)	Actes	Scènes	Interventions des acteurs
00'00"	Transition avec le moment précédent		
05'00"	***Consignes***	L'enseignant écrit la page du livre, les exercices et le cahier sur lequel il faut les effectuer sur le tableau blanc (CM1) en indiquant qu'ils doivent lire la consigne seul, et que je reviens pour m'assurer que tout le monde l'a bien compris. Les CM1 prennent leur livre à la page indiquée et commence à lire la consigne en attendant le professeur s'ils ont des questions. L'enseignant se dirige vers le tableau vert (CM2) et écrit la page du livre, les exercices et le cahier sur lequel il faut les effectuer. Il donne des indications sur les consignes et les types d'exercices sur lesquels ils vont travailler. Les	*Enseignant se déplace en premier vers l'espace des CM1, puis l'espace des CM2. Monologue.*

		élèves ont l'habitude de ce fonctionnement et ne posent donc pas plus de questions.	
05'10" 06'10'' 10'04'' 11'08''	**Exercices**	Relecture de la consigne par un élève. Première phrase de l'exercice faite ensemble pour s'assurer que tout le monde a bien compris. L'enseignant reprend un CM2 qui discute. Il est donc coupé dans son explication avec les CM1. Mathieu, élève de CM2, a terminé les exercices notés au tableau. L'enseignant lui indique qu'il peut commencer la correction de l'exercice 1 et qu'il va les rejoindre pour la suite de la correction après avoir terminé avec les CM1. Du désordre s'installe chez les CM2. Certains n'ont pas entendu les indications du professeur et s'étonnent donc de voir Mathieu commencer la correction. Le professeur doit les reprendre pour le bruit. Fin de l'explication et du rappel de la règle avec les CM1. L'enseignant déclare « *Donc maintenant je vais corriger les exercices avec les CM2. Vous continuez les exercices. S'il y a une phrase où vous bloquez, vous passez à la suivante.* »	*Enseignant retourne dans l'espace des CM1 pour débuter l'exercice avec eux, pendant que les CM2 travaillent en autonomie.*
11'20" 20'08'' 21'44''	**Correction exercices CM2**	L'enseignant laisse Mathieu finir de corriger l'exercice 1, pendant que les autres terminent les derniers exercices. Les CM1 sont en autonomie, les consignes étant expliquées et reformulées, le calme règne. Correction collective CM2 :« *Les CM2 on prend tous l'exercice 8, on va corriger le 8 et le 11 ensemble.* » Un élève de CM1 lève le doigt. Sans l'interroger, le professeur lui dit : « *Hugo je suis occupée, tu vois bien qu'on a commencé à corriger. J'ai expliqué, on a donné un exemple je peux rien faire de plus pour le moment. Tu peux aller chercher un dictionnaire si besoin.* » De ce fait, 3 CM1 se lèvent pour aller chercher	*Enseignant retourne dans l'espace des CM2 pour continuer la correction avec eux, pendant que les CM1 travaillent en autonomie.*

35’ 40’		un dictionnaire. L’enseignant continue la correction collective avec les CM2. Une élève de CM1 a terminé les exercices notés au tableau, sans rien demander, elle sort un cahier et s’occupe. Plusieurs CM1 ont terminé le travail. Le bruit commence donc à se faire plus fort. L’enseignant leur rappel qu’ils doivent s’occuper sans faire de bruit le temps de terminer la correction avec les CM2. Ce rappel est efficace.	
45’	**Fin de séance**	Fin de la correction. L’enseignant se place au milieu des deux niveaux pour demander de ranger les affaires de français et de sortir une feuille de brouillon.	*Enseignant s’adresse à toute la classe.*
46’	Pause du midi		

- **<u>Annexe 5 :</u>** Synopsis contenu 2

Repères temporels (Début de phase)	Actes	Scènes	Interventions des acteurs
00'00"	Transition avec le moment précédent		
00'42"	**Organisation de l’espace**	Placement des tables par les élèves. Les élèves se mettent par groupe. L’enseignant distribue le matériel pour chaque groupe.	*Enseignant n’a plus de place « fixe ». Il se déplace pour placer le matériel sur chacune des tables.*
02'33" 5’	**Consignes**	Une fois que tout est mis en place, l’enseignant se déplace dans chaque groupe pour rappeler brièvement les consignes, déjà expliquées lors de la première séance. Le professeur doit réprimander une élève qui a poussé un cri et la mettre à l’écart du groupe. Elle en profite pour rappeler les règles des	*Enseignant se déplace dans chaque groupe pour l’explication des consignes. Les autres groupes sont*

		ateliers « *Commencer à travailler. Attendre que le professeur passe dans le groupe pour poser les questions. Et surtout chuchoter si on a quelque chose à dire à son camarade* ». Après ce rappel, le calme revient dans la classe. Une fois les consignes rappelées dans chaque groupe, la séance d'ateliers peut commencer pour tout le monde.	*en autonomie.*
8' 18' 35'	**Ateliers**	Après être passé dans chaque groupe, le maître est maintenant à disposition des élèves. Certains lèvent le doigt car ils sont confrontés à des problèmes, surtout en ce qui concerne l'informatique (*des bugs concernant l'ordinateur ou internet*) Parfois, quand le professeur est occupé avec un élève, c'est un camarade du groupe qui aide l'élève bloqué. Une certaine forme de tutorat se met en place. L'enseignant refait un tour de groupe. Il demande aux enfants où ils en sont dans leur travail. Il déclare en même temps le temps qu'il leur reste, et ce qu'ils vont devoir faire quand le maître va déclarer « On arrête, on range » en fonction de l'atelier (*rangement dans tel classeur, fermeture de l'ordinateur et branchement, rangement des livres par catégorie, etc.)*	*Enseignant se déplace dans la salle. Il est là pour aider et guider les élèves.*
40' 46'	**Fin des ateliers**	Le professeur déclare « *Dans moins de 10 minutes nous allons devoir arrêter. Donc préparez-vous, on termine son exercice, son test sur ordinateur, son livre…* » « *C'est terminé, tout le monde doit ranger* ». Les élèves savent ce qu'ils ont à faire grâce aux indications du maître. Une fois le matériel remis à sa place, les élèves remettent les tables en place. Certains élèves sont passifs et préfèrent discuter pendant le rangement, alors	*Enseignant continue de se déplacer dans la classe pour aider les élèves. Il n'hésite pas à rappeler qu'ils ne leur restent plus beaucoup de temps donc il faut se dépêcher de terminer.*

50’		que d’autres s’activent pour tout ranger. Une fois le matériel rangé, les tables remises en place et le calme complet, l’enseignant les autorisent à sortir en leur souhaitant une bonne fin de semaine.	
	Départ des élèves		

- **Annexe 6 :** Feuilles de route pour les différents ateliers sur ordinateur du mercredi

- Atelier « *Mission B2i* » :

FEUILLE DE ROUTE B2I

1) Entre ton identifiant et ton mot de passe.

2) Clique sur le navigateur « *Internet Explorer* ».

3) Sur le moteur de recherche « *Google* », tu vas écrire « *Mon b2i* ».

4) Tu cliques sur le premier site. (Pour être sûr que ça soit le bon, vérifie l’adresse : http://monb2i.fr)

5) Tu es maintenant sur le sommaire du site. Clique sur « *Mission 1* ».

6)- **Etape 1** : J’apprends (tu cliques sur « Aide mémoire » ou « Leçon vidéo »)
- **Etape 2** : Je m’entraîne (tu cliques sur exercice interactif)
- **Etape 3** : Je valide (tu cliques sur test 1, puis test 2, puis test 3)

➔ **N’oublie pas d’écrire sur ton livret de mission les mots de passe que tu auras gagnés !**

7) Une fois la mission 1 terminée, tu peux passer à la mission 2

- Atelier « *Plan de travail numérique* » :

FEUILLE DE ROUTE PLAN DE TRAVAIL NUMERIQUE

1) Entre ton identifiant et ton mot de passe.

2) Clique sur le navigateur « *Internet Explorer* ».

3) Sur le moteur de recherche « *Google* », tu vas écrire « *classe-numerique.fr* ».

4) Tu cliques sur le premier site. (Pour être sûr que ça soit le bon, vérifie l'adresse : http://www.classe-numerique.fr/).

5) Tu es maintenant sur le sommaire du site. Tu descends en bas de la page pour cliquer sur « *Connexion* ».Tu entres l'identifiant et le mot de passe que ta maîtresse a donné et tu cliques sur le bouton noir « *Connexion* » juste en dessous.

6) Tu as maintenant ton plan de travail. Il y a plusieurs exercices, ils sont à effectuer dans l'ordre que tu veux. Il te suffit juste de cliquer sur l'exercice que tu souhaites faire, puis de cliquer sur « *Valider* » une fois terminé.

➔ **Attention, avant d'éteindre ton ordinateur, n'oublie pas de te déconnecter en cliquant sur le bouton « Se *déconnecter* » tout en haut à droite !**

- **Annexe 7 :** Feuille de route pour séance découverte de géographie

VISITE VIRTUELLE DU PORT DE DUNKERQUE – FEUILLE DE ROUTE 1

- **1ère étape :**

1) Entre ton identifiant et ton mot de passe.

2) Clique sur le navigateur « *Mozilla Firefox* » sur la barre d'outils tout en bas de ton ordinateur.

3) Recherche « *Google* ». Puis, sur le moteur de recherche « *Google* », tu vas écrire « *Port de Dunkerque* ».

4) Tu cliques sur le premier site. (Pour être sûr que ça soit le bon, vérifie l'adresse : http://dunkerque-port.fr)

5) Une fois sur le site, il y a, en haut, différents onglets. Il faut cliquer sur « *Présentation du port* ». Une liste se déroule pour savoir ce que tu veux faire. Tu dois descendre la souris et cliquer sur « *Visite virtuelle du port* ».

6) Il est possible de devoir cliquer sur « *Activer Adobe Flash* », puis sur « *Activer maintenant* » pour que ça fonctionne. Après quelques secondes de téléchargement : **ça y est** ! Tu dois voir apparaître une vue aérienne du port de Dunkerque. Je te laisse bouger ta souris sur cette vue pour observer comment cela fonctionne.

8) Après avoir visité et découvert comment la visite fonctionnait (clique-gauche et tirer l'image vers la droite, ou la gauche, vers le bas, ou le haut, faire un tour complet). Concentre-toi très attentivement sur 2 vues : PORT OUEST : Terminal à conteneurs et Secteur ferroviaire. La consigne est « *Fais une liste des éléments que tu observes* ».

- **Deuxième étape :**

9) Lors de ta visite sur ces 2 vues, observe s'il y a un porte-conteneurs. Si tu ne sais pas ce que c'est un porte-conteneurs, fais une recherche sur « *Google image* ». Si tu trouves un porte-conteneurs dans le port de Dunkerque, réalise une **capture d'écran** (le bouton « *imprime écran* » est entouré sur le clavier ci-dessous).



10) Puis, ouvre le logiciel **PHOTOFILTRE** qui est sur ton bureau d'ordinateur (l'icône ressemble à ça :). Une fois le logiciel ouvert, clique sur « *Edition* », puis « *coller* ». Tu vas voir apparaître l'image que tu viens de capturer. Il ne te reste plus qu'à entourer le porte-conteneurs en **ROUGE** à l'aide de l'outil « *Pinceau Avancé* ».

11) Enfin, enregistre le document dans ton dossier « *Mes documents* » avec comme titre : « *Nom-Prénom-Porteconteneurs* ». Une fois terminé, ferme ta session (*pas l'ordinateur !)* pendant que ton camarade récupère la 2ème feuille de route. C'est à son tour de faire le travail et à toi de le guider.